

M

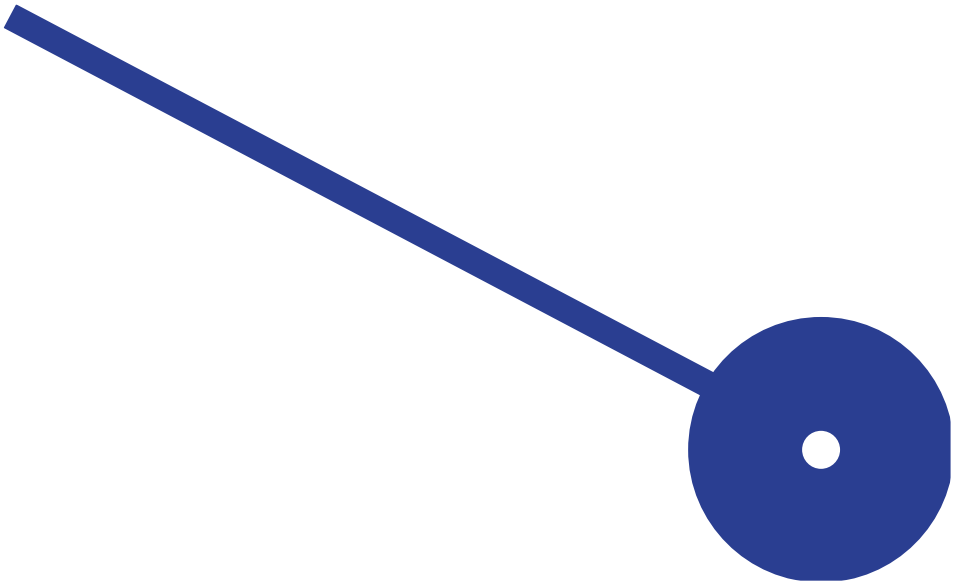
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Margarida Lopes Maia Soares Alves

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Margarida Lopes Maia Soares Alves

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores
Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Margarida Lopes Maia Soares Alves

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores
Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

O culminar de todos estes anos foi marcado pelo meu crescimento pessoal e profissional, bem como pelas pessoas que me acompanharam. Assim sendo, pelos desafios e conquistas obtidas, resta-me agradecer a essas pessoas da vida que tornaram este caminho mais especial.

Primeiramente, à minha avó Fernanda por ser sempre aquela estrelinha mais brilhante e, por me deixar a resiliência e a persistência sempre com a certeza de que tudo é possível. Ao meu pai pelas conversas, pelas inseguranças e pelo colo dado nos momentos mais difíceis. Ele deixou-me sempre caminhar sozinha, mas com a certeza que não me deixava cair. Obrigada por seres amigo, encorajador e exemplar. À minha mãe, que mesmo pela distância, tornou-se tão presente em longas chamadas e deu a tranquilidade nos momentos de aflição, sem saber disso. Vou seguir as tuas pegadas profissionais, e isso é um orgulho. À minha irmã-madrinha, por estar e por ter dito as palavras que menos queria ouvir, mas que foram essenciais naquele momento. Celebramos as conquistas uma da outra, e tenho muito orgulho em ti e naquilo que és.

À minha amiga Teddy por ter sido um apoio incondicional, essencial e que eu agradeço do fundo do meu coração. Foste a calma, nos momentos de stress e de pânico, e isso não tem explicação possível. Obrigada pelas longas conversas, pela amizade, pelo cuidado, pela atenção e pela persistência para comigo. És para a vida!

À Diana Ramos, pelas conversas nas escadas, pelos cafés, pelas idas à praia, pela família, pelo companheirismo e pela amizade. Obrigada por relativizares as coisas de uma maneira tranquilizadora e por me fazeres ver a vida com outros olhos e dar-me ensinares a valorizar as pequenas coisas.

À Magi por ter assumido a condição de madrinha, amiga e companheira incondicional. És tão especial e um dia vamos morar juntas na nossa pequena e humilde casa, e isso diz tanto sobre nós.

Às minhas madrinhas, Inês Leitão e Catarina Vilela, por nunca desistirem de mim e por estarem à distância de uma chamada rápida e amiga. Obrigada por passarem de madrinhas a amigas de uma vida.

À Maria por ser a amiga das chamadas rápidas para cafés, por ser a amiga da maia e o exemplo a seguir mais bonito!

À minha Cantuna, por fazer parte daquilo que sou hoje. Se sou uma guerreira é graças a ti. Obrigada a todas as pessoas desta tuna que deixaram um bocadinho delas em mim.

À Carol por nos apertos, preocupações e dilemas ser a primeira a estar lá a rir-se de mim e a suportar-me com tudo o que ela pode. Foste e és uma inspiração para mim. Obrigada por tudo.

À Bimba, por estar sempre lado a lado comigo nestes cinco anos e por me mostrar que somos sempre pequeninas e crescemos todos os dias.

À Diana Lemos, por ser CASA em todos os sentidos, como apoio, abraço, palavra certa e longas conversas. Caminhamos, lado a lado, num percurso só nosso e construído por nós. Amigas de uma vida e, com a certeza, de que tudo é possível.

Aos meus amigos para a vida, porque sem eles nada disto era possível.

A todas as minhas colegas de turma pelo apoio e pelas chamadas e mensagens trocadas, mostrando-se sempre companheiras.

Ao meu par pedagógico, Xana pelos momentos de partilha, de conversa e de apoio nas horas mais difíceis deste percurso.

À professora Carla Abrunhosa e à educadora Emília Santos, pelo apoio, pelas críticas construtivas e pela motivação diária no desenvolvimento profissional.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Paula Flores e Professora Doutora Margarida Marta, por não desistirem de mim e por me fazerem acreditar que sou capaz de mais e melhor. Obrigada por todo o incentivo e apoio dado neste caminho.

Em especial, a todas as crianças do contexto que me proporcionaram momentos de felicidade na certeza da profissão escolhida.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” – Antoine de Sant-Exupéry.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório destaca o desenvolvimento pessoal, profissional e social da mestranda, levados a cabo ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste sentido, descreve criticamente a construção de saberes da praxis e a mobilização de conteúdos teóricos e legais importantes para a construção de um perfil duplo de formação. Estes articularam-se numa postura reflexiva, crítica, atenta e evolutiva no decorrer do ano letivo, contribuindo para a construção da profissionalidade docente. Por conseguinte, eleva o saber, o saber-ser, estar com os outros e o saber-fazer, revelantes nos significados profissionais e sociais numa profissão cuja relação com os outros é basilar.

Revela o processo formativo, considerando a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) a resposta à construção da profissionalidade docente, dada a promoção da melhoria constante da prática educativa num ciclo supervisionado de observação, planificação, ação e reflexão nas valências, as quais o mestrado forma. O processo foi vivido em co-construção em díade de formação. Este mestrado potenciou o desenvolvimento de competências docentes de integração e articulação dos níveis próximos de educação da criança.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Criança; Trabalho Colaborativo; Perfil Duplo; Metodologia Investigação-Ação.

ABSTRACT

This report highlights the personal, professional and social development of the master's student carried out throughout the Supervised Educational Practice (PES), in the valences of Pre-School Education (EPE) and 1st Cycle of Basic Education (CEB). In this sense, it critically describes the construction of praxis knowledge and the mobilization of important theoretical and legal contents for the construction of a double training profile. These were articulated in a reflexive, critical, attentive and evolutionary posture during the school year, contributing to the construction of teacher professionalism. It therefore elevates knowledge, knowledge, being with others and knowing how to do, revealing in professional and social meanings in a profession whose relationship with others is basic.

It reveals the formative process considering the Methodology of Investigation-Action (MIA) the response to the construction of teacher professionalism given the promotion of the constant improvement of educational practice in a of observation, planning, action and reflection in the valences, which the master's degree. The process was lived in co-construction in dyad formation. This master's degree enhanced the development of teaching skills of integration and articulation of the next levels of child education.

Keywords: Supervised Educational Practice; Child; Collaborative Work; Double Profile; Research-Action Methodology.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. PAPEL DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE	4
1.2. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	11
1.2.1. EDUCAR PARA O EMPREENDEDORISMO.....	16
1.3. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	18
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ..	27
2.1. A INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO COOPERANTE	28
2.1.1. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	35
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	46
3.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	47
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	62
4. METARREFLEXÃO.....	78
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS:	89
6. ANEXOS E APÊNDICES	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Potencial Pedagógico das TIC.....	14
Figura 2 - Exploração do Drone.....	52
Figura 3 - Logótipo.....	53
Figura 4 - Tarefa da WebQuest.....	57
Figura 5 - Mapa do caminho até ao Jardim Mágico realizado pelo grupo de crianças e respetiva seleção das etapas do percurso	67
Figura 6 - Organização do espaço do percurso motor até ao jardim mágico, retratando as posições de cada criança bem como as etapas	68
Figura 7 - Representação das experiências realizadas pelas crianças aquando da espera dos resultados	71
Figura 8 - Registo do livro "A minha mãe é a minha melhor amiga" pela criança LC e registo da construção da criança GV	72
Figura 9 - Resultado da pesquisa da Árvore Genealógica realizada pela criança LP	74
Figura 10 - Árvore genealógica da criança VO criada pelas sugestões do pequeno grupo	75

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
- AE – Aprendizagens Essenciais
- AE – Agrupamento de Escolas
- AEC – Atividades Extra-Curriculares
- ASE – Ação Social Educativa
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DL – Decreto-Lei
- EPE – Educação Pré-Escolar
- ERE – Ensino Remoto de Emergência
- ESEP – Escola Superior de Educação do Porto
- LBSE – Lei Base do Sistema Educativo
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MIA – Metodologia de Investigação-Ação
- MTP – Metodologia Trabalho de Projeto
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 2º Ano do Ciclo de Estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP) produz-se o presente relatório, que retrata os saberes teóricos, legais e práticos desenvolvidos ao longo do ano. Efetivamente, esta unidade curricular apresenta objetivos no sentido de conceder ao estudante a capacidade de saber mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa, por meio do saber pensar, agir e responder tendo em consideração a diversidade. Também, pretende contribuir para a construção de uma visão e atitude profissional reflexiva e investigativa no estudante que venha futuramente a facilitar a tomada de decisões na prática docente. Ainda, espera que o estudante desenvolva capacidades de planificação e de avaliação, tendo por base a ação educativa assente nas aprendizagens, bem como, a co-construção de saberes profissionais, referente à MIA. Estes saberes problematizam as exigências da prática profissional, promovendo um papel reflexivo nas suas competências profissionais (Ribeiro, Marta & Quadros-Flores, 2021-2022).

Dado que o percurso realizado habilita para um perfil duplo, que no final possibilita o desenvolvimento de ações em ambas as valências: a EPE e o 1º CEB, o estágio ocorreu, primeiramente, no contexto do 1º CEB e, de seguida, na EPE. De revelar que, a licenciatura permitiu a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos estruturantes, já o mestrado pretende possibilitar a sustentação e o confronto da primeira formação docente com a prática pedagógica, estando com esta o futuro docente habilitado a lecionar (Decreto-Lei (DL) nº79/2014, de 14 de maio).

Assim, o presente relatório espelha o processo formativo, desenvolvido pelo docente no decorrer da PES, tendo a sua estrutura uma divisão de três capítulos fundamentais, sendo que cada um deles se encontra fragmentado em subcapítulos. Posteriormente, desenvolve-se uma metarreflexão, relativamente às vivências, limitações, aprendizagens e perspetivas para o futuro, desenvolvidas ao longo do período da PES.

Neste sentido, o primeiro capítulo relata os conhecimentos teóricos e legais, relativos à prática educativa que sustentam as ações desenvolvidas descritas no capítulo de cada contexto. Num primeiro momento, reflete-se acerca do papel da educação na atualidade, e, por sua vez, do

papel do docente (professor e educador), verificando, ainda, pressupostos comuns dos contextos educativos e, de seguida, as especificidades inerentes a cada um.

O segundo capítulo espelha a caracterização da instituição cooperante, bem como identifica e caracteriza cada contexto educativo, a EPE e o 1º CEB, relativamente ao grupo de crianças, abordando as suas necessidades, dificuldades e interesses, a organização do espaço, do tempo, dos materiais, dos recursos e das rotinas, com base na observação do ambiente educativo, e ainda nas interações destacadas entre os intervenientes e o processo avaliativo. Para além disto, este mesmo capítulo relata a metodologia utilizada no decorrer da prática, a MIA. Esta apresenta parâmetros de observação, planificação, ação e reflexão inerentes à construção do perfil de um docente.

O terceiro capítulo expõe as ações desenvolvidas em cada valência no decorrer da PES, revelando uma postura reflexiva baseada nos referentes teóricos e legais, destacados no primeiro capítulo, bem como, a caracterização dos contextos cooperantes e a metodologia de investigação referentes no segundo capítulo, de forma a justificar as ações pedagógicas desenvolvidas. Realça-se, ainda, a pedagogia, os recursos didáticos e a mobilização de saberes científicos e legais, assim como capacidades sociais e de intervenção na comunidade local.

Posteriormente, apresenta-se uma metarreflexão, em que se reflete acerca do percurso realizado, e finalmente, destaca-se a lista de referências bibliográficas tendo por base as normas da APA 7ª edição, apresentando-se ainda os apêndices que espelham em parte as vivências da PES.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A construção de um perfil duplo de educador de infância e professor do 1º CEB reflexivo e investigativo sustenta-se pelos pressupostos teóricos e legais inerentes ao sistema educativo, que se constituem de saberes fundamentais para uma ação sustentada e para a construção de saberes relativos ao carácter profissional de um docente. Desta forma, e tal como sustenta Ribeiro, Marta e Quadros Flores (2021-2022), este carácter profissional deve mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa desenvolvida, olhando a uma visão inclusiva e equitativa da educação.

Neste capítulo, realça-se a importância do papel da educação na atualidade e o posicionamento da criança como centro da ação pedagógica. Assim sendo, estando a vivenciar dois níveis educativos, estes realçam aspetos comuns, como a escola inclusiva, o Ensino Remoto de Emergência (ERE), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que necessitam de especial atenção, uma vez que acompanham a educação, de forma permanente, tendo em vista as vivências das crianças e a situação da atualidade detetada a cada momento.

De facto, estando a construir um perfil duplo destacam-se as especificidades de cada nível educativo, o 1º CEB e a EPE, presentes num subcapítulo, que habilita o ciclo de estudos, onde se pretende definir e espelhar os objetivos de cada contexto, bem como uma visão construtivista da educação, que conjuga não só os saberes profissionais, através de projetos de investigação sobre as práticas, como também dissemina o seu impacto na transformação da educação, e ainda as metodologias ativas utilizadas ao longo da PES. Realça-se, ainda, um subcapítulo integrado no contexto do 1º CEB, uma vez que vai suportar práticas desenvolvidas e refletidas no capítulo III. Neste faz-se uma análise e reflexão acerca de educar para o empreendedorismo, uma capacidade relevante numa era de mudanças. Neste sentido, constroem-se pressupostos teóricos, de modo a orientar e sustentar a prática pedagógica.

1.1. PAPEL DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

A educação, como área de reflexão e investigação, acompanha a evolução da sociedade e do mundo, colocando em relevo o papel do profissional, a organização escolar, os currículos, a implementação, e, ainda, as interações sociais associadas. Esta evolução exige transformações sociais que se refletem no ensino (Mendes & Teixeira, 2011).

Essas transformações são painel de construção e de reconstrução da sociedade que envolve a apropriação de novas culturas, novos conhecimentos, e novos relacionamentos (Flores, Peres & Escola, 2013). Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) defende a importância da aprendizagem ao longo da vida, a qual é “realizada por toda pessoa desde o nascimento até a morte, em qualquer idade, em âmbitos formais, não formais e informais de aprendizagem (...) e recorrendo a todos os recursos socioculturais ao seu alcance” (Ferrari, Rocha & Lisboa, 2016, p. 10).

Assim sendo, a nível de educação e à escala planetária foram consagradas medidas que têm por base possibilitar a todas as crianças e jovens a frequência do maior número de anos de escolaridade, nas melhores condições possíveis. Devido à intervenção dos governos, de movimentos políticos e pedagógicos, de peritos, de universidades, de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a UNESCO, vigoram, atualmente, em quase todos os países os princípios da escolaridade obrigatória. Contudo, todos partilham e estão convictos que a escolaridade, longa e bem-sucedida, é essencial para a formação dos jovens na construção de um cidadão consciente, assim como para capacitar o futuro sustentável dos países (Rodrigues, 2012).

Desta forma, nomeou-se a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no decorrer do processo de educação ao longo da vida. A par disto, é essencial complementar a ação educativa e o papel da família, na qual se estabelece uma relação de cooperação, beneficiando a formação e o desenvolvimento da criança, como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo nº 2).

Por conseguinte, a escola engloba diferentes ciclos de ensino e de formação, sendo que o 1º CEB integra “crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de Dezembro”, com a devida autorização do encarregado de educação. Este contexto educativo

representa-se em quatro anos de escolaridade e verifica-se como universal, obrigatório e gratuito (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo nº6).

A EPE, comparada ao 1º CEB, conduz a uma diferença substancial na organização e no contexto estrutural da criança. Em primeiro lugar, atualmente, apenas o 1º CEB surge como obrigatório na educação da criança. No entanto, defende-se que o investimento educacional, realizado com crianças antes do ensino obrigatório, revela maiores índices de produtividade na aprendizagem. É, de facto, fulcral motivar as crianças e fornecer-lhes mecanismos de aprendizagem, através do brincar e do jogo lúdico. Esse parâmetro é realizado maioritariamente na EPE (Moss, 2011).

Tal como refere o autor supracitado, a relação das crianças com as escolas, desde cedo, é essencial, para que a educação de infância não seja vista como uma preparação para o ensino obrigatório, mas como um momento fulcral no crescimento das mesmas. Com isto, as práticas e atividades, realizadas neste contexto, acabam por ser enriquecedoras. Desta feita, a criança transmite à família os conhecimentos, aprendidos no estabelecimento educativo, de maneira a contribuir para a integração das famílias no processo do mesmo (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao realizar uma sinopse entre as semelhanças e diferenças, existentes nos dois contextos educativos, verifica-se, de imediato, a diferenciação pedagógica vista como uma “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14). Desta forma, a EPE é então orientada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016) e o 1ºCEB pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste sentido, destaca-se o papel da transição da EPE para o 1º CEB, que desenvolve mudanças significativas no modo de ser, estar e fazer da criança. Na verdade, o momento de transição pode ter impacto positivo ou negativo no desenvolvimento das crianças, uma vez que depende de como esta é vivida e apoiada. É, de facto, essencial, auxiliar as crianças, desde cedo, nessa transição, não só como apoio à situação específica, mas também para sustentar esse momento, como um potencial crescimento das crianças (Formosinho, Passos & Machado, 2016). Efetivamente, a transição para o ensino obrigatório exige uma maior carga horária e curricular, que implica uma pressão social, onde a criança aprende a ler e a escrever, sendo de realçar o papel do docente na estimulação e promoção dessa aprendizagem. Reflita--se, ainda, que a

existência de uma carga horária dividida, não facilita ao profissional, o ensino integrado e articulado do saber.

Para além disto, a transição das crianças e famílias de um contexto para outro implica alterações nas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes. No entanto, o facto desta transição acontecer no mesmo Agrupamento de Escolas, torna-se vantajoso para os envolventes ao nível organizacional e institucional. Esta transição pode, em alguns casos, estender o princípio transmissivo para os dois contextos e contribuir para a institucionalização das crianças, prejudicando o desenvolvimento das mesmas (Formosinho, 2016).

Não obstante, na Lei Base do Sistema Educativo (LBSE, 1986) pressupõe-se que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar, alargar o ciclo anterior numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (DL nº 46/86, 14 de outubro, artigo nº 8).

Efetivamente, durante o processo de transição é importante que o profissional da educação transmita segurança, e potencie esta oportunidade de forma que a criança possa crescer e adquirir novas aprendizagens, com confiança. Nesse sentido, verifica-se uma evolução no processo educativo da criança, face às mudanças assegurando que a transição decorre sem afetar o bem-estar e a confiança que devem perdurar ao longo do percurso (Lopes da Silva et al., 2016).

Com todas estas circunstâncias, torna-se essencial colocar como aspeto primordial o bem-estar da criança, reforçando o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida por Vygotsky, compreendendo-se, segundo Fontes, (2000) como a

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 112)

Desta forma, deve-se ter em conta o nível de desenvolvimento adquirido – nível de desenvolvimento real, sabendo que em condições ótimas (apoio) a criança é capaz de aprender mais (Fontes, 2000). Assim, o profissional desempenha um papel fundamental e de moderação no desenvolvimento das crianças, visto que é ele que proporciona situações-problema, capazes de estimularem a atuação na ZDP. Neste sentido, a criança tem um papel essencial no seu processo de aprendizagem, visto que se encontra no centro de todo o processo, resultante da interligação entre os conhecimentos prévios e das experiências adquiridas no meio social (Barros, 2011). Assim, realça-se a importância da perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner

(2006) nas transições educativas, pois o modelo de desenvolvimento apresenta importantes considerações para a compreensão do crescimento e da aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016). Na esteira da atuação na ZDP e da perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (2006), tanto na EPE, como no 1º CEB, enuncia-se um perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico, no qual se verifica a organização da formação e as habilitações profissionais reconhecidas. Paralelamente a isto, existe um conjunto de dimensões, tais como, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão da participação na escola e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que constroem o papel de um perfil geral do profissional de educação (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo I).

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os docentes devem ter um papel ativo e, por isso, que permita desenvolverem uma prática refletiva sobre e para a ação, perspectivando a evolução no desenvolvimento das práticas, de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Na década de 80, ocorreu a promulgação de um enorme conjunto coerente de conteúdos para uma melhoria significativa de resultados, tendo em linha de conta as desigualdades sociais, em virtude de uma reflexão acerca da inclusão nos sistemas educativos. Desta forma, “os educadores e os professores desempenham um papel essencial e insubstituível para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (DL nº 1/98, de 2 de janeiro). Assim, valorizou-se uma melhor excelência no ensino pela melhoria da qualidade docente, olhando os fatores científicos e tecnológicos, tendo em linha de conta a aplicação de atitudes reflexivas, com vista a aperfeiçoar os métodos de avaliação, e pugnando pela existência de uma maior autonomia escolar (Nóvoa et al., 1991). De realçar que, após a Reforma Curricular aprovou-se, em 1986, a LBSE na qual os profissionais se baseiam para a prática educativa e onde encontram os aspetos fundamentais para a formação de cidadãos integrados na sociedade e no mundo (Lei nº 46/86, 14 de outubro, artigo nº 3). Neste sentido, os educadores e os professores exercem um papel facilitador e mediador da aprendizagem da criança, nesta transição, para que não interfira na sua integração social e no desenvolvimento pessoal. Desta forma, segundo Tardif (2002), o profissional da educação “é alguém que deve conhecer a sua matéria, a sua disciplina e o seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na experiência quotidiano” (p. 39).

Neste sentido, desenvolveu-se uma abordagem comum, a MTP, nas duas valências por possibilitar uma aprendizagem holística da criança. A MTP, é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140, citado por Vasconcelos et al., 2011, p. 10). Destaca-se, então a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação, como as fases essenciais ao processo de aplicação da MTP (Vasconcelos et al., 2011).

Assim sendo, olhando a prática desenvolvida, o profissional em educação deve respeitar uma educação inclusiva que vise promover a capacidade de aprendizagem e de educação a todas as crianças, bem como a equidade no acesso aos apoios necessários à concretização dessa aprendizagem, de acordo com o DL nº 54/2018, de 6 de julho, artigo nº 3. De facto, para esta universalidade é necessário existir a inclusão de maneira a possibilitar o acesso e a participação de todas as crianças. Para a escola ser o espelho desta prática inclusiva é necessário ter em linha de conta o planeamento educativo, focado no aluno, para que os interesses e as necessidades sejam integrados nesse planeamento educativo. De certo modo, estes princípios influenciam na gestão flexível do currículo, pois a ação educativa necessita de dar resposta à singularidade e individualidade de cada ser (DL nº 54/2018, 6 de julho, artigo nº 6).

Em conformidade com o descrito anteriormente, denota-se que uma escola inclusiva garante “a igualdade de oportunidades e [promove] o sucesso educativo de todos os alunos”, ao longo do percurso escolar (Despacho nº 6944-A/2018, 19 de julho). Com vista a atingir os objetivos essenciais para uma educação inclusiva, constrói-se um currículo flexível, onde o profissional mobiliza os conhecimentos científicos das diferentes áreas que o sustentam, tendo em linha de conta o contexto de uma escola inclusiva (DL nº 241/2001, 30 de agosto, artigo nº 3). Efetivamente, compete à Direção-Geral da Educação, “a criação e atualização de um manual de apoio à prática inclusiva, dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva” (DL nº 54/2018, 6 de julho, artigo nº 32).

Não obstante, durante o período pandémico, provocado pelo vírus SARS-CoV-2, a inclusão foi uma necessidade mais evidente, pelo que levou a pensar o ensino para responder às crianças e jovens que tiveram de permanecer em casa, num Ensino Remoto de Emergência

(ERE), em períodos mais ou menos prolongados de confinamento, numa situação histórica sem precedentes, desafiando os governos, os estabelecimentos de ensino, as famílias e a sociedade em geral a dar resposta a uma oferta educativa não presencial, para o qual a sociedade não estava preparada. Perante este cenário, e de modos distintos, os profissionais da educação tiveram de continuar a tarefa de educar crianças e jovens, a partir de sua casa, para que o processo de aprendizagem dos mesmos não fosse conturbado pelo efeito da pandemia da Covid-19. O posicionamento da legislação, face a este panorama, assumiu-se arrojado, de moldes a implementar o ERE, de forma a todos os alunos terem acesso à educação (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo nº 8). De facto, desde que ocorreu a suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas (DL nº 10-A/2020, de 13 de março, artigo nº 9), a introdução do ERE e o esforço do professor para motivar as crianças foram ingredientes chave para o êxito e integração de toda a comunidade educativa (DL nº 14-G/2020, de 13 de abril, artigo nº 5). Com base na resolução da Comissão da Cultura e da Educação, a pandemia afetou os sistemas de educação e formação, colocando crianças em risco de perda de oportunidades de ensino, o que pode deixar marcas e afetar o crescimento e a produtividade do trabalho. Assim sendo, considerando que os estabelecimentos de ensino apresentam um papel social e educativo alargado, capaz de contribuir para a saúde física e mental dos indivíduos, verificou-se, na parte final da fase aguda da pandemia, uma necessidade alargada de toda a sociedade em retomar as atividades letivas, no ambiente escolar, mercê da missão dos estabelecimentos de ensino.

Com tudo isto, surgiu, por parte da Comissão da Cultura e da Educação, a necessidade de repensar e modernizar os programas de ensino e os métodos de aprendizagem, bem como potenciar a digitalização e a inovação essencial ao ensino, de forma a integrarem tecnologias novas e emergentes. No entanto, reflete-se que a presença de tecnologia nas escolas necessita de apoios, e nesse sentido, programas de financiamento para sustentar e tendo como prioridade os investimentos específicos em infraestruturas e equipamentos digitais. O ERE permitiu repensar as novas formas de ensino e a adequação de aprendizagem às necessidades individuais e específicas das crianças. Neste sentido, exigem-se novas formas de aprendizagem, o que implica inovadoras maneiras de ensinar, requerendo uma análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, quando estamos no campo da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Dando realce a Flores, Escola e Peres (2013) “inovar, recriar e

redesenhar são atos favoráveis a um contexto de mudança, são atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de ver a educação” (p. 5765). Alguns profissionais de educação demonstraram dificuldades no domínio das práticas educativas, devido à adaptação da aprendizagem face às condições que o país necessitava (Comissão da Cultura e da Educação, 2020).

Atualmente, todas as crianças contactam e vivenciam uma era digital, com acesso a informações e a dados, e dessa forma, cabe ao profissional de educação mobilizar, gerir e interligar esses saberes online (Nóvoa, 2022). Numa sociedade em que os jovens se encontram emergidos nestas novas competências, as TIC revelam-se como sendo “mais inovadoras, valiosas e poderosas aumentando as possibilidades de sucesso” (Quadros-Flores, 2016, p. 146). No sentido de relacionar os contextos educativos e fomentar práticas inovadoras, indo ao encontro do que a criança solicita, o/a educador/a poderá proporcionar oportunidades de aprendizagem “recorrendo ao uso das tecnologias para abordar e explorar os diferentes saberes inerentes a cada área de conteúdo” (Marta, 2017, p. 43).

As TIC tornam-se um benefício para o desenvolvimento de competências individuais e sociais, que dinamizam o processo de aprendizagem, no entanto, estas podem ser vistas também como um elemento de distração, principalmente quando mal utilizadas. Efetivamente, tal como explicita Marta (2017) “a educação pré-escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global” (p. 43), a utilização das TIC, aquando de uma utilização adequada e benéfica, auxilia na exploração de conhecimentos essenciais à criança.

De facto, não basta equipar as escolas com mecanismos tecnológicos se não se verificar o seu uso e formação essencial para todos envolvidos neste processo. A Tecnologia Educativa estuda os processos de ensino e de aprendizagem e interliga a cultura e os conhecimentos em diferentes contextos educativos. Assim sendo, as TIC manifestam um carácter educativo, que segundo Quadros-Flores (2016), são “um espaço de conhecimento pedagógico sobre os meios, a cultura e a educação em que se cruzam as contribuições de diferentes disciplinas das ciências sociais” (p. 148).

1.2. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola é um serviço público, que se rege por uma organização de educação formal, apresentando elementos essenciais para a construção de saberes. O ensino possibilita o contacto entre os diferentes intervenientes de aprendizagem, bem como uma educação sistemática, permitindo a exploração completa e íntegra dos conteúdos (Formosinho, 1986). Desta forma, o programa do XXI Governo Constitucional visa garantir a concretização de uma política educativa centrada na igualdade de oportunidades (DL nº 55/2018, de 6 de julho). De acordo com o Despacho Normativo nº 10-A/2015, de 19 de junho, presente no nº 3 do artigo 3º, este concede às escolas, com contrato de autonomia, a decisão do tempo letivo, a atribuir a cada disciplina ou área disciplinar, bem como a oferecer outras disciplinas ou áreas disciplinares complementares, no sentido de gerir a distribuição das diferentes disciplinas em cada ano ao longo do ciclo de escolaridade, exceto nas disciplinas de Português e Matemática.

Assim sendo, o decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho, possibilita às escolas a gestão curricular através da flexibilidade, com vista ao desenvolvimento de trabalho interdisciplinar, que reforça e enriquece as Aprendizagens Essenciais (AE). Ainda a legislação pretende fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, que auxilia na resolução de problemas e na construção de autoestima e bem-estar. Por conseguinte, a escola engloba diferentes ciclos de ensino e de formação, sendo que o 1º CEB integra “crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de Dezembro”, com a devida autorização do encarregado de educação. Este contexto educativo integra quatro anos de escolaridade e caracteriza-se como universal, obrigatório e gratuito (DL nº 46/86, de 14 de outubro, artigo nº 6). As aprendizagens significativas, desenvolvidas neste ciclo de estudos, diferenciam-se dos outros níveis de ensino, primeiramente pela faixa etária dos alunos, que implica uma relação pedagógica cuidada e mais dependente de uma relação pessoal. Neste sentido, verifica-se uma progressiva atenção numa pedagogia centrada na criança, nos seus interesses e nas suas necessidades. Assim sendo, o professor do 1º CEB é responsável pelo desenvolvimento global da criança, e esses tópicos traçados pela prática pedagógica, praticando um regime de monodocência necessário neste ciclo de estudos (Silva, 2005).

O ciclo de estudos do 1º CEB, de acordo com as AE, estabelecidas pela República Portuguesa, apresenta componentes do currículo, com a respetiva carga horária semanal estando organizadas em anos de estudo. Assim, no 1º e 2º anos as componentes do currículo apresentadas são: Português e Matemática, com o mínimo de 7 horas semanais; o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, com o mínimo de 3 horas semanais; o Apoio ao Estudo, com o mínimo de 1,5 horas semanais; e a componente Atividade de Enriquecimento Curricular, com 5 a 7,5 horas semanal. O total da carga horária semanal deve englobar as vinte e cinco horas semanais, sendo que no 1º e 2º anos as restantes três direcionam-se ao apoio ao estudo, à oferta complementar e à Educação Moral e Religiosa (DL nº 176/2014, de 12 de dezembro).

No que concerne ao 3º e 4º anos mantém-se a carga horária semanal do 1º e 2º anos, com aumento unicamente na disciplina de Inglês, inserida na componente curricular, mas lecionada por um docente com formação especializada (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo nº 13), com o mínimo de 2 horas semanais (DL nº 176/2014, de 12 de dezembro).

De modo a fornecer competências e novas oportunidades ao desenvolvimento humano, foi aprovado o PASEO “estruturado em princípios, valores e áreas de competências [...], contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (DL nº 55/2018, 6 de julho, artigo nº 3). De forma a promover “o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo”, importa realçar a natureza transdisciplinar das aprendizagens. Neste sentido, através da interação entre os alunos, no decorrer das tarefas, ocorre uma aprendizagem baseada na reformulação da estrutura cognitiva e na gestão de conflitos (César, 2000, Damon & Phelps, 1989; Webb, 1982, 1991, citado por Bessa & Fontaine, 2002). Como refere Cunha e Uva (2016), “as interações sociais têm vindo a assumir uma maior importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, a aprendizagem cooperativa tem sido descrita como uma forma eficaz de praticar de modo concreto a diferenciação em sala” (p. 137).

Na dinamização do trabalho pedagógico é necessário desenvolver um trabalho de cariz interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado por equipas educativas com o conhecimento das necessidades, interesses e aprendizagens da turma (DL nº 55/2018, de 6 de julho). No 1º CEB também a inter e transdisciplinaridade estimula aprendizagens significativas e de co-construção do conhecimento, o que facilita a compreensão da realidade. Neste sentido,

compreende-se a aquisição de um conjunto de conhecimentos, ao qual não é necessário a delimitação e divisão das disciplinas, tal como refere Gadotti (2004), a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de um conhecimento generalizado, evitando as delimitações das disciplinas. Atendendo à articulação de componentes, concebidas por um professor, para se estabelecer uma relação entre as disciplinas e os conteúdos, é expectável que exista uma articulação curricular. Essa articulação aponta para a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade. Desta forma, a multidisciplinaridade, de acordo com Morin (2007), é a junção das diferentes disciplinas numa simbiose de articulação. Apesar disto, as disciplinas, nesta articulação, apresentam o mesmo nível hierárquico, mas com a existência das fronteiras de conhecimento essenciais (Leite, 2012). Segundo o autor, a interdisciplinaridade leva a uma revisão do processo de ensino e de aprendizagem, onde estabelece processos de comunicação interligados e os integra em conteúdos e conceitos fundamentais. Já a transdisciplinaridade, de nível de interpretação mais complexo, elimina a divisão das disciplinas facilitando a compreensão.

Com base nesta estrutura, é necessário que se reflita sobre as seguintes questões metodológicas, nomeadamente: o desenvolvimento operatório dos alunos; os seus conhecimentos prévios essenciais; os métodos de ensino individualizado, dando resposta às necessidades e aos interesses de cada um; os métodos de ensino, refletindo sobre o mundo onde nos inserimos (Novak & Gowin, 1988). O 1º CEB promove a existência de uma formação geral, comum a todos os cidadãos portugueses, na qual cumpre os objetivos delineados em cada disciplina (DL nº 46/86 de 14 de outubro, artigo nº 8). A par disto, está integrado um currículo que abarca a formação cognitiva, social, emocional, comportamental (DL nº 55/2018, de 6 de julho) de forma a dar resposta à formação geral e integral dos alunos (Oliveira-Martins et al., 2017). Assim sendo, "o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam", consigam atingir os objetivos e princípios definidos pelo PASEO, focados: no saber; na cidadania; na base humanista; na sustentabilidade; na coerência e flexibilidade; na adaptabilidade e ousadia; na estabilidade; na inclusão; e, na aprendizagem (DL nº 55/2018, 6 de julho, artigo nº 6) (figura 1).

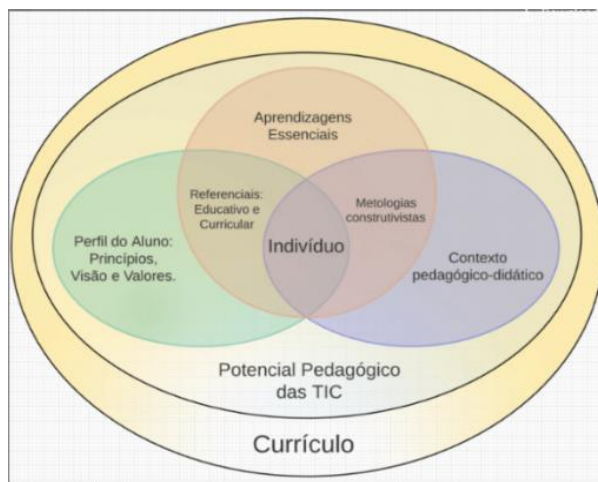


Figura 1 - Potencial Pedagógico das TIC

Segundo o DL nº 55/2018, de 6 de julho, os professores são considerados agentes principais de desenvolvimento do currículo e demonstram um papel fundamental na avaliação, reflexão, e na adequação dos conteúdos curriculares à comunidade escolar. De facto, o PASEO delinea conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que contribui para uma visão articulada para decisões inerentes ao desenvolvimento curricular, isto é, estrutura princípios, visão, valores e áreas de competência que complementam a matriz curricular comum às escolas (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo nº 3). O PASEO articula-se com as AE, que se apresentam por ano de escolaridade ou de formação e revelam um conjunto “de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” (Despacho nº 8476-A/2018, de 31 de agosto). Aqui são descritas capacidades e atitudes, a serem desenvolvidas pelos alunos em cada conteúdo programático de cada disciplina. Para tal, é efetivamente necessária a existência de autonomia e flexibilidade curricular, uma vez que as escolas têm a capacidade de gerir até 25% da carga horária por ano de escolaridade, bem como das componentes sociocultural e científica para o ciclo de formação (DL nº 55/2018, 6 de julho, artigo nº 12). A criação de agrupamentos constitui modelos de referência que potencializa a autonomia e a flexibilidade curricular, bem como sustentam inúmeros desafios (Cosme & Trindade, 2019), contudo cabe ao professor a autonomia e flexibilidade curricular, uma vez que apresenta o papel de facilitador na aprendizagem. Deste modo, com base em saberes científicos, o professor deve ser capaz de desenvolver as aprendizagens, integrando as áreas e conteúdos curriculares, bem como os aspetos de carácter individual e contextual, que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Para além disto, o professor desenvolve um olhar crítico e reflexivos, tendo a sensibilidade de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, assente na base dos

conhecimentos prévios dos alunos, bem como na diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências de cada um (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Na verdade, é evidente que o docente promove a autonomia dos alunos, de forma a desenvolver métodos de ensino e de trabalho individual. Contudo, o papel das famílias e da comunidade é crucial na formação de um ambiente enriquecedor na construção das aprendizagens (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 2).

Todas as aprendizagens, desenvolvidas no decorrer deste contexto educativo, requerem uma avaliação que, segundo o DL nº 17/2016, de 4 de abril, artigo nº 23, é “da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola”. Contudo requer parâmetros e modalidades de avaliação comum, como a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Ainda neste documento descrevem-se os diferentes tipos de avaliação e explanam-se as indicações de como devem ser geridos na prática educativa. Deste modo, a avaliação diagnóstica efetua-se, sempre que seja necessário com a finalidade de definir os conteúdos, estabelecer estratégias de aprendizagem e de combater as dificuldades dos alunos, bem como a sua integração e orientação escolar. Ao longo da PES, esta avaliação realizou-se para detetar as dificuldades dos alunos nos aspetos lecionados ao longo de cada período. Para além disso, existiam ainda momentos de avaliação formativa, que se verificaram como contínuos e sistemáticos, regendo-se por uma recolha de informações essenciais à aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem. Neste caso, na PES o professor cooperante informou os alunos bem como os encarregados de educação acerca da realização destes momentos de avaliação. O intuito visa compreensão “o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (DL nº 17/2016, de 4 de abril, artigo n.º 24-A). No final do período realiza-se, então, a avaliação, intitulada sumativa, que se baseia num juízo global acerca da aprendizagem, realizada pelos alunos ao longo do período. Neste ponto, o professor verifica o processo contínuo do aluno e a sua postura ao longo do período. Assim, limita-se objetivos de classificação e certificação, ao qual o professor cooperante emite uma opinião e um parecer face ao trabalho realizado ao longo do período.

Desde o início da atividade letiva e de acordo com a expectativa referente ao perfil do 1º CEB, este ciclo de ensino requer um/a professor/a contínuo e íntegro, desempenhando um papel de monodocência, desenvolvendo de modo articulado e generalizado, de acordo com os conteúdos programáticos, promovendo um desenvolvimento de projetos, em coadjuvação com

docentes do mesmo ou de outro nível de ensino. Assim sendo, um professor de 1º CEB, para além das aprendizagens descritas e essenciais, deve promover a aprendizagem de conhecimento socialmente relevantes, segundo os princípios de cidadania. Para além disto, a matriz curricular-base, estabelece a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC, assumem-se como componentes de um currículo transversal do ponto de vista da dimensão globalizante do ensino. A par disto, sustenta-se também a componente de Apoio ao Estudo, que alberga um suporte de aprendizagens, onde integram as várias componentes de currículo, dando enfoque à “pesquisa, tratamento e seleção de informação” (DL n.º 55/2018 de 6 de julho, artigo n.º 13). Assim, “o professor, no contexto escolar, assume o papel de organizador do ensino, criando situações que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido” (Caldeira, 2009, p. 53).

Nos últimos anos, “tem vindo a tornar-se cada vez mais presente uma perspetiva de ensino que se afirma pela ênfase na integração e conexão entre saberes, métodos e conceitos de diversas disciplinas, sendo hoje mais conhecido por Educação STEM” (Baioa & Carreira, 2018, p. 129). De acordo com Morrison e Barlett, citados por Roberts (2012), esta abordagem deve ser vista como algo a integrar o currículo. A abordagem STEM é uma metodologia que utiliza as Ciências, a Tecnologia, a Engenharia e a Matemática de forma única, na qual se estimula a curiosidade, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica dos alunos. No entanto, ao longo dos últimos anos, verificou-se a necessidade de incorporar as Artes nesta abordagem, passando assim o acrónimo STEM para STEAM (Pereira & Ribeiro, 2019) o que se encontra alinhado com as componentes do currículo, já que a língua se encontra incorporada transversalmente nas restantes áreas. De facto, através do estímulo em observar e explorar, surge a investigação nesta abordagem, com o objetivo de aplicar as áreas relacionadas e incorporadas num projeto.

1.2.1. EDUCAR PARA O EMPREENDEDORISMO

De facto, a proximidade ao real e as características de um mundo empreendedor suscita, na escola, o importante desafio de garantir aos alunos o acesso a uma educação que possibilite dinamizar atividades empreendedoras, promovendo competências integradas no pensamento crítico e criativo, apto para a mudança e resolução de problemas do quotidiano (Capucha, 2006).

Antes de abordar as questões relacionadas com a educação para o empreendedorismo é fundamentalmente definir empreendedorismo, sendo este um saber individual que coloca conhecimento e ideias em prática, tal como refere Capucha (2006):

o acto de empreender revela-se numa atitude dinâmica perante a realidade, em que, face a determinados contextos internos ou externos, se imaginam respostas de modificação dessa realidade. É por isso que se associa, regra geral, o empreendedorismo à inovação, pois o/a empreendedor/a tende a realizar as suas ações de forma diferentes, para obter resultados diferentes e, nesse processo de inovação, está a desconstruir a realidade para recriar (p.13).

Assim, o empreendedorismo associa-se à noção de inovação (Teixeira, 2012). Deste modo, sustenta-se a ideia de Silva et al. (2013), em que o ensino de empreendedorismo alberga duas dimensões: “a educação sobre empreendedorismo e a educação para o empreendedorismo”, sempre dependente dos avanços e recuos das novas tecnologias, da globalização dos mercados e da evolução das oportunidades de negócio nas diferentes áreas.

De facto, valorizou-se a educação para o empreendedorismo, uma vez que, esta desenvolve estratégias para empreender e estimula uma experiência “real”, simulada de um negócio, no contexto educativo inserido (Gibb, 1996; Rae, 2005, citado por Silva et al., 2013) (cf. Capítulo III). A educação para o empreendedorismo delinea a situação mais próxima da realidade, simulando contextos iguais aos que os empreendedores atuam, tanto em ambientes de colaboração e de co-aprendizagem (Carayannis, Evan & Hanson, 2003; Smith, Collins & Hannon, 2006, citado por Silva et al., 2013). Efetivamente, educar para o empreendedorismo leva a um “desenvolvimento pessoal e social de cariz integral e estratégico”, uma vez que permite relações sentidas na construção de um conceito empreendedor (Albuquerque, Ferreira & Brites, 2012).

De acordo com o Guião de Educação para o Empreendedorismo do Ministério da Educação, a criação de jovens inventores leva a uma capacidade de imaginar novas realidades determinantes para a sociedade. Esse ambiente deve ser propício à capacidade de realizar mudanças. Neste sentido surge o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo como forma de convite para os contextos educativos desenvolverem iniciativas promotores de criação (Pinheiro et al., 2006). Dando enfoque à temática, que envolve o projeto, aponto para a importância da abordagem da sustentabilidade em contexto escolar, pois, tal como aponta Oliveira-Martins et al. (2017):

a escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económica e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana (p. 14)

Desta forma, educar para empreender proporciona nos alunos a capacidade de mudar e de imaginar essa mudança (Pinheiro et al., 2006). Para desenvolver o espírito empreendedor nos alunos, verifica-se que o docente tem que incentivar e fornecer oportunidades e recursos para o saber criativo e crítico desses no desenvolvimento e aplicação de estratégias empreendedoras. Efetivamente, de acordo com o autor supracitado, são necessárias competências-chave para esse desenvolvimento, como autoconfiança, iniciativa, resistência ao fracasso, planeamento, criatividade e relações interpessoais. Olhando a estes valores é essencial relacioná-los ao PASEO, pois alberga esses valores conjugados com os saberes e competências do currículo. A existência de um pensamento crítico e criativo, como o desenvolvimento pessoal e a autonomia, levam à formação de cidadãos competentes e preparados para o mercado que a sociedade atual exige. Deste modo, o sentido empreendedor desenvolve-se também, tendo por base estes valores de cidadania e de participação, a capacidade de intervenção tomando a iniciativa para se tornar empreendedor e cidadão ativo (Oliveira-Martins et al., 2017).

1.3. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é a primeira etapa da educação básica, que se destina a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 1º CEB. A EPE tem vindo, de forma progressiva, a desenvolver relevância no que concerne às políticas educativa, social e económica, uma vez que revela uma crescente frequência de inscritos e um melhoramento dos conteúdos e competências a adquirir, desde os primeiros anos de vida, de forma mais sustentada. Na verdade, isto comprovou-se através da diminuição de retenções no percurso escolar e na redução do abandono escolar, dado que “o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (...) é [um período] crítico para o desenvolvimento de aprendizagens

fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Neste sentido, cabe à EPE promover o desenvolvimento equilibrado da criança, conjugado com uma aprendizagem significativa, uma socialização integrada e também uma valorização do envolvimento das famílias na evolução da criança. Efetivamente, isto conduz ao aproveitamento de condições e serviços prestados dos contextos educativos, relativamente à qualidade das atividades educativas, à preparação da equipa educativa e à realização de projetos pedagógicos, que fazem parte integrante do processo educativo (DL nº 147/97, de 11 de junho).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo nº 10) delinea objetivos principais a esta valência, sendo esses: desenvolver o carácter pessoal e social da criança baseado em experiências de vida democrática, através da promoção de educação para a cidadania, incitando a integração da criança em grupos sociais abrangentes, no sentido de compreender o seu papel como membro da sociedade; colaborar para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, e para o sucesso da aprendizagem; valorizar o desenvolvimento de cada criança, com vista a respeitar as suas características individuais; promover a expressão e comunicação; estimular a curiosidade e o pensamento crítico; e, estimular à participação ativa das famílias e da comunidade no processo educativo.

Neste sentido, a EPE permite o desenvolvimento que, para Bhering e Sarkis (2009), resulta “de uma função conjunta entre um processo proximal, as características próprias da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato, no qual ela vive, e a quantidade e frequência de tempo, no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta” (p. 8). Efetivamente, o primordial contexto de desenvolvimento da criança pequena, é a família, no entanto, esta é de forma direta e indireta afetada pelos outros contextos, como a sociedade e a cultura. Assim sendo, de acordo com Bronfenbrenner (1995), citado por Bhering e Sarkis (2009), “o desenvolvimento humano ocorre mediante processos gradativamente mais complexos de interação recíproca de um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente imediato” (p. 8). Estes processos ocorrem de forma interdependentes, afetando-se de forma recíproca. Aquando da presença da criança na EPE, os processos, que ocorrem na família e na escola, contribuem para o desenvolvimento da criança, através da promoção de bem-estar e de intervenções positivas realizadas diariamente. Deste modo, verifica-se que o envolvimento das

famílias e da comunidade enriquece as aprendizagens e o meio social das crianças. A partilha do processo, realizado pelas crianças, demonstra “um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30). Com efeito, a comunidade envolvente, segundo Lopes da Silva et al. (2016), integra as “crianças, pais/famílias e profissionais” (p.10) contribui para a melhoria da aprendizagem, através da existência do “trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e a rentabilização dos seus recursos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10) bem como para a participação na vida escolar, permitindo a partilha de recursos, e, ainda, na mobilização de práticas e de culturas escolares (Warren, 2004, citado por Veloso et al., 2012).

No que concerne à importância da família no contexto educativo, a EPE organiza e orienta atividades, com base na articulação entre os educadores e as famílias, competindo, desta forma, às famílias assegurar aos educadores uma informação, que auxilie no conhecimento da criança para favorecer o seu acompanhamento. Deste modo, cabe aos educadores potenciar ações necessárias de sensibilização e esclarecimento às famílias sobre os objetivos e métodos das etapas e fases das atividades realizadas (DL Nº 542/79, de 31 de dezembro, artigo nº 26 e 27).

Efetivamente, para promover qualidade na educação das crianças é essencial que todos os intervenientes tenham a consciência da importância da sua participação e envolvência nos processos educativos, bem como nas suas partilhas (Mata & Pedro, 2021). Os mapas de presença, refletindo a assiduidade da criança e o compromisso “da participação dos pais/famílias em reuniões ou atividades da sala, bem como das relações com parceiros da comunidade” que impulsionam uma construção conjunta do desenvolvimento e de aprendizagens significativas das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14).

De certo modo, cabe ao educador fomentar e proporcionar a interação entre as famílias e o ambiente educativo. É de seu dever desenvolver o respetivo currículo, com base na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Neste sentido, o educador planifica, de forma integrada e flexível, e também assente no processo de observação, como também integra as propostas das crianças e situações imprevistas no processo educativo.

Assim sendo, o educador de infância organiza o espaço e os materiais, disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, organiza o tempo de forma flexível e

diversificada, mobiliza e gere os recursos educativos, cria e mantém as condições necessárias de segurança, olhando ao acompanhamento, ao bem-estar, aos interesses e às necessidades das crianças. O educador observa o grande grupo, o pequeno grupo e cada criança com a intuição de planificar atividades e projetos correspondentes às necessidades e interesses de cada criança e do respetivo grupo, bem como os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem.

É essencial estabelecer relações afetivas com as crianças, como também com as famílias, de forma a promover o desenvolvimento afetivo, emocional, social e cívico de cada criança. Posto isto, complementa-se a integração do currículo como aspeto importante no papel do educador para o desenvolvimento da criança e/ou do grupo (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, de forma a construir uma prática que integre todas as dimensões, tal como Lopes da Silva et al. (2016) refere nas OCEPE, deve-se orientar e desenvolver fundamentos e princípios educativos, focados no desenvolvimento e aprendizagens, como vertentes indissociáveis na resposta a todas as crianças e na construção articulada do saber. Isto remete para a existência de uma intencionalidade educativa, com enfoque na observação, no registo e na documentação, no planear, no agir e no avaliar, estando estes parâmetros interligados. Neste sentido, nas OCEPE destacam-se as áreas de conteúdo organizadas em três grandes subáreas: formação pessoal e social; conhecimento do mundo e expressão e comunicação. Embora sejam subáreas, pretende-se que estas trabalhem articuladas entre si. Este documento orientador valoriza, ainda, a continuidade educativa e as transições, sendo essencial comunicar e articular todos estes fundamentos e princípios educativos, delineados pelo documento (Lopes da Silva et al., 2016).

De facto, o papel do educador resulta do conhecimento das orientações referidas anteriormente, bem como das características do grupo e do contexto, onde se encontra inserido. Para além disto, cabe ao educador de infância a tarefa de disponibilizar e fornecer diferentes suportes pedagógicos e tecnológicos a serem desenvolvidos na instituição.

Por tudo isto, cabe ao educador posicionar-se e selecionar os modelos pedagógicos, uma vez que este “refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Formosinho, 2013, p. 16). Neste sentido, é essencial que o educador adapte o seu modelo curricular às necessidades,

interesses e capacidades do grupo, não existindo uma “contradição entre as orientações curriculares” (Formosinho, 2013, p. 21).

Assim apresenta-se o Movimento da Escola Moderna (MEM) como o modelo pedagógico veiculado ao longo da PES. A pedagogia do MEM focaliza-se “num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes (...) [que se mobiliza] (...) para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2013, p. 142).

Desta forma, o MEM teve origem em 1966 nos movimentos de educação populares, na medida em que os pedagogos consideravam que a escola deveria ser uma condição para libertar a criança. Esses movimentos de educação populares refletiram-se na união de três práticas tidas por Sérgio Niza: “a conceção de um município escolar, numa escola primária (...), a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais (...) apoiada nas técnicas Freinet; [e] a organização, (...) dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores” (Niza, 2013, p. 142).

Assim sendo, o MEM apresenta três grandes finalidades educativas: “a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2014, p. 51).

Com base nas finalidades e princípios desta abordagem, existem condições essenciais na educação de infância, como a questão da existência de grupos heterogéneos, quanto à idade, e estes serem organizados tendo por base essa condição, pelo que enriquece a aprendizagem social e cognitiva das crianças. De facto, segundo Lopes da Silva et al. (2016) a “interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 24).

Efetivamente, tal como se observou na PES, os pares pedagógicos, segundo Folque (2014), “são organizados com crianças de diferentes idades e capacidades” (p. 53), uma vez que estabelecem relações e ajudam-se mutuamente, pelo que isso revela autonomia das crianças e reforça-se a importância de um trabalho cooperativo e da partilha de opiniões e tomada de decisões em conformidade com as crianças.

Assim sendo, esta pedagogia caracteriza-se, principalmente, pela gestão cooperada do currículo, que se verifica nas Reuniões de Conselho periódicas, sendo fundamental para a tomada de decisões. Estas Reuniões de Conselho realizam-se em grande grupo essenciais para harmonizar o ambiente do grupo, nas suas interações (Folque, 2014, p. 235). Para além disso,

estes momentos apresentam como objetivos primordiais “os momentos de planeamento e de avaliação [que] fazem parte do processo de aprendizagem, onde as crianças participam ativamente, com base na negociação de contratos de aprendizagem” (Niza, 1992; 1996; 1998, citado por Folque, 2014, p. 54). A fase da negociação permite às crianças exprimirem as suas opiniões e desenvolverem um papel ativo e participativo na aprendizagem. Na verdade, existem pressupostos do MEM que influenciam a MTP, na medida em que suscita a participação e envolvimento do grupo na procura de descobertas para um problema, tendo que, planejar, negociar e avaliar as etapas percorridas até à construção de novos saberes.

De facto, a abordagem do MEM é profundamente influenciada pela teoria socio-constructiva, pelo que a aprendizagem não se foca apenas na interação com os pares e com os adultos, mas também pelos materiais e instrumentos da comunidade escolar. Para além disto, a comunicação apresenta um papel fundamental na dinamização do grupo, visto que com ela pode ser atribuída duas funções essenciais. Primeiramente a função cognitiva, em que as crianças “falem das suas ações ou experiências, (...) desenvolvendo um processo reflexivo”, como segunda função verifica-se “a função social, em que a informação é partilhada e divulgada em benefício (...) do grupo” (Folque, 2012, p. 61).

No sentido de promover a responsabilidade na aprendizagem e na dinâmica do grupo, o MEM propõe um conjunto de instrumentos designados como “instrumentos de pilotagem” (Folque, 2014).

Estes “instrumentos de pilotagem” ajudam o educador e as crianças a orientar e regular o que acontece na sala, uma vez que, eles espelham a dinâmica da sala, de forma individual e em grupo. Estes instrumentos são então: o Mapa de Presenças, o Mapa de Atividades, os Inventários, o Diário do Grupo, o Mapa das regras de vida e o Quadro de dinamização das tarefas. Todos estes instrumentos são aplicados na PES (Folque, 2014).

O Mapa de Presenças trata-se de um quadro mensal com os dias da semana e os nomes das crianças. Todas as crianças marcam a sua presença de manhã. O Mapa de Atividades, na PES, designa-se Mapa dos Projetos, em que se registam os projetos a serem trabalhados. O conceito desenvolvido pelo MEM de Mapa de Atividades acontece oralmente com as crianças, ou seja, no momento de realizar as atividades livres, cada criança comunica ao presidente da semana se pode trabalhar naquela área e, consoante o número de participantes da área, o presidente decide se a criança pode usufruir da área ou não. Existe ainda o mapa dos inventários,

onde estão afixados os materiais e as atividades, que possibilita às crianças recordar e visualizar as diferentes possibilidades, que existem nessa área. Ainda como instrumento de pilotagem fundamental ao grupo, existe o diário do grupo, que se trata de um registo diário, que compõe quatro colunas (“Não gostei”, “Gostei”, “ Fizemos”, “Propomos”). Todas as crianças têm a possibilidade de registar o seu nome na coluna do “não gostei” e do “gostei”. As outras colunas são registadas pelo educador, no entanto, é comunicada pelas crianças. No final da semana, o diário é analisado pelo grupo na Reunião de Conselho de sexta-feira. Na sala encontra-se exposto o mapa das regras da sala de aula, em que neste grupo foram registadas por determinadas crianças escolhidas pelo grupo e essas mesmas são responsáveis pelo cumprimento das regras. Por fim, existe um mapa das tarefas que tem como objetivo atribuir às crianças a responsabilidade por certas tarefas. Este mapa é preenchido todas as segundas-feiras, pelo par e cada par deve realizar a tarefa, sendo o mais velho a realizar na segunda, quarta e sexta e o mais novo na terça e na quinta (Folque, 2014).

Para além da presença dos instrumentos de pilotagem, é também visto, como condição essencial, a existência de um clima de expressão livre, que constitui o mote para se alargar competências de comunicação e aprendizagem das crianças. É, de facto, também proporcionado às crianças um tempo lúdico para explorar e descobrir materiais. De facto, ao fomentar estas oportunidades, as crianças serão capazes de se envolverem ativamente e de compreenderem o mundo ao seu redor (Folque, 2014).

Ao longo da observação da rotina da metodologia do MEM, destaca-se fundamentalmente, a aprendizagem cooperativa essencial à mesma, em termos de competências sociais e cognitivas. De facto, “as crianças começam a ter em conta diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual” (Folque, 2012, p. 62).

Esta pedagogia desenvolve competências de ensino que permitem produzir os conhecimentos da vida real. Neste sentido, de acordo com Niza (1996, citado por Folque, 2012, p. 62), “aprender em cada área de conhecimento deverá ter como objetivo que as crianças se apropriem progressivamente quer do conteúdo, quer do processo de construção do conhecimento”.

Olhando à importância das relações sociais no desenvolvimento da criança, o MEM abrange ainda a comunidade, na medida em que os projetos e as atividades podem possibilitar

uma intenção social, através da partilha de conhecimento e da interação com a comunidade. Os intervenientes integram-se no meio social e apresentam-se como fonte de conhecimento nos projetos desenvolvidos (Niza, 2013).

Por conseguinte, o MEM desenvolve um currículo baseado em problemas e motivações da vida real que proporciona ambientes educativos, onde se integra o meio cultural da sociedade. Efetivamente, o MEM sustenta que “o acesso diário ao espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano” (Folque, Bettencourt & Ribeiro, 2015, p. 23). Assim, a existência de espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados possibilita a acessibilidade a eles (Bento & Portugal, 2016).

O espaço exterior é um espaço que permite a interação social e de contacto, bem como a exploração de materiais naturais, que podem ser transportados para a sala de atividades, proporcionando uma permeabilidade entre espaços. Para além disto, é um espaço onde se podem realizar atividades físicas num ambiente de ar livre. A exploração do espaço exterior, no contexto permite ainda à criança “a superação de obstáculos, o testar limites e a vivência de experiências de risco, que promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios” (Bento & Portugal, 2016, p. 91).

Segundo Araújo (2009), o espaço exterior manifesta “constantemente múltiplas dimensões da vida” (p. 131), em que as crianças usufruem do seu tempo livre e onde se cria condições de segurança. Assim, a brincadeira é uma atividade livre e criativa, onde as crianças são valorizadas e gera liberdade e confiança, onde existe uma liberdade de expressão de ideias e sentimentos (Moss, 2013). Assim, é essencial respeitar o tempo de brincadeira da criança, bem como o seu tempo livre como ainda uma aprendizagem coerente para a essência da educação de infância. A noção de brincar passa a ser, ao longo dos anos, como se as crianças fossem deixadas sozinhas a brincar enquanto os adultos observavam. O educador, nesta situação, apresenta-se como facilitador da aprendizagem, uma vez que, proporcionam o brincar, começando uma brincadeira, mas, quando verificam a imaginação e criatividade da criança a tomar conta da situação, retiram-se (Elbaek & Lund, 2014). O educador deve ouvir e valorizar a criança ajudando-a a comunicar “uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 76).

De facto, pensa-se que o desenvolvimento de qualquer modelo pedagógico na sala de atividades, “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2011, p. 8). Efetivamente, todas as abordagens pedagógicas vividas e descritas, como também os documentos orientadores evidenciam o papel importante da criação de um ambiente educativo, propício ao desenvolvimento global da criança.

Assim sendo, corroborando a importância do ambiente educativo, verifica-se que, ao longo da PES no contexto de EPE, este revelou-se como essencial, influenciando as interações das crianças, de forma a afetar consecutivamente as suas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A existência de um ambiente educativo ecológico promove um melhor desenvolvimento humano, tal como sustenta Bronfenbrenner (1996) na sua Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano. Assim sendo, no meio de um ambiente educativo ecológico, a criança “adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou mais de forma e conteúdo” (idem, p. 5).

Este capítulo apresentará a caracterização do contexto educativo e o agrupamento de escolas, onde foi desenvolvida a PES, bem como a metodologia de investigação adotada. Num primeiro momento, será caracterizada a instituição cooperante, e posteriormente a caracterização do contexto na dupla valência: 1º CEB e EPE, dada a sequência da experiência no nível educativo. Por fim, apresenta-se a metodologia de investigação, tendo como foco a metodologia de investigação-ação como abordagem metodológica promotora da pesquisa no lugar da ação orientada para a transformação das práticas educativas. Assim, além da produção de saberes, esta escolha justifica-se, ainda, pela possibilidade de desenvolvimento profissional.

Desta forma, para conseguir recolher a informação necessária à construção da caracterização do contexto foi essencial uma observação de carácter participante, uma vez que nesta o observador envolve-se no quotidiano do grupo por este observado (Estrela, 2003), sustentada pela Investigação-Ação. No decorrer da observação, para além do contexto, verifica-se o papel ativo do docente, como mediador e facilitador da aprendizagem, desenvolvendo “uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas” (Reis, 2011, p. 17). Este processo valoriza a criança e oferece a possibilidade de práticas educativas inclusivas, pelo que este capítulo suporta a intervenção e torna-a significativa.

2.1. A INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO COOPERANTE

A PES decorreu num AE, localizado na Área Metropolitana do Porto. O AE agrega o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3) e é constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino. O Agrupamento divide-se desde a EPE à Educação Básica. Segundo o Projeto Educativo do presente agrupamento (PEAM, 2021-2025), a instituição acolhia mais de 20 nacionalidades diferentes. Para além disto, os estabelecimentos inserem-se num contexto socioeconómico assimétrico, onde se verifica um elevado número de alunos subsidiados pela A.S.E. Como forma de resposta a esta problemática, o agrupamento procura encontrar soluções, de modo a proporcionar a todos um igual acesso a um percurso efetivo de sucesso, e claro para um objetivo social comum. A missão do agrupamento de escolas foca-se em promover um ensino de qualidade e de exigência, bem como proporcionar a todos os alunos competências, dando oportunidades, que fomentam a exploração de capacidades e a participação ativa na escola e na sociedade (PEAM, 2021-2025). Para além disto, um dos principais objetivos e missão do agrupamento centra-se na “formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotados dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social” (PEAM, 2021-2025, p. 4). De certo modo, para garantir a satisfação de toda a comunidade escolar para a qualidade do ambiente escolar, este agrupamento fomenta a participação e a criatividade na escola e na sociedade, fornecendo estratégias e mecanismos à sua aplicação. Ao longo do ano, a escola desenvolveu projetos no âmbito da animação sociocultural – *Anim´ Art*, no qual promoveu as seguintes atividades: Projeto “De(coração)” e Projeto CreScEr. No primeiro projeto dinamizou-se atividades durante os recreios para a decoração da escola em momentos específicos (Outono, Halloween e Natal). Com o projeto *CreScER*, existiram momentos de yoga e meditação de todas as turmas, sendo realizados em período de aula com a duração de uma hora (PEAM, 2021-2015).

A PES realizou-se numa escola, composta por cinquenta e oito salas educativas, no seu todo. Isto porque, a nível de estrutura esta comporta três andares e duas entradas distintas. Esta escola agrupa a EPE e o 1º CEB, no mesmo edifício, mas com pisos e áreas específicas a cada nível educativo. Este edifício é considerado a sede do agrupamento e apresenta condições renovadas e adequadas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O espaço é amplo e com uma estética adequada aos ambientes educativos em questão.

No rés-do-chão encontram-se duas áreas de refeição uma correspondente ao 1º Ciclo e outra ao 2º e 3º Ciclos. Ainda neste piso existe um auditório, que tem a capacidade para cento e oitenta lugares, onde possui uma sala de disposição de material para as apresentações, bem como um palco. No piso um, encontra-se a portaria onde se controla as entradas e saídas dos alunos, e no qual se encontram localizados os telefones e material necessário, em caso de urgência, como por exemplo cadeira de rodas. Ainda nesta zona, existe uma área coberta de apoio à entrada principal. Relativamente ao espaço da EPE, a área é composta por quatro salas de atividades, duas casas de banho, onde se realiza a higiene das crianças, uma casa de banho para os adultos, uma sala de material e duas salas para o apoio a alunos com Necessidades Adicionais de Suporte. Existe uma zona especializada para serviços educativos. Ainda neste piso situa-se a biblioteca, que dispõem de espaços de leitura, de convívio, de computadores e de trabalho. Nesta zona, todos os envolventes da instituição podem usá-la como espaço de estudo, incluindo os diversos recursos tecnológicos digitais, ou integrando atividades. Em frente a esta encontra-se a papelaria e também a tesouraria, espaços aos quais podem usar as crianças e os professores. Ao longo deste piso ainda se localizam as dezasseis salas de aulas referentes ao 1º CEB. Relativamente à EPE, esta zona apresenta quatro salas de atividades no mesmo piso, mas numa área diferente. Refiro ainda que neste mesmo piso situa-se também um espaço exterior, onde as crianças/os alunos passam os seus intervalos. Este espaço tem um campo de futebol, com duas balizas, e de basquetebol com dois cestos, como também um espaço verde amplo. Para além disto, existem dois pequenos espaços de zona coberta, sendo as únicas zonas com sombra do espaço, possuindo alguns jogos pintados no chão, como o jogo da macaca e da glória. Em frente a este espaço localiza-se um pavilhão gimnodesportivo, onde se realizam atividades de cariz motor e onde, por vezes quando chove, os alunos são encaminhados para esse espaço para realizarem algumas atividades. No mesmo piso encontra-se uma sala de apoio ao estudo do primeiro ciclo. No decorrer dos corredores encontram-se as salas de aula, sendo neste piso dezasseis salas de primeiro ciclo, do 1º ao 4º ano de escolaridade e também três salas de computadores que são utilizadas para as aulas de TIC, mas que também podem ser requisitadas por qualquer professor da instituição. No último piso localiza-se o 2º e 3º CEB.

De uma forma geral, as divisões, presentes neste espaço, têm grandes entradas de luz natural. Realço, ainda, que, ao longo dos pisos, encontra-se um elevador de acesso a mobilidade reduzida, sendo esta a sua função, uma vez que todos os pisos são transferidos por escadas. De

facto, aponto para o caso de todos os alunos terem a possibilidade de utilizar a biblioteca escolar e o recreio escolar, estando sempre vigiados e supervisionados por adultos especializados.

Tendo em conta a situação pandémica vivida, o agrupamento necessitou de um ajuste, com base nas regras essenciais, criando um plano de contingência para o mesmo. Assim, o agrupamento adotou a regra de, à entrada e à saída do recinto escolar, realizarem a higienização das mãos e do calçado. Para além disto, o plano indica a disponibilização de kits de prevenção com máscaras cirúrgicas, toalhetes de papel e álcool. As salas de aula são frequentemente arejadas, deixando as janelas e as portas abertas, de forma a não comprometer a segurança das crianças e dos alunos. A utilização de máscaras é obrigatória no acesso e permanência nos estabelecimentos de educação e ensino, pelo pessoal docente e não docente. Quanto às medidas de isolamento e de distanciamento social, a entrada e saída da sala de aula são efetuadas em tempos diferentes para cada grupo/turma, para impedir o cruzamento de pessoas, tal como o cumprimento de horários dos intervalos e refeições (Plano de Contingência, 2020).

2.1.1. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES, referente a este contexto, desenvolveu-se numa turma do 3º ano de escolaridade constituída por vinte alunos, dos quais treze são do género feminino e sete do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Esta turma era caracterizada pelo seu interesse e atenção na aprendizagem de novos conteúdos e aprecia a utilização de recursos didáticos, que promovem o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. De facto, aquando da aprendizagem de novos conteúdos, verificaram-se fatores, como a curiosidade, a partilha de ideias, a argumentação, decisão, criação que tornam o processo de aprendizagem mais eficaz e agradável. Contudo, durante o processo de aprendizagem de novos conteúdos existem alguns alunos que revelam pouca autonomia, e outros, ainda, que demonstram dificuldades. Apesar de, aparentemente, revelar necessidade de diferenciação pedagógica, na verdade não houve tal necessidade, dado que estas crianças, quando devidamente integradas e orientadas, conseguem evidenciar um desempenho enriquecedor de aprendizagem. É essencial referir que existia também um conjunto de alunos que, no decorrer das aulas, estão constantemente

distraídos. Tal facto deve-se às conversas com os outros colegas pelo que há necessidade de desenvolver estratégias ativas, promotoras de entusiasmo e envolvências para cativar a sua atenção. Neste contexto não existe nenhum aluno que, até então, apresente qualquer Necessidade Adicional de Suporte.

No decorrer da prática observada, verificou-se, notoriamente, a tipologia tradicional utilizada pela cooperante. Assim, a mesma recorria aos manuais e às fichas disponíveis para lecionar a matéria necessária. Contudo, utilizava ainda o recurso Escola Virtual para, de certo modo, explicitar de forma interativa os conteúdos respetivos ao programa. A metodologia, inspirada na sala de aula, tem por base o programa e as aprendizagens essenciais, estipuladas pelo Ministério da Educação e que, assim sendo, corresponde às matérias alinhadas nos livros utilizados. De facto, durante o período de PES, as mestrandas tomaram conhecimento de projetos, a ser desenvolvidos pelo agrupamento para o respetivo ano letivo. Tendo em vista o mês de novembro, o mesmo projeto enquadrava a cultura de São Martinho, com objetivo de compreender e respeitar tradições culturais do país, sendo essencial utilizar este mote para o desenvolvimento de atividades, exploradas no Capítulo III.

A nível cognitivo a turma revelou potencialidades quanto à disciplina do Português e do Estudo do Meio. Já em relação à Matemática, estes não adquirem os conhecimentos, prévios necessários, para conseguir dar continuidade aos conteúdos programáticos. No entanto, existem alguns alunos que necessitam da constante confirmação para a realização de trabalhos. De uma forma geral, os alunos apresentam fragilidades no trabalho, em grande e pequenos grupos, o que se torna difícil na dinamização de atividades, nas quais se requer partilha de ideias e conhecimentos. A maioria dos alunos, quando realiza atividades do manual ou do caderno de atividades, focam-se em copiar do colega de mesa, em vez de solicitar apoio e ajuda ou ao colega ou ao docente presente. A professora cooperante tem a preocupação de gerir e organizar o dia deles de maneira que consigam trabalhar várias disciplinas diariamente.

São evidentes as dificuldades da aluna B. e da aluna A. no processo de ensino-aprendizagem, pois estas limitam-se a copiar as informações presentes no quadro, bem como a correção dos exercícios. Posto isto, a estagiária realizou com as alunas um trabalho no sentido de criar condições para que as mesmas compreendam os conteúdos. Desta forma, através da existência de exercícios de algumas atividades, ligadas com a temática em abordagem e no âmbito da disciplina de Matemática. As alunas foram recetivas ao trabalho dado, bem como

revelaram enorme interesse em demonstrar que tinham conseguido atingir os objetivos propostos, sendo estes verificados na correção dos mesmos.

No que concerne a rotina diária dos alunos, estes têm aulas todos os dias da semana, de manhã e à tarde. Costumam entrar às 9 horas e sair às 17 horas e 30 minutos. No entanto nem todas estas horas são componente letiva da professora titular. Os alunos adquirem a possibilidade voluntária de participar nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), sendo estas Educação Física, Oficina da Música e Oficina do Teatro. A Expressão Plástica é lecionada nas aulas com a professora titular. Existe, ainda, um horário estipulado para as Atividades Livres. Nestas são poucos os alunos que estão inscritos, acontece à sexta-feira à tarde e continua a ser a professora titular a auxiliar e aqui os alunos costumam realizar trabalhos referentes aos conteúdos abordados da semana ou adiantar trabalhos de casa que tenham sido pedidos e sobre os quais ainda existe dificuldade na conclusão. A hora de almoço destes é realizada das 12 horas e 30 minutos até às 14 horas. Existe um aluno, o aluno F., que não almoça na escola, pelo que se desloca sempre até ao portão principal para possibilitar que este possa almoçar em casa.

Relativamente ao espaço da sala de aula, este é amplo e com dimensão para permitir o movimento entre as docentes pelas mesas da sala, e, conseqüentemente, criar condições para aceder e ajudar os alunos. Nesta sala verifica-se logo expostos, na porta, trabalhos realizados pelos alunos, bem como o horário dos mesmos. De seguida, esta dispõe de um quadro de escrita a caneta e é neste onde se utiliza o quadro, para o qual se projeta algo do computador. Considero um método mais facilitador, uma vez que é possível escrever por cima da imagem exposta, de forma a realizar os exercícios ou explicar com o apoio dos recursos criados. A professora cooperante dá a possibilidade de todos os alunos realizarem exercícios no quadro e de esclarecer dúvidas existentes. Para além disto, encontra-se então a secretária da professora com o computador e algum material tecnológico essencial (coluna), aqui é onde se situa o desinfetante ao qual os alunos logo à entrada da sala o utilizam. Posteriormente verifico que a sala é constituída por doze mesas de dois lugares cada. Sendo uma turma de vinte alunos existem alunos que ficam sozinhos na mesa. Existem mesas extras, para conseguirmos observar e apontar algo importante, o que também permite à professora, quando assim necessitar, um reajuste à planta da sala de aula. A disposição dos alunos é alterada, consoante as necessidades de cada um, como também da observação da professora.

No que diz respeito ao material, que pode ser utilizado como recurso didático na sala de aula, a professora possui um armário, onde deposita os antigos materiais e trabalhos dos alunos, bem como os seus livros e documentos importantes relativos à turma. Para além disto, a professora tem por hábito expor trabalhos, feitos pelos alunos, colocando-os no placar no fundo da sala, com o objetivo de expor e sensibilizar para os trabalhos realizados pelos alunos, como também toma mão de recursos didáticos alusivos à temática, que está a ser abordada ou a aspetos importantes da turma, como os aniversários, a lista dos alunos com a merenda escolar, e a lista dos alunos com ASE e ainda se respalda num quadro, onde regista o comportamento dos alunos. Situa-se ainda uma bancada de cimento com armários de arrumação, pouco ou quase nada utilizados pela professora, onde na parte superior se coloca as merendas dos alunos e onde possui um lavatório de limpeza e secagem das mãos.

Paralelamente a isto, realço que cada aluno utiliza a sua própria caixa, para guardar o material escolar, como os cadernos, os livros e também trabalhos realizados em sala de aula. Este material permanece na escola, o que, na minha opinião, apresenta vantagens e desvantagens. Vantagens, na medida em que os alunos não transportam tanto peso na mochila, no entanto, aquando da existência de um trabalho de casa, ou caso necessitem de complementar o seu estudo pós horário letivo, o material está na escola, o que impossibilita a realização do mesmo.

Desta forma, relativamente aos trabalhos de casa, a professora apenas envia os trabalhos que estes não terminaram em aula, isto é, a professora não marca, por regra, trabalhos de casa, pois os alunos já apresentam demasiada carga horária, à exceção da situação atrás mencionada. Esta apenas envia trabalhos de casa, caso sinta a necessidade, pois pode existir alguma temática pouco bem consolidada, à qual os alunos necessitam a prática e assim tem a possibilidade de realizar exercícios de consolidação e sistematização.

Existe na turma uma delegada (aluna D.) e um subdelegado (aluno L.). Estes têm, como principal função, auxiliar a professora na dinâmica escolar. Todos os alunos adquirem um cartão da escola. Este cartão serve para ser identificado na máquina/operadora, quando entram na escola, bem como quando saem e também à hora de almoço. Dentro da sala de aula, existe uma bolsa, onde estes colocam os cartões, quando passam os cartões na máquina da cantina. Esta bolsa volta a ser usada sempre pela delegada de forma a levar a mesma para a cantina.

No contexto, os alunos lancham na sala de aula, aquando dos intervalos, e, de seguida, dirigem-se para o recreio. A professora vai buscá-los ao recreio quando esse período termina. De seguida, a docente acompanha a turma até à sala, para retomar a atividade letiva. Na hora de almoço, a professora encaminha a turma até ao refeitório e verifica se todos os alunos têm senha para almoço. Os cartões devem estar carregados com a devida senha, caso isso não aconteça, o aluno dirigir-se-á à reprografia para comprar a senha. A professora recolhe a bolsa dos cartões e os alunos permanecem no refeitório a almoçar, com a vigilância de auxiliares. No final do dia, a delegada volta a devolver os cartões aos alunos para serem novamente identificados à saída. Por fim, a professora leva os alunos até à saída, para a devida entrega aos pais/encarregados de educação.

Na turma existem situações que estão a ser acompanhadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, uma vez que, o aluno D. foi recentemente adotado pela madrinha e pelo tio, bem como a aluna B., que está prestes a ser sinalizada. Neste último caso, a professora foi tentando que a aluna compreendesse a possibilidade de vir a ser sinalizada, visto que se verifica que a criança não está a ser devidamente acompanhada pelos progenitores.

Olhando à situação pandémica atual do país, as crianças são um dos principais alvos à propagação da pandemia. Assim sendo, é exigido a todos os alunos o uso adequado de máscara. No entanto, existem duas alunas (I. e C.) que nunca trazem máscara, pelo que é preciso alertar, constantemente, para essa problemática. Para além disto, os alunos são obrigados, aquando da entrada na sala de aula, desinfetar as mãos antes de se sentarem no lugar, quando chegam tanto de manhã, como dos intervalos. Houve um período de tempo em que foi necessário dar aulas on-line à aluna L., uma vez que esta teve em contacto com um caso positivo. Aqui verificaram-se dificuldades nas interações e dinâmicas de dar aula presencialmente e simultaneamente on-line. Por conseguinte e uma vez que todas as semanas os alunos se encontravam em constante avaliação de testes à COVID-19, foi dado um caso positivo nesta turma.

Detetada a situação fomos obrigados a dar aulas remotas de emergência, através da ferramenta *Google Classroom*, ao qual está associado o e-mail de todos os alunos. Neste sentido, realça-se o facto de a turma já ter tido aulas on-line no 1º e 2º Anos CEB, no entanto acaba por ser sempre difícil para a docente e para os discentes. Existe maior tendência a uma explicação mais focada e precisa, pois, as distrações são maiores. Verificou-se que a turma se

sente à vontade neste contexto, visto que era algo que estes já tinham vivenciado de uma forma próxima.

Esta turma, de uma forma geral, apresenta condições sociais e económicas estáveis, sendo que alguns alunos estão inscritos na merenda escolar. Esta é uma medida, idealizada pela Câmara Municipal, de forma a auxiliar nos lanches dos alunos. Isto é, as auxiliares de ação educativa encaminham até à sala um pão, que varia o recheio de dia para dia, para os alunos inscritos. Para além disto, encontra-se todos os dias disponível na sala de aula, embalagens de leite simples, às quais todos os alunos podem usufruir das mesmas. Às terças e às quintas-feiras é distribuída a fruta, variada, por todos os alunos.

Relativamente ao contacto da professora com os pais e encarregados de educação realça-se o uso do e-mail e de um grupo, ao qual esta revela cuidado e atenção com os mesmos. A professora comunica com estes via e-mail e partilha também num grupo no Facebook, o qual o usam apenas para assuntos relacionados com a educação dos alunos. A professora forneceu o seu contacto apenas a um encarregado de educação, sendo que este é o representante de pais.

Por fim, o processo de avaliação destes alunos é constante e diário. No entanto, o grupo de docentes pertencentes ao 3º ano do 1º CEB realiza uma ficha de avaliação geralmente dada no final de cada período. A professora efetua, ainda, uma ficha de avaliação intermédia de forma a compreender o estado dos alunos nos conteúdos e as necessidades e dificuldades de cada um.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES, realizada na valência da EPE, ocorreu nas mesmas instalações do agrupamento anteriormente descrito. No que concerne à caracterização do grupo, este era composto por 10 crianças, sendo dessas 10 do género feminino e 10 do género masculino. A formação do grupo era caracterizada pela heterogeneidade relativamente à faixa etária das crianças, que se compreendem entre os três e os seis anos de idade. Esta heterogeneidade levava à construção de pares pedagógicos, que trabalhavam de forma cooperativa e colaborativa. Esses pares eram construídos, tendo por base a idade das crianças, ou seja, a criança mais velha colaborava com a criança mais nova, e assim sucessivamente, seguindo a ordem de idades, o que levava a existir pares com idades próximas. Efetivamente, este era um grupo que revelava bastante interesse

pela natureza e pelo espaço exterior e, conseqüentemente, pelos seres vivos, pelas descobertas de situações e momentos passados dos membros das famílias, pela curiosidade acerca das transformações do seu corpo nesta faixa etária, pelo conhecimento de novos vocábulos e de novas músicas, pelos jogos tradicionais e brincadeiras livres, onde se observou, nestes momentos, a existência de lengalengas, trava-línguas e adivinhas, pela escuta ativa de histórias.

Ao longo do período de observação, destacou-se a metodologia utilizada pela educadora cooperante, o MEM. A utilização desta metodologia, e a exploração da mesma, conduziu à formação e organização do grupo, do espaço e dos materiais, potenciando a interação e relação entre pares e entre o grupo. Efetivamente, a existência de responsáveis para cada tarefa e a cooperação e colaboração entre pares permitiu o diálogo, a partilha e a aprendizagem entre os participantes.

De um modo geral, destaca-se a relação saudável que o grupo construiu, uma vez que, os problemas eram resolvidos no momento ou os mesmo recorriam ao diário, mais concretamente à coluna do “não gostei” e do “gostei” para, posteriormente, na reunião de conselho esses mesmos problemas serem dialogados e esclarecidos. A proteção, entre a criança mais velha para com a criança mais nova, revelava um nível de responsabilidade, empatia e carinho para com o outro, trabalhando para a formação e construção de cidadãos ativos. Contudo, a criança mais nova tem como responsabilidade realizar a sua tarefa nos dias definidos, de forma autónoma.

Destaca-se que, segundo Lopes da Silva, et al. (2016) consideram “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 6). A organização das “várias áreas (...) dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas do conhecimento” (Folque, 2014, p. 57).

Em relação à organização do espaço, a sala de atividades está orientada por áreas de interesse. De facto, é importante que “o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). Este deve ser um lugar destinado a momentos de brincadeira e de trabalho, bem como a pausas e em que importa valorizar os diferentes ritmos, identidades e culturas. A sala de atividades encontra-se sujeita a reformulações e não apresenta um modelo único e fixo durante o período letivo, pois são os

interesses e necessidades das crianças que alteram essa organização (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Neste sentido, a sala apresenta uma forte luminosidade solar, que permite a visualização para o exterior. A sala de atividades encontra-se dividida por áreas de desenvolvimento, segundo o modelo MEM, sendo essas: a área do acolhimento; área do faz-de-conta; a área da biblioteca; a área dos jogos; a área das construções; a área da modelagem, do desenho e do recorte; a área da pintura; a área do escritório e o vestiário.

Em cada uma das áreas eram permitidas um número limite de crianças, sendo na área do faz-de-conta, permitidas quatro crianças; na área da biblioteca, duas crianças; na área dos jogos de matemática, seis crianças; na área das construções, quatro crianças; na área da pintura, duas crianças; na área da modelagem, do desenho, recorte e colagem, duas crianças e na área dos jogos de mesa, a presença de quatro crianças e por último, na área das experiências, duas crianças. No que concerne a “área do acolhimento”, este momento poderia realizar-se tanto numa mesa situada no centro da sala, como numa zona própria no chão rodeada por sofás, onde se localiza também a área das construções. O momento de acolhimento permite a visualização e integração de todos no grupo, bem como, a sua participação. Desta forma, desenvolve-se competências ao nível da formação pessoal e social da criança, com a interação com o próximo, como também a comunicação e linguagem oral e abordagem à escrita, através do registo dos mapas e o domínio da matemática, com a contagem de crianças presentes na sala, o dia da semana, o mês e a correspondência termo-a-termos dos cartões associados a cada criança. Para além disto, o subdomínio da música através da canção, relativa ao bom dia e aos dias da semana. Relativamente à “área do faz-de-conta”, nesta encontravam-se duas áreas importantes, a cozinha e o quarto. Nestas apresentavam-se armários com gavetas, nos quais continham vários objetos de plástico, bonecos, vestiário e utensílios para a cozinha. No decorrer de momentos de brincadeira nesta área, as crianças interpretam e representam os papéis, que observam dos adultos no seu quotidiano conjugando a sua imaginação. Assim, fomenta-se o desenvolvimento de competências essenciais à criança, como a comunicação oral, a dramatização, o respeito e a interação com o outro. A “área da biblioteca” dispõem de uma estante com vários livros expostas e que permitem a visualização imediata das crianças. Esta área localiza-se perto das janelas, o que permite uma melhor luminosidade. Nesta, as crianças desenvolvem competências, ao nível da leitura, do contacto com os códigos escritos, a

comunicação e expressão oral e o gosto pela leitura. Quanto à área dos jogos, as crianças beneficiavam de um conjunto de jogos pedagógicos e didáticos. Nesta área, a criança escolhia o jogo que pretendia jogar e explorava, manipulava e jogava o mesmo. Aqui, os jogos eram diversos, mas com estes as crianças desenvolviam competências ao nível da comunicação oral e do domínio da matemática, através da orientação espacial, da construção de padrões e do raciocínio e jogo matemático. A “área das construções” permitem o diálogo e o respeito pelo outro, nas suas interações, bem como o desenvolvimento da matemática, com a localização e orientação de determinados elementos numa determinada posição, e também do reconhecimento de padrões e de formas geométricas. Por fim, tanto a área da modelagem, recorte e desenho como a área da pintura, desenvolvem capacidades da formação pessoal e social, mas principalmente a área da expressão e comunicação, através do subdomínio das artes visuais, com o trabalho e exploração dos materiais e criação e inovação de trabalhos com esses materiais.

No meio destas áreas destaca-se um conjunto de três mesas onde se realiza, por vezes, o momento de acolhimento, bem como algumas atividades de pequeno e grande grupo, olhando aos interesses e necessidades das crianças. Ainda como espaço que as crianças mais frequentam realizam-se, por vezes, os momentos de acolhimento e de reuniões de conselho.

A abordagem MEM sustenta que as crianças devem participar na organização do espaço educativo, de forma a proporcionar uma maior perceção das diferentes áreas existentes, como também dos materiais dispostos (Folque, 2014).

Para além disto, destacam-se os materiais e a sua respetiva organização. Assim sendo, os materiais são cuidadosamente revistos e modificados pelo responsável da semana dessa tarefa. Os materiais encontram-se distribuídos por determinados espaços da sala, sendo esse espaço intencional. De acordo com o modelo inspirado nesta sala de atividades, o MEM, encontram-se afixados nas paredes da sala de atividades, os instrumentos de pilotagem, que este exige, sendo esses, o mapa de presenças, o mapa das tarefas, o diário, o mapa “Quero Contar, Mostrar ou Escrever”, o mapa do tempo e da data. O mapa “Quero Contar, Mostrar ou Escrever” é afixado na parede da sala de atividades no final da semana, bem como, o mapa das presenças no final do mês. Para o preenchimento destes mapas é essencial os materiais de escrita, que se encontram no escritório, e que servem apenas para esse efeito. Ainda existe um armário com um conjunto de materiais de escrita e pintura, utilizados também para desenvolver

ações. Neste armário encontra-se também os cartões de registo e os cartões utilizados para alterar a data numa respetiva caixa reconhecida pelas crianças, como também a pasta de modelagem e as respetivas ferramentas e a caixa das experiências. Na área das construções destaca-se um espaço onde estão organizados os jogos de mesa, expostos visivelmente num armário. Na área da biblioteca apresenta-se um conjunto de livros numa estante e, ainda, uma arrumação para os fantoches e caracterizações. Por fim, a área do faz de conta é uma área bastante estruturada, no que concerne aos materiais, em que se apresenta roupa, telemóveis antigos, acessórios e utensílios de cozinha, que se encontram organizados em zonas específicas com um código associado ao mesmo.

A rotina da manhã inicia-se às 9 horas, em que cada criança de forma individual, começa por contactar com os instrumentos de pilotagem distribuídos pela sala de atividades, começando pela marcação da sua presença e retira o seu cartão para o colocar num determinado sítio, para o respetivo almoço. Uma vez que todas as crianças apresentam um par pedagógico, as mesmas realizam, nesse formato, as tarefas destinadas para a semana. As tarefas observam-se num mapa de tarefas, exposto na sala de atividades, que se altera de semana a semana, tendo as crianças esse conhecimento à segunda-feira. Para além das tarefas a realizar, cada um, de forma individual, tem o dever de arrumar a mochila e o casaco no vestiário, no momento de chegada, bem como marcar presença e colocar o cartão na respetiva bolsa. As tarefas definem os responsáveis: da semana, pela gestão e organização do grupo; pelas faltas; por afixar e identificar a data; pelos cartões para a hora de almoço; pela distribuição do leite na hora do lanche da tarde; por registar graficamente o tempo meteorológico e afixar o dia da semana; pelo cuidado e distribuição do material; por verificar se o vestiário está organizado e arrumado; pelos recados, principalmente nos dias de visita para informar a escola que o grupo vai sair da escola; por distribuir o pão e fruta na hora do lanche; e, por distribuir os abraços pelo grupo, sendo sempre a criança RM e a criança IS,

Neste seguimento, realizava-se o momento de acolhimento com a canção dos bons dias. Para além disto, estimulava-se a noção temporal, relativamente aos dias da semana e do mês. Em cada dia da semana, o grupo tinha uma atividade/um momento a realizar, ao qual as crianças associavam o dia ao momento. Assim sendo, à segunda-feira as crianças sabiam que tinham a oficina da música, à terça-feira o dia das visitas, à quarta-feira o dia da educação física, à quinta-feira o dia da yoga e à sexta-feira a reunião de conselho e cooperação educativa. A

atividade de oficina de música e da educação física eram lecionadas por professores externos. Nos restantes dias, os momentos e as atividades eram desenvolvidos pela equipa educativa. Após o momento de acolhimento, realizava-se a reunião em conselho, em que se verificavam os mapas afixados. As crianças escreviam o seu nome no mapa “Quero Contar, Mostrar ou Escrever” e de seguida, o presidente da semana, refere as crianças que se inscreveram no mapa. Este é um momento de partilha essencial para o grupo se conhecer e de ter consciência de si e dos outros, bem como, de dialogar com o grupo, existindo a oportunidade de quem pretender colocar questões ou fazer comentários face ao exposto. Nesta partilha surgem muitas questões e situações relevantes para trabalhar com o grupo ou com o pequeno grupo interessado.

Posteriormente, analisa-se o diário para compreender o que falta fazer e o que se apresenta na coluna “Propomos”. Com esta exposição surgem variados momentos de motivação para a aprendizagem e decidem que atividades pretendem realizar no dia. Assim sendo, as crianças podem realizar trabalhos ou dar continuidade a outros já começados, ou também fazer atividades autónomas livres. Para este momento de atividades e projetos, as crianças têm que pedir autorização ao presidente da semana para se deslocarem para a área pretendida, uma vez que, não é possível permanecerem tantas crianças nas áreas. Esta distribuição desenvolve competências fundamentais na área de Formação Pessoal e Social, através da construção da identidade e da autoestima, uma vez que, a criança manifesta os seus gostos e interesses com a sua decisão; através da independência e autonomia, no ponto de vista de tomar decisões, garantindo o bem-estar de todos; na consciência de si, como aprendiz, isto é, no modo como coopera e colabora com os outros e, por último, uma convivência democrática e de cidadania, realçada no respeito de opiniões e da presença de uma atitude crítica e interventiva demonstrativa nos momentos vividos nas respetivas áreas. O papel do presidente, nesta distribuição, salienta a importância das áreas no seu desenvolvimento, pelo que, a criança desenvolve competências ao nível da linguagem oral, através da comunicação oral para com o grupo e também o domínio da matemática, no pensamento relativo ao número de crianças necessárias para cada área e à medida que é feita a distribuição, a compreensão do número de crianças que já estão na área e as que ainda podem ir para a respetiva área.

No decorrer das atividades e da realização de projetos, promove-se e sensibiliza-se a concentração das crianças através de uma música calma, ouvida na sala de atividades. Ao observar os momentos de atividades livres, compreende-se a comunicação e interação entre as

crianças, a imaginação e a linguagem utilizada. Para o grupo conseguir adquirir a noção de tempo, é colocado uma ampulheta pelo presidente que determina o final das atividades livres, sendo que os trabalhos e vivências realizadas são guardadas para, posteriormente, serem apresentadas ao grande grupo. Assim, terminada a ampulheta finalizam-se os trabalhos e realiza-se a arrumação dos materiais utilizados.

De seguida, as crianças realizam o seu lanche da manhã, por volta das 10 horas e 30 minutos, em que consoante as condições meteorológicas pretende-se que este momento aconteça no espaço exterior, ou no parque, ou na árvore com o nome “Verde-Azul”, dada pelas crianças e acarinhada pelas mesmas. O lanche da manhã é assegurado pela Educadora e Auxiliar, pois é solicitado às crianças a entrega de bolachas e manteiga vindas de casa quando possível para a sala de atividades. Após o lanche, as crianças brincam livremente pelo espaço. Finalmente, efetuam a higiene para almoçarem por volta das 11 horas e 30 minutos, no entanto, entre a realização da higiene e do almoço, realiza-se um momento, se necessário, de apresentações dos trabalhos realizados, sabendo que devido ao horário não será totalmente finalizado.

A rotina da tarde inicia-se às 13 horas e 30 minutos, com o acolhimento da boa tarde, ou seja, uma canção específica. Caso o tempo esteja agradável, valoriza-se as visitas ao exterior e/ou o contacto com o espaço verde da escola. Esses espaços permitem a exploração direta da natureza e o contacto livre com a mesma. No final do dia apresentam-se, se existirem, as comunicações, sendo estas as apresentações dos trabalhos realizados nos momentos de atividade livres e projetos. Nestes momentos predomina-se o respeito uns pelos outros, bem como a linguagem oral, manifestada aquando da apresentação dos trabalhos e dos diálogos e debates apresentados no balanço de dia em conselho. Por volta das 15 horas e 30 minutos, destina-se a hora de saída de algumas crianças, uma vez que, as restantes permanecem com a auxiliar no momento de AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família na Educação Pré-Escolar) até às 17 horas e 30 minutos.

No que concerne ao ambiente familiar das crianças, de uma forma geral, o envolvimento dos familiares nas atividades e projetos das crianças, era evidente em diálogos, pela troca de e-mails, telefonemas e/ou reuniões. Por conseguinte, as parcerias realizadas com as famílias permitem o conhecimento e a valorização dos projetos educativos a serem desenvolvidos, e da partilha de saberes das famílias com o grupo (Mata & Pedro, 2021).

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao verificar o progresso e a evolução da educação nos últimos tempos, apontamos as mudanças rápidas e essenciais que provocam, por vezes, consequências imprevisíveis nos sistemas educativos. A resposta aos novos e diferentes desafios, colocados à educação, necessitam de orientação direcionada para a inovação (Cardoso, 2002, citado por Cardoso, 2014). Inevitavelmente, “a investigação constitui uma atividade vital na formação de professores, na medida em que contribui para estes ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, (...), participarem na construção do próprio conhecimento científico” (Menezes et al., 2017, p. 21).

Deste modo, para o desenvolvimento de uma PES reflexiva e investigativa houve a necessidade de optar por metodologias de investigação, que se instigam ao trabalho académico pela reflexão e fundamentação da prática educativa, pelo que se selecionou a MIA. A escolha desta metodologia atendeu o papel evidente sobre a formação do profissional docente reflexivo, que tenciona, de forma facilitadora, enriquecer a aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008). Ainda sendo útil para a emergência na resolução de problemas, e de certa forma, auxilia no aperfeiçoamento da ação pedagógica, na adaptação e no desenvolvimento contínuo do profissional (Cardoso, 2014). Efetivamente, de acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação possibilita a capacidade de formular questões no âmbito da prática educativa, de forma a identificar objetivos a desenvolver, como também selecionar estratégias e metodologias apropriadas para a monitorização dos processos e dos resultados. Com base nestes fundamentos, é essencial invocar John Elliott, citado por Máximo-Esteves (2008), que realça “a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18). De forma a desenvolver a MIA foi essencial uma leitura e pesquisa debruçada sobre as OCEPE e o PASEO, verificando os objetivos e missão dos documentos orientadores para cada uma das valências e assim desenvolver uma prática contextualizada e reflexiva.

A MIA apresenta quatro fases sendo essas, a observação, a planificação, a ação e a reflexão, que se desenrolam de forma cíclica e dinâmica (Kemmis, 2007, citado por Menezes et al., 2017). Neste sentido é importante proporcionar a transformação e aperfeiçoamento das

práticas educativas (Latorre, 2003). No que concerne à observação, verifica-se a utilização de uma observação de cariz participante, em ambos os contextos, uma vez que, o par pedagógico para desenvolver esta observação teve que “desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa” (Estrela, 2003, p. 32). Assim sendo, a observação auxiliou na compreensão dos contextos e das pessoas associadas a estes, bem como as suas interações (Máximo-Esteves, 2008), sendo essencial uma aquisição de conhecimentos sistemática para a construção de informação fidedigna. A observação pode ser realizada de forma direta ou indireta, utilizando uma diversidade de técnicas e métodos de pesquisa onde os dados são necessários à reflexão (Menezes et al., 2017). Assim, criaram-se guiões de observação que permitiram a focalização da atenção para aspetos específicos e pormenorizados, existentes no contexto e as entrevistas e conversas informais, que viabilizaram a recolha e conhecimento de informações e detalhes inatingíveis com a mera observação e análise de documentos da instituição cooperante, nos dois níveis educativos. Paralelamente a esta observação foram realizadas notas de campo e um diário de formação, que se aplicou ao longo da PES e foi essencial para uma reflexão e o repensar das práticas futuras. Para além disto, ao longo da PES, nos dois contextos, utilizou-se também um guião de pré-observação às práticas supervisionadas. Assim, realizou-se uma reflexão antes da ação de forma a compreender o contexto apresentado e as necessidades e dificuldades realçadas na prática. Ainda se realizaram conversas formais e informais entre os pares, com o grupo e entre as crianças e a equipa educativa. Esses registos eram realizados por meio de fotografias e/ou nas notas de campo inseridas no diário de formação.

Relativamente à planificação esta indica uma ideia prévia de mudança voluntária, em que se define, com rigor, o problema e se destaca a forma como se pode dar resposta ao mesmo, não sendo desde início claro (Menezes et al., 2017). Desta forma, verifica-se que foram utilizadas duas matrizes de planificação, uma destinada à EPE e outra ao 1º CEB, que eram realizadas semanalmente, sendo esse modelo flexível tendo por base as necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas. Ambas eram realizadas com o par pedagógico e a cooperante. Relativamente à matriz de planificação da EPE, esta era de carácter reflexivo, com base nos interesses, nas necessidades e nas aprendizagens evidenciadas nas crianças realizadas no momento de observação. De seguida, eram definidos os objetivos das atividades, consoante os parâmetros anteriormente descritos. Finalmente, a apresentação das atividades a desenvolver,

tendo em linha de conta o enquadramento das decisões pedagógicas tidas nas várias áreas/domínios de conteúdos, bem como a organização do espaço, dos materiais e do grupo (Anexo 1).

No que concerne à matriz da planificação do 1º CEB, destaca-se: a contextualização, que apresentava os interesses e as dificuldades da turma; os objetivos, focados naqueles que a díade pretende atingir ao longo das atividades; um mapa de articulação, sendo este flexível e ajustável que espelha os conteúdos a serem aplicadas e interligadas nas atividades; as estratégias desenvolvidas ao longo das atividades, em que se articula com os documentos orientadores; as atividades, onde se realiza a descrição das mesmas, bem como é essencial referir o dia e o tempo de duração de cada atividade; e, os recursos utilizados em cada atividade. Por fim, a avaliação da atividade, em questão, exposta numa grelha que demonstra objetivos focados a cada disciplina aplicada e à atividade desenvolvida. Para além disto, utilizamos o processo de avaliação através do momento de sistematização e consolidação dos conteúdos (Anexo 2).

A etapa posterior, a ação, aplica e desenvolve o momento planeado. A ação “envolve mudanças de comportamento de todos os intervenientes” (Menezes et al., 2017, p. 25). Tal como a planificação, a ação estava sujeita a adaptações e alterações base, sendo um momento flexível, sem colocar em causa o plano original. No momento da ação evidenciou-se comportamentos de adaptação e de reajuste à planificação apresentada, focando sempre nos objetivos e na questão-problema apresentada, em ambos os contextos educativos. Para além disto, também as grelhas de registo fomentam o sucesso e a inclusão, mas também a reflexão por parte do profissional de educação (Anexo 3).

A última etapa da MIA, a reflexão surge como processo transversal a todos os momentos anteriormente descritos. A cada momento realiza-se uma reflexão antes, durante e após a ação. Desta reflexão destaca-se, em ambos os contextos, as narrativas individuais e colaborativas, as Orientações Tutoriais, os seminários e as respetivas reflexões pós práticas no contexto com o par pedagógico, as supervisoras institucionais e as docentes cooperantes. De acordo com Coutinho, et al. (2009) é no momento de reflexão que surge o reconhecimento dos problemas e assim o pensamento reflexivo relacionado com a prática reflexiva. Neste sentido, foram realizadas duas reflexões individuais, uma de cada nível educativo, e quatro colaborativas que potencializam a competência da construção de um discurso pedagógico e argumentativo

essencial à prática. Desta forma, é fulcral abordar a figura do profissional como elemento que adquire a capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar o processo educativo ocorrido e que assim consegue refletir sobre as suas ações. Ainda, nos dois contextos educativos, após a ação realizava-se um momento de reflexão entre a equipa educativa de forma a melhorar os momentos planeados e a compreender os desafios conseguidos e objetivos alcançados, nunca esquecendo os aspetos a melhorar.

Por tudo isto, verifica-se que as apropriações dos processos da MIA visaram um desenvolvimento de uma futura profissional observadora, crítica e reflexiva de uma prática significativa num determinado contexto.

3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O presente capítulo visa descrever, analisar e refletir as ações desenvolvidas, ao longo da prática realizada, sustentado pelo enquadramento teórico e legal descrito no decorrer do Capítulo I. Desta forma, as ações desenvolvidas tiveram também em consideração as informações recolhidas pelos instrumentos de observação, utilizados na apreciação participante, numa sequência de etapas que se interligam, como confere a metodologia de investigação referida no Capítulo II.

As atividades realizadas suportaram-se de um modelo socio-construtivista, com base num paradigma humanista, em que a criança desempenha um papel fundamental no seu processo de ensino e de aprendizagem. A aprendizagem, adquirida e construída pelas crianças, é o resultado de uma articulação holística entre os conhecimentos prévios e as experiências que a sociedade lhes promove (Barros, 2011). Assim, cabe ao docente, como facilitador e mediador, promover atividades potenciadoras de oportunidades de crescimento das crianças, recorrendo a práticas, métodos pedagógicos e técnicas. Ainda se aponta para o facto de, ao longo destas atividades, ter sido essencial promover o trabalho cooperativo e colaborativo, visto que, facilita e enriquece os saberes e as interações no processo de ensino e de aprendizagem. A envolvimento e o ambiente, criado para a dinamização de aprendizagem, conduziram as crianças à possibilidade de imaginar e, deste modo, colocar em prática ideias e interesses que permitem uma descoberta de si próprio e da sua relação com os outros. Segundo as OCEPE e o currículo é importante promover condições entre o conhecimento, a criatividade e o sentido crítico, aprendizagens inerentes às crianças. Neste sentido, ao longo da PES, atendeu-se à formação de um cidadão saudável, livre e autónomo.

Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos: o primeiro apresenta as ações desenvolvidas no contexto do 1º CEB, primeiro contexto de intervenção da PES, e, de seguida, o segundo subcapítulo relata as ações educativas desenvolvidas no contexto de EPE. Em ambos se demonstra o processo de construção de saberes profissionais, sustentados pelas atividades realizadas na PES.

3.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As atividades, desenvolvidas no 1º CEB, basearam-se num conjunto de ações com vista a uma aprendizagem holística, que articula os saberes curriculares com o quotidiano e as vivências das crianças num contexto de sala de aula, sustentado no respeito e na liberdade de expressão, reconhecendo o aluno como um cidadão singular, capaz de pensar, de acordo com a sua experiência de vida, valores pessoais e emocionais. Assim, enfatizou-se o valor humano, como base de uma educação inserida no contexto onde se vive. Deste modo, tal como se referiu no Capítulo II, foi necessário observar, planificar, agir e refletir, ao longo de todo o percurso, as atividades que vieram a ser realizadas.

Inicialmente, observou-se, com o objetivo de recolher elementos necessários que respondesse aos interesses, necessidades, dificuldades e potencialidades das crianças, no sentido de potenciar a educação inclusiva. De facto, verificou-se a importância da análise dessas informações na intervenção e construção do projeto de intervenção. Assim, ao longo das ações, desenvolvidas neste contexto educativo, alerta-se para a importância de existir um “tratamento igual para todos”, na medida em que se vive numa comunidade diversa e heterogénea. Assim, o ambiente educativo deve proporcionar a igualdade, bem como a interação com os pares, implícitas nas práticas inclusivas (Rodrigues, 2014).

Para além disto, sentiu-se necessidade em visitar e mobilizar os conhecimentos teóricos, bem como o enquadramento legal para a prática, no sentido de responder aos objetivos da educação e da sociedade. Acresce que, durante a PES observou-se cada criança de modo individual e integrada, em pequenos como em grande grupo, com o objetivo de programar e planificar atividades e projetos adequados, com significado e sentido nas suas vidas. No decorrer desta observação, existiu um cuidado em registar, de forma regular e sistemática, os dados e momentos fulcrais, detetados ao longo da observação.

Relativamente ao parâmetro de planificar, este foi executado com rigor, integrando o contexto e as experiências de cada aluno, importante para o seu desenvolvimento integral. Segundo Rogers (1983), o ser humano possui dentro de si capacidades de compreensão dos fatores da sua vida, que lhe promovem felicidade, infelicidade e dor, tendo que se reorganizar de forma a superar os problemas. Estas capacidades devem ser desenvolvidas e atendidas na escola, formando um cidadão consciente, participativo e feliz. A planificação foi um momento de

alguma preocupação e de sistemática revisão necessária ao melhoramento e aperfeiçoamento da mesma. Essa transformação revela as potencialidades da investigação-ação na transformação da prática educativa. De facto, pretendeu-se planificar, com criatividade, a ação educativa, de forma congruente com os objetivos e o projeto, a ser desenvolvido com a turma, mas também utilizar recursos e estratégias diversificadas à prática. A planificação é flexível, na qual se reconhece o modo como esta pode ser reformulada e adaptada a situações imprevistas, que podem acontecer durante a ação, tendo em atenção a diferenciação pedagógica.

Neste sentido, a reflexão na e para a ação, reforçou a reestruturação das formas de pensar e de agir na educação. Assim, estimulou práticas, renovadas pedagogicamente, e um projeto de intervenção do interesse do grupo. A integração de recursos analógicos e digitais permitiram compreender os conteúdos curriculares e desenvolver outras competências. No que diz respeito às TIC, como um meio para desenvolver a ação e compreender a realidade, foram integradas como uma mais-valia nos objetivos da aula. Ao longo da ação, tencionou-se envolver a criança em projetos, de forma a dinamizar processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. A ação visou construir processos de parcerias com a família e a comunidade, valorizando a instituição educativa, enquanto polo de desenvolvimento social e cultural, para conferir relevância educativa com a realidade próxima e alargada das crianças.

As práticas educativas credibilizavam os momentos de partilha, ao qual era notório os interesses e comentários das crianças, dando-lhes a devida importância. A partir desses momentos, produziam-se ideias e construam-se atividades, em que o centro e o foco era a criança, na sua totalidade, no processo de ensino e de aprendizagem. Para a existência de momentos eficazes e essenciais à aprendizagem da criança, realçou-se a importância da existência de um saber pedagógico, quanto à comunicação verbal e não-verbal com os alunos, promovendo a sensibilidade, a estimulação e a autonomia do ambiente educativo proporcionado. Este ambiente educativo é um parâmetro fulcral no momento de aprendizagem, visto que promove, de forma apelativa, os recursos utilizados para o desenvolvimento curricular. Assim, a mudança de espaço e materiais suscitou interesse na prática e na realização de atividades das crianças, verificado pela intervenção do aluno T. que comenta “Professora, hoje não vamos trabalhar em grupos? Não vamos juntar as mesas?”. Esta evidência tornou-se relevante para a adaptação do espaço e materiais nas atividades subsequentes.

Efetivamente, tendo em vista as necessidades e os interesses da turma em questão, descrita no Capítulo II, tornou-se emergente desde logo implementar com regularidade propostas de trabalho colaborativo, sendo que este vai para além de um grupo de trabalho, pois “cooperar é mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva 2008, citado por Cunha & Uva, 2016, p. 138).

No 1º CEB, como destacado no capítulo I, o currículo é uma referência obrigatória (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Este integra, além das AE, o PASEO, pretendendo estabelecer uma linha orientadora e coesa da ação relativamente às ofertas educativas. A matriz curricular envolve as diferentes componentes do currículo, não obstante a mesma deve incluir também experiências, diálogos e partilhas, realizadas pelas crianças que podem conjugar a aprendizagem e enriquecer o processo da mesma (Oliveira-Martins et al., 2017). Atualmente vivemos num mundo de mudanças e de constante aprendizagem. Essas partilhas podem realizar-se tanto com a comunidade escolar, como com os pares envolventes na aprendizagem, sendo a cooperação e a colaboração um aspeto essencial à mesma.

Em conformidade com o exposto foi essencial existir uma relação entre a teoria, o contexto, relatada no Capítulo I e II, e a prática. Ao longo destas, houve um cuidado em cumprir com as etapas da MIA, a abordagem STEAM e a MTP como essenciais numa prática construtivista.

Estando a escola integrada numa paisagem, cujo mar é relevante para a sua economia e sociedade, o projeto “O Mar e o Oceano”, assumiu-se como preocupação, integrando o tema da poluição e do empreendedorismo. Este projeto surgiu do interesse dos alunos, que sentem a atração deste recurso nos seus tempos livres e na vida, através do cheiro e da brisa, tão característicos. Não obstante, também a poluição é vista como uma questão de especial atenção sobre como intervir de modo a melhorar o ambiente local. Associado ao tema da poluição, do empreendedorismo, e ao contexto onde vive o grupo, em paralelo desenvolveu-se o tema do modo de vida de um vendedor de castanhas, apelativo no momento vivido na PES.

Esta proposta de metodologia de trabalho teve como objetivos conjugar a sala de aula com o quotidiano, experiências e vivências das crianças, bem como, desconstruir o conceito de escola tradicional, de modo a fornecer estratégias e ferramentas, no sentido de formar futuros cidadãos aptos a agir para o bem comum. De forma a alterar “o paradigma do professor

transmissor de conhecimentos”, foi intenção da díade reformular questões orientadoras que exploram e apropriam o currículo pelos alunos, e assim a aprendizagem surge de forma investigativa e integradora pela criança (Nogueira et al., s.d.).

Desta forma, tal como se evidencia no capítulo I, pretende-se dar enfoque à educação para o empreendedorismo sendo esta uma competência bastante importante para o crescimento pessoal e social, no sentido do fazer o bem para a comunidade e felicidade comum, mas também de como empreender para o sucesso económico. Este modo de educar, para empreender ao longo do projeto, visou solucionar e dar resposta a situações recorrentes da atualidade, nomeadamente a poluição provocada pelos barcos no mar junto à costa. Neste sentido, junto à costa também se destacam os vendedores de castanha, tendo sido do interesse da turma entender o negócio de quem o pratica para o sustento na vida e aprender acerca desta profissão.

No sentido da compreensão e desenvolvimento de capacidades de empreendedorismo e, tendo em linha de conta o quotidiano das crianças, estas começaram por realizar uma atividade relacionada com a época, o Magusto. Assim, possibilitou-se a mobilização dos conhecimentos prévios, que os alunos adquiriam acerca da cultura de São Martinho, tendo sido importante para integrar momentos culturais e familiares que deram significado à atividade. Face a isto, a aluna D. comentou “professora, o meu avô vende castanhas à beira do mar”, ao qual se questionou aos alunos “Como acham que é a vida de vendedor de castanhas?”. Os alunos refletiram e começaram por investigar, junto dos familiares num contexto de aula invertida, durante o período do fim de semana, sobre a importância da cultura de São Martinho. Nesta fase de investigação pretende-se que o aluno se sinta motivado e incentivado, para aprofundar livremente a temática, revelando aqui a personalização do ensino. A investigação promove a procura de dados e de informações sobre o assunto abordado bem como a conexão entre as áreas de saber (Equipe SEB, 2020).

Para esta investigação recorreu-se às TIC, para desenvolver capacidades de leitura e compreensão, bem como de seleção e de armazenamento da informação para mobilizar na prática. Além disso, ao planificar e realizar uma pesquisa, o aluno deve ser capaz de conseguir definir a informação essencial, utilizando mecanismos e funções simples de pesquisa, sendo que para isso consciencializa-se a utilização do computador ou de outros dispositivos digitais como ferramenta de apoio ao processo (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho).

Em sala de aula, os alunos responderam à questão “Como é a vida de um vendedor de castanhas?”. De acordo com a MTP, a fase inicial tem como foco a identificação da problemática (Vasconcelos et al., 2011). Assim, as crianças, num processo rotativo por estações e com base numa metodologia por desafio e descoberta, transdisciplinar e baseada no STEAM, tendo como enfoque a articulação com as outras áreas de saber permitindo o aumento da compreensão, refletindo acerca do papel de um vendedor de castanhas não só pelas exposições que cada um partilhou, mas também pelas estações por onde puderam experienciar (Apêndice A1).

Nas estações, os alunos lembraram e valorizavam o passado e a história, ajudando a compreender o que fomos e somos num período ímpar como o do magusto. Assim, os alunos passaram pela leitura do texto “Maria Castanha” e recolha de informação, que permitiu compreender o processo do cultivo das castanhas. Através do texto e conjuntamente com os conhecimentos prévios das mesmas, o grupo realizou um mapa mental para sistematizar as informações sabidas acerca ao processo da formação das castanhas.

De forma às crianças perceberam o conceito de “Apregoar” e como apregoar, a segunda estação exigia que o grupo procedesse à audição ativa de um *Polisphone*, que apresentava os sons presentes na cidade durante a época de São Martinho. Posto isto, procedeu-se à leitura do poema “Poema leilão de jardim de Cecília Meireles” para motivar o grupo à criação do seu apregoar de castanhas. De facto, apregoar foi uma das atividades que realizaram, pelo que produziram um cartucho de castanhas que o deveriam vender com cartolinas, jornal e papel. As crianças compreenderam o modo de vida de um vendedor de castanhas, mas que atualmente é possível modernizar o negócio. Segundo Fernandes (2006), o modo como o individuo apreende e interpreta a realidade influencia o modo como aprende matemática. Este desafio foi lançado numa das estações, estimulando a criatividade. No sentido de uma era verde, saudável e do bem-estar, as crianças sentiram necessidade de recriar a profissão do vendedor não só no modo de como comunicar os pedidos, mas também no comodismo de receber as castanhas sem que polua o ambiente. Assim, as crianças refletiram sobre o ambiente, o modo de venda das castanhas e o processo de venda e o transporte/deslocação do produto. Ao longo destas estações, apelou-se ao uso essencial das TIC, onde existiram instrumentos tecnológicos que auxiliaram a prática e o processo educativo de uma outra forma, desenvolvendo ainda competências de literacia digital e de “aprender a aprender”. De acordo com Flores, Escola e Peres (2011) os participantes tornam-se seres autónomos, ativos e com capacidade para

mobilizar os seus saberes, de forma a criar novos conhecimentos e de responder a novas situações. Para este processo, as TIC é um meio que facilita a produção e partilha pelo grupo (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho).

Numa das estações, os alunos tinham que perceber as castanhas que queriam (uma dezena, meia dúzia, uma dúzia, dúzia e meia), contactar com a empresa, via digital e deixar a encomenda realizada. A empresa preparou um avatar, que gravava a voz do cliente para escutar o pedido. Assim, o empregado da empresa ouvia a encomenda, preparava o produto e analisava o mapa da cidade onde se localizava a escola, os nomes das ruas e distância, preparando um drone para levar a encomenda (Figura 2). Esta era uma forma ecológica e sustentável de transportar encomendas junto ao mar, evitando a poluição e colaborando para a rapidez da entrega do produto. De facto, as tecnologias acompanham a evolução da sociedade e modificam o modo de olhar para o mundo. É importante que o contexto educativo consiga, de forma paralela, seguir os processos e mudanças da sociedade. No decorrer da utilização do drone, os participantes fortaleceram competências essenciais no seu desenvolvimento curricular, relativamente às TIC, uma vez que, criaram algoritmos de complexidade baixa para a resolução dos desafios e dos problemas específicos. Para além disto, ao manusearem e experienciarem o drone, distinguiam características, funcionalidades e aplicação de diferentes objetos tangíveis (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho) (Apêndice A2).



Figura 2 - Exploração do Drone

Após a observação ativa na atividade referente às estações, decidiu-se, então, por parte da turma desenvolver uma empresa sustentável de transporte, utilizando o recurso do drone para esse mesmo transporte. Para isto, era essencial, de acordo com o explorado na estação do drone, planificar o modo como esta empresa seria criada, bem como os objetivos propostos pela mesma.

Assim, o grupo decidiu que o primeiro passo seria definir o nome da empresa tendo por base, aquilo que foi explorado na estação onde o recurso se encontrava. As crianças, por meio da Organização e Tratamento dos Dados, começaram por partilhar ideias e definir cinco possíveis nomes para a empresa. De seguida, utilizando o conceito de unanimidade, o grupo excluiu dois nomes, que não lhes suscitava qualquer interesse e que não se adequavam ao objetivo em questão. Assim, partiu-se para a votação dos três nomes em lista. Por fim, decidiu-se então, após a contagem dos votos, que o nome da empresa seria Eco-Transporte. A escolha do nome teve em linha de conta as vantagens e desvantagens que o drone apresenta para o planeta e a forma como este pode ser um bom transporte de mercadoria. Estando o primeiro momento da ação realizado, as crianças avançaram o processo, verificando, em conjunto, que faltava escolher um logótipo para a sua empresa, bem como definir um preço e as suas condições de transporte.

Assim sendo, foi pedido para cada par de alunos desenhar o seu logótipo com o nome da respetiva empresa, surgindo várias ideias para, no final, se construir um logótipo da turma. Desta forma realizou-se o logótipo da empresa "Eco-transporte" (Figura 3). Este foi montado pelos alunos, sendo que devido à existência de um computador e de um projeto, cada par dirigia-se ao computador e adicionavam um elemento ao logótipo com a aprovação da restante turma.



Figura 3 - Logótipo

Ao longo desta atividade, foi notório o interesse através da participação ativa e ansiosa das crianças para a criação do logótipo. Estes preocuparam-se em que na imagem fosse explícito e coerente os objetos apresentados e essenciais à empresa que construíam. Assim, o drone era essencial, como também o nome da empresa. Em conformidade existiu um momento de discussão de ideias, uma vez que, algumas crianças concordavam com o facto de existir

castanhas no mesmo e outras discordavam. Desta forma o Magusto, mas também como um meio de transporte e nesse sentido, as crianças demonstraram a capacidade de compreensão relativa à empresa que desenvolviam. Contudo, motivando o espírito empreendedor, é fulcral incutir que, na vida, existem evoluções e que as profissões também podem melhorar e ajustar-se à realidade. De relevar a importância da metodologia STEAM, em que todas as habilidades estão a ser aplicadas e exploradas (Equipe SEB, 2020).

Os alunos depois de verificarem o resultado final, propuseram a publicação da atividade no padlet da turma para a exposição à comunidade escolar e familiares interessados na mesma. Este momento de reflexão, em que se promove a troca de feedbacks incluindo a comunidade, é importante para a construção do processo criativo (Equipe SEB, 2020). Aqui verificou-se que a integração das artes na construção de um logótipo, permitiu o desenvolvimento estético e tecnológico das crianças e promoveu a sensibilidade estética e ética do mesmo.

Refletindo sobre o trabalho realizado até então, faltava selecionar um preço por deslocação de forma a aproximar-se à realidade. Assim, realizaram-se várias tentativas e hipóteses. Primeiro começou-se por verificar, de acordo com a experiência que os alunos tinham realizado com o drone na aula anterior a esta, que considerar por referência os segundos podiam chegar a um valor por deslocação, ou seja, 0,1 segundos iria equivaler a 1€. Realizando as tentativas, verificou-se que cumprindo com o valor de deslocação por segundos realizada pelo equipamento, de 0,7 segundos, o cliente teria que pagar 7€ apenas pela deslocação. Após esta análise, o aluno D. comenta, “Mas professora, se for 7€ fica muito caro. Eu não comprava.”. Assim a professora questionou “Então o que temos que fazer para diminuir o preço?”, e todos chegaram à conclusão de que havia a necessidade de diminuir o valor a atribuir ao segundo. Sendo assim, diminui-se para metade 0,50€. Alguns alunos conseguiram realizar, de forma automática, a correspondência necessária e a relação que existe entre os dois preços, e assim reduziram de 7€ para 3,5€ sendo a metade.

Com esta atividade detetou-se um escasso envolvimento por parte dos alunos face à resolução dos problemas matemáticos, de forma a dar resposta a situações criadas num contexto real. Assim sendo, de acordo com o Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, o aluno deve ser capaz de expressar oralmente e por escrito, as ideias matemáticas, bem como explicar os raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática. A articulação deste conteúdo com outros saberes leva ao desenvolvimento do

interesse pela matemática, valorizando o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social. Estes problemas foram dinamizados com o auxílio da professora cooperante e dos alunos que se ajudavam mutuamente.

Todo este momento de definição e elaboração de uma empresa desenvolveu-se numa base STEAM, num incentivo à constante descoberta, desenvolve-se desta forma a técnica de pesquisa na qual o aluno deve procurar e questionar-se (Equipa SEB, 2020). Assim, aqui os alunos elaboraram uma descoberta por tentativa e erro, envolvendo cada passo do processo desenvolvido.

Neste momento onde se promove o carácter empresarial dos alunos, desenvolveu-se competências aplicadas pela mesma abordagem, como a Tecnologia e a Matemática. Assim, a tecnologia foi algo evidente, quando se desenvolveu o logótipo tendo por base um aplicativo *Canva*, e também a importância dada a um recurso e consequentemente ao material relacionado com a robótica, o drone. Assim, evidenciou-se que esta se desenvolve através da Organização e Tratamento de Dados preocupada com a seleção e definição de um nome para a empresa, como também na aplicação por tentativa e erro de um preço base para a mesma. Este preço base permitiu realizar relações proporcionais, de forma direta, com os dados apresentados, sendo algo essencial para o combate às dificuldades tendo tidas com esta disciplina.

Com o intuito de aproximar a comunidade escolar ao contexto de sala de aula, utilizou-se o comentário realizado e exposto anteriormente pela aluna D., relativo ao facto de um familiar seu vender castanhas à beira-mar. De certa forma levantou-se essa mesma questão para sistematizar os conhecimentos que estes adquiriam, bem como, a localidade onde habitam. Assim provocou-se um debate e uma reflexão relativa ao contacto entre a castanha e o mar, bem como o impacto que este poderá desenvolver na sociedade.

Assim sendo, através da construção de uma empresa, a turma compreendeu a importância de sustentar os recursos, que nos são fornecidos, neste caso, relacionados com o mar. Para além disto, a problemática da poluição foi algo abordado nesta partilha de ideias, na medida em que se refletiu a forma como a casca da castanha pode poluir ou não o mar.

Tendo todos os requisitos e objetivos estipulados para a dinamização adequada da empresa, discutiu-se a ideia de realizar um barco como forma sustentável e verificar se a casca de castanha é poluidora e se afunda ou não no mar. Assim sendo, realizou-se uma atividade experimental cujo guião orientava para a investigação e experimentação. Cada aluno criou o seu

próprio barco de casca de castanha e experimentou na sala de aula. A casca de castanha é resistente, mas natural, flutua na água e não polui o mar, não sendo algo prejudicial. No entanto, com o passar do tempo o material degrada-se e destrói-se em pedaços, perdendo a consistência conseguindo poluir e atingir os animais que vivem o mar.

Com isto apelou-se ao facto que pequenas atitudes podem prejudicar o meio ambiente, e nomeadamente deitar para o chão as cascas das castanhas que comem. As atitudes educam-se e sensibilizar as crianças para estas ações demonstram que a educação apresenta poder e mudança nas questões fundamentais da sociedade. Efetivamente, estimular a reflexão sobre questões de sustentabilidade permite sensibilizar, valorizar e mudar atitudes e comportamentos relativos ao ambiente. Com isto, os alunos para além de compreenderem o conceito de sustentabilidade, adquirem a consciência de que os seus atos influenciam o ambiente. Assim, adotam comportamentos que preservam os recursos naturais e o bem-estar animal no presente, tendo em linha de conta as gerações futuras, olhando para a formação de futuros cidadãos. Desta forma, os alunos compreendem os seus direitos e deveres enquanto cidadãos face à sustentabilidade do ambiente (Pedroso, 2018).

Esta sensibilização, para a sustentabilidade do planeta, é sustentada no enquadramento teórico e legal mencionado no Capítulo I sustentado pelo PASEO, em que a sustentabilidade do planeta e teoricamente alertado para momentos de ensino-aprendizagem essenciais.

Como forma de dar continuidade ao projeto “O Mar e o Oceano” e aproveitando a temática sobre a poluição, abordada com o consumo de castanhas à beira-mar e às soluções de sustentabilidade encontradas até então, utilizou-se o empenho empreendedor dos alunos visto com a criação do logótipo para dinamizar outras atividades promotoras (Apêndice D2). Desta forma, sentiu-se a necessidade de aplicar a MTP, em que para a definição do problema, dita como a Fase I, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2011, p. 14). Assim sendo, detetou-se o problema, que se focava na poluição do mar e como é que os barcos, sendo estes meios de transporte no mar, contribuem para a poluição do mar, e de certa forma, o que se pode desenvolver para essa poluição não acontecer.

De facto, os alunos demonstraram ao longo do processo interesse em investigar e conhecer mais acerca dos problemas do mundo, mas também foi interessante perceber o gosto para encontrar soluções significativas no contexto onde vivem. Deste modo, com base no

STEAM (Equipa SEB, 2020) começou por se perceber as profissões relativas às atividades marítimas. Após a partilha de ideias surgiu uma lista de profissões, ao qual foi necessário reduzir a cinco profissões relativas à sustentabilidade do mar e do oceano. Assim, as crianças, em grupo, simularam ser construtores, engenheiros, polícias, pescadores e biólogos. Cada um desempenhava um papel essencial no crescimento da sustentabilidade do mar e do oceano.

Posto isto, com o objetivo de promover a aprendizagem cooperativa no processo de ensino e de aprendizagem, organizou-se e dividiu-se os alunos em grupos de quatro elementos, assumindo a profissão escolhida. Reflete-se então que a escolha de grupos de quatro elementos focou-se no número de elementos da turma e computadores disponíveis, contudo tivemos consciência que o ideal seriam três elementos. Porém, o trabalho cooperativo não deixa de existir e de acompanhar o processo de ensino aprendizagem essencial ao crescimento pessoal dos intervenientes (Apêndice A3). Nessa atividade promoveu-se o foco na problemática selecionada, mas também no brainstorming de ideias realizado. Os intervenientes exploravam uma WebQuest: <https://sites.google.com/view/omareooceano/introdu%C3%A7%C3%A3o?authuser=0> (Figura 4), orientadora da pesquisa na internet, de forma segura. Assim, os grupos eram orientados a descobrir como salvar o mar da problemática da poluição, incorporando a sua profissão escolhida. Esta exploração permitiu promover a autonomia, a empatia, a capacidade crítico-reflexiva e criativa, bem como o debate e a tomada de decisões dos participantes, uma vez que, os mesmos trabalham colaborativamente.

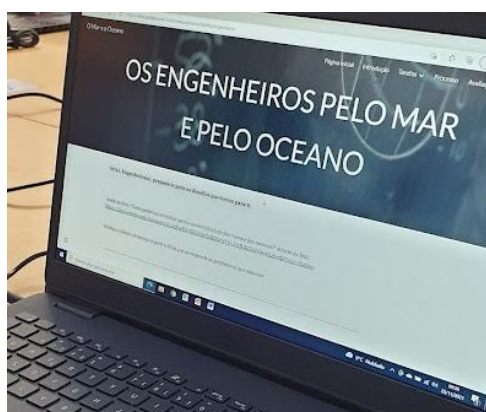


Figura 4 - Tarefa da WebQuest

Esta WebQuest apresentava separadores que orientavam a pesquisa dos grupos, salientando e dando indicações do percurso a realizar ao longo da mesma, começando pela página inicial, onde se verificava o título da pesquisa geral ("A sustentabilidade do mar e do

oceano”) e o intuito para com o trabalho a ser desenvolvido. Paralelamente a isto, a mesma página expunha ainda uma motivação ao início da pesquisa. Seguidamente os grupos contactavam com uma breve introdução ao site, referindo os objetivos e a aprendizagem que iriam realizar na execução das pesquisas.

De forma a iniciarem a aprendizagem tida neste site, as crianças selecionavam o separador das tarefas, onde lhes explicava o que cada grupo teria que pesquisar e desenvolver. Assim, este separador mencionava o facto de cada grupo ter desafios para cumprir, que se relacionavam com a profissão escolhida, e que para a realização das respostas aos desafios, as crianças tinham que as apresentar num livro construído na aplicação *google docs*, criado previamente com o título “Como podemos contribuir para a sustentabilidade dos mares e dos oceanos?”. Este documento era utilizado por todos os grupos, tendo nas páginas desse documento, o número do desafio, como também o grupo de profissão escolhido por cada criança. Ainda na etapa das tarefas, era solicitado a cada grupo a compreensão do problema presente neste recurso, mas também a preparação da construção de ideias para um plano de intervenção a esse problema, reforçando e incentivando a importância do trabalho colaborativo e cooperativo entre pares.

Finalizada a leitura e compreensão das tarefas a realizar, os grupos selecionavam no separador do processo a sua profissão, onde se apresentava os desafios a cada uma. Como mote inicial ao desenvolvimento da pesquisa e da compreensão da sua profissão para a sustentabilidade do mar e do oceano, era associado um contacto próximo com as crianças aproximando-as da realidade, através do uso de, “Sr(a).” e a profissão escolhida. Em cada uma das profissões, os desafios eram compostos por questões, sendo que o primeiro desafio se assumiu como comum a todas as profissões uma vez que, se pretendia promover nas crianças o papel da profissão a desempenhar, com o intuito de solucionarem o problema da poluição do mar, através da sua sustentabilidade. Assim, inicialmente, apresentava-se um link com um conjunto de imagens que retratam o problema da poluição, tendo cada grupo que explicitar o que observou, bem como o problema que detetou e a sua opinião relativa aos responsáveis pelo mesmo problema. Posto isto, em conjunto o grupo retirava as conclusões relativas ao mesmo, registando-as no livro disponibilizado no separados das tarefas.

Num segundo desafio, também comum aos grupos de profissão, era proposto a visualização de um vídeo que sensibiliza para a limpeza de praias e preservação das mesmas,

sendo esta realizada numa praia da localidade do grupo. Com base nisto, o grupo refletia em conjunto de forma a compreender e a opinar acerca da atitude tida pelo vídeo observado, bem como a promoção da realização desta atividade no seu quotidiano. Após a realização destes dois desafios pretendia-se que os grupos tivessem consciencializados acerca do problema da poluição dos mares e dos oceanos, sendo então o terceiro desafio propício a uma reflexão acerca do impacto e do papel da sua profissão nesta problemática.

Seguidamente, apresentava-se um desafio, inerente a cada profissão, existindo algumas com dois, para se compreender a importância e o papel da mesma na sustentabilidade do mar e do oceano. Nestes desafios tentava-se colocar a criança no papel a desempenhar pelo profissional, onde se solicitava: a leitura de uma notícia acerca do papel dos pescadores no mar; a visualização da construção de um navio, verificando qual a opinião do grupo acerca da colocação dos navios sobre o mar; a visualização de vídeos, sendo um acerca da função de um engenheiro naval e posterior construção de um barco na aplicação paint, outro relativo à proteção do mar e do oceano por parte da marinha portuguesa e por fim outro sobre a vida de um biólogo marinho, propondo ao grupo a reflexão sobre o papel do biólogo marinho no mar e no oceano.

Como último desafio, comum a todos os grupos e como forma de resposta ao proposto na introdução, solicita-se a cada grupo a elaboração de um plano de intervenção olhando ao apreendido na sua profissão, refletindo sobre o papel que teria sendo esse profissional para a redução da poluição e promoção da sustentabilidade do mar e do oceano.

Assim, no final da pesquisa os grupos partilharam com os restantes os resultados das pesquisas efetuadas, refletindo e sentindo a necessidade de compreender que papel pode ter no mundo para combater estas questões da sociedade. Os grupos chegaram a conclusão que o maior impacto da poluição existiu com a navegação dos barcos, interrogando-se “E agora? O que podemos fazer para combater a poluição do mar pelos barcos?”. Com esta questão surgiu, presente no contexto onde vivem: sabendo que os barcos poluem o mar, não só na autolavagem como também no petróleo que derramavam, tendo um dos alunos comentado “Professora, então o que acontece com os carros é semelhante com os barcos?.”, disto surgiram muitos pensamentos e ideias, com o intuito de compreender como se podia combater esta poluição dos barcos. De facto, os alunos por meio do diálogo compreenderam que a poluição do mar acontecia com o óleo derramado nos barcos. Assim, suscitou-se a curiosidade e o interesse em entender se o óleo ficava separado ou

não do mar, e conseqüentemente se poluía. Então, os alunos vivenciaram uma experiência desenvolvida no laboratório da instituição. Esta experiência tinha como questão-problema “O que dissolve e o que não dissolve na água?”. Desta forma, cada aluno adquiria um guião de experiência (Apêndice A4). Assim sendo, dialogou-se com o grupo acerca da previsão que estes tinham sobre se o sal e o óleo se dissolviam na água. A maioria das crianças respondeu que o sal se dissolvia e que o óleo não se dissolvia. A experiência consistia na junção do sal com a água, uma vez que a água do mar é salgada, e da junção do óleo com a água, para compreender se os óleos dos barcos poluem o mar. As conclusões retiradas no final da experiência demonstraram que de facto, quando a água se mistura com o sal, o sal dissolve-se na água, e quando se mistura a água com o óleo, o óleo não se dissolve na água. No entanto, as crianças pelo facto de verificarem que o óleo contacta com a água, detetaram que este então poluía a água, ou seja os óleos dos barcos, poluem o mar e o oceano (Apêndice A5).

Com esta experiência, os alunos chegaram à conclusão que devia também existir uma máquina de limpeza de óleos, tal como existe, uma máquina de limpeza de carros. Para existir o contributo de todas as profissões, dividiu-se a turma em grupos, tendo cada grupo um elemento que pesquisou acerca de uma profissão diferente para a construção desses barcos.

O grupo organizou-se, e mais uma vez integrando a MIA, numa abordagem STEAM as crianças observaram e pesquisaram acerca daquilo que podiam construir, de forma a procurar soluções para a resolução do problema, de maneira a relacionar e conectar todos os saberes (Equipa SEB, 2020).

Posteriormente, as crianças procederam à planificação de uma máquina de limpeza em que “elaboraram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (Vasconcelos et al., 2011, p. 15). Assim, idealizaram através do desenho como seria a máquina, mencionando os materiais para cada peça e cada material necessário à sua construção. Definiu-se que iriam reutilizar o material dando uma nova vida num novo contexto. Cada um sabia aquilo que devia trazer de materiais para a construção de uma estação de lavagem de barcos, e caso fosse necessário também se podia utilizar material disponível em sala de aula (rolhas, garrafas, fita cola, caneta, tesouras, entre outros). Esta atividade permitiu desenvolver com a turma o conceito de reutilizar e de reaproveitar materiais. Assim, pretendia-se consciencializar sobre quanto se economiza e se deixa de poluir com a utilização desses materiais (Lopes & Nunes, 2010).

Ao longo desta atividade evidenciou-se a motivação, interesse e empenho dos alunos para a construção de uma máquina que, no futuro, poderá ter utilidade para o bem comum e do ambiente. Depois de todos os materiais reunidos, construiu-se a estação de lavagem de barcos que tinha uma máquina de lavagem resultado da criatividade dos alunos. Estes organizaram e planearam a ordem de trabalhos, dividiram as tarefas segundo objetivos, tal como verificamos na figura 4 (Vasconcelos et al., 2011). Estando reunidos os materiais e o essencial à construção, procedeu-se com a supervisão da equipa educativa a realização das respetivas máquinas (Apêndice A5).

A abordagem STEAM, sustentada numa aprendizagem baseada na resolução de problemas, contribui para a formação de cidadãos capazes de lidar com os desafios contemporâneos, ajudando a pensar uma educação que desenvolve competências pessoais, nomeadamente pensamento crítico, criativo, de comunicação e colaboração, sociais e emocionais. Deste modo, oferece oportunidades para as crianças se preparem para os desafios do futuro. Verificou-se que de facto, a criação da máquina de limpeza sensibilizou o grupo para o impacto negativo da limpeza dos barcos no mar e para a importância da limpeza dos barcos num possível lugar ajustado à tarefa.

O momento de divulgação e partilha das máquinas de limpeza, realizadas pelos grupos, representou mais uma atividade a refletir acerca dos problemas da poluição e da forma como as crianças podem fazer parte da mudança. Isto levou a uma reflexão importante entre os alunos e entre estes e a equipa educativa, de forma a compreender a importância de proteger e daí a sustentabilidade do mar e do oceano. No decorrer da explicação, dada pelos alunos relativamente à máquina que tinham construído, tencionou-se desenvolver a capacidade de análise estética e criativa dos mesmos. Com base nos materiais escolhidos e no tempo dado, a imaginação teria que ser a chave para a adequada construção do resultado final.

De facto, refletir vai para além de um momento pessoal, mas também interpessoal, onde se recebe feedback sobre os seus processos e habilidades, de forma construtiva, dando nota dos aspetos positivos e negativos verificados no trabalho apresentado e elogiando a metodologia utilizada (Equipe SEB, 2020).

Uma vez que, os alunos, no decorrer da realização da *WebQuest*, manifestaram interesse em colocar questões com uma entidade diretamente ligada aos mares, tomou-se por convite um marinheiro da marinha portuguesa, que realizou uma comunicação sobre a importância da

marinha na defesa dos mares escutando atentamente as crianças, esclarecendo-as num diálogo amigo (Apêndice A5). Esta entrevista foi previamente preparada e organizada pela turma, uma vez que, gostaria de esclarecer questões relativas à sustentabilidade do mar e do oceano. Assim, em entrevista, o convidado respondeu às questões demonstradas pelas crianças, organizando uma pequena apresentação com imagens e vídeos apelativos à solução do problema da temática. Para além disto, o profissional deu sugestões de melhoramento da máquina de forma a enquadrar a limpeza dos barcos. Desta forma, quando regressados à sala de aula deu-se espaço para a reestruturação e melhoramento das máquinas anteriormente referidas. Além disso, as crianças aprenderam nós de marinheiro realizados num cordão.

No final do projeto foi pedido às crianças a partilha de todos os trabalhos realizados. Por sugestão das crianças, utilizou-se o *Padlet* da turma como espaço de divulgação. Este recurso era também visto e partilhado com a comunidade, pelo que aproximava a mesma aos trabalhos que as crianças realizavam em contexto sala de aula. Para além disto, existia ainda um espaço para a exposição de outras ideias, atividades e opiniões que auxiliassem a dinamização do projeto.

Olhando às ações desenvolvidas, bem como as reações, comportamentos e atitudes das crianças, verificamos que a utilização das TIC como recurso de aprendizagem, transforma os modos de aprender, torna o processo de aprendizagem mais inovador e criativo e as crianças mais felizes. Posto isto, também a insistência e aplicação do trabalho cooperativo e colaborativo, em contexto sala de aula, procura criar cidadãos ativos, que saibam ser e estar com os outros. Neste sentido, visa-se a existência de mecanismos na educação para criar condições idênticas ao futuro que as crianças irão vivenciar.

Educar e formar na contemporaneidade mostra que a educação deve ser entendida como um bem comum e público, pelo que a cultura do individualismo e da competitividade deve ser ocupada pela cultura da solidariedade e do trabalho colaborativo (UNESCO, 2021).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo deste subcapítulo apresentar-se-ão ações desenvolvidas ao longo da PES na EPE. Todas as ações foram desenvolvidas, após a identificação dos interesses, das necessidades e das aprendizagens-prévias das crianças (cf. Cap. II), de forma a criar

oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, atuando na sua ZDP. Das propostas desenvolvidas, a estagiária apresentará três ações que espelham a metodologia de trabalho de projeto intitulados: “À descoberta dos Seres Mágicos”, “A construção do caminho até ao Jardim Mágico” e “As famílias” e finaliza com a apresentação de uma atividade experimental intitulada “Será que as plantas bebem?”.

Desta forma, a descrição das ações desenvolvidas inicia-se com a continuidade do projeto “À descoberta dos Seres Mágicos”, sendo este desenvolvido ao longo do ano e no qual as crianças revelam motivação e interesse durante os momentos de pesquisa e de desenvolvimento como, por exemplo, na descoberta de seres mágicos. A origem do projeto “À descoberta dos Seres Mágicos” partiu do interesse da criança GV que assistia a desenhos animados com a família e abordava esses momentos, que intitulava de “mágicos”, vivenciados no momento de partilha do mapa “Quero Contar, Mostrar ou Escrever”, dando início à primeira fase da MTP. De facto, esta motivação, que envolveu todo o grupo, foi evidente em momentos de diálogo e nas brincadeiras existentes entre as crianças.

Deste modo, o grupo contactava com o “Bosque Mágico”, um dos espaços exteriores onde se realizavam visitas, sendo este amplo para brincadeiras e exploração. Nesse mesmo sítio, o grupo vivenciava e contactava com a natureza, realizando experiências ímpares, nomeadamente: exploração de diversos elementos da natureza e brincadeiras em torno de atividades do quotidiano, com recursos naturais, sendo desta forma pensada a segunda etapa da MTP servindo de sustentação para as duas etapas subsequentes do projeto. As crianças executaram assim uma corrida de vassouras, criadas com a utilização de paus encontrados no “Bosque Mágico”. Para a realização da corrida com as vassouras, o grupo foi organizado em pares, e a mesma realizou-se no espaço exterior da instituição, definindo-se assim um ponto de partida e um ponto de chegada, para uma orientação espacial numa linha reta e delimitação do espaço para a corrida. A contagem da partida da corrida foi realizada, em conjunto, com as crianças, proporcionando uma contagem progressiva e uma atenção pela escuta dos números. Esta atividade promoveu o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais: por um lado, a exploração de diversas formas de movimento, consciencializando para os vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, por outro, o jogar com o outro que contribui para situações de oposição e para as interações sociais. De facto, este era um grupo que demonstrava bastante interesse por jogos, pelo que o espírito de competitividade foi evidente,

sendo relevante promover a realização de uma corrida de entreajuda e não a chegada rápida ao ponto final. O grupo teve também a possibilidade de levar o material construído para casa (vassouras), possibilitando assim que realizassem a própria atividade em família, sendo esta importante no processo educativo das crianças (cf. Capítulo I).

Mais tarde, em grande grupo, já na sala de atividades, as crianças recolheram e agruparam o material que restou da atividade e devolveram o mesmo ao “Bosque Mágico”, desenvolvendo no grupo de crianças a importância de respeitar a natureza, bem como, reutilizar os materiais para a prática educativa, mantendo a consciência do uso desses materiais cuidadosamente, uma vez que, pertencem à natureza.

Ainda relativamente ao desenvolvimento do projeto “À descoberta dos Seres Mágicos”, realça-se o interesse demonstrado pelas crianças na existência de outro espaço exterior para o jogo, de forma a complementar e alargar as vivências no Jardim Mágico e ao Bosque Mágico. Neste sentido, surgiu a proposta de descobrir uma Floresta Mágica. Através do diálogo com o grupo, compreendeu-se que, nas redondezas da escola, seria difícil encontrar uma floresta visto que era uma área bastante urbana, tendo a criança LP comentado “Só temos o Bosque e o Jardim com relva e árvores, não existe mais nenhum sítio aqui para a nossa floresta, porque a floresta tem muitas árvores”. Neste momento, a criança MS referiu “Eu conheço um parque. É grande e tem árvores”. O grupo de crianças revelou curiosidade na descoberta deste espaço, referido pela criança MS, e registou-se no diário, mais concretamente na coluna “Propomos”, uma visita ao parque para a descoberta da Floresta Mágica.

Mais tarde, num momento da atividade de ioga, com a leitura de uma história, onde era descrito a realização de um piquenique, o grupo demonstrou curiosidade e interesse pela proposta sugerida e, ainda mais, quando a criança MS partilhou que já tinha realizado um piquenique com a família. Neste sentido e remetendo à descoberta da floresta, que o grupo queria realizar, o mesmo sugeriu ir ao local e promover um piquenique, referindo o que cada um levaria algum ingrediente para partilhar com todos. No dia de saída ao Parque, as crianças encontravam-se entusiasmadas e curiosas para explorar o novo espaço, o que permitiu descobrirem novos sons, novos animais, novos caminhos, desenvolvendo a orientação espacial, observando a natureza envolvente, aumentando o vocabulário e a entreajuda e cooperação, na medida em que, a vigilância e o cuidado com todos eram constantes e essenciais na visita em

virtude caminharem em cima de pedras e também fomentou a percepção dos diferentes pavimentos existentes no espaço exterior.

Após a realização do combinado piquenique, as crianças encontraram a Floresta Mágica, que tanto procuravam. Esta era escondida e escura, pelo que despertou curiosidade por parte do grupo, pois era uma experiência nova com outros elementos pouco comuns na vida de cada criança. O caminho era curto, mas o que rodeava a floresta era de tal forma mágico que impressionou o grupo e os adultos. A justificação para a escolha daquela floresta centrou-se no facto de ser escura e de existirem bastantes árvores que, segundo a criança RM, transmitia a “sensação de entrada num túnel”, ou seja, esta criança relembrou uma situação vivida e comparou com a atual dada as semelhanças.

Neste sentido, o contacto com a natureza e os seus elementos “são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 90). Este contacto com diversos aspetos da natureza sensibilizou as crianças para uma observação mais atenta e cuidada em relação ao espaço exterior. Nesse sentido, mais tarde, no decorrer de uma visita ao Jardim Mágico e da exploração do meio e da natureza, as crianças encontraram uma minhoca, ficando impressionados com a sua mobilidade e aspeto físico. Por esse motivo, as mesmas demonstraram cuidado e preocupação com o ser vivo, realizando um abrigo para o animal. Efetivamente, as crianças compreendem o mundo que as rodeia, através do jogo livre, interação e exploração do espaço, materiais naturais, despertando para uma consciência ecológica na preservação do ambiente. Uma vez que, as visitas eram, maioritariamente, realizadas na parte da tarde, as crianças transportavam o lanche e, no momento de lanchar, era visível no olhar das mesmas, o gosto e interesse pela minhoca, pelo que a educadora cooperante partilhou que existia um grupo de crianças numa das escolas do agrupamento, ao qual estavam inseridos, que estava a desenvolver um projeto sobre as minhocas. Repentinamente a criança LP referiu «E se convidássemos os meninos da sala um para visitarem o “Jardim Mágico”», o que incentivou a hipótese de convidar o grupo, que estava a explorar e a dinamizar um projeto com as minhocas, a visitar o Jardim Mágico, para observarem os seres existentes, e, de certo modo, articularem o seu projeto, de forma a vivenciar e a contactar com o ser vivo que pesquisaram no projeto. Este contacto

com a comunidade “permite às crianças tomar consciência de si”, bem como do seu papel na sociedade e na sua relação com os outros (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Desta forma, a equipa educativa e o grupo, dialogaram numa das reuniões de conselho acerca da proposta de convidar as outras crianças. Primeiramente, realizaram o convite ao grupo da sala que trabalhava o projeto com as minhocas. As crianças realizaram um convite no qual estava registado por escrito e ilustrado o “convite para o jardim mágico”. De facto, o contacto com a escrita permite “uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só a nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66).

Após a realização dos convites, o grupo partilhou, no momento das comunicações, as representações efetuadas, para todas as crianças observarem o trabalho realizado com a cooperação e entreaajuda de todo o grupo. Concluído o convite, este foi entregue às crianças da sala um, sendo observado o entusiasmo e a surpresa face ao mesmo, pois o grupo não estava à espera. Este convite permitiu uma partilha entre os grupos pertencentes à comunidade educativa, levando à valorização da construção do processo educativo. Cada criança da sala dois entregou um convite a outra criança da sala um, para sentirem a responsabilidade e o compromisso da ação desenvolvida.

De forma a compreender como ia decorrer a visita, questionou-se, ao grupo de crianças que estavam a organizar, como é que a sala um se deslocaria até ao Jardim Mágico se a mesma não tem conhecimento da localização do jardim. Assim sendo, as crianças decidiram realizar o percurso que a sala um terá que realizar até ao jardim mágico e realizar um mapa final com o caminho. Neste projeto inseriram-se duas atividades, sendo que uma dessas será apresentada neste relatório e a restante pelo par pedagógico (Apêndice E2). No decorrer do percurso as crianças, inseridas nesses pequenos grupos, registaram, cuidadosamente, o caminho numa folha com os pormenores que consideravam essenciais no percurso, valorizando os edifícios e os detalhes que o caminho apresentava. Assim sendo, este mapa registou o caminho final para, posteriormente, entregar o mapa à sala um.

Deste modo, o pequeno grupo que estava a fazer o percurso demonstrou interesse e responsabilidade na construção do caminho até ao Jardim Mágico. À medida que percorriam as etapas do caminho, este pequeno grupo executava alguns movimentos físicos de forma a contornar os obstáculos apresentados ao longo do mesmo. No decorrer do percurso, a criança RM questionou, aquando da passagem pela passadeira, “Posso saltar ao pé-coxinho?”, uma vez

que, o formato e desenho da passareira suscitou a ideia de intercalar os pés na sua passagem. Após este comentário e posterior reunião com os quatro elementos constituintes do grupo foi lembrado a forma como se deve passar numa passareira, visto que “o saltar ao pé-coxinho” seria apenas uma ideia para a construção de um percurso motor. Assim sendo, realizou-se um mapa final (Figura 5) que reflete o conjunto de mapas registados pelas quatro crianças ao longo do primeiro percurso realizado. Esse mapa partiu do diálogo entre o pequeno grupo, retratando treze etapas: Escola B.M.; Rotunda; Caminho das Árvores; Escola A.G.; Passadeira; Piscina; Boca de Incêndio; Rotunda; Ponte; Bosque Mágico; Passadeira; Casa da Bruxa; e Jardim Mágico.

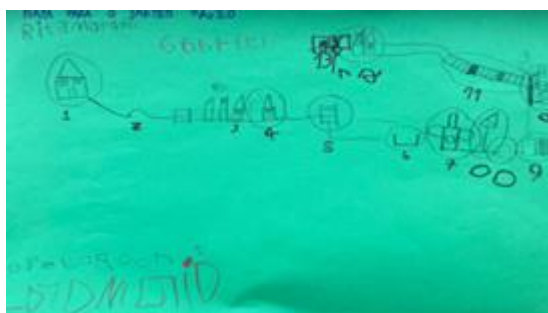


Figura 5 - Mapa do caminho até ao Jardim Mágico realizado pelo grupo de crianças e respetiva seleção das etapas do percurso

Ao verificar estas etapas, as crianças decidiram reduzir o percurso, uma vez que, as crianças eram apenas quatro e verificaram que algumas das etapas não tinham sentido, nem significado para o grupo. Para além disto, o grupo decidiu retirar a Casa da Bruxa, a Horta e o Pombal, assumindo que esta faz parte do Jardim Mágico, uma vez que, segundo as crianças, nessa etapa, já podem circular pelo espaço sem ser necessário um mapa. Desta forma, selecionaram uma só etapa, o Jardim Mágico que alberga a Casa da Bruxa, a Horta e o Pombal.

Após a definição das etapas do caminho até ao Jardim Mágico, e a partilha de comentários, realizados ao longo do percurso, as crianças refletiram sobre a realização de um percurso motor, que representasse as etapas do caminho. Assim sendo, por unanimidade, o grupo decidiu dividir as etapas pelos elementos, sendo que a decisão de cada movimento físico, bem como do material a utilizar, foi comentado e concordado pelo mesmo. Na presença de duas etapas estava uma criança responsável para tal e a mesma definia as atividades motoras a serem realizadas. Esta decisão gerou receio no sucesso da execução da atividade, na medida em que a explicação do exercício poderia não se suceder como era pretendido. Contudo, na prática as crianças demonstraram o sentido de responsabilidade e crítico na explicação e observação da

execução dos exercícios. Para existir uma associação entre a atividade realizada e o local correspondente ao caminho, as crianças explicavam o que tinham que realizar e por onde estavam a passar. De modo a auxiliar esta explicação, as crianças desenharam e retrataram o local que se associava à sua etapa, estando esse registo apresentado perto da criança e da etapa pertencente à mesma. Na realização deste registo, pretendeu-se promover a criatividade, o desenvolvimento da motricidade fina e a exploração do desenho executado sobre uma realidade (Apêndice B1). O pequeno grupo organizou e realizou previamente o percurso para se apropriar dos elementos presentes e compreender a organização espacial. Esta anterior preparação, permitiu “um enriquecimento e diversificação de oportunidades” inerentes à atividade motora (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). O espaço para a atividade encontrava-se organizado por blocos de duas etapas cada, onde se encontrava a criança correspondente a cada etapa. No entanto, as crianças, ao realizar o percurso, apenas podiam seguir uma direção, uma vez que correspondia ao caminho até ao Jardim Mágico, que revela etapas como uma sequência direcional (Figura 6).

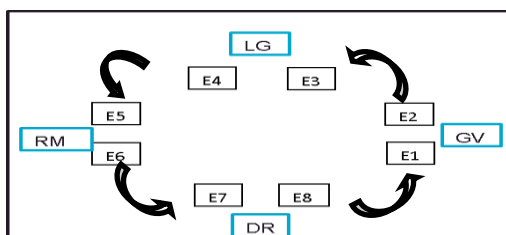


Figura 6 – Organização do espaço do percurso motor até ao jardim mágico, retratando as posições de cada criança bem como as etapas

Ao longo das etapas, que estavam previamente definidas, o grupo de crianças teve que driblar uma bola, saltar à corda, percorrer em ziguezague um percurso definido por cones, saltar a pé juntos em arcos, deslocar-se ao pé-coxinho, rastejar, realizar uma atividade de equilíbrio, atirar a bola e voltar a agarrar e jogar ao “mata” (Apêndice B1). O percurso motor possibilitou ao grupo de crianças movimentar o corpo, trabalhando a coordenação e precisão, bem como a motricidade grossa, a perícia e manipulação, a flexibilidade, a destreza geral e o equilíbrio, para desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras e ainda a interação com outros (Lopes da Silva et al., 2016).

De forma a finalizar a construção do caminho, o grupo reuniu-se e apresentou, aos restantes, a proposta de cada momento e o que sentiram ao realizar a atividade, permitindo a

reflexão e a consciencialização acerca do trabalho realizado. A entrega do mapa foi realizada por todos e esse acompanhou o grupo da sala um até ao Jardim Mágico. Por conseguinte, as crianças responsáveis pelo projeto encaminharam as restantes e com o apoio do mapa guiaram-nas e orientaram-nas. Esse momento revelou impacto de todo o processo realizado, uma vez que, foi promovido o sentido de responsabilidade e entreajuda e proporcionado um momento de cooperação para com o grupo da Escola AG. Ao longo do percurso as crianças do contexto explicavam os locais onde estavam a passar e implicitamente o porquê de ser aquele caminho.

Efetivamente, sendo este um grupo que valoriza a exploração do espaço exterior, aquando da exploração, principalmente no Jardim Mágico e no espaço exterior da instituição, o grupo permanecia de forma constante a retirar as flores da natureza para oferecer às outras crianças e/ou aos adultos, em momentos de brincadeiras livres. Neste sentido, é de facto, importante sensibilizar as crianças à preservação da natureza. De certa forma, valorizava-se o gesto, o carinho e a atenção prestada, no entanto, o ato de arrancar as flores da natureza não era correto para a preservação da natureza.

Neste sentido, para sensibilizar a não realização dessa prática, realizou-se uma atividade experimental, designada “Será que as plantas bebem?” (Apêndice E1). A intencionalidade desta atividade era compreender a importância das flores e das plantas no meio ambiente, salientando a importância de preservar e contactar com a natureza. Ao nível da organização do grupo de crianças, este foi organizado em dois pequenos grupos, através da utilização de lengalengas, designadamente “Ana Rita Pirulita” e “Fui À Caixa das Bolachas”. Este é um jogo prosódico de interesse e bastante utilizado na rotina do grupo para a tomada de decisões de elementos, bem como a realização de equipas. A utilização deste jogo permite a redução de conflitos entre pares, uma vez que não se seleccionam as equipas tendo por base o gosto e a qualidade das relações entre as crianças. Assim, proporciona-se a interação e comunicação entre todas as crianças de forma aleatória, criando momentos de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento. Relativamente às lengalengas, o grupo já tem conhecimento de algumas e utiliza-as nas brincadeiras e jogos realizados, no entanto é sempre reforçado o uso destas, de forma a desenvolver a consciência linguística das crianças. Para além disto, permite o desenvolvimento da criança, no que diz respeito à interpretação e reconhecimento da música no jogo prosódico, como também, no conhecimento deste como um

elemento da tradição cultural portuguesa costumes no quotidiano e no ambiente educativo do grupo.

Neste sentido, preparou-se o espaço para a atividade experimental bem como os materiais e a organização da sala. Assim sendo, à medida que o grupo se distribuía pelo espaço criado revelava-se notória a curiosidade e o interesse relativamente ao exposto. Deste modo, as crianças, em grupos, dividiram-se de forma a estarem organizadas com o mesmo número de elementos. Paralelamente, à medida que as crianças se constituíam pelos grupos adquiriam uma etiqueta de “cientista”. Assim, as mesmas assumiram e protagonizaram o papel de cientistas, permitindo a envolvimento das crianças no ambiente criado para esta atividade. De certo modo, o grupo desenvolveu competências relativas ao jogo dramático e à aquisição de conhecimento científico, com o objetivo de interpretar situações “reais”, e assim, exprimir ideias e sentimentos face a estas. Para além disto, com a experiência desenvolveram-se conhecimentos pretendendo-se que a criança contacte com “fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 91).

Desta forma, apresentaram-se os elementos dispostos no local da experiência, sendo esses: uma flor, uma couve-flor, corante alimentar (amarelo, azul e vermelho), água, dois copos, etiquetas e o respetivo guião de experiência. Inicialmente, mostrou-se o material necessário a utilizar nesta experiência apresentando todos os elementos ao grupo proporcionando-lhes um primeiro contacto, e ainda a compreensão da utilidade e importância da presença de cada material no momento da experiência. Posteriormente, seguindo o guião de experiência procedeu-se à explicação dos procedimentos a utilizar para esta atividade experimental, tendo o grupo de crianças demonstrado interesse e curiosidade face aos mesmos. Apesar dos procedimentos, tanto na experiência da flor, como na experiência da couve-flor serem idênticos, verificou-se como essencial a separação no guião de experiência destes para compreenderem o resultado final.

Por conseguinte, a escolha das cores dos corantes alimentares em cada elemento (flor e couve-flor) partiu da seleção e negociação do pequeno grupo. Assim, esta seleção aconteceu de forma organizada, tendo cada elemento do grupo a oportunidade de contribuir na atividade experimental, com a missão de chegar a um consenso relativamente às cores dos corantes alimentares a serem atribuídas a cada elemento. Esta participação promoveu o sentido de responsabilidade e de ajuda com o grupo, bem como, a comunicação e expressão das

suas opiniões e ideias entre todos, por forma a garantir uma decisão no procedimento utilizado. Posteriormente à colocação dos corantes em cada elemento, procedeu-se ao corte da planta, explicando ao grupo que este procedimento apenas se realiza para o resultado da experiência acontecer de forma mais acelerada. Neste momento pretende-se que a equipa educativa apoie “as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 92).

Após a presença dos elementos naturais na mistura realizada pelo pequeno grupo, tornou-se necessário a identificação do trabalho realizado pelas crianças. Assim, registou-se o nome escolhido para a experiência realizada, sendo esse “florzinha” e “couvinha”. Aquando do registo deste nome, o pequeno grupo demonstrou interesse no momento de escrita, tendo sido dada a oportunidade a cada criança de realizar uma marca ilustrativa em cada etiqueta. Este contributo permitiu ao grupo de crianças contactar com o código escrito, mas também com o compromisso de responsabilidade para com aquela experiência. O resultado desta experiência aconteceu passado algumas horas pelo que se registou o mesmo por fases, isto é, passado uma hora, passado duas horas e finalmente passado quatro horas, onde se observou que a flor e a couve-flor modificaram a sua cor apresentando a cor relativa aos corantes colocados (Figura 7). Efetivamente, a ansiedade do resultado final despertou a curiosidade e o olhar atento, todavia, inconstante do grupo, derivado da espera pelo resultado final.



Figura 7 - Representação das experiências realizadas pelas crianças aquando da espera dos resultados

Assim, o grupo concluiu e compreendeu que o facto de as plantas refletirem a cor da água, isso significa que as plantas conseguiram “beber aquela água”. No caso da flor as crianças do grupo não observaram a alteração de cor, na sua experiência, mas sim na do outro pequeno grupo. Ao invés, o grupo verificou alterações na couve-flor do seu pequeno grupo. Efetivamente,

as crianças compreenderam estas diferenças, num primeiro momento de contacto com o resultado, tendo a criança PV comentado “Só aparece cor na flor, no copo que tem as cores mais escuras”. De facto, o fulcral desta atividade foi desenvolver capacidades e competências futuras nas crianças, aquando da presença de flores no seu quotidiano. Na verdade, as conclusões das experiências revelaram impacto no quotidiano e no saber das crianças, na medida em que, o grupo, aquando da existência de visitas e exploração no espaço exterior, evitava “calcar as flores” demonstrando proteção e cuidado. Para além disto, no momento em que uma criança de forma espontânea “retirava uma flor”, de imediato, alguma criança reagia face ao acontecimento alertando para a proteção da natureza e da importância das flores na natureza.

Neste sentido, a atividade experimental permitiu desenvolver o trabalho prático realizado permitindo a integração de diversas áreas de saber, “voltada para este objetivo e, como área claramente inter ou transdisciplinar (...) pode servir de motor a todo um inevitável e urgente processo de reorientação da educação formal” (Freitas, 2001, p. 85).

Não obstante, desde o início da PES e através de diálogos com a equipa educativa compreendeu-se que o contexto familiar do grupo de crianças potenciava, por vezes um nível de bem-estar pouco estável refletido na instabilidade das crianças.

Assim sendo, iniciou-se um projeto relativo à temática das famílias com a realização de um mapa concetual que analisa o que as crianças já sabem e o que gostariam de saber sobre este tema, cumprindo a primeira etapa da MTP, a definição do problema. Após essa análise as crianças realizaram pesquisas, no sentido de dar resposta às suas questões, fazendo o registo de forma ilustrativa. A criança LP e a criança VO realizaram as suas pesquisas com recurso ao computador e, desde logo, surgiram questões para o desenvolvimento do projeto. Para além disso, a criança LC levou num dia um livro associado às famílias denominado de “A minha mãe é a minha melhor amiga”, procedeu à “leitura” através das imagens da história que trouxe e realçou a importância da figura maternal. Efetivamente, este momento resultou num contributo da família para o projeto reforçando a aprendizagem conjunta do grupo. Por fim, a criança GV explorou e descobriu conceitos de família com base nas construções e com o apoio do restante grupo. A criança construiu uma família demonstrando o conhecimento acerca das relações parentais e dos elementos que nela fazem parte (Figura 8).

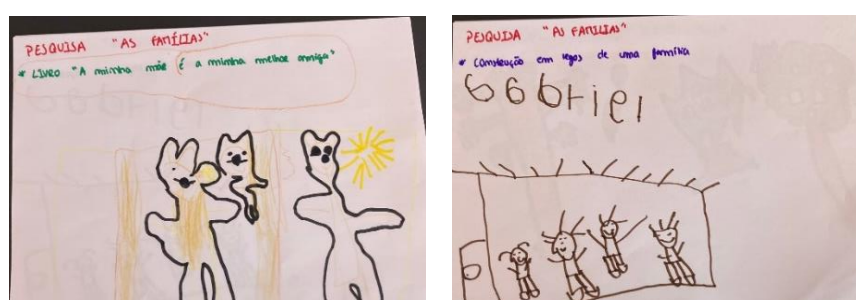


Figura 8 – Registo do livro “A minha mãe é a minha melhor amiga” pela criança LC e registo da construção da criança GV

As pesquisas resultaram em produções pertinentes, como por exemplo: a existência de um dia das famílias, sendo esse o dia 15 de maio, que se aproximava e o que é uma árvore genealógica. Neste sentido, o grupo reuniu as pesquisas realizadas e deu início à segunda etapa da MTP, a planificação e desenvolvimento do trabalho, compreendendo a ausência de momentos e de partilhas com os familiares, tomando como iniciativa analisar e refletir acerca das atividades que vivenciam com o contexto familiar. Inicialmente, o grupo apenas tinha interesse em realizar essa mesma atividade em pequeno grupo, mas alargou-se para o restante grupo. Para além disto, e uma vez que, o grupo durante as suas pesquisas tomou consciência e descobriu o que constituía uma árvore genealógica, houve a necessidade de planificar a construção da mesma, uma vez que, a identificação das figuras familiares não se encontrava adquirida.

No sentido de dar continuidade às etapas proferidas pela MTP, seguiu-se a terceira etapa, a execução. Desta forma, surgiu pelo pequeno grupo do projeto a seleção de atividades para que as mesmas pudessem realizar com as famílias no dia das famílias, criando-se um gráfico com as atividades selecionadas pelas crianças em que cada um possuía a sua fotografia e selecionava qual a diversão que gostaria de realizar com as famílias. O título do gráfico foi sugerido pela criança LP, referindo "Diversões com as famílias". Posto isto, a criança LC sugeriu que cada elemento do grupo do projeto definisse uma diversão, e registaram-se três atividades, uma vez que apenas se encontravam três crianças do grupo presentes. Após o registo ilustrativo das atividades selecionadas por estes elementos do grupo existiu um diálogo com os mesmos para compreender a justificação da escolha dessa diversão. A ilustração destas atividades realizou-se de forma espontânea e livre, utilizando materiais do seu interesse e gosto. Assim, apresentaram-se como diversões finais, o parque, a praia e a casa. Estas escolhas foram justificadas pelo pequeno grupo como aquelas que realizavam maioritariamente com as famílias. Juntamente com a estagiária refletiu-se acerca destas escolhas e da sua importância para o desenvolvimento de relações familiares, essencialmente da preocupação da diversão "estar em casa" (Apêndice C1). A realização do gráfico definiu-se como um contributo por parte de todas as crianças, tendo o pequeno grupo decidido que o restante se organizava em atividades livres. Nesta atividade as crianças foram convidadas a refletir acerca dos momentos vividos com as famílias, desenvolvendo a sua capacidade de decisão e a sua autonomia. Assim, verificou-se que a utilização de um gráfico permitiu a organização da informação obtida,

registando a interpretação das respostas de uma forma mais ilustrativa (Lopes da Silva, et al., 2016), permitindo uma melhor organização do pensamento e das suas escolhas.

Após a criação deste, o pequeno grupo, no momento do balanço do dia em conselho, explicitou a atividade que tinham realizado e, assim, verificaram qual das diversões apresentava mais crianças e as que, conseqüentemente apresentavam menos, sendo importante compreender as escolhas tendo em conta as vivências quotidianas das crianças. A partilha das diversões provocou nas crianças um despertar de ideias e emoções relativas a atividades que as mesmas podiam realizar e que nem sempre as famílias lhes tinham proporcionado. Com isto, o grupo desenvolveu competências relativas à correspondência termo a termo, comparando as quantidades apresentadas pelos conjuntos. As crianças realizaram com o seu dedo a correspondência dos números, ao mesmo tempo que o restante grupo realizava a contagem progressiva dos elementos.

Ao longo do momento de comunicação e partilha desta atividade, as crianças sensibilizaram o grupo para a importância de promover outros momentos com a família, principalmente no espaço exterior. Posteriormente a este balanço de dia em conselho, o grupo propôs expor o gráfico, sendo isto relevante para a valorização dos trabalhos realizados, mas também para a sua importância nas decisões a tomar. De forma a desenvolver o que tinha sido anteriormente planificado, relativamente à árvore genealógica pesquisada e sugerida pela criança LP (Figura 9), a mesma apresentou ao pequeno grupo a sua pesquisa.



Figura 9 - Resultado da pesquisa da Árvore Genealógica realizada pela criança LP

Com base nisto, as outras crianças tendo demonstrado interesse e entusiasmo com a existência de uma árvore genealógica, sugeriram nesse momento a criação da sua própria árvore. De facto, as crianças pretenderam realizar o recurso com material pouco utilizado pelo grande grupo, seleccionando as espátulas. O material escolhido suscitou interesse no grupo, uma

vez que, já o tinham utilizado em atividades anteriores. A utilização conjunta deste, com outro material, como o fio, potenciou a motricidade fina, a criatividade e mobiliza competências da organização espacial, para a construção da árvore genealógica. Realça-se a consciência e o conhecimento das crianças face aos materiais expostos na sala de atividades, uma vez que, o mesmo está organizado e corresponde às necessidades e interesses do grupo (cf. Capítulo II). Assim, reunidos os materiais para a elaboração da árvore genealógica de cada criança, foram destacados os familiares mais próximos das crianças. Desta forma, cada criança desenhou e ilustrou o respetivo elemento da família, incluindo a própria criança. Posteriormente cada elemento registava a identificação e o papel do familiar como ligação à criança na família, sendo este momento apoiado pelo adulto. Seguidamente, as crianças organizaram a sua família previamente, de forma a compreender o espaço que necessitavam e a quantidade de espátulas necessárias. Com isto, o grupo desenvolveu competências relativas à noção de quantidade e de visualização espacial, para a organização e utilização dos materiais necessárias na construção da árvore genealógica.

Mais tarde, delinearão a ordem dos familiares na organização da árvore definindo que, como referiu a criança GV, “Os meus pais e os meus avós ficam acima de mim, porque são mais velhos”. De facto, isto permitiu a reorganização do espaço de cada árvore, de maneira a todos os elementos estarem distribuídos, mas também o saber acerca da organização etária dos constituintes da família. Assim, a árvore realizou-se tendo em conta a ordem cronológica dos acontecimentos de quem nasce primeiro. Realizada a organização dos elementos para a construção da árvore de cada criança, refletiu-se a forma como se iria articular a mesma como o material escolhido (Figura 10).



Figura 10 – Árvore genealógica da criança VO criada pelas sugestões do pequeno grupo

Mais tarde, a criança GV questionou se poderíamos pesquisar uma música relativa ao projeto “As famílias”. Neste sentido, o grupo utilizou o computador como recurso a essa pesquisa. De facto, incentivar a presença das TIC no JI possibilita a criação de múltiplas aprendizagens e a aquisição de outras competências (cf. Capítulo I). O grupo começou por utilizar o Youtube, sabendo que este é o recurso maioritariamente utilizado para a pesquisa de músicas. Durante esta pesquisa encontrou-se a música “A minha família”, tendo o grupo escutado atentamente e tentando compreender se a mesma era útil e interessante para o pretendido. Efetivamente, a presença da música permitiu a livre expressão, comunicação e compreensão da temática, permitindo ao grupo compreender a possibilidade de utilizar diferentes linguagens artísticas para a construção de práticas educativas, como a expressão dramática, a expressão plástica, a expressão motora e a expressão musical.

Após a familiarização com a música escolhida, o pequeno grupo apresentou mesma ao restante grupo, uma vez que, este também participou ativamente e acompanhou as ações desenvolvidas no projeto. Assim, protagonizou-se a última fase da MTP, a divulgação e avaliação.

Para além do grupo da sala dois, as crianças decidiram partilhar o mesmo, no Jardim Mágico, com a sala um da Escola A.G. De facto, segundo Vasconcelos et al. (2011) “esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p. 17), e o mesmo projeto revelou-se essencial e útil para a compreensão do conceito de família e da importância desta como parceria com a instituição. Assim, as crianças apresentaram os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto, como o gráfico realizado e a árvore genealógica efetuada por cada criança do pequeno grupo, bem como, as músicas selecionadas pelo pequeno grupo com o apoio da guitarra (Apêndice C2). Este projeto possibilitou uma ligação entre o quotidiano da criança e reforçou as potencialidades da relação escola-família. Ao trabalhar as diferentes diversões, o conceito de família, a importância da mesma, as crianças compreenderam a valorização das pequenas coisas que não realizavam no seu quotidiano. Salienta-se ainda que toda a comunicação foi feita em parceria entre o que realizavam na instituição e depois o que traziam de casa, o que abrilhantou ainda mais com um carácter mais pessoal e perto da criança.

Em jeito de conclusão, verifica-se que as ações desenvolvidas na PES demonstraram contributo na aprendizagem, na medida em que o grupo partilhava e comunicava o que já sabiam, o que tinham aprendido, e o que ainda gostariam de saber e aprender, bem como

o percurso realizado. Conclui-se, ainda que estes momentos contribuíram para uma aprendizagem contextualizada e significativa, potenciando o bem-estar das crianças. Desta forma, foi essencial a apropriação da planificação conjugada com a ação e respetiva reflexão para na e sobre a ação, tendo isto contribuído para o percurso formativo enquanto futura docente. Contactou-se e permitiu-se, ainda, o conhecimento e apropriação de recursos, estratégias, valores e metodologias de trabalho, no sentido de conjugar a teoria com a prática que se reflete nas aprendizagens desenvolvidas pelo grupo de crianças.

4. METARREFLEXÃO

Findada a formação inicial docente, que possibilita a habilitação de um perfil profissional duplo no contexto de EPE e no 1º CEB, é importante refletir sobre a aprendizagem, desenvolvida ao longo do percurso formativo, bem como acerca das competências, consideradas essenciais para a construção da identidade profissional da mestranda.

Neste âmbito, verifica-se que os objetivos estipulados para a PES foram alcançados (Ribeiro, Marta & Quadro-Flores, 2021-2022), tendo em conta o nível do saber científico, desenvolvido no decorrer de todo o processo, correspondentes aos pilares: o saber, o saber-ser, estar com os outros e o saber-fazer, essenciais no processo formativo de um profissional de educação. Assim, a noção de profissional passa pela especificidade da ação docente, conjugada de “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” (Nóvoa, 1999, p. 65) com os conceitos científicos inerentes ao desenvolvimento profissional. A aprendizagem foi potenciada pelas vivências e pelo apoio de agentes educativos, todavia com desilusões experienciadas e conquistas impressionadas.

Um dos parâmetros mais desafiantes, durante o percurso formativo, assentou na constante necessidade de conjugar a teoria com a prática, fazendo acompanhar os autores mais conceituados. Perante esta premissa, tornou-se essencial, analisar e refletir acerca dos fundamentos teóricos encontrados, para que, posteriormente, os mesmos pudessem ser mobilizados, de forma contextualizada à ação. Assim, torna-se importante referir que a construção de saberes surge de “um conjunto de tarefas técnico-didáticas, decorrentes do conhecimento científico e de relações humanas estruturas de determinada maneira na escola” (Hagemeyer, 2004, p. 73).

A MIA foi importante para o percurso de construção de um perfil duplo, uma vez que através das observações e reflexões realizadas ao longo da prática, em ambos os contextos, foi possível compreender que forma é que as diferenças, provenientes da transição educativa, entre os dois níveis educativos podem ser atenuadas. Neste sentido, as ações desenvolvidas sustentaram-se nesta metodologia, para a construção de um perfil duplo, de modo a possibilitar uma prática capaz de responder aos diferentes ritmos de aprendizagem, respeitando os interesses e necessidades de cada criança. E permitindo, ainda, um apoio no processo de

transição da EPE para o 1º CEB, mobilizando estratégias, que possibilitem uma transição suave e contínua para as crianças.

Deste modo, a observação verificou-se como uma etapa central no decorrer da PES, visto que, possibilitou a recolha de dados, e, conseqüente, a análise e reflexão destes. Acrescenta-se que as conversas e as questões, colocadas à equipa educativa, acerca do ambiente familiar e das metodologias utilizadas, demonstraram um complemento à observação realizada. O envolvimento, o conhecimento e o trabalho, refletido nas etapas da MIA, levam a um pensamento prévio de organização, no que concerne à metodologia e estratégias a utilizar no decorrer da prática educativa. Destaca-se a reflexão, como o parâmetro mais desafiante e difícil de responder, na medida em que, realizar a reflexão vai além de avaliar os aspetos positivos, os negativos e os a melhorar. É de salientar que a reflexão acompanha todo o processo de formação docente. Nesta linha, importa denotar a importância da reflexão, realizada ao longo de todo o processo, uma vez que possibilitou adotar uma postura reflexiva, investigativa e indagadora perante todas as circunstâncias da prática. Assim, perante as reflexões realizadas sistematicamente, intencionou-se, tanto na EPE como no 1º CEB, promover o trabalho colaborativo, visando a cooperação entre a equipa educativa e as crianças envolvidas na aprendizagem.

Ao longo da PES, verificou-se a necessidade de destacar a Metodologia de Trabalho por Projeto, devido às etapas apresentadas – definição do problema, planificação, execução, divulgação e avaliação (Vasconcelos et al., 2011). Ademais, realça-se o papel das famílias no processo educativo vivenciado, uma vez que realizaram pesquisas com as crianças e acompanharam o processo das crianças de forma motivada. É, de facto, essencial que a comunidade participe no processo de ensino e de aprendizagem do grupo, com saberes e experiências para partilhar.

Num momento inicial da PES, os receios e as dúvidas surgiam incessantemente, acredita-se que pela quantidade de informação adquirida. De certa forma, o contacto com o contexto acabou por se revelar complexo, com entraves e com constrangimentos, uma vez que, o comportamento não era pleno, mas sim de uma constante preocupação e receio neste novo começo. Assim, a PES foi ainda influenciada nesse sentido, no entanto, o papel das cooperantes e das supervisoras traduziu-se na desmistificação e preocupação em criar um ambiente seguro

e propício ao desenvolvimento do processo educativo. Ao longo da prática, a postura e a entrega com o grupo superaram as expectativas inicialmente criadas.

De um modo geral, as capacidades e competências, adquiridas em ambos os contextos, desenvolveram, acima de tudo, oportunidades essenciais de prática e de aprendizagem. Desta forma, estas permitiram refletir de forma crítica e indagadora o aperfeiçoamento da postura e das ações pedagógicas. Neste sentido, reconhece-se as dificuldades visíveis na prática, mas também a melhoria e evolução no decorrer da PES.

Efetivamente, ter como ponto de partida os interesses, as necessidades e as aprendizagens do grupo para a construção de objetivos e de intervenções possibilitou a construção de pressupostos práticos inovadores e transformadores. Olhando às circunstâncias vividas na atualidade, derivada da pandemia, verificou-se, no decorrer da PES, um processo de adaptação ao meio, visto que a turma regressava de um período de ensino à distância, resultado dos dois anos vividos em situação pandémica. Essa adaptação acabou por ser evidente no grupo e na equipa educativa que o acompanhava, no sentido em que, o mesmo demonstrava dificuldades de concentração, postura e comportamento.

Evidencia-se o crescimento do profissional na prática, através do envolvimento com o grupo no contexto e dos desafios e obstáculos. apresentados ao longo da ação, uma vez que através desta foi possível vivenciar o papel de um educador e professor. Esta etapa salienta-se como essencial no processo de formação de um docente de perfil duplo, pois promove o conhecimento e a construção de um profissional com experiência e com desafios propostos. Ao longo da PES, foram perceptíveis as fragilidades e dificuldades existentes e, ao mesmo tempo, as estratégias utilizadas para os desafios propostos. Neste sentido, é um processo visto como desafiante e de superação constante, na medida em que as crianças se revelam, em alguns momentos, imprevisíveis, inconstantes e ativas. Esta situação traduz-se na necessidade de as desenvolver e estimular para a construção de uma aprendizagem significativa e sustentada. Numa ótica global, verifica-se, como síntese, a importância da superação de receios, medos e possíveis fragilidades do docente, sendo que para tal contribuíram as ferramentas fornecidas pela instituição.

Em suma, verifica-se que é possível adequar o processo de ensino/aprendizagem para que se consiga fomentar o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas. Reflete-se acerca do conceito atual de escola, e da importância de este acompanhar as

mudanças pelas quais a sociedade sofre. Neste sentido, na mesma medida, salienta-se a importância crucial do docente investir, amiudadamente, na sua formação. Assim, o perfil duplo habilita uma visão que permite uma melhor compreensão das transições educativas, proporcionando desta forma, uma visão holística das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C., Brites, G. & Ferreira, J. (2012). Educação Holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e de cooperação. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (67), pp. 1033-1056. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216752>
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A.; & Ribeiro, D. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org), *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.
- Baioa, A. M., & Carreira, S. (2018). Implicações da utilização de simulações e protótipos num problema de modelação: Uma abordagem STEM. A. Caseiro, A. Domingos, & J. Matos, *Atas do XXIX Seminário de Investigação em Educação Matemática*, (pp. 129-147). <http://domitila.edu.pt/ProfMat2018/docs/Atas%20SIEM2018.pdf>
- Barros, L. T. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar* (Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação).
- Bento, G., & Portugal, M. G. C. D. C. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, (pp. 85-104).
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes: Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco*. 27 (2), 7-20.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Capucha, L. (2006). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/guiao_educ_empreend_2006.pdf

- Carqueja, P. (2013). *A Formação Contínua em Tecnologias da Informação e Comunicação e as Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância* [Dissertação de Mestrado] <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/928/3/TDE%2024.pdf>
- Comissão da Cultura e da Educação (2020, Outubro, 22). Resolução do Parlamento Europeu sobre o futuro da educação europeia no contexto da COVID-19. Parlamento Europeu. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0282_PT.html
- Cosme, A. & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos?. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (10) (pp. 22-38). <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=83&path%5B%5D=57>
- Coutinho C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação – acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 445-479
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*. (41). (pp. 133-159) Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839/7728> .
- Elbaek, I. e Lund, S. (2014). Educação e cuidados para a infância na Dinamarca. In APEI, Ed. Silva, E., Marques, L., Tavares, L. e Costa, M. *Cadernos de Educação de Infância nº 102 mai/ago 2014*. 19-21. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-102>
- Estrela, A. (2003) *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª Edição). Porto Editora.
- Equipe SEB (2020, Julho 31). *O que é STEAM e como aplicá-la?*. Novos alunos. <https://novosalunos.com.br/steam/>
- Ferrari, A., Rocha, R. e Lisboa, R. (2016). *Educação no século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar*/[organizador Young Digital Planet; tradução Danielle Mendes Sales]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. (2ª Edição). Editora Moderna. <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoSec21.pdf>

- Ferreira, M., & Santos, M. (2000) *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. (3ª Edição). Coleção Polígono E/2. Edições Afrontamento.
- Filho, M. (2008). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade?. *Revista Diálogo Educacional*, 8 (23). (pp. 265-275).
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*. (pp. 323-342). Andavira Editora.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf
- Fogaça, M., e Ishii, I. (n.d.). Concepção de Aluno na perspectiva do aluno: uma reflexão acerca do currículo. http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p204.pdf
- Folque, A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Folque, A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna nº 3, 6ª Série*. (pp. 13-34).
- Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transitando entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*. (pp. 81-106). Porto Editora.
- Fontes, M. (2000). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.ª ed.). Livraria Martins Fontes Editora
- Freitas, M. (2001). *(Re)Pensar o Ensino das Ciências* (1ª ed.). Ministério da Educação.
- Gadotti, M. (2004). *Autonomia da Escola: Princípios e propostas* (6ª ed). Editora Cortez.
- Inácio, M. (2007). *Manual do formando "O Processo de Aprendizagem"*. Delta Consultores e Perfil.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos, curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>.

- Lopes, F. & Nunes, A. (2010). Reutilização de Materiais Recicláveis para incentivo à educação ambiental e auxílio ao ensino didático de ciências em um colégio estadual de Anápolis-go. *Revista de Educação*, 13 (15). (pp. 87-103).
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula –Um guia prático para o professor*. Lidel –Edições Técnicas.
- Marta, M. (2017). *As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração*. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, vol. Extr., 13. 2386-7418.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, I. e Teixeira, M. (2011). Representações sociais do bom professor de português. *Revista Interações* (19), 11-27.
https://www.researchgate.net/publication/348688208_Representacoes_sociais_do_bom_professor_de_portugues
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueirido, M., e Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxttdFPvt9ScKpCP6r5W7P/?lang=pt>
- Moss, P. (2013). Qual a relação entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório? Ligações de subordinação? Parceria igualitária? Artigo dos Cadernos de Educação de Infância nº 100 set/dez 2013.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nogueira, I.C., Gonçalves, D., Monteiro, I. & Quinta e Costa, M. (2019). *Educar para a decisão – The mantle of expert*. In N. Fraga (Org.), CIEC 2018 – II Conferência Internacional de Educação Comparada (pp.513-524). CIE-UMa.: SPCE
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Nóvoa, A., Campos, B., Ponte, J., e Santos, M. (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Edições Afrontamento. Depósito Legal: 51543/91.

- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*/ António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – SEC/IAT, 2022.
- Oliveira-Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., e Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora. Série: Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., Monge, G. (2016). *Transição entre ciclos educativos*. (pp. 35 – 54). Porto Editora.
- Pedroso, J. V. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Pereira, H. & Ribeiro, J. (2019). Aprendizagens STEAM. *Ciência Elementar*. 7 (02):29 doi.org/10.24927/rce2019.029.
- Quadros-Flores, P., Escola, J. e Peres, A. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola. *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 143-169). Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* (Cadernos do CCAP -2). Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>

- Roberts, A. (2012). A justification for STEM Education. *Technology and Engineering Teacher* (1-5).
- Rodrigues, D. (2014). A inclusão como Direito Humano Emergente. *Educação inclusiva*, 5 (1), 6-10.
- Rodrigues, L. (2012). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. Conferência Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 1, 13-16. Ministério da Educação.
- Rogers, C. (1983). *Terapia Centrada no Cliente*. (2ª Ed.). Moraes Editores
- Santos, M. (2021). *Educação em tempo de pandemia/Problemas, respostas e desafios das escolas* (1ª Edição). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, R., Lopes, A., Palma, P., e Lopes, M. (2013). Educar para o Empreendedorismo: a dimensão Soft. *Handbook de Educação Em Empreendedorismo No Contexto Português*. 325-360.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. *Vozes*.
- Tavares, C. (2000). Novas Competências para Ensinar, mais Caminhos a Percorrer. In: Roldão, Maria do Céu e Marques, Ramiro, org. *Inovação, Currículo e Formação*. Porto Editora.
- Teixeira, C. (2012). *Educação para o Empreendedorismo: Um estudo sobre o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo*. [Tese de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia]. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/21484>
- Tomlinson, C. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores II, S.A.
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. Report from the *International Commission on the Futures of Education*. UNESCO
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011).

Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Veloso, L, Craveiro, D. & Rufino, I. (2012). Participação da comunidade educativa na gestão escolar. *Educação e Pesquisa*, 38 (4), 815-832. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000009>

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS

DOCUMENTOS:

PEAM. (2021-2025). Agrupamento de Escolas de M.

Plano de Contingência do AEM. (2020). Agrupamento de Escolas de M.

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, Diário da República nº 1/1998 - I Série - A. Ministério da Educação. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº10-A/2020, de 13 de Março, Diário da República: nº52/2020, 1º Suplemento, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID 19.

Decreto-Lei nº14-G/2020, de 13 de Abril, Diário da República: nº72/2020, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de Abril, Diário da República: nº65/2016, I Série. Educação. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

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

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

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de Maio, Diário da República: nº 92/2014, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho. Diário da República: nº 133/1997, Série I-A de 1997-06-11. Ministério da Educação. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e

expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, Diário da República: nº 240/2014, I Série.

Ministério da Educação e Ciência. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, Diário da República nº 201/2001, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Diário da República nº 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, Diário da República nº 300/1979, 12º Suplemento, Série I. Ministério da Educação. Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de Julho, Diário da República, nº 138/2018 – II Série. Assembleia da República. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Despacho nº 8476-A/2018, de 31 de Agosto, Diário da República, nº 168/2018, 2º Suplemento, II Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Despacho nº 9180/2016, de 19 de Julho, Diário da República, nº 137, II Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho, Diário da República, nº 139/2016, II Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Cria um Grupo de Trabalho para definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória.

- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Diário da República, nº 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Diário da República, nº 237/1986, Série I. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- 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). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Ribeiro, D., Marta, M. & Quadros-Flores, P. (2021-2022). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

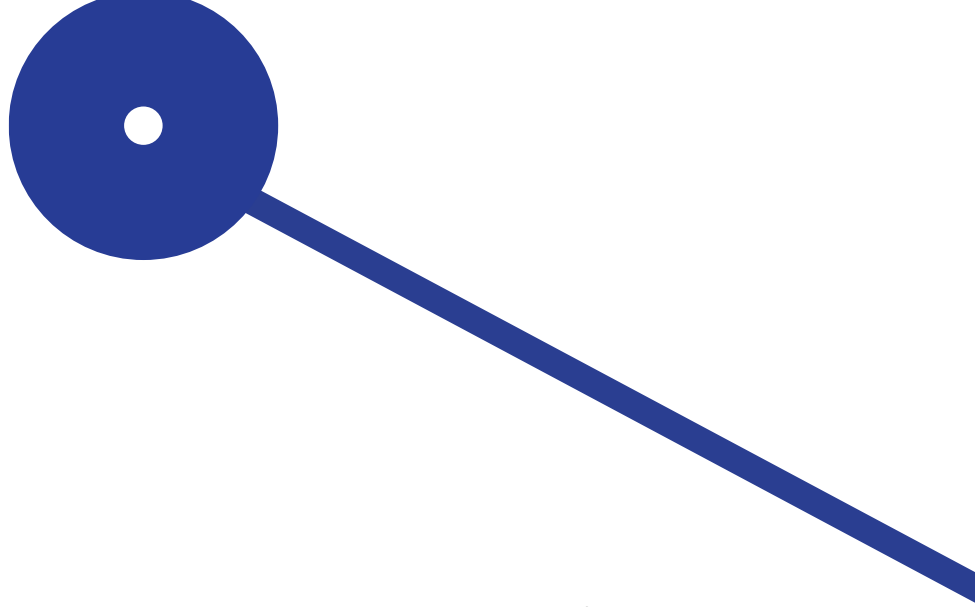
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório do Estágio

Margarida Lopes Maia Soares Alves