

M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Rafaela de Sousa Fontes

JULHO/2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rafaela de Sousa Fontes

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 Cândida da Mota Teixeira

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rafaela de Sousa Fontes

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 Cândida da Mota Teixeira

Porto, julho 2022

AGRADECIMENTOS

Findada esta caminhada, resta-me agradecer a quem esteve sempre comigo e nunca deixou de acreditar em mim.

Começo por agradecer aos meus pais por me darem força e vontade de continuar a percorrer o meu caminho. Um obrigada à minha irmã por sempre me ter olhado como um exemplo e encorajado a mostrar ao mundo as minhas capacidades e a pessoa que sou hoje.

Aos meus avós por me terem acompanhado com orgulho durante toda esta viagem. Um obrigada ao Gonçalo por me ter ajudado a descobrir quem realmente sou e aquilo gosto, pela força que me deu e por nunca me ter deixado desistir quando as tempestades chegavam. Quero agradecer, ainda, às minhas amigas Rita e Sara por toda a paciência que tiveram, pelas chamadas infinitas e por terem acreditado em mim, mesmo quando eu não acreditava.

À minha díade pelo caminho percorrido, às experiências partilhadas e por todo o crescimento que me proporcionou. Agradecer à minha madrinha por ter sido o meu exemplo pela determinação e garra que tem. A todos os amigos que fiz ao longo desta viagem.

Um agradecimento às supervisoras institucionais, por todo o apoio dado durante este percurso. Por despertarem em mim a vontade de querer aprender mais e pela disponibilidade e dedicação que demonstraram.

Quero também agradecer às docentes cooperantes pela partilha de conhecimentos, pelos conselhos e por todos os momentos que me fizeram evoluir tanto a nível profissional como pessoal. Agradecer, também, pela confiança depositada e por me incentivarem sempre a sair “fora da caixa”.

Por fim, agradecer a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho por tudo aquilo que me ensinaram, vão ser sempre lembradas em mim.

RESUMO ANALÍTICO

O atual relatório é concebido como um elemento fundamental para o processo formativo desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES) nas valências educativas da Educação pré-escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como confere o DL 979/ 2014, de 14 de maio. O vigente documento descreve e analisa reflexivamente todo o percurso formativo realizado na Prática Educativa Supervisionada, pelo que contribui para a construção da identidade profissional da mestrandia.

Este relatório evidencia a contextualização teórica e legal das instituições cooperantes relevante nas práticas educativas, pelo que espelha o desenvolvimento pessoal, social e profissional, provenientes da adoção de uma postura crítica, reflexiva e investigativa perante os diferentes ambientes educativos. Neste âmbito, a metodologia investigação-ação tornou-se fundamental durante todo o percurso, abrangendo um processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, promotor da transformação das práticas educativas e do crescimento da profissionalidade docente.

O processo desenvolveu-se num ambiente de co-construção em díade de formação e em ambas as valências de ensino. As práticas educativas assentaram na formação holística das crianças, pelo que se optou por metodologias ativas numa perspetiva de inclusão. Nesta linha, todo o percurso vivido possibilitou construir uma conceção de educação vista como um todo, uma vez que a formação inicial de docente confere a habilitação do profissional direcionado a um perfil duplo.

Palavras-chave: Investigação-ação; Holístico; Observação; Criança.

ABSTRACT

The current report is conceived as a fundamental element for the formative process developed throughout the Supervised Educational Practice (SEP) in the educational valences of Preschool Education (EPE) and the 1st Cycle of Basic Education (CBE), as conferred by DL 979/2014, of May 14.

The current document reflexively describes and analyzes the entire formative path carried out in the Supervised Educational Practice, which contributes to the construction of the master's professional identity. This report highlights the theoretical and legal contextualization of the relevant cooperative institutions in educational practices, thus reflecting the personal, social and professional development, resulting from the adoption of a critical, reflexive and investigative posture towards the different educational environments. In this context, the action-investigation methodology has become fundamental throughout the course, covering a cyclical process of observation, planning, action, reflection and evaluation promoting the transformation of educational practices and the growth of teaching professionalism.

The process developed in a co-construction environment in a dyad of formation and in both teaching valences. Educational practices were based on the holistic training of children, so active methodologies were chosen from an inclusion perspective. In this line, the entire journey lived made it possible to build a conception of education seen as a whole, since the initial teacher training confers the qualification of the professional directed to a double profile.

Keywords: Action Investigation; Holistic; Observation; Child.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
LISTA DE ANEXOS.....	VI
LISTA DE APÊNDICES.....	VII
LISTA DE ABREVIATURAS ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. PERFIL E PRÁTICAS DE UM DOCENTE DA ATUALIDADE.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DO DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	9
1.2.1 EDUCAR PARA O EMPREENDEDORISMO: A SIMULAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	16
1.3. EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR- FUNDAMENTOS E PRÁTICAS CURRICULARES.....	19
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	29
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	31
2.3. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	36
2.4. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	41
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS AO LONGO DA PES.....	46
3.1. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS E VIVENCIADAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	47
3.2. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS E VIVENCIADAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	62
METAREFLEXÃO.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Tabela com equipas, a função em cada uma, o que realizaram e quais as estratégias realizadas.....	51
Figura 2 Representação do pensamento dos alunos para a construção da maquete.....	54
Figura 3 Raciocínio dos alunos acerca da construção do titan.....	55
Figura 4 Realização da caricatura utilizando diferentes técnicas.....	60
Figura 5 Construção dos elementos da natureza	64
Figura 6 Exploração do mapa com o bee-bot.....	67
Figura 7 Esquema com o percurso da atividade da recriação da obra de arte "Sunset Wishes" de Pariz One.....	69
Figura 8 Etapas da execução de um grafiti no muro da instituição	72

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Matriz do guião de pré-observação

Anexo B – Matriz das narrativas colaborativas

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A- Planificação 1ºCEB

Apêndice B- Planificação 1ºCEB

Apêndice C- Construção do titan na aplicação 3D Builder

Apêndice D- Textos descritivos realizados pelos grupos na aplicação *Pear Deck*

Apêndice E- Exploração do Geogebra

Apêndice F Caricaturas realizadas pelos alunos

Apêndice G- Instagram criado pelos alunos para publicitar a cidade

Apêndice H- Planificação EPE

Apêndice I- Planificação EPE

Apêndice J- Registo feito pelas crianças dos elementos da natureza

Apêndice K- Construção do mapa e exploração com o *bee-bot*

Apêndice L- Realização do Grafiti

LISTA DE ABREVIATURAS ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

HS – High-Scope

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MoE – Mantle of Expert

MTP – Metodologia de Trabalho Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OT – Orientações Tutoriais

PES – Prática Educativa Supervisionada

PP- Pedagogia por Participação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O vigente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES) pertencente ao plano de estudos do 2º ano de mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Um dos objetivos de formação da unidade curricular assenta na construção de uma postura investigativa, indigadora e reflexiva. Neste âmbito, é suposto que a mestranda aprofunde saberes científicos, didáticos, pedagógicos e de investigação abordados ao longo do processo educativo, que permitam questionar e problematizar as práticas educativas, visando a transformação das mesmas, no sentido da renovação pedagógica.

Tal como é elencado no DL 79/ 2014, de 14 de maio, o atual mestrado confere a habilitação do docente em direção a um perfil duplo, uma vez que no final do processo, o formado pode desenvolver a prática educativa na valência da EPE e do 1º CEB. Segundo esta premissa, o documento apresentado, visa caracterizar de maneira sucinta o percurso educativo vivenciado ao longo da PES, em ambos os contextos educativos, bem como espelhar a evolução a nível profissional e pessoal da mestranda, no decorrer de todo o processo de formação experienciado.

Posto isto, o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos basilares, sendo que os mesmos estão divididos em subcapítulos. Segue-se uma metarreflexão referente ao manancial de experiências vivenciadas durante a PES, onde será descrito de que forma é que experienciar a profissão docente, contribuiu para a construção da identidade profissional.

No que concerne ao primeiro capítulo, este engloba a fundamentação e reflexão face aos referentes teóricos e legais, nos quais se basearam a prática desenvolvida. Nesta linha, primeiramente será realizada uma reflexão acerca do perfil e práticas de um docente da atualidade, seguido de dois subcapítulos referentes às especificidades de cada nível educativo.

No segundo capítulo, apresenta-se uma descrição e caracterização de carácter reflexivo dos contextos educativos onde decorreu a PES, peculiarizando características dos grupos de crianças, da organização e gestão dos espaços, tempos, interações entre os diferentes intervenientes, bem como metodologias e materiais utilizados. Seguido de um subcapítulo destinado à Metodologia de Investigação-Ação (MIA), onde se encontram expostos

fundamentos e pressupostos relativos a esta metodologia de investigação. No mesmo subcapítulo, serão ainda evidenciados quais os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da PES e de que forma é que os mesmos possibilitaram visualizar e refletir com mais distância acerca da prática (Coutinho et al., 2009).

O terceiro capítulo expõe as práticas educativas desenvolvidas durante a PES nos dois níveis educativos. De modo a sustentar as ações pedagógicas desenvolvidas, ao longo do capítulo são revisitados alguns autores, com o objetivo de auxiliar a compreensão da descrição dos diferentes ambientes educativos. Por fim, apresenta-se uma metarreflexão, uma reflexão sobre a reflexão que reconhece as representações profissionais construídas, mas também as potencialidades e fragilidades que se tornaram em oportunidades de crescimento. Seguido as referências bibliográficas, que seguem a 7^ª edição, utilizadas ao longo da PES.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Há, na vida de todas as crianças, um tempo e um espaço vividos de modo próprio face a restante vida societária, que é onde uma cultura outra, que nenhum dos demais grupos geracionais detém, emerge como produtora e produto das suas vivências quotidianas, transformando-se, nessa sua dupla função, não elemento primordial dos seus processos formativos (Sarmiento et al., 2017 p.23)

O presente capítulo elenca conceitos e perspetivas teórico-legais que sustentaram o desenvolvimento da PES. Posto isto, o capítulo está dividido em quatro componentes distintas, sendo que num primeiro momento pretende-se refletir acerca do “Perfil e práticas de um docente da atualidade” relevando aspetos em comum às duas valências e sublinhando a ideia de que os dois níveis educativos mantêm uma relação de adjacência. Nesta perspetiva, realizar-se-á uma reflexão sobre o perfil e a prática de um docente na atualidade, tendo em consideração as constantes mudanças que a sociedade tem sofrido ao longo do tempo. Posteriormente, será realizada uma análise das especificidades de cada valência iniciando-se no 1ºCEB e seguidamente na EPE.

Relativo ao 1º CEB e como suporte à PES, encontra-se um subcapítulo onde é realizada uma reflexão acerca da simulação como estratégia promotora do empreendedorismo. Esta opção deve-se ao facto da referida estratégia fomentar o desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras e atitudinais inerente ao perfil do aluno na atualidade.

1.1. PERFIL E PRÁTICAS DE UM DOCENTE DA ATUALIDADE

Atualmente, em quase todos os países vigora o princípio da escolaridade obrigatória. Tudo isto foi possível por ação “dos governos, de movimentos políticos e pedagógicos, de peritos, de universidades, de organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO” (Rodrigues, 2012, p.171). No final do século XIX, o modelo escolar “generaliza-se ao conjunto da infância, através da escola obrigatória, que se constitui como uma instituição central na afirmação dos

Estados-nação. A difusão mundial deste modelo e, num certo sentido, a sua universalização confirmam a centralidade que ele adquire nas sociedades contemporâneas” (Novoa, s.d, p.2).

Refletindo sobre o passado educacional em Portugal, neste período, a educação das crianças em idades precoces era da responsabilidade da família, mais concretamente da mulher. A criança era conceituada como um agente passivo no seu desenvolvimento e as suas características individuais não eram valorizadas (Marta, 2015). Até 1966, as instituições direcionadas à educação das crianças com menos de 6 anos de idade, não tinham objetivos educacionais, uma vez que o país atravessava uma fase em que não havia pessoas com qualificações específicas. Assim, as instituições que existiam preocupavam-se, principalmente, com os cuidados e necessidades básicas das crianças (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Depois do 25 de abril, devido ao desenvolvimento da psicologia infantil, da pedagogia relativa à conceção de criança e da infância, ao desenvolvimento de conhecimentos relativos às ciências de educação, às políticas estatais e à própria intervenção dos educadores de infância, a profissão de educador de infância começou a ocupar outro estatuto na sociedade (Marta, 2015). Ressalta-se, assim, a importância do pedagogo José Augusto Coelho, conceituado como pedagogo moderno, que afirmou que a educação teria que ser “uma experiência agradável para a criança, proporcionando-lhe conforto e segurança, embora preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária estivessem também presentes” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p.8). Valorizando, deste modo, a EPE na vida da criança.

Após a revolução, estabeleceu-se como objetivo nacional estender a EPE a toda a população, tendo em vista o bem-estar social e o desenvolvimento das potencialidades da criança (Decreto-Lei n.º 542/79; Bairrão & Vasconcelos, 1997). Neste seguimento, a 14 de outubro de 1986 foi decretado que a EPE, “no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 4.º, ponto 2). Deste modo, a opção de a criança frequentar ou não a EPE dizia respeito à família (Marta, 2015).

Relativamente ao 1.º CEB, foi publicado que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, nos termos da Constituição da República (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro,

2.º, ponto 1). A referida lei elenca ainda que, a promoção da democratização do ensino é da responsabilidade do estado, tendo este o compromisso de garantir o direito a uma “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n. º46/86, de 14 de outubro, 2.º, ponto 2).

O estado educativo encarnou a responsabilidade de possibilitar um sistema educativo capaz de fazer frente à realidade social, com o objetivo de formar cidadãos “livres, responsáveis, autónomos e solidários” capazes de avaliarem, através do “espírito crítico e criativo”, o meio social em que se inserem (Lei n. º46/86, de 14 de outubro, 2.º, ponto 5). Tal como elenca a lei anteriormente mencionada, nos princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo, urge assegurar não só a igualdade de oportunidade, como também “o direito à diferença bem como a valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Perante o que foi referido, as instituições escolares passaram a encarar a massificação do ensino. De acordo com Rodrigues (2012), a escolaridade tornou-se obrigatória e, conseqüentemente, a heterogeneidade de alunos aumentou. Segundo Formosinho (2009), perante este cenário, houve um aumento da diversidade de “motivações e interesses, de necessidades”, uma vez que a escola de massas “congrega crianças e adolescentes de várias posições sociais, de variados meios” (p. 166).

Posto isto, o objetivo primordial da escola passou a ser, ensinar “tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades [das crianças] e das diferenças de contextos locais e sociais” (Formosinho, 2013, p. 18). Assim, e em conformidade com Nóvoa et. al (1991), o sistema educativo sofreu uma mudança brusca, uma vez que passou de um ensino de elite, este sustentado na seleção e competência, para um ensino de massas, caracterizado por ser mais flexível e integrador, no entanto, “incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno” (p. 103). A escola passou a aumentar a dimensão da transmissão da informação com carácter unidireccional, desvalorizando o diálogo, a comunhão, a participação” (Quadros-Flores & Escola 2007).

As práticas pedagógicas assumiram uma metodologia tradicional, onde a gestão do currículo era realizada independentemente dos interesses das crianças (Serrão, 2009). Na ótica

de Formosinho (2013), as pedagogias transmissivas da educação apresentam a criança como um agente passivo na construção do seu conhecimento, conferindo-lhe apenas o papel de ser educado. Concluindo assim que, as pedagogias transmissivas correspondem aos propósitos da era industrial, uma vez que neste período era dado ênfase apenas ao produto. Segundo Gomes (1999), a escola viu-se “confrontada com uma sociedade pedagógica que valoriza a formação como um factor de produção e, paradoxalmente, desvaloriza o contexto de socialização” (p.146). Neste sentido, o Estado- Nação investiu na produção de cidadãos, o que consequentemente levou as escolas a considerarem o aluno como um “objecto de conhecimento factível” (p.158). Deste modo, constata-se que

O desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação decalcou o modelo da burocracia industrial e são precisamente esses os elementos mais criticados nesse sistema, como arregimentação, a falta de individualismo. As normas rígidas de classes e de lugares e o papel autoritário do professor, os que revelaram mais eficazes tendo em vista os objectivos que presidiram o lançamento do ensino em massa (Fino,2000 p.27).

No paradigma tradicional, o professor era visto como o único protagonista no processo de construção do conhecimento, sendo este o único detentor do saber, já os alunos eram considerados meros depósitos de informação (Quadros Flores & Escola 2007). Além disto, a escolha dos recursos didáticos assentava sobre os manuais escolares e fichas de trabalho, uma vez que, ao longo do tempo “desenvolveram-se no mercado editorial muitos materiais para ajudar nessa transmissão (livros de texto, manuais, livros de exercícios, livros de fichas, etc” (Formosinho et al., 2016, p.97). Não obstante, os professores do passado não entestavam a obrigação de levar todos os alunos até ao final do percurso escolar. Estes tinham apenas a missão de “ensinar os que aprendiam. Os que não aprendiam iam ficando pelo caminho” (Rodrigues, 2012, p.172).

Mediante o desenvolvimento da sociedade e da concepção de criança, a ideia de que o aluno era um mero espectador passivo da realidade social, foi-se difundindo (Quadros Flores & Escola, 2007). Perante esta realidade e segundo a perspectiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), ao longo do tempo, surgiram novas pedagogias que geraram uma rotura na pedagogia transmissiva, com o objetivo de promover uma nova perspectiva do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a criança começa a assumir um papel ativo e participativo na

construção do seu próprio conhecimento, uma vez que as metodologias participativas “assumem que a coconstrução da aprendizagem é um processo constituinte da ação educativa válido para a educação das crianças” (Formosinho et al., 2016 p.99). Nesta perspetiva, invoca-se Piaget, Vygotsky e Brunner, que afirmam que a criança assume “uma atitude ativa na resolução de problemas, colaborativamente com os outros, construindo o seu próprio conhecimento” (Quadros-Flores, 2016 p. 217). Para Nóvoa (s.d), é crucial ter uma visão global das diferentes áreas do saber para que o conhecimento escolar se aproxime do conhecimento científico e da “complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas” (p.13).

O século XXI tem vindo a ser um século “marcado pelas Tecnologias de Informação e da Comunicação, que têm provocado uma revolução global nos mais diversos vetores, incluindo o da educação, pode ser o século das oportunidades, da mudança e da equidade” (Quadros-Flores, 2016, p. 144). Estamos, deste modo, perante uma sociedade que “exige fluxos dinâmicos, conectáveis e flexíveis que promovam a comunicação e o conhecimento, exige um cidadão mais interveniente e mais criativo” (Quadros -Flores & Escola, 2007, p.235). Segundo a UNESCO (2021), durante o século XX, a educação tinha o grande propósito de apoiar os esforços nacionais através da escolaridade obrigatória para crianças e jovens. Contudo, atualmente assistimos a mudanças drásticas e enfrentamos riscos tanto para o futuro do planeta como para a humanidade. Hoje, é necessário reinventar o conceito de educação para que as crianças e jovens de hoje sejam capazes de enfrentar os desafios de amanhã.

Para que o processo de aprendizagem seja centrado no aprender a pensar, Delors (1996) refere quatro pilares fundamentais da educação, sendo estes o aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. Neste contexto, é fundamental a inserção de pedagogias que promovam a cooperação e a solidariedade, e que fomentem uma aprendizagem participativa, colaborativa, problemática e interdisciplinar, de modo a contribuir para o conhecimento contínuo (UNESCO, 2021).

Neste âmbito, destaca-se a metodologia por projeto, uma vez que a mesma, segundo Cabero, Llorente e Salina (2006), citado por Quadros-Flores (2016), acarreta diversas vantagens para o aluno, sendo esta uma metodologia que envolve a criança na construção do seu próprio conhecimento. Assim, as práticas sustentadas nesta metodologia permitem uma variedade de

estilos de aprendizagem onde os conteúdos adquiridos são relacionados com a vida real da criança, fomentando simultaneamente, aprendizagens significativas, tendo em conta os seus conhecimentos prévios. Promove ainda, o trabalho cooperativo, dando oportunidade à criança de se desenvolver individualmente e coletivamente.

A metodologia por projeto “aposta na interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema” (Vasconcelos, 2011 p.20). Na perspetiva da autora anteriormente mencionada, as crianças passam a ser investigadoras e desenvolvem competências, no que concerne à investigação e ao tratamento da mesma. Deste modo, as aprendizagens tornam-se significativas pelo facto de estas surgirem dos interesses e necessidades das crianças. O papel do educador/professor passa a ser o de mediador, uma vez que o profissional de educação desempenha a função de estimular a curiosidade das crianças e possibilitar que as mesmas interajam “com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma [a] que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, p.5). Destaca-se ainda, a importância do profissional de educação com perfil duplo, sendo que este consegue ter perceção das diferentes fases pelas quais a criança passa, auxiliando a mesma na passagem dos diferentes ciclos educativos, dando continuidade ao desenvolvimento das aprendizagens já adquiridas.

Encontramo-nos numa era onde é reconhecida a transformação digital das sociedades. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão a ter um grande impacto nas nossas vidas e já não há como voltar atrás. Os computadores estão a modificar a maneira como o conhecimento é criado e utilizado. As informações de fácil acesso estão a abrir novos caminhos para a educação, no entanto, é necessário ter em atenção os riscos para que as transformações técnicas nos ajudem a evoluir e não a ameaçar o futuro da educação (UNESCO, 2021).

Ao elencar a educação da atualidade, é fundamental lembrar que atualmente se vive uma situação pandémica. A pandemia *Covid-19* foi considerada um caso de emergência de saúde pública mundial, que levou diversos países a tomar medidas rigorosas de restrição, destacando-se o encerramento das escolas. Na sequência deste acontecimento, as atividades escolares foram interrompidas e foi imprescindível a criação de alternativas de modo a garantir o ensino.

As TIC foram o principal meio utilizado para dar resposta ao problema, possibilitando o ensino a distância. Este, trouxe vantagens ao processo ensino-aprendizagem, sendo que potenciou o desenvolvimento da autonomia das crianças; trouxe a possibilidade de formação multimédia de modo colaborativo, participativo e interativo entre o professor/aluno (Quadros-Flores, 2016). Deste modo, destaca-se a importância da relação entre o profissional de educação e a criança, uma vez que é importante que se crie uma relação harmoniosa, considerando que as “relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas” (Camida et al., 2011, p.18).

A pandemia trouxe com ela a prova de que um profissional de educação da atualidade deve estar em constante formação e desenvolver capacidades que permitam responder às possíveis mudanças da sociedade. Além disto, o educador/professor deve encontrar formas de colmatar as diferenças e necessidades das crianças, de modo a inserir o desenvolvimento das mesmas “num projeto futuro da sociedade, cuja capacidade de agir lhe exigem ser criativo, dinâmico, alegre e emotivo” (Marta, 2015, p. 365).

Perante o que foi elencado anteriormente, torna-se fundamental referir que a escola de massas está a ser ultrapassada pela sociedade atual, uma vez que as exigências são distintas daquelas que assistimos nos últimos anos. Ensinar com o lema “todos como um só”, já não responde às necessidades atuais como em tempos respondeu. Perante a situação e de acordo com a UNESCO (2021), é necessário compreender todo o potencial educativo que engloba a vida e a sociedade, desde o nascimento até à velhice, imaginando as sociedades futuras a proporcionar e fomentar a aprendizagem numa multiplicidade de sítios, dando um novo sentido ao conceito de escola.

1.2 ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DO DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os seres humanos possuem uma grande capacidade coletiva, inteligência e criatividade. Práticas promissoras podem ser inovadoras ou enraizadas na tradição, pois ambas podem desencadear novas possibilidades (UNESCO, 2021, p. 154).

De acordo com a Lei 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º, o 1.ºCEB constitui um dos dois ciclos direcionados ao ensino básico, sendo este considerado “universal, obrigatório e gratuito” com a duração de quatro anos. Tem como objetivos formar todos os cidadãos, e proporcionar o desenvolvimento de interesses e aptidões promovendo “a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei n. 46/86, de 14 de outubro, artigo 6º).

De um modo geral, as metas do ensino básico centram-se na formação de cidadãos autónomos e responsáveis, criando hábitos positivos de relação e cooperação assegurando, na mesma medida, condições adequadas ao desenvolvimento de cada indivíduo, tendo em consideração as características de cada um (Lei n. 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Em conformidade com o último objetivo elencado, o DL. 55/ 2018, de 6 de julho, artigo 6, refere que uma escola inclusiva promove a equidade e igualdade de oportunidades de acesso às diversas ofertas educativas e formativas, através da implementação de medidas, atendendo aos recursos e serviços de apoio ao funcionamento de cada instituição escolar. Evidencia-se, deste modo, a importância de uma escola inclusiva capaz de reconhecer as diferenças de cada aluno e onde “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho). Acredita-se assim que, os profissionais de educação desempenham um papel de extrema importância, não só na promoção das aprendizagens, como também na construção de processos de inclusão capazes de responder aos desafios consequentes da diversidade (Nóvoa, 2009).

Relativamente ao currículo, importa referir que ao longo do tempo, a sua conceção foi-se modificando, uma vez que no passado o currículo escolar era definido apenas como um conjunto de conteúdos a ensinar, tendo em conta as diferentes disciplinas, temas e áreas de estudo (Pacheco, 2001). Atendendo à evolução da sociedade, o currículo ganhou outros propósitos. Segundo Roldão (1999), os currículos “têm vindo a seguir um movimento de alternância relativamente à atribuição de maior ênfase às dimensões associadas aos saberes ou às dimensões relativas ao aluno, aos seus interesses e necessidades” (p. 16). Ainda em

conformidade com a autora anteriormente citada, ao longo do tempo as práticas pedagógicas passaram a ter como base um currículo que valoriza os princípios de formação integral do aluno e o desenvolvimento das suas “potencialidades e competências, descoberta e construção do conhecimento” (p.16). Atualmente, os princípios que orientam a concepção do currículo do 1º CEB são a “operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (Decreto-Lei nº 55/ 2018 de 6 de julho artigo 1º). O PASEO aposta no desenvolvimento de um perfil de base humanista, considerando a dignidade humana como valor primordial (Oliveira Martins, 2016).

Futuramente, espera-se que o currículo continue a ir para além das visões tradicionais, que conceituam o mesmo, apenas como uma grelha de disciplinas escolares e que este seja centrado, não só na aquisição de conhecimentos, como parte do património comum da humanidade, como também na criação coletiva de novos conhecimentos e novos futuros possíveis. Perante este cenário, os docentes assumem um papel de elevada importância no que concerne à personalização da aprendizagem para que esta seja autêntica e significativa (UNESCO, 2021).

A promoção de um ensino de qualidade exige uma contextualização com situações concretas, contribuindo para o desenvolvimento holístico do aluno, tendo em conta as características de cada indivíduo. No entanto, os documentos curriculares utilizados nos últimos anos, não correspondiam às exigências atuais e a sua extensibilidade, apresentava-se “um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). Além disto, os documentos curriculares para o ensino básico utilizados nos últimos anos, não denotavam uma articulação entre si e necessitavam de uma atualização, uma vez que o conceito de currículo sofreu alterações ao longo do tempo. Neste âmbito, houve uma reorganização curricular, sendo que na atualidade, as Aprendizagens Essenciais (AE), articuladas com Perfil dos Alunos apresentam-se como guias basilares do profissional de educação (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho).

As AE expressam a tríade de elementos que se pretende desenvolver ao longo da progressão curricular, nomeadamente: conhecimentos, capacidades e atitudes (DGE, s.d). Neste sentido, apresentam ainda “o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). No que concerne ao PASEO, este é conceituado como uma matriz comum no âmbito da escolaridade obrigatória, direcionada ao nível curricular, sendo esta matriz dirigida para a formação de cidadãos com base num paradigma humanista, uma vez que tem em consideração uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana (Oliveira-Martins et al., 2017). Concomitantemente, o PASEO exhibe um caminho curricular onde os alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, devem “desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões” (Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho).

Segundo Roldão e Almeida (2018), as AE apesar de serem conceituadas como guia curricular comum para todos os alunos, as mesmas viabilizam uma maior flexibilidade referente à gestão do currículo. Ressaltando assim para importância dos profissionais de educação realizarem uma gestão do curricular flexível, adaptando as práticas aos diferentes contextos, de modo a criar melhores oportunidades de aprendizagem para os seus alunos (UNESCO, 2021). Devido à diversidade de alunos, a flexibilidade curricular exige tanto a diferenciação dos processos como também das práticas pedagógicas “com as quais os alunos adquirem os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores necessários à sua integração e à participação ativa e responsável na sociedade, bem como à construção de um projeto pessoal de vida” (Ferreira, 2020, p. 318). Deste modo, a flexibilidade curricular constitui uma exigência para que as aprendizagens sejam significativas e necessárias para a vida em sociedade e para que, conseqüentemente, os alunos alcancem o sucesso escolar (Ferreira, 2020).

O currículo e a forma como o mesmo é gerido, deve ser capaz de dar resposta à heterogeneidade de alunos, de forma a preservar valores como a igualdade e a não discriminação, colocando os obstáculos e estereótipos de lado, para que o acesso “às

aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-Lei nº 55/ 2018 de 6 de julho). Não obstante, proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos não significa que todos aprendam do mesmo modo, uma vez que os alunos apresentam estilos individuais de aprendizagem (Henrique, 2011). Na ótica do mesmo autor, é fundamental assumir a diversidade, descobrir meios para uma pedagogia diferenciada e implementar estratégias, para que seja possível gerir o trabalho, de modo a corresponder aos interesses, ritmo e tipos de aprendizagens e, conseqüentemente, minimizar as dificuldades dos alunos.

Segundo o Decreto de Lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018, a aprendizagem deve ser realizada de modo articular todas as “componentes de currículo e de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, a funcionar, em regra, de forma temporária” (DL. n. °55/2018, de 6 de julho). Segundo Leite (2012), esta articulação pode ser definida como multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Relativo à articulação multidisciplinar, as diferentes disciplinas continuam a “manter as suas fronteiras”, no entanto criam relações entre si; a interdisciplinar as áreas disciplinares mantém relações “desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos” (p.88) promovendo uma perspetiva geral das situações “influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base” (Leite, 2012, p. 88); a transdisciplinaridade embora tenha como base os conhecimentos de cada disciplina, abandona o parcelamento das mesmas. Esta forma de organização trata-se de um nível máximo de coordenação entre as diferentes disciplinas e interdisciplinas, e é definida como moderadora tanto da interpretação como da compreensão das realidades tendo em conta a sua extensão e complexidade (Leite, 2012).

Visando uma aprendizagem articulada, destaca-se o facto do ensino do 1º CEB ser monodocente. Silva (s.d), afirma que o ensino do 1º CEB é da responsabilidade apenas de um docente, pelo facto da faixa etária em questão exigir uma relação baseada na relação pessoal entre professor-aluno para que haja uma proximidade entre os dois intervenientes. Concomitantemente, esta relação de proximidade, possibilita uma progressiva perceção dos interesses e necessidades dos alunos, permitindo ao titular desenvolver uma pedagogia onde o

aluno é o centro da ação, uma vez que, o docente do 1º CEB é responsável pelo desenvolvimento holístico da criança (Silva, s.d).

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ainda ao docente de 1º CEB fomentar, nos alunos, o respeito pela cultura em que se inserem, bem como culturas distintas das deles. Nesta perspetiva, salienta-se a importância de criar relações entre os conteúdos abordados com situações reais, partindo do contexto em que a instituição e os alunos se inserem. Assim, é possível que os alunos consigam interpretar diversas situações e pôr em prática conhecimentos prévios, independentemente da área disciplinar que se tratar (Leite, 2012). Neste sentido, destaca-se a necessidade do processo de ensino-aprendizagem ser um processo, onde os alunos vão construindo o seu próprio conhecimento. O professor assume um papel de mediador/facilitador nessa construção e potencia o desenvolvimento de valores e competências nos alunos que “permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (Oliveira-Martins, 2017, p. 7).

No que respeita ao processo avaliativo, este necessita de contribuir para uma “intervenção atempada nas aprendizagens dos alunos”, bem como recolher informações acerca das diferentes áreas inseridas no currículo, com o intuito de dar a conhecer aos alunos, às escolas e às famílias informações pormenorizadas das aprendizagens dos alunos, frisando que a avaliação pode ter um carácter diagnóstico, sumativo ou formativo (Lei nº 17/ 2016, de 4 de abril, artigo 24º). Note-se que, a principal função da avaliação é a regulação do processo de ensino-aprendizagem, de modo que avaliar ajuda a perceber “se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (Lopes & Silva, 2012, p. 2). Neste âmbito, e corroborando a perspetiva dos autores anteriormente elencados, destaca-se a importância da avaliação formativa, uma vez este tipo de avaliação dá aos professores os dados necessários que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta ainda a decorrer.

No que concerne à escolha recursos e metodologias, é fundamental que a educação acompanhe as mudanças pelas quais a sociedade passa e efetue as alterações necessárias, de

modo a garantir uma aprendizagem significativa que corresponda às exigências atuais (Rodrigues, 2012). Nesta perspectiva, denota-se a importância da criação de ambientes de aprendizagem que promovam atividades onde os alunos possam construir “a sua própria compreensão do material a estudar” (Quadros- Flores, 2016, p. 234).

Segundo Pereira (2012), a utilização de metodologias ativas durante as práticas pedagógicas, permite que o aluno seja o centro da ação, sendo que o professor passa a desempenhar o papel de mediador ou facilitador. Neste tipo de metodologias, que envolvem a criança na construção do seu próprio conhecimento, o professor e o manual escolar deixam de ser as únicas fontes de conhecimento da sala de aula, tornando a prática pedagógica numa prática de ensino que visa “o processo de aprender tendo como referência a inserção progressiva do acadêmico no universo profissional de sua formação, resolvendo problemas e aprofundando sua compreensão” (p. 6).

Aliadas à utilização de metodologias ativas, a utilização das TIC como recurso durante as práticas pedagógicas motiva e envolve o aluno no processo de ensino-aprendizagem facilitando a compreensão da realidade. Com a evolução da tecnologia, os alunos da atualidade são facilmente motivados e mostram grande entusiasmo pelos recursos digitais que são interativos, ubíquos e intuitivos, além de apelativos. A inclusão das TIC torna-se, deste modo, uma vantagem, uma vez que a sua boa utilização em sala de aula aumenta “o interesse pela matéria estudada, melhora a capacidade para resolver problemas, os alunos aprendem a trabalhar em grupo e a comunicar as suas ideias, adquirem melhor confiança em si mesmos e incrementam a sua criatividade e imaginação” (Quadros- Flores, 2016, p. 237). Neste âmbito, as TIC são consideradas uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais, além de que, as mesmas podem dinamizar o processo de ensino-aprendizagem (Marta, 2017).

De maneira sucinta, ser um docente da atualidade, implica uma formação contínua “que não esteja apoiada na lógica da oferta, mas sim que vá de encontro das suas necessidades, dos alunos e da escola” (Santos, 2012 p. 2). Assim, é fundamental que o professor conheça na integra todos os seus alunos, para que consiga agir consoante a diversidade, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Espera-se ainda que, o profissional de educação adote uma atitude reflexiva perante a sua prática, visando a mudança e que promova uma pedagogia

assente na colaboração e solidariedade, desenvolvendo não só as capacidades dos alunos, mas também as suas, para que em conjunto, possam transformar o mundo (UNESCO, 2021).

1.2.1 EDUCAR PARA O EMPREENDEDORISMO: A SIMULAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A sociedade globalizada e tecnológica do século XXI exige a formação e o desenvolvimento do Homem como um cidadão autónomo, responsável e empreendedor (Fonseca, Faria & Tiago, 2016).

Atualmente, ainda se assiste a cenários em salas de aula que dão primazia às metodologias transmissivas, onde o professor é visto como o único detentor de conhecimento. No entanto, segundo Baumgartel (2016), o processo de ensino aprendizagem nem sempre é significativo e os alunos nem sempre refletem sobre os momentos de aprendizagem, não interpretando as situações da vida real. Assim, urge “(re) construir novas utopias que alentem a criação de um novo paradigma que sustente as exigências sociais” (Quadros-Flores et al., 2013, p. 323).

Nesta perspetiva, salienta-se a importância da promoção de um ensino de qualidade onde os alunos dão significado às aprendizagens adquiridas e mobilizam essas aprendizagens para situações concretas. Desenvolvendo, assim, competências capazes de responder aos desafios colocados pela sociedade atual (Nogueira et al., s.d.). Nesta ótica, a educação surge como via para o alcance de uma cidadania de sucesso, através da promoção de um “ensino capacitante no que diz respeito à liberdade de pensamento crítico, de criatividade, de sentido cívico e de compreensão global de si e dos outros num mundo partilhado e cooperativo” (Albuquerque et.al, 2012, p.3).

Posto isto, segundo Lopes et al. (2013) torna-se importante educar indivíduos para que sejam capazes de responder aos desafios lançados pelo século XXI, causando impacto nos percursos de vida dos mesmos, com o objetivo de desenvolver mentalidades e “sensibilizar os alunos para o mundo empreendedor, ao mesmo tempo que lhes é possibilitado um desenvolvimento individual e aquisição de atitudes, capacidades e valores que constituem o espírito empreendedor” (Nogueira et. al, s.d).

Em conformidade com a Comissão Europeia (2006), o empreendedorismo pode ser definido como um processo dinâmico e social em que os sujeitos, individualmente ou em colaboração, identificam oportunidades de inovação atuam sobre as mesmas de modo a transformar ideias em atividades práticas e direcionadas. Assim, é considerado uma competência prestigiada que tem como objetivo capacitar os indivíduos e “dotá-los de competências transversais necessárias à cidadania ativa” (Comissão Europeia, 2016, p. 21). Em 2006, a Comissão Europeia corrobora ainda que, o empreendedorismo na educação abrange não só o desenvolvimento de competências como também de atitudes pessoais ligada à criatividade, ao espírito de iniciativa e à responsabilidade. Tudo isto vai de encontro ao que é referido pelo PASEO, sendo que afirma que os alunos devem ser encorajados a “negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (Oliveira-Martins, 2017, p.17).

De acordo com o Ministério da Educação (2006), é possível associar o empreendedorismo à palavra mudança, pela vontade consciente de obter algo diferente. De facto, o termo empreendedorismo está muitas vezes associado à inovação, uma vez que quem desempenha o papel de empreendedor, tem como objetivo, desconstruir o que é real e criar alternativas diferentes e conseqüentemente resultados diferentes. Assim, salienta-se a importância da uma educação que possibilite um “ambiente em que os/as jovens possam desenvolver e utilizar a capacidade de imaginar mudanças, e procurar realizar essas mesmas mudanças” (Ministério da Educação, 2006, p.13).

Neste âmbito, surge o conceito de simulação como uma estratégia que estimula o perfil do aluno, pois permite uma representação do real com o propósito de o compreender, apreender e avaliar. A simulação surge como uma estratégia capaz de promover o desenvolvimento de capacidades ligadas ao pensamento empreendedor. Durante a simulação, é criado todo um cenário empreendedor, onde os alunos passam a assumir responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens. Esta estratégia aposta na mobilização de conhecimento de diversas áreas curriculares, desenvolvendo deste modo, diversas capacidades transversais (Nogueira et al., s.d.). Ainda de acordo com os autores, a simulação proporciona uma aprendizagem conjunta, a “valorização do trabalho em equipa, melhoria de competências de comunicação, numa clara

promoção do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, permitindo que, num cenário empreendedor, os alunos aprendam a decidir, decidindo” (p. 518).

São apontados alguns fatores cívicos fundamentais durante a estruturação da Educação para o empreendedorismo. O primeiro fator diz respeito à participação ativa dos alunos, sendo estes os principais líderes do processo, uma vez que tomam as suas próprias decisões, com a mediação do professor. Seguidamente, o trabalho colaborativo, ressaltando para a importância do trabalho em equipa, uma vez que possibilita a partilha de experiências. A promoção da transdisciplinaridade, dado que é importante integrar conteúdos das diferentes áreas curriculares, ligando os conteúdos à realidade contextual dos alunos considerando os seus interesses e necessidades reais. As atividades empreendedoras passam, ainda, por um processo empreendedor, onde há necessidade de definir as diferentes fases: missão; organização, execução e avaliação. Por fim, é importante evidenciar que cabe ao professor orientar e facilitar todo este processo (Ministério da Educação, 2006).

Em suma, é crucial formar indivíduos capazes de acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade passa. Neste âmbito, torna-se evidente a necessidade de utilizar metodologias participativas, intimamente ligadas “à resolução de problemas e assunção de responsabilidades, ou é simplesmente definido como “ser empreendedor” ou “dinâmico” (Comissão Europeia, 2016 p. 81). É ainda possível afirmar que, o empreendedorismo vai além da perspectiva do meio empresarial e económico, uma vez que se trata de um processo que visa a mudança e a capacidade de agarrar novas oportunidades. Na educação cultiva uma perspetiva integrada na vida pelo tem uma base humana e reinventa a base social. Durante a PES, desenvolveram-se momentos de aprendizagem promotores do espírito empreendedor que passaram pelas diferentes fases do processo empreendedor. No decorrer do projeto evidenciado no Capítulo III, os alunos desenvolveram competências inerentes ao empreendedorismo. Além disso, através da simulação de momentos empreendedores, a turma ganhou uma sensibilidade para com a cidade onde a instituição se localizava. Os alunos mostraram ainda, interesse e dedicação nas diversas fases do projeto e adquiriram capacidades ligadas ao empreendedorismo, destacando a resolução de problemas, a criatividade e o trabalho colaborativo. Por fim, foi também visível uma

evolução significativa dos alunos, no que concerne ao trabalho em equipa, uma vez que inicialmente se observou que os mesmos denotavam dificuldade no trabalho colaborativo.

1.3. EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR- FUNDAMENTOS E PRÁTICAS CURRICULARES

Nas últimas décadas do século XX, as múltiplas transformações sociais geraram, inevitavelmente, mudanças no sistema educativo, colocando-se ênfase nos benefícios da frequência da Educação de Infância. Esta perspetiva valorativa da criança, na ótica de Cardona, et al., (2021 p.38), veio reforçar que “a par da perspetiva maturacionista tradicional, inspirada apenas nas características do desenvolvimento das crianças, consoante o seu grupo etário, começasse a ser valorizada uma perspetiva sociocultural”. Desenvolveu-se, assim, uma perspetiva mais centrada no desenvolvimento da aprendizagem de cada criança e nos contextos que habita. Importa o manancial de experiências vividas e os sentidos que construiu, tal como evidenciam os autores supracitados.

Constata-se que ao longo do tempo, a EPE começou a ser, cada vez mais, considerada, tal como evidencia a entrada desta etapa educativa no quadro geral do sistema educativo em 1986. No entanto, a EPE não dispunha de um quadro legislativo (Figueiredo, 2010), pelo que em 1996, foi aprovado pela Assembleia da República um quadro legislativo referente à EPE, publicada e conceituada como Lei-Quadro nº 5/ 97, de 10 de fevereiro. Neste âmbito, a EPE, passou a ser definida como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artigo 2º). Ressalta o facto de esta favorecer a formação e o desenvolvimento da criança de forma harmoniosa, visando o desenvolvimento de um ser autónomo livre e solidário (Lei-Quadro nº 5 /97, de 10 de fevereiro, art. 2º).

Apesar deste grande avanço legislativo, continua a apresentar um carácter facultativo, muito embora “o Estado promove o seu carácter potencialmente universal” (Oliveira-Formosinho & Araújo 2018 p. 16). De sublinhar que na lei-quadro supra referida , são apresentados os

princípios pedagógicos da EPE, sendo possível interpretar que os objetivos primordiais desta etapa educativa, passam por promover o desenvolvimento global da criança, atendendo às suas características individuais; fomentar uma educação para a cidadania visando o desenvolvimento de princípios como o respeito por diferentes culturas, contribuindo para uma consciencialização da criança enquanto membro da sociedade; potenciar e desenvolver a expressão e comunicação através do uso de linguagens múltiplas; assegurar um ambiente seguro, bem como condições de bem estar e segurança; incitar a participação e colaboração das família no processo educativo (Lei-Quadro nº 5 /97, de 10 de fevereiro , art. 2º).

Sustentadas nos objetivos anteriormente elencados, no ano de 1997 surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde são evidenciados os “fundamentos e princípios, que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Este documento, sustenta e esclarece o modo como as crianças se desenvolvem e constroem o seu conhecimento, e ressaltam a importância “do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Embora este documento orientador, tenham surgido em 1997, o mesmo sofreu alterações, sendo que em 2016 foi lançada uma nova versão.

No que diz respeito à estruturação das OCEPE, importa referir que estas estão organizadas em três componentes, sendo que a primeira diz respeito ao Enquadramento Geral, posteriormente encontra-se a secção referente as Áreas de Conteúdo e, finalmente, a componente relativa à Continuidade Educativa e Transições. Na primeira secção são apresentados os fundamentos e princípios pelos quais a prática pedagógica se norteia. Reforça a importância de práticas educativas com intencionalidade pedagógica, onde o EI assume um papel informado, permeável ao conhecimento científico e reflexivo. De anotar que, a atitude reflexiva deve ser sustentada por um ciclo interativo, que engloba o observar, o planear, o agir, e o avaliar. Deste modo, o EI fica mais apto na tomada de decisões sobre as suas práticas adequando-as a cada contexto, bem como a cada criança na sua individualidade, afirmando uma perspetiva “sistémica e ecológica” (Lopes da Silva et al., 2016, p.22).

Posteriormente, na secção seguinte, são apresentadas as áreas de conteúdo, nomeadamente: Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e da Comunicação; e

Área do Conhecimento do Mundo. Segundo Cardona et al., (2021), todas as áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE, apresentam uma articulação entre si e correspondem a diferentes domínios da cultura, que foram concebidos pela humanidade, e que “fazendo parte dos contextos em que os seres humanos vivem, lhes proporcionam “instrumentos mentais” (p. 56). Importa referir que, a articulação existente entre as diversas áreas de conteúdo enfatiza a ideia de que brincar é uma atividade natural da criança e que evidencia um modo de aprender holístico (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta linha, constata-se que a criança assume, um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, “aliada ao reconhecimento de que essa construção é um processo social, não apenas individual” (Sousa, 2018 p.27). Por fim, as OCEPE apresentam ainda uma secção, onde é evidenciada a importância da continuidade educativa e transições, reforçando a ideia de que “as aprendizagens novas se suportam geralmente nas aprendizagens já feitas e que há um contínuo experiencial na construção e progressão do conhecimento” (Formosinho et al., 2016 p. 101).

No que concerne ao currículo em EPE, o EI assume a responsabilidade de desenvolver o respetivo currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integrada” (Decreto-Lei nº 241/ 2001 de 30 de agosto). O currículo supõe uma articulação harmoniosa das aprendizagens, onde as crianças participam ativamente na planificação das mesmas. Paralelamente ao que foi referido anteriormente, o EI deve recorrer a diferentes instrumentos de observação, de modo a compreender “o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses” (Lopes da Silva et al., 2016 p.14). Concomitantemente, a organização e análise da informação recolhida, é considerado “um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016 p.14). Tendo em conta a informação recolhida durante a observação, o EI deve avaliar, segundo uma perspectiva formativa, “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”, tal como recomenda o Decreto-Lei nº241/ 2001 de 30 de agosto.

Em concordância com Cardona et al., (2021), a avaliação encontra-se aliada ao compromisso de desenvolver o currículo de forma flexível e adequada, como também ao de auxiliar a criança nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento. Nesta lógica de flexibilidade, a avaliação ganha relevância formativa, uma vez que permite ajustar o desenvolvimento do currículo às necessidades de cada criança, de forma a possibilitar o desenvolvimento e a evolução da mesma (Cardona et al., 2021). Nesta perspetiva, é possível afirmar que a observação, a planificação e a avaliação são pontos fulcrais para que se concretizem projetos alicerçados nas necessidades e interesses tanto de cada criança, como do grupo, de modo que todas atinjam os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem (Sarmiento et al., s.d).

Note-se que, a observação deve ser realizada durante toda a prática pedagógica, principalmente enquanto as crianças brincam, uma vez que a atividade lúdica é concebida como “o meio mais natural para aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Nesta, e na ótica de Sarmiento et al., (s.d p. 42) através da atividade lúdica, a criança “tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos”. Segundo o autor anteriormente mencionado, no processo de aprendizagem, os brinquedos e as brincadeiras são considerados elementos fundamentais, na medida em que permitem que a criança descubra o seu papel no mundo. O brincar possibilita que a criança cresça e descubra o que está à sua volta, enquanto se revela a si mesma, conceituando, assim, os grupos de brincadeira, poderosos mediadores de socialização. Salienta-se ainda a importância de proporcionar diversas oportunidades educativas às crianças, permitindo que as mesmas se desenvolvam em diferentes ambientes. Neste âmbito, as potencialidades do espaço exterior devem ser aproveitadas de igual modo que o espaço interior, sendo o espaço exterior, um local que possibilita o desenvolvimento de diversas formas de interação social e de contacto com materiais naturais (Lopes da Silva et al., 2016).

Ora, tudo isto implica que o EI reflita sobre as potencialidades dos diferentes espaços e o organize de forma a proporcionar o desenvolvimento de diversas capacidades das crianças. Além da organização do espaço, o educador é também responsável pela organização do ambiente educativo, sendo que este engloba a “organização do grupo, do espaço e do tempo, a

relação com os pais e outros parceiros educativos” (Circular nº 4/ DGIDC/ DSDC, 2011, de 11 de abril). A organização do ambiente educativo é concebida de acordo com a “perspetiva sistémica e ecológica [que presume] que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). Perante o referido, a organização do ambiente educativo é vista como um alicerce ao desenvolvimento curricular, uma vez que a sua organização é planeada de modo que o contexto seja rico e estimulante, para que as crianças se possam apropriar do mesmo e desenvolver, a sua independência (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, é fundamental que o EI tenha conhecimento, não só das necessidades específicas de cada fase de desenvolvimento da criança em geral, como também das necessidades e interesses do grupo e de todas as crianças que o mesmo integra.

Ressalta-se ainda para a importância da integração das famílias e da comunidade nos projetos, uma vez que é fundamental que se crie relações assentes na confiança e no respeito mútuo, de modo construir “ambientes de desenvolvimento e aprendizagem ajustados às necessidades específicas de cada criança” (Mata & Pedro, 2021 p.8).

Paralelamente a tudo o que foi referido anteriormente, é crucial que o EI conheça diferentes abordagens pedagógicas, sendo estas decorrentes de “teorias que espelham as conceções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, as noções sobre a eficácia da organização do espaço educativo, dos recursos, da criação de oportunidades de aprendizagem” (Kot-Kotecki, 2013, p. 176). Nesta linha, as abordagens pedagógicas são consideradas um importante suporte na procura de um “cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (Formosinho et al., 2007 p. 30). Em concordância com os mesmos autores, as diferentes abordagens pedagógicas, expressam orientações para a práxis quotidiana, tendo em conta as várias dimensões curriculares. Para que seja possível ir ao encontro das necessidades e interesses pronunciados pelas crianças, o EI tem a possibilidade de articular diferentes particularidades das várias abordagens, para que a resposta se adeque o mais possível ao grupo e ao contexto. Posto isto, destacam-se algumas abordagens, que orientaram as ações desenvolvidas ao longo da PES, uma vez que eram as mais prestigiadas pela educadora

cooperante, nomeadamente: a Pedagogia por Participação (PP), High Scope (H-S) e Movimento Escola Moderna (MEM). Nos modelos anteriormente apresentados, o EI age como mediador do processo de educativo. Além disso, as diferentes abordagens partilham o mesmo objetivo de envolver a criança numa pedagogia ativa e participativa.

A PP, é conceituada como uma metodologia participativa e os seus objetivos assentam no “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013 p.10). Corroborando a perspectiva dos autores anteriormente mencionados, o processo de aprendizagem, é visto como um espaço comum à criança e ao adulto. Neste seguimento, também os tempos educativos são ponderados, de modo a possibilitar não só a interatividade, como também a continuidade educativa. Nesta abordagem curricular, cabe ao EI enveredar por atividades e projetos que coloquem a criança no epicentro da ação, para que esta tenha oportunidade de narrar o seu próprio percurso (Luís, 2014).

Na PP, a construção da aprendizagem é realizada através da experiência interativa e contínua, onde a motivação da criança se desenvolve na identificação dos seus interesses, necessidades, motivações, esperanças, de modo a criar intencionalidades e propósitos. Nesta linha, as experiências vivenciadas, só se revelam importantes se fomentarem o desenvolvimento de aprendizagens significativas e se os momentos de aprendizagem acontecerem em contexto, construídos de forma situada e participada (Luís, 2014).

Relativamente à organização dos espaços, de acordo com esta abordagem, o espaço deve ser dinâmico e interativo e, conseqüentemente, “encorajador de diferentes formas de exploração e trabalho: trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em pequeno e grande grupo. Considerando estas diferentes formas de dinamização da ação” (Luís, 2014 p. 90). Na PP, o espaço e o tempo vividos mantêm uma relação, ou seja, a forma como os mesmos são organizados, ganham significado das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013 p.27). Ainda de acordo com os autores anteriormente mencionados, o modo como se aprende influencia a “construção pessoal, social, cívica e cognitiva da criança” (p. 35).

No que concerne ao currículo H-S, segundo Hohmann e Weikart (2007), este teve origem no ano de 1962 e foi criado para servir “crianças em risco” por David P. Weinkart. O currículo H-S

atribui às crianças a possibilidade de seguirem os seus próprios interesses de um modo criativo, além de estimular, durante todo o processo, o desenvolvimento da “iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade” (Hohmann & Weikart 2007 p. 13), contribuindo assim para atingir a finalidade Piagetiana relativa à construção da autonomia intelectual da criança (Oliveira- Formosinho et al., 1996). Visando uma aprendizagem ativa, no currículo H-S o processo planejar- fazer- rever, assume grande centralidade. Ao aprender a planejar as suas atividades e a pô-las em prática, as crianças trocam ideias e experiências com outras crianças e com o educador acerca do que fizeram durante todo o processo (Gomes, 2013). Deste modo, as crianças desenvolvem a capacidade de articular as suas intenções e refletir sobre as suas ações (Hohmann & Weikart 2007). A organização do tempo em H-S é realizada pelo EI e pela criança de um modo progressivo, sendo que a mesma tem conhecimento dos diferentes momentos pertencentes à rotina, bem como as finalidades de cada uma. Ao conhecer os diferentes momentos do dia, a criança sente-se mais confortável e segura, garantindo condições para que se desenvolva de forma autónoma, ativa e independente (Oliveira-Formosinho et al., 1996).

Relativo à organização do espaço em H-S, em conformidade com Formosinho et al., (1996), o mesmo é organizado em diferentes áreas, o que possibilita o desenvolvimento de aprendizagens distintas. Além disso, a organização da sala em áreas é considerada indispensável para a vida em grupo e contém mensagens pedagógicas quotidianas. No entanto, a organização não é fixa, uma vez que ao longo do ano letivo, o educador deve reorganizar o espaço consoante as necessidades e os interesses do grupo (Formosinho et al., 1996).

Seguindo a mesma linha de pensamento, a abordagem pedagógica MEM defende a organização dos espaços e materiais em diversas áreas, uma vez que esta organização dá oportunidade à criança de “experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (Folque, 2012 p.57). Além disso, o currículo MEM, alega que os materiais devem ser organizados de forma a estarem ao alcance das crianças, de modo que as mesmas os possam utilizar sem necessitar de ajuda, conferindo-lhes assim autonomia. A abordagem MEM defende ainda que as crianças devem participar na organização do espaço educativo, para que estas consigam ter uma maior perceção

das diferentes áreas existentes, bem como dos materiais que estão à sua disposição. Esta abordagem, tem como objetivo principal promover a participação das crianças num contexto democrático, tornando-se “a democracia na escola, um elemento valorativo na construção da identidade das crianças” (Kot-Kotecki, 2013, p. 149). Segundo Folque (2016), o currículo de MEM visa uma educação para a vida democrática, onde a cidadania da criança é considerada uma área de educação essencial. Além de que, o currículo defendido por este modelo pedagógico, é sustentado por uma abordagem sociocentrica que não é centrada no adulto nem na criança, sendo que o “desenvolvimento da criança vai para além das actividades individuais de compreensão do mundo. A criança também se desenvolve a partir de contactos sociais com os pares de diferentes idades e adultos que a introduzem na herança cultural da humanidade” (Folque, 2016 p.12). A influência das interações com diferentes intervenientes, promove o desenvolvimento de aptidões na Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP), que se traduz “na diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha – desenvolvimento – e o que consegue fazer com o apoio de adultos ou de outras crianças – aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 52).

Além da organização do espaço educativo, na abordagem MEM, as crianças participam “activamente no processo de planificação, realização, avaliação e regulação de todo o trabalho escolar” (Gonzalez, 2002 p. 43). Todo o trabalho pedagógico gira em volta das vivências, necessidades e interesses das crianças. Concomitantemente, este modelo sugere um currículo assente nos “problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (Folque, 2016 p.6). Na ótica de Niza (1998), no MEM o trabalho de apoio a uma criança realiza-se em colaboração com os seus pares. Neste âmbito, é necessário tornar visível, a cada momento, o percurso de cada criança e evidenciar a sua evolução. Esta visibilidade coletiva, acrescenta sentido social às aprendizagens,” transmite segurança e permite consciencializar e balizar a história dos percursos de trabalho de cada um, no ambiente de solidariedade que sustenta todo o trabalho” (p. 19).

Em suma, o EI deve ter conhecimento das diferentes etapas do desenvolvimento da criança de modo a possibilitar o desenvolvimento holístico da mesma. Além disto, cabe ao educador ter uma atitude reflexiva face às suas práticas, para que este possa melhorar as mesmas e corresponder às necessidades de cada criança, bem como às adversidades colocadas

por uma sociedade que se encontra em constante mudança, sendo que “os novos desafios da sociedade obrigam o profissional a uma procura constante de novos saberes, novas aprendizagens” (Marta, 2015, p. 278). Assim a EPE assume um papel de elevada importância, uma vez que esta etapa é fundamental para que a criança se desenvolva de forma equilibrada, tendo em vista a sua plena “inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro 5/97, de 10 de fevereiro).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano (Portugal, 1992, p. 33).

O vigente capítulo destina-se à caracterização dos contextos onde foi desenvolvida a PES em ambas as valências educativas. O mesmo integra um subcapítulo onde é apresentada uma descrição do agrupamento e da instituição cooperante, seguido de dois subcapítulos que integram uma descrição mais pormenorizada do contexto educativo do 1º CEB e na EPE. Finalmente, é apresentado um último subcapítulo referente à metodologia de investigação utilizada durante a PES, que desenvolve a metodologia de investigação-ação, partindo do “pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008 p. 9).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES decorreu numa instituição localizada na área metropolitana do Porto. O estabelecimento de ensino situa-se num município urbano subdividido em 4 freguesias e com 175 478 habitantes.

O agrupamento em foco é constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino, sendo que uma das escolas constitui a sede do agrupamento. Este tem em média 1500 alunos, constituindo, deste modo, um grupo de alunos com mais de 20 nacionalidades diferentes, divididos pelo 1º Ciclo, pelo 2º Ciclo e pelo 3º Ciclo. A principal missão do agrupamento consiste na promoção de um ensino de qualidade bem como garantir a equidade de oportunidades de ensino para todos os alunos, conduzindo, deste modo, à exploração das capacidades dos alunos, formando-os como cidadãos autónomos e aptos para viver em sociedade (PEAM, 2021-2025).

Ainda em conformidade com o projeto educativo do agrupamento (PEAM) (2021-2025), o mesmo enquadra-se num contexto socioeconómico que demonstra disparidades, estas referentes a indicadores de debilidade económica e social, de modo que há um avultado número de alunos que usufruem de subsídios pela Ação Social Escolar. Evidenciam-se adversidades na promoção do sucesso escolar em alguns alunos. Posto isto, o agrupamento implementa várias medidas que visam proporcionar a todos os discentes um igual acesso a um percurso efetivo de sucesso. Segundo Alarcão (2000), a vida na escola é complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contraindicações e incertezas. Na escola cruzam-se diferentes percursos e sente-se tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real.

Relativo aos princípios orientadores do agrupamento, estes têm como base “a 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, p.4). Deste modo, o agrupamento promove atividades pedagógicas inovadoras com o objetivo de potenciar nos alunos, o desenvolvimento da capacidade de pensar e expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade. O conjunto de instituições visa preservar um padrão de qualidade de ensino, sendo que as intervenções são centradas em áreas prioritárias

como “o insucesso, o absentismo e abandono escolar; a indisciplina e os comportamentos; o apoio às famílias e a autoavaliação e avaliação interna da escola como forma de autorregulação das nossas ações” (p.4).

No que concerne às fragilidades apontadas e tendo em consideração que uma escola reflexiva “desenvolve as estratégias mais adequadas, em cada momento, para atingir os seus objetivos educativos, formação, investigação e socialização” (Alarcão, 2000, p.59). O agrupamento aponta como pontos fracos as situações de indisciplina dentro de sala de aula e conflitos nos espaços exteriores, o contexto sociofamiliar e socioeconómico desfavorecido e a baixa escolarização por parte de alguns dos Encarregados de educação (PEAM – 2021-2025).

O estabelecimento de ensino cooperante em que decorreu a PES, possui valências desde a EPE até ao 1º CEB. No que diz respeito aos espaços pedagógicos, a instituição possui dois pisos, sendo que no piso inferior situa-se a valência da EPE e no piso de cima o 1º CEB, de modo que existem três salas destinadas ao pré-escolar e cinco salas para o 1º CEB. Neste piso, existe ainda um ginásio onde são realizadas aulas de educação física, uma cantina, que está dividida em duas partes, sendo que uma parte é utilizada pela EPE e a outra pelo 1º CEB. Os alunos distribuem-se pelas mesas conforme as turmas, sendo que há uma mesa atribuída a cada uma. Ainda no piso inferior, encontra-se a biblioteca, uma sala de professores com casas de banho destinadas apenas aos docentes, uma cozinha destinada ao corpo docente e não docente, uma enfermaria e a sala da direção. Ainda no mesmo piso, é possível encontrar duas casas de banho, sendo que uma delas é utilizada pelo pré-escolar e a outra pelo 1º Ciclo. Já o piso superior é constituído apenas por as 3 salas do 1º CEB e duas casas de banho.

A instituição possui um espaço exterior bastante amplo, sendo este composto por um campo de jogos, um parque infantil que contém um escorrega e baloiços. Existe ainda algum espaço verde com algumas árvores, onde alunos brincam frequentemente. Note-se que, os discentes têm liberdade para brincarem na terra, e é algo acontece frequentemente. No chão é possível verificar que existem desenhos promotores de jogos como o da macaca. Devido à situação pandémica vivida atualmente, e de modo a diminuir o risco de transmissão do vírus Covid-19, foram implementadas algumas medidas, entre elas é possível destacar o

distanciamento dos alunos, o uso da máscara dentro da sala de aula e a atribuição de espaços a cada turma para que as mesmas não se misturem no espaço exterior.

Relativo aos acessos facilitadores a pessoas com mobilidade reduzida, o estabelecimento de ensino possui duas entradas, cada uma com uma rampa, no entanto, não há nenhum acesso facilitador para o piso superior, sendo que a única forma de acesso são umas escadas.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES decorreu numa turma do 4º ano de escolaridade, num grupo composto por vinte e três alunos, sendo que doze eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. A faixa etária da turma variava entre os oito e os nove anos. Note-se que, na turma existiam três alunos que revelavam maior dificuldade, uma vez que apresentavam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e necessitavam de um ensino mais próximo e individualizado, sendo que um deles ainda está em processo de avaliação.

A maior parte dos alunos eram residentes da cidade onde se encontra a instituição cooperante, apenas um habitava numa freguesia vizinha. Os pais dos alunos, no geral, tinham um grande envolvimento na vida escolar dos seus educandos, mantendo contacto regular com a professora, este contacto acontecia maior parte das vezes por via e-mail. Contudo, constatou-se que dois alunos não tinham um acompanhamento assíduo por parte da família.

Por norma, grande parte da turma era interessada e empenhada. Os alunos mostravam interesse em querer saber mais e em partilhar as suas ideias e opiniões durante a aprendizagem de novos conteúdos. É importante evidenciar que os alunos apresentavam dificuldades de concentração, demonstrando muita competitividade na execução de qualquer tipo de atividade, fosse ela exercícios, jogos, ou até mesmo questões levantadas pela professora, o que gerava diversos conflitos entre eles. As regras de sala de aula, embora afixadas numa das paredes da sala de aula, não eram cumpridas por este mesmo motivo. Neste âmbito, futuramente pretende-se promover momentos que assentem no trabalho colaborativo, de modo a possibilitar o

desenvolvimento de noções ligadas à entreatajuda e partilha, para que os conflitos diminuam. Note-se que, o trabalho colaborativo assenta em valores como a partilha e a solidariedade, valores que se foram perdendo uma vez que a sociedade se tornou extremamente competitiva e individualista (Damiani, 2008).

Durante o processo de ensino-aprendizagem e através da observação realizada verificou-se que cinco alunos participavam mais ativamente e por vontade própria, sendo que os restantes participavam apenas quando lhes era solicitado. Constatou-se assim que, a maioria dos alunos não eram cativados por aulas teóricas e expositivas dando preferência a aulas em que houvesse exploração e utilização das TIC como recurso no processo ensino-aprendizagem. Este aspeto mostra que as intervenções das futuras professoras devem possibilitar uma inclusão dos alunos menos participativos e com mais dificuldades. Além disto, as futuras intervenções devem assentar nos interesses da turma, nomeadamente do gosto pelas TIC, de modo a criar momentos de aprendizagens mais significativos.

Os alunos sentiam-se igualmente entusiasmados quando executavam atividades que incluíssem a expressão plástica. Estas particularidades verificadas, foram levadas em consideração durante a planificação das intervenções da díade, ressaltando para a importância de identificar as principais variáveis em jogo e analisar as suas interações, para que a escolha das estratégias seja adequada à prossecução dos objetivos visados (Estrela, 2003).

A turma era composta por alunos interessados pela cultura geral, que sentiam entusiasmo ao partilhar saberes com os colegas como também com a docente. A professora cooperante incitava diversas vezes a discussão de assuntos relacionados com a cidadania. Relativamente aos interesses e necessidades, os alunos denotavam um grande interesse pela área curricular de estudo do meio, mais concretamente por história de Portugal, apresentando constantemente vastos conhecimentos acerca do tema. Sendo assim, a área curricular de estudo do meio era considerada a área predileta da maioria dos estudantes. No que concerne às restantes áreas curriculares, na área da Matemática, a maioria dos alunos demonstrava dificuldades. Já em relação ao português, a turma era bastante desenvolvida no que diz respeito à construção de frases curtas, no entanto, os alunos revelavam algumas dificuldades na leitura. Devido a esta heterogeneidade de saberes, o par pedagógico pretende atender às particularidades de cada

aluno, de modo a fomentar as aprendizagens significativas. Ressalta-se assim, para a importância da diferenciação pedagógica, uma vez que as atividades planeadas devem ter em conta as diferentes características e ritmo de cada aluno para que o processo ensino aprendizagem seja significativo para todos os constituintes da turma.

Constou-se, ainda, que os alunos expressavam a sua opinião com facilidade, utilizando, um discurso coerente e explícito. Contudo, um dos alunos denotava grandes dificuldades em expressar-se pois evidenciava dificuldades na construção do discurso. Posto isto, é de extrema importância que o professor considere cada aluno como um ser individual, visto que todos “apresentam pontos fortes e outros que são mais fracos; desenvolvendo a consciência de que tantos os pontos fracos como os fortes são passíveis de desenvolvimento” (Almeida et al., 2017, p. 97).

Relativo ao nível cognitivo, havia alguma discrepância quanto aos ritmos de trabalho, visto que por um lado existiam alunos que revelavam uma grande facilidade e autonomia na execução de qualquer atividade proposta pela professora, por outro lado a turma incluía alunos pouco autónomos e confiantes, pois necessitavam de auxílio da professora para a concretização das atividades propostas. Neste âmbito, verificou-se uma inquietação por parte dos alunos que executavam as atividades mais rapidamente, que questionavam frequentemente “E agora professora? O que é que eu faço?”, passando assim à atividade seguinte. Constatou-se assim uma disparidade quanto aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos. Neste âmbito, durante a PES, a diáde tenciona adotar estratégias potenciadoras de autorregulação em termos de gestão de tempo, além de adequar as planificações e as práticas ao ritmo real dos alunos. Remete-se novamente para a intencionalidade da promoção do trabalho colaborativo de modo a fomentar, nos alunos, o espírito de interajuda, bem como estimular a partilha do conhecimento.

Relativamente aos trabalhos de casa, os alunos referem sistematicamente que não têm tempo para a sua realização devido à existência de atividades extracurriculares. Por norma a professora cooperante evita enviar trabalhos de casa, no entanto, à sexta-feira esta seleciona alguns conteúdos a estudar em casa de forma a incentivar os alunos a reverem o que foi abordado durante a semana.

A empatia é um valor a ser trabalhado nesta turma, dado que os alunos apresentavam uma enorme dificuldade em se colocar no “lugar do outro”, por esta razão os confrontos que existiam em sala de aula refletiam a competitividade que havia entre os elementos da turma, bem como a falta de empatia. Concomitantemente, era feita uma intervenção de duas psicólogas, por parte da câmara municipal onde os alunos trabalhavam a questão do “respeito pelo outro” apresentando interesse e empenho nas atividades no decorrer das mesmas.

Fazem parte das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), oficina de teatro, oficina das ciências e matemática experimental, a oficina da música, e atividade física desportiva. Um dos elementos da turma não frequentava as AECs, além disso, constatou-se ainda que um pequeno número de alunos faltava frequentemente às atividades quando estas decorrem no último período da tarde, uma vez que tinham atividades após o período letivo.

Quanto à rotina diária dos alunos, os discentes iniciavam a atividade letiva pelas 9h, durante a manhã existia um intervalo entre as 10h e as 10h30, este intervalo à segunda-feira tinha início apenas as 11h horas devido à existência de uma aula de ensino do inglês. O lanche da manhã bem como o lanche da tarde era realizado dez minutos antes da hora do intervalo, medida implementada devido à pandemia atualmente vivida. A pausa para almoço acontecia às 12h30 e regressavam pelas 14h, sendo que a atividade letiva findava pelas 17h30.

As atividades de enriquecimento curricular, ocupavam lugares distintos no horário da turma, visto que à quarta e quinta-feira estas aconteciam na primeira hora da manhã, já a terça-feira à tarde era direcionada apenas para as AECs. Duas vezes por semana, nomeadamente à segunda-feira e sexta-feira, existia um tempo da tarde denominado “atividades livres” onde era dada a liberdade aos alunos de escolherem o que trabalhar e como trabalhar. Por norma, durante este tempo a turma optava por ver documentários escolhidos pelos alunos.

Relativamente à caracterização do ambiente educativo, a sala de aula continha bastante luz natural, sendo que esta possuía cinco janelas. A sala em si não era muito espaçosa e não tinha muita arrumação. No que respeita a materiais digitais e analógicos, a sala continha um relógio analógico; dois quadros; dois armários, um com objetos da professora e outro com objetos e materiais pertencentes aos alunos, encontrava-se ainda um projetor e um computador com acesso à internet, sendo este bastante antiquado o que dificultava a sua utilização. Neste

âmbito, importa referir que a professora cooperante recorria ao computador da sala apenas para projetar os manuais escolares durante a correção de exercícios dos mesmos. Além disto, a docente titular utilizava, ocasionalmente, a internet para que os alunos visualizassem vídeos sobre os conteúdos lecionados. No que concerne à metodologia utilizada no decorrer das aulas, esta pode ser caracterizada como uma metodologia tradicionalista, sendo que aulas apresentavam um carácter meramente expositivo.

A decoração do espaço foi sofrendo alterações no decorrer da PES, as paredes da sala, no primeiro dia, continham pouco material, uma vez que se pretendia expor trabalhos realizados pelos alunos durante o ano letivo nas paredes da sala. Inicialmente, estavam apenas expostos, num local visível, dois mapas mundo, um esquema do esqueleto do corpo humano e três cartazes, elaborados pelos alunos, relativos à cidade onde se encontra a instituição sendo este um sinal de interesse dos alunos na cidade onde vivem. Estava afixado, ainda, um cartaz com os verbos em inglês, um outro com o sistema solar e um com classe de palavras. Mais tarde foram afixados 3 cartazes, dois deles realizados durante as intervenções das psicólogas e um executado no decorrer da primeira intervenção do par pedagógico.

Durante a prática observada constatou-se que durante as aulas a professora titular recorria diversas vezes ao manual escolar, contudo a docente cooperante incentivou, desde cedo, o par pedagógico a desenvolver práticas que visassem a utilização das TIC frisando o facto de este ser um fator de motivação para os alunos da turma em questão. Referiu, ainda, a importância da articulação das diferentes áreas curriculares bem como o desenvolvimento de práticas centradas nas preferências e necessidades dos alunos. Em conformidade com Nóvoa (2018), só é possível haver uma mudança da forma escolar e das suas metodologias tradicionais através do repensar dos ambientes educativos.

No que concerne às relações professor-aluno, é possível afirmar que as interações são baseadas na interajuda e respeito mútuo salientado que os afetos ocupam também um lugar de destaque na relação professor-aluno, sendo estes pontos fulcrais para que se desenvolva um ambiente saudável para o desenvolvimento dos discentes.

2.3. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo as OCEPE (2016), a EPE é definida como contexto de socialização, onde as vivências de cada criança e as suas experiências, estão interligadas com as suas aprendizagens. Todo este processo educativo “realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Nesta linha, torna-se imprescindível refletir sobre a organização do ambiente educativo, de modo a perceber as oportunidades educativas que este oferece à criança. Estes, afiguram-se cruciais no desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Pelo exposto, neste subcapítulo será apresentada e refletida caracterização do ambiente educativo onde decorreu a PES. Ao longo da descrição, será efetuada uma análise referente à organização do tempo, do espaço, bem como uma reflexão sobre a dinâmica estabelecida entre os intervenientes.

O grupo, constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo que oito eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Constatou-se, desde cedo, uma vasta heterogeneidade no grupo, não só a nível de idades como também, de interesses e necessidades. Ressalta-se a existência de uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), num processo de inclusão bastante satisfatório.

As famílias das crianças manifestavam, grande envolvimento, no percurso escolar dos seus educandos. Contudo, existiam duas crianças que não desfrutavam deste acompanhamento, dada a falta de assiduidade e a ausência de cooperação nas atividades desenhadas para o efeito.

No que concerne aos interesses e necessidades do grupo, é importante referir que este integrava crianças curiosas que demonstravam entusiasmo por diversos assuntos, sendo alguns partilhados por todas as crianças e outros mais individualizados, consoante as suas idiosincrasias. Assim, o grupo evidenciava interesse por atividades que envolviam a natureza, a

germinação de plantas, a descoberta da vida animal e ainda o “faz de conta”. Destaca-se, ainda, o gosto pela arte plástica e tudo o que a mesma envolve.

No que respeita às necessidades do grupo, foi possível observar que, tal como os interesses, as crianças apresentavam também necessidades tanto individuais, como transversais a todos os elementos do grupo. Destaca-se a dificuldade em recontar histórias anteriormente exploradas, bem como em manter a concentração nas tarefas realizadas individualmente. Constatou-se, ainda, que o grupo ainda não tinha desenvolvido noções de partilha e solidariedade, o que desencadeava conflitos, bem como um ambiente competitivo.

As crianças mais novas, manifestavam fragilidades na construção do discurso. Neste contexto, o par pedagógico, desde início, planificou e dinamizou atividades que potenciassem o desenvolvimento destas dimensões.

A “organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 113). Torna-se, assim, importante refletir sobre esta organização, para que seja possível compreender se o planeamento reflete as necessidades do grupo. A sala, onde decorreu a PES continha bastante luz natural, uma vez que possuía uma frente com janelas. Os materiais existentes na sala estavam ao alcance das crianças, o que lhes conferia uma certa autonomia e responsabilidade na realização de qualquer tarefa, tal como defende a abordagem curricular MEM.

Além desta particularidade, destaca-se a existência de três contentores indicados para a reciclagem do lixo. A reciclagem era feita pelas crianças diariamente sendo uma tarefa que atribuía autonomia e responsabilidade ao grupo.

As paredes da sala, continham alguns quadros de cortiça revestidos a plástico colorido e tinham como finalidade a exposição dos trabalhos realizados. Note-se que, “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016 p. 26). Uma das paredes da sala era reorganizada todas as semanas, uma vez que à segunda-feira eram expostas as “novidades” do fim de semana de cada criança. Face ao interesse das crianças neste

procedimento, a EI disponibilizou um outro espaço dedicado a estas atividades, onde as crianças expunham o que mais gostaram de fazer.

Na mesma parede, encontrava-se o mapa de aniversários, o quadro do tempo e o quadro das tarefas, sendo que este último expressava quais as crianças responsáveis pelas tarefas necessárias à organização do grupo. As crianças participavam na distribuição das mesmas, sendo estes momentos propiciadores de experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Lopes da Silva et al., 2016).

Refira-se que, tanto o registo do tempo como das tarefas era realizado através de uma tabela de dupla entrada, já o dos aniversários era representado por balões com fotografias de cada criança e a respetiva data de nascimento. De salientar que, este, bem como o mapa das tarefas encontravam-se fora do alcance das crianças. Ora, este facto, para além de não promover a autonomia, dificultava o contato com os materiais. A sala continha 3 mesas, onde as crianças tinham o seu lugar definido consoante a sua idade. Nesta lógica, uma das mesas era destinada ao grupo de crianças com 3 anos, outra destinada as de 4 anos e finalmente uma destinada às de 5 e 6 anos.

A organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade fundamental para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas (Formosinho, 2013). Nesta linha, a educadora cooperante, inspirada no modelo curricular H-S, dividiu o espaço em diversas áreas, transversais entre si: a área da casinha, a área do desenho e da escrita, área da biblioteca, área dos jogos de chão e a área de jogos de mesa.

Anota-se que na área do desenho e da escrita ocorriam grande parte das atividades. Sublinha-se que se tratava do desenvolvimento de pré competências “através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Lopes da Silva et al., 2016 p. 69). Ainda que pouco utilizado, nesta área, encontrava-se um cavalete de pintura, no entanto, esta realizava-se, maioritariamente, nas mesas.

A biblioteca, uma das áreas prediletas do grupo, tinha sofrido, recentemente, uma remodelação, e talvez por isso despertasse interesse, curiosidade e entusiasmo nas crianças. Esta possuía uma estante onde eram organizados os livros consoante os assuntos que versavam. Anota-se que, é fundamental que a criança tenha contacto com bibliotecas, uma vez

que esta convivência permite criar “bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e lazer” (Lopes da Silva et al., 2016 p. 67).

A área da casinha era outro espaço pedagógico, pelo qual as crianças tinham grande apreço, uma vez que o grupo manifestava grande entusiasmo ao representar diferentes papéis sociais e em brincar ao “faz de conta”. Esta continha duas divisões, nomeadamente uma cozinha e um quarto, apetrechados de material correspondente às potenciais vivências. Note-se que, esta área promove “múltiplas oportunidades para [as crianças] trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188).

No que concerne à área dos jogos de chão, observava-se um móvel onde se encontravam cestos de plástico que continham legos, carros e comboios, pistas e animais. Os legos eram o material pedagógico mais utilizado pelas crianças, uma vez que permitiam a criação de múltiplas construções, de jogos de faz de conta e de interatividade entre crianças. Já a área dos jogos de mesa era constituída por um outro móvel que continha vários tipos de jogos, disponibilizados ao alcance das crianças. Os jogos que estavam disponibilizados nesta área, promoviam essencialmente o “desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Lopes da Silva et al., 2016 p. 75).

O espaço continha ainda um computador e um projetor que eram utilizados frequentemente. A atividade “a minha novidade” que ocorria às segundas-feiras, era realizada no computador pelas crianças de 5 e 6 anos de idade. Em conformidade com Lopes da Silva et al., (2016), o contacto com as TIC possibilita o desenvolvimento de uma panóplia de aprendizagens que envolvem, não só o conhecimento do mundo, como também as linguagens artísticas, a linguagem escrita e a matemática.

As diferentes áreas de interesse estavam identificadas com diferentes imagens que ilustravam as atividades representativas da área e o número (representado através de símbolos “bolinhas” permitindo a leitura da mensagem) de crianças que podiam estar, simultaneamente, em cada espaço. É importante referir que, as diferentes áreas de interesse se localizavam nos distintos cantos da sala, apenas a área da escrita era comum a todas as outras, uma vez que se

localizava no centro da sala. Ainda em concordância com Lopes da Silva et al., (2016), a forma como a sala se encontra organizada é de extrema importância, sendo que os materiais disponibilizados, a sua organização e a sua distribuição são “determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24).

No que concerne à rotina diária do grupo, esta era dinamizada pela EI conjuntamente com as crianças. Ao participar na dinamização da rotina diária, a criança toma conhecimento dos diferentes momentos do dia, o que lhe confere autonomia e independência (Oliveira-Formosinho et al., 1996). As atividades pedagógicas iniciavam às nove da manhã com a receção das crianças, pela equipa educativa, no portão da instituição escolar. Até as nove e meia, as crianças aguardavam pela chegada de todos os elementos do grupo, enquanto partilhavam alguma vivência nova. Seguidamente, a EI recordava o trabalho pedagógico realizado no dia anterior e procedia, conforme a planificação, à orientação da nova atividade. Refira-se que, as crianças tinham tarefas definidas tanto para a segunda-feira (a minha novidade) como para a quinta-feira (organização dos dossiers). A primeira consistia na partilha de vivências significativas da criança, sendo que o registo era realizado tanto em desenho como no computador. A segunda consistia na distribuição de registos gráficos (relativos a atividades realizadas) que as crianças arquivavam, enquanto se dialogava sobre os conteúdos representados, sobre as tarefas inacabadas, entre outros pormenores subjacentes ao processo de produção. Sublinha-se a importância desta tarefa enquanto instrumento de auto e hetero avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido durante a semana. A tarefa insere-se no metodologia H-S, no sentido em que se sustenta no processo planear- fazer- rever. Nos restantes dias da semana, as atividades realizavam-se de acordo com a planificação, elaborada em equipa (crianças, educadora, díade) e registada numa tabela. Este momento potenciava a troca de ideias, de experiências entre as crianças e o EI, uma vez que dialogavam acerca dos que fizeram durante todo o processo (Gomes, 2013).

Após a concretização da atividade eleita e previamente planeada, as crianças procediam para o lanche da manhã, antecedido dos momentos de higiene habituais. Após o lanche, cada criança tinha oportunidade de escolher uma área de interesse para explorar. Seguidamente, e quando as condições meteorológicas permitiam, o grupo dirigia-se para o espaço exterior, onde

brincavam. Às onze horas e trinta minutos, seguiam para o almoço. Após o almoço, dirigiam-se novamente para o espaço exterior, onde brincava de forma espontânea até as treze horas e trinta minutos. Posteriormente, já na sala de atividades preenchiam o quadro do tempo e o quadro das presenças, sob a orientação e supervisão dos colegas eleitos semanalmente.

À segunda e terça-feira, as atividades realizadas durante a tarde envolviam música e expressão motora, dinamizadas por professores das atividades de enriquecimento curricular. Nos restantes dias, durante a tarde, as crianças davam continuidade ao que foi realizado durante a manhã ou passavam para outra das atividades registadas no plano semanal.

As atividades pedagógicas findavam às quinze e trinta, sendo que a maioria, dos encarregados de educação acolhiam os seus educandos, no entanto, algumas crianças ficavam nas atividades de apoio à família a encargo da auxiliar de ação educativa, até às dezasseis e trinta. Note-se que, às sextas-feiras a educadora cooperante, ao abrigo do artigo nº 79, era substituída por outra EI que dava continuidade ao plano semanal. Esta respeitava a rotina realizada pelo grupo nos restantes dias da semana, uma vez que estas se afiguram como fundamentais no quotidiano da criança, pois permitem desenvolver e compreender as unidades básicas de tempo (Lopes da Silva et al., 2016), para além de contribuírem para a sua segurança, autonomia e controle da sequencialidade das atividades (Bilória & Metzner, 2013).

Considerando as relações interpessoais entreajuda e a cooperação. Apesar da existência de conflitos, estes eram ultrapassados entre si e/ou com auxílio do adulto. As relações adulto-criança, eram apoiadas no diálogo constante, de modo a criar uma relação baseada no respeito, na confiança e na aceitação, tendo em conta que as relações harmoniosas entre o adulto e a criança possibilitam diversas oportunidades de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

2.4. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O mundo sofre diariamente mudanças profundas que conseqüentemente afetam também a educação. As circunstâncias sociais, culturais, tecnológicas e socio-históricas requerem novos métodos de ensinar que correspondam as exigências atuais (Máximo- Esteves, 2008). Neste âmbito, e na ótica do autor anteriormente mencionado, é crucial que o docente tome consciência

destas necessidades e assumam um papel reflexivo e crítico antes, durante e após a sua ação, de modo a não estagnar, adaptando e articulando as práticas aos diferentes contextos. Em conformidade com Lopes (1996), a investigação surge de forma a dar resposta aos problemas levantados durante a prática, com intuito de produzir a mudança e possibilitar a construção de princípios generalizáveis, que surgem a partir da observação de uma mudança singular. Duarte e Moreira (2020) analisaram vários estudos em torno da reflexão/investigação e concluíram sobre o seu efeito no âmbito da profissão docente, do seu significado e especificidade epistemológica e das suas implicações sociais, éticas e políticas. Nesse sentido, também Stenhouse (1975) defende a ideia de que o professor deve investigar a sala de aula como um laboratório tornando-se membro da comunidade científica. A metodologia de investigação-ação adquire sentido na profissionalidade docente.

Para Máximo-Esteves (2008), a metodologia investigação-ação (MIA) é “uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais” (p. 16). Esta metodologia permite articular a teoria com a prática uma vez que a “teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (Estrela, 1994, p. 27). A MIA parte do princípio de que um profissional de educação tem a capacidade de levantar questões consoante a sua prática, com o objetivo de identificar objetivos a atingir, escolher estratégias e metodologias apropriadas a cada contexto e acompanhar os processos bem como os resultados (Máximo-Esteves, 2008). Neste âmbito, o docente encarna o papel de investigador, e obtém uma formação epistemológica, teórica, metodológica e estratégica que lhe possibilita estudar, compreender e transformar a sua prática (Latorre, 2008).

Durante o período de PES, o processo investigativo decorreu de acordo com a espiral: observação, planificação, ação e reflexão. No que concerne à primeira etapa, durante período da PES foi realizada uma observação participante. De acordo com Estrela (2003), a observação participante ocorre quando o observador participa na vida do grupo por ele estudado. Esta observação possibilitou uma observação pormenorizada do contexto, bem como uma recolha de informação pertinente a ser usada durante as intervenções do par pedagógico. Note-se que, a observação tem um papel fundamental nesta metodologia, uma vez que permite ter o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”

(Máximo- Esteves, 2008, p. 87). Além disto, de acordo com o autor anteriormente mencionado, a observação auxilia na compreensão dos contextos bem como as interações entre os seus envolventes. Em ambos os contextos, a observação foi realizada com o auxílio de diferentes métodos de recolha de dados elaborados pela díade, nomeadamente: registos fotográficos e videográficos, diário de formação, guiões de pré-observação, entrevistas informais às docentes cooperantes e grelhas de observação. Os registos fotográficos e videográficos permitiram ter uma perceção mais aproximada das expressões utilizadas pelas crianças.

No diário de formação foram registados diversos pormenores relativos ao contexto. Neste âmbito, procedeu-se ao registo de diálogos formais e informais entre as crianças, entre as crianças e as docentes cooperantes que, por sua vez, permitiram conhecer os interesses e necessidades das crianças de cada contexto. Além dos diálogos eram ainda registados observações consideradas significativas, metodologias utilizadas pelas docentes cooperantes, receios e vivências desencadeadas na mestranda durante a prática, considerando que os registos efetuados no diário de formação, representam “o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador (Spradley, 1980 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

No que concerne aos guiões de pré- observação, estes foram considerados um instrumento de observação em ambos os contextos. A realização dos mesmos, possibilitou refletir sobre as ações a serem desenvolvidas e permitiu organizar o pensamento, de modo a identificar dificuldades que pudessem surgir. As entrevistas informais realizadas à professora cooperante, constituíram um outro modo de observação e possibilitaram refletir sobre a prática, a fim de potenciar uma prática educativa mais eficaz e capaz de corresponder às necessidades evidenciadas.

Relativo à segunda etapa, nomeadamente a planificação, foi utilizado um modelo de planificação flexível, pelo que ajustado pela díade em ambos os contextos. No que concerne ao 1º CEB, todas as planificações das intervenções desenvolvidas na prática educativa iniciavam com uma contextualização da turma por forma a serem selecionadas metodologias e recursos inclusivos. Assim, na contextualização eram descritos os interesses, dificuldades e necessidades dos alunos bem como os objetivos da aula. Seguidamente, apresentava-se um

mapa de articulação que bebia no currículo (AE e PASEO) onde eram evidenciadas as áreas e conteúdos curriculares que respondiam ao desafio da aula.

No final da planificação, apresentava-se a grelha de avaliação, sendo que o seu preenchimento, permitia o par pedagógico refletir acerca dos objetivos propostos e se os mesmos foram atingidos por todos os alunos. Através deste instrumento, era realizada uma reflexão acerca de cada intervenção, de forma a identificar quais os pontos a melhorar em intervenções futuras no sentido de planificar e atuar “em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente” (Sanchez, 2005, p. 133).

No que concerne à planificação da EPE, esta era estruturada de acordo com os interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, evidenciadas através das observações realizadas. Seguidamente e com base nos interesses e necessidades observados, eram descritos quais os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, para que, posteriormente fossem apresentados os momentos pedagógicos a desenvolver durante a semana. Na planificação eram descritas as decisões pedagógicas, nomeadamente: o enquadramento nas áreas /domínios de conteúdo, a organização do espaço, a organização dos materiais, a organização do grupo, seguido dos responsáveis pela dinamização das atividades.

Seguidamente à planificação, procede-se ao momento de ação, onde são postas em prática as estratégias anteriormente planificadas, tendo em consideração os ritmos de aprendizagens de cada aluno, atendendo às necessidades de cada criança de forma a estimular continuamente as mesmas. Relativo à reflexão durante a ação, esta ocorre ao longo da PES e durante a prática, sendo que um docente deve (re)formular o momento de intervenção, conforme algum imprevisto que apareça (Leal et al., 2010). No que concerne à última etapa da MIA, esta referente à reflexão ação, podemos destacar os instrumentos utilizados, nomeadamente a narrativa individual e a colaborativa. Note-se que, a narrativa é concebida como processo de reflexão pedagógica que possibilita ao professor, à medida que conta uma determinada situação, assimilar causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo cíclico de reflexão, investigação e nova reflexão (Galvão, 2015).

A realização da narrativa individual possibilitou uma reflexão acerca da prática vivenciada, bem como das aprendizagens construídas em cada valência. As narrativas colaborativas foram

outro instrumento de reflexão que envolveu diferentes atores de formação que possibilitaram uma reflexão dos vários intervenientes, incluindo a díade e a professora cooperante. As narrativas colaborativas são construídas num plano de relações, que possibilita o reconhecimento de várias conceções. Além disto, a escrita em tripla surge como instrumento potenciador do diálogo entre o par pedagógico e o professor cooperante e promove oportunidades de reflexão essenciais para o crescimento profissional (feedback da narrativa). Assim, a narrativa colaborativa é concebida como “um meio privilegiado para aceder à compreensão do modo como cada um pensa e interpreta as experiências vividas nos contextos educativos” (Ribeiro et al., 2007, p. 3115).

Importa ainda referir a importância das reflexões realizadas durante os seminários e todos os momentos de Orientação Tutorial (OT), bem como todos os *feedbacks* dados pelas professoras supervisoras, visto que permitiram refletir sobre a prática bem como descobrir novas formas de explorar os conteúdos. Salienta-se, deste modo, a importância do profissional de educação ter uma atitude reflexiva face à práxis educativa, uma vez que “é através da praxis e da reflexão sobre essa práxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento daquilo que faz e de si próprio” (Coutinho et al., 2009 p.375).

Durante o período da PES, a reflexão tornou-se um ponto fulcral, pois possibilitou evolução da díade, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional. A qualidade da educação e o desenvolvimento do futuro docente passa pela investigação-ação no sentido da melhoria das práticas educativas, da renovação pedagógica e desenvolvimento das representações profissionais que contribuem para a identidade profissional.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS AO LONGO DA PES

O atual capítulo dedica-se à descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio. Na impossibilidade de analisar todas as experiências pedagógicas vividas e sentidas, selecionamos, de acordo com o par pedagógico, apenas algumas das ações desenvolvidas. No entanto, importa salientar que todos os momentos pedagógicos se traduziram em aprendizagens significativas, não só na evolução das crianças como também no desenvolvimento da mestrandia enquanto futura profissional de educação.

A análise detalhada das atividades desenvolvidas será fundamentada e relacionada com o enquadramento teórico descrito ao longo do capítulo I. Nesta perspetiva, o capítulo que se segue está dividido em duas componentes, sendo que a primeira se destina às práticas educativas desenvolvidas na EPE e seguidamente no 1º CEB.

Assim, importa realçar ou sublinhar a importância dos contextos onde decorreu a PES bem como das metodologias de investigação utilizadas ao longo deste período, uma vez que as práticas foram concebidas com base na descrição relatada no decorrer do capítulo II. Para além disto, serão evidenciadas intervenções realizadas pelas crianças ao longo dos momentos de aprendizagem, de modo a sustentar todo o processo vivenciado. Saliente-se que, durante o período da PES, ambicionou-se experienciar e dinamizar práticas pedagógicas, que de acordo com Coutinho (2014), fossem capazes de acompanhar os sinais do tempo, com o objetivo de corresponder às necessidades de aprendizagem das crianças, tanto a nível cognitivo, afetivo, social e físico, de modo a possibilitar o desenvolvimento global das mesmas.

3.1. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS E VIVENCIADAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

(...) as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, s.p.)

Os momentos vivenciados no decorrer da PES, bem como as descrições e reflexões realizadas ao longo deste período, possibilitaram o desenvolvimento dos saberes profissionais inerentes ao 1º CEB de forma significativa e com sentido. Durante os momentos desenvolvidos, existiu a “apropriação de saberes [docentes] que são determinantes para a profissionalização, bem como marcam o início do processo de construção de identidade do professor” (Block & Rausch, 2014, p. 249). Importa referir que, o saber docente é concebido como um saber plural formado pela junção de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014).

Durante o período da PES, desenvolveu-se um leque de atividades, no sentido da mudança metodológica capaz de responder a um paradigma humanista que olha para a criança como “um ser pensante e com experiências próprias que lhes servirão para todos os aspetos da vida, a qual terá seu significado explorado como a educação deve proporcionar” (Brito et al., 2010, p. 31).

Todas as práticas desenvolvidas no 1º CEB partiram de uma observação atenta das particularidades dos alunos, uma vez que “os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas” (Santos, s.d, s.p). Na ótica do mesmo autor, é indispensável “procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se tem às suas características pessoais e coletivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos. Tal, requer, evidentemente, um conhecimento profundo sobre os alunos”. Deste modo, importa enfatizar a importância da diferenciação pedagógica, uma vez que a aprendizagem deve ser conceituada como “um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma actividade pessoal” (Pinto, 2007 citado por Santos, s.d, s. p).

Ao longo da PES, as etapas da metodologia de investigação-ação foram fundamentais para uma intervenção eficaz e de contínua melhoria do significado do ensino e consequentemente das aprendizagens. Tendo em conta a teoria de aprendizagem defendida por Rogers, é importante que o ensino seja centrado no aluno. É fundamental confiar nas suas potencialidades e criar condições favoráveis que permita o crescimento e autorrealização do mesmo. Ora, tudo isto implica dar liberdade ao aluno para aprender, manifestar os seus sentimentos, tomar as suas decisões, decidir o seu próprio percurso de ação e experienciar as consequências das escolhas tomadas (Moreira, 1999). Nesta linha, destaca-se a aprendizagem pela resolução de problemas, sendo esta abordagem concebida como inovadora que valoriza os quotidianos dos alunos e se centra nos seus conhecimentos, promovendo, assim, aprendizagens significativas (João et al., 2013).

Como já foi referido anteriormente, as discentes desejaram construir um percurso assente na promoção de aprendizagens significativas, de acordo com os interesses e necessidades da turma, com o intuito de fomentar a inclusão e de transformar as práticas pedagógicas, renovar pedagogias adotando “metodologias ativas, colaborativas, e problematizadoras, sempre centradas no aluno e nos seus processos de aprendizagem” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886). Neste âmbito, tornou-se crucial encontrar um fio condutor que possibilitasse ligar todos os momentos de aprendizagem, e promover, durante o percurso, a transdisciplinaridade, conceituando esta como uma “nova perspectiva à vida humana, a farsa da fragmentação do conhecimento e abrangendo tudo o que faz do ser humano um ser inteligente e hábil em suas relações com o mundo” (Brito et al., 2010, p. 30).

Neste sentido, desenvolveu-se um projeto denominado “A arte de ensinar com cultura” proveniente do gosto da turma pela cidade onde viviam, uma vez que durante os primeiros momentos que as discentes presenciaram, verificou-se que os alunos elencavam várias curiosidades sobre a cidade mostrando interesse em descobrir factos sobre a mesma, demonstrando, assim, um interesse acrescido pela cultura da cidade que os rodeava. Segundo Dewey (1895, citado por Rocha, 2010), a educação para a democracia requer que a escola se converta numa instituição que seja também um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência do contexto em que vive e para o qual contribui.

O vigente projeto partiu também, do interesse dos alunos pela arte, sendo que os alunos apresentavam vastos conhecimentos sobre esta temática. Segundo a filosofia de Dewey, o processo de educação exige que todos se tornem mais sujeitos e menos objetos, que se tornem mais responsáveis e menos dependentes, que se tornem mais cooperativos e menos manipulados ou manipuladores, sendo que neste processo as recordações da vida e da família deixam marcas em cada um a assumem valor emotivo, tão relevante no ato pedagógico.

Note-se que as planificações foram planeadas e pensadas de modo que todas as ações pedagógicas fossem contextualizadas, com o propósito de construir uma sequência lógica de todos os momentos de aprendizagem e promover, assim, uma continuidade entre os mesmos. Nesta perspetiva, estima-se que as aprendizagens se tornaram significativas pelo facto de estas terem surgido dos interesses e necessidades da turma (Vasconcelos, 2011). Além disto, devido às circunstâncias pandémicas atuais, os momentos de aprendizagem desenvolvidos necessitaram de uma boa preparação, uma vez que apresentaram um carácter híbrido. Refira-se que, todas as tarefas propostas, não estavam restritas às instalações escolares, sendo que poderiam ser realizadas também pelos alunos que estavam em casa.

No que concerne à adoção de metodologias (cf. Capítulo I) considerou-se essencial a inserção de metodologias ativas no decorrer das práticas, que potenciasses a resolução de problemas contextualizados com a vida real e que envolvessem o aluno na construção do seu próprio conhecimento. Neste âmbito, adotou-se a metodologia “Deles para eles” uma vez que a mesma aposta no desenvolvimento da criatividade e inovação e envolve os estudantes num processo transversal, colaborativo e flexível (Quadros-Flores et al., 2019). Ressaltando assim para a importância da inclusão de “metodologias ativas, colaborativas e problematizadoras, sempre centradas no aluno e nos seus processos” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886). Neste âmbito, relevou-se, ainda, a simulação como estratégia pedagógica uma vez que durante todo o projeto foi criado um cenário fictício de carácter empreendedor, cujo objetivo foi transformar a turma numa equipa trabalho que tem de resolver o seguinte problema relacionado com a vida real dos alunos: chegam com frequência turistas à cidade vindo dos cruzeiros.

Uma das planificações estruturadas nos primeiros momentos da PES, a dinâmica da aula centrou-se na questão colocada inicialmente, nomeadamente: *“Se eu tivesse um barco com 1000*

turistas a chegar a Matosinhos e lhes tivesse de apresentar a cidade, que sítios visitava?”. De forma a dar resposta à questão inicialmente colocada, os alunos foram desafiados a criar diferentes departamentos, sendo que o principal objetivo dos diferentes setores foi dar resposta ao problema colocado inicialmente.

Deste modo, destaca-se a utilização de uma estratégia pedagógica que visa a resolução de problemas, nomeadamente a abordagem *Mantle of the Expert (MoE)*, onde a ação se desenvolve a partir de um contexto ficcional, o enredo. Uma ação pedagógica sustentada na abordagem MoE, desenvolve “situações em que os alunos assumem responsabilidades, têm o poder de contribuir para o desenvolvimento do enredo e da tomada de decisões, constituindo, por isso, uma equipa de especialistas cujo objetivo é satisfazer a encomenda que lhe foi feita por um cliente” (Taylor 2016, citado por Nogueira et al., s.d, p. 516).

Em conjunto, foram estipulados objetivos que possibilitavam dar resposta à questão colocada inicialmente. Neste momento foi realizado um esboço das diferentes equipas de especialistas, onde cada uma exercia uma função necessária para “dar uma resposta coletiva que satisfaça a encomenda” (Nogueira et al., s.d, p. 517). Deste modo, organizaram-se cinco departamentos, nomeadamente: especialistas do marketing, da cultura, da fotografia, da pesquisa e, finalmente, da organização. Importa referir que as crianças escolheram e decidiram qual a equipa a que queriam pertencer, consoante os seus interesses, o que aumentou a motivação dos elementos da turma aquando da realização de todos os trabalhos desenvolvidos.

Note-se que, no decorrer da discussão um dos alunos mencionou o seguinte: “A melhor maneira de chegar às pessoas é pela Internet porque toda a gente vê a internet” (J.) Assim, ponderou-se a criação de uma rede social capaz de dar a conhecer a cidade aos turistas e apresentar os trabalhos realizados pelos especialistas. Estima-se assim que, a prática pedagógica impôs “mudanças fortes no processo de ensino e aprendizagem e na utilização de variados recursos pedagógicos digitais alinhados com metodologias ativas de resolução de problemas” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886).

A utilização desta estratégia foi bastante viável, uma vez que para além de permitir que os alunos fizessem as suas próprias escolhas, ainda possibilitou que os mesmos assumissem “responsabilidades pela sua própria aprendizagem, comprometendo-os na mobilização de

conhecimento de diversas áreas curriculares e estimulando diversas capacidades transversais” (Nogueira et al., 2017 p. 10). Além disto, as crianças geriram os grupos e traçaram o seu próprio percurso de aprendizagem. Importa referir que, durante todo o processo, o par pedagógico agiu como mediador, uma vez que apoiou a concretização das diferentes tarefas, além de que, tal como as crianças, encarnou um papel fictício, de modo a integrar-se no cenário ficcionado (Nogueira et al., 2017).

No decorrer do processo, os alunos constataram que as diferentes equipas de especialistas podiam juntar-se e construir uma empresa. Um dos alunos da turma afirmou: “mas a empresa tem que ter um nome” (J.) Enquanto eram analisadas as várias propostas de nome, um dos alunos referiu “Podíamos misturar as palavras arte, cântaro (elemento proveniente de uma intervenção passada em que foi abordada uma lenda da cidade), e [o nome da cidade]” (F.). Assim, foram registadas várias possibilidades de um nome para a empresa fictícia, provenientes das três palavras iniciais elegidas pela turma. Finalmente, chegaram à conclusão de que o nome seria “CAMTARTE” (Figura 1).

Equipas de Especialistas	Função:	O que realizaram:	Estratégias utilizadas:	Evidências:
Marketing	- Exploração de estratégias capazes de promover a cidade e captar os turistas;	Logotipo para a empresa; Texto de Apresentação da cidade; Marcador de Livros; Criação de rede social.	Exploração e pesquisa do tema “marketing”; Representação da cidade através do logótipo; Pesquisa de elementos pertencentes ao património cultural; Escolha das cores consoante as cores representativas da cidade; Trabalho colaborativo entre o grupo e os restantes para chegar ao resultado final; Detalhe e rigor na realização do texto descritivo do logotipo.	
Pesquisa	- Pesquisa sobre factos históricos da cidade; - Investigação sobre os locais atrativos para visitar.	Pesquisa dos locais e monumentos mais importantes da cidade;	Trabalho colaborativo e partilha do material de recolha de informação; Exploração de lendas da cidade; Pesquisa sobre o titan e a sua importância para o património industrial; Recolha de informação nos locais e através dos podcasts realizados pelo departamento da cultura; Pesquisa no site da câmara municipal sobre o titan;	
Fotografia	- Recolha de recursos visuais durante as saídas.	Execução de vídeos, tiktoks; Recolha de fotografias; Realização de uma board collage;	Trabalho colaborativo e partilha do material de recolha de informação; Identificação de locais e elementos do património cultural para descrever vídeos realizados e fotografias recolhidas; Concretização de textos descritivos;	
Organização	- Organização dos restantes departamentos; - Organização de roteiros;	Divisão dos turistas em grupos; Realização de diferentes roteiros para os grupos de turistas;	Divisão dos turistas em grupos; Utilização do motor de busca google maps; Medição de distâncias entre os locais; Comunicação entre o grupo e os restantes para organizarem os seus roteiros; Organização e orientação dos restantes grupos;	
Cultura	- Recolha de elementos culturais da cidade (arte, eventos, curiosidades).	- Pesquisa dos melhores restaurantes; - Realização de podcasts; - Execução de entrevistas à representante do posto de cultura da cidade; - Entrevistas a habitantes da cidade.	Trabalho colaborativo entre os elementos do grupo os restantes; Produção de entrevistas; Pesquisa de modo a perceber quais as perguntas a realizar; Leitura e interpretação dos textos produzidos; Gravação dos podcasts; Audição dos podcasts.	

Figura 1 Tabela com equipas, a função em cada uma, o que realizaram e quais as estratégias realizadas

Nos diferentes grupos de trabalho verificou-se a motivação e o entusiasmo dos alunos ao realizarem os recursos necessários para publicitar a cidade. Havia muita inquietação, o barulho e a agitação faziam parte do ambiente da sala de aula naquele dia, lembrando, assim, que uma aula é muito mais do que um espetáculo onde o professor desempenha “o papel de ator e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos” (Estanqueiro, 2010, p.39).

Perante o que foi referido anteriormente, é possível afirmar que esta prática permitiu que os alunos refletissem, argumentassem e mobilizassem saberes situados e contextuais do património local e decidissem encontrando estratégias para cativar os turistas. Neste âmbito, desenvolveram-se técnicas de marketing bem como capacidades relacionadas com empatia. Este momento fomentou ainda, o trabalho colaborativo, sendo que os alunos aprenderam e trabalharam em conjunto sobre um problema real da comunidade. A aprendizagem desenvolveu-se com base numa perspetiva investigativa e colaborativa, onde os alunos desenvolveram competências comunicacionais, o pensamento crítico bem como a capacidade de tomada de decisões, uma vez que os mesmos aprenderam a decidir perante um cenário empreendedor (Nogueira et al., 2017).

Os alunos investigaram inicialmente quais as funções das respetivas equipas de especialistas e planearam a forma como iriam intervir. Todos os trabalhos realizados careceram de uma articulação com o currículo, sendo que os alunos mobilizaram saberes do português, a partir das narrativas realizadas, o que permitiu utilizar processos de planificação, textualização e revisão. Existiu ainda uma constante articulação de ideias com palavras, além da frequente utilização da palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias com boa articulação.

No âmbito da matemática aquando da medição de distâncias entre locais e organização e divisão dos grupos de turistas. Do estudo do meio, uma vez que todas as tarefas exigiram pesquisa e utilização de conhecimentos prévios acerca do património cultural da cidade. Além disto, os alunos mantiveram um contacto assíduo com as tecnologias de informação e comunicação.

A produção de uma sequência de áudios, denominado pelos alunos como “*podcultura*” além de mobilizar conhecimentos acerca do património natural e cultural da cidade, também se mostrou “uma excelente ferramenta de diagnóstico das capacidades de leitura e expressão para

os próprios alunos” (Dias, 2009, p. 84). O facto dos alunos poderem ouvir o conteúdo criado por eles próprios, as vezes que quiserem, de onde estiverem, motiva os mesmos, despertando um maior interesse na construção das suas próprias aprendizagens (Carvalho & Amélia, 2009). Sendo esta concebida como uma aprendizagem ubíqua, graças à tecnologia atual, facilita o processo de aprendizagem. Deste modo, os alunos desenvolveram a capacidade de ler de forma fluente e segura textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a várias finalidades e em suportes variados, sendo que tudo isto vai ao encontro das capacidades a desenvolver segundo as AE.

Assim, todos os momentos mostraram-se inovadores e eficazes, uma vez que possibilitaram que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento com criatividade, onde deram “asas” às suas ideias. O envolvimento dos grupos na realização das diferentes tarefas permitiu desenvolver inúmeras capacidades transversais às diferentes áreas disciplinares, e possibilitou a “interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88). Cabe, neste momento referir que, as tarefas anteriormente elencadas realizadas pelas diferentes equipas de especialistas, foram concretizadas ao longo de todo o período da PES, o que possibilitou um maior envolvimento das crianças no vigente projeto. No entanto, ressalta-se para a existência de tarefas comuns a todos os grupos que permitiram aprofundar conhecimentos sobre o património cultural, o que facilitou posteriormente, a realização de recursos pelas diferentes equipas de especialistas.

Assim, ressalta-se que para uma sequência de momentos de aprendizagem onde os diferentes grupos realizaram uma tarefa comum. A mesma tornou-se significativa e contextualizada, uma vez que foram novamente utilizadas as TIC como recurso, devido ao interesse demonstrado pelos alunos nas intervenções passadas, espelhando a ideia de que as “novas tecnologias quando bem aplicadas na educação promovem resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação” (Quadros-Flores, 2011, p. 97).

Neste sentido, o conjunto de momentos pedagógicos (Apêndice A) partiu da questão: “*E se o titan fosse feito de sólidos geométricos?*” Note-se que, durante a semana, a turma visitou vários locais da cidade, de modo a recolher informação sobre os mesmos. Um dos locais

visitados foi o titan, que foi eleito o local favorito da maioria dos alunos. Além desta particularidade, durante a visita os alunos compararam diferentes partes do titan com figuras e sólidos geométricos. Tendo em conta o sucedido e que o titan é um elemento do património industrial da cidade, foi proposto aos alunos realizarem uma maquete do titan através da plataforma *3D builder*.

Para a realização da atividade, a turma dividiu-se pelos diferentes grupos de especialistas, de forma autónoma. Estes momentos, em que os alunos agem de forma autónoma, sem que haja uma orientação do professor para a tarefa, visam “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

No que concerne à plataforma *3D builder*, esta possibilita a construção e manipulação de objetos geométricos na tela do computador, permitindo a transformação da figura em tempo real (Orzechowski, 2016). Além disto, através da aplicação, é possível manusear as construções geométricas, conferindo-lhes diferentes dimensões. A utilização desta plataforma, teve como objetivo desenvolver conhecimentos acerca das propriedades de figuras planas e de sólidos geométricos uma vez que a aplicação oferece a “possibilidade de manipular e relacionar de diversas maneiras o mesmo objeto geométrico construído, favorecendo a visualização de propriedades ou características que contribuirão para a elaboração de conjecturas” (Orzechowski, 2016, s.p). Paralelamente a isto, a exploração da aplicação proporcionou “momentos de socialização de aprendizagens, troca de saberes, formulação e validação de conjecturas, como possíveis alternativas na construção do pensamento geométrico” (s.p.).

Para a realização da maquete do titan, os diferentes grupos planejaram a sua construção numa folha branca, através de desenhos, antes de executarem a construção nos computadores. A maioria dos alunos percebeu que teriam de utilizar diferentes sólidos geométricos para representar as diferentes partes do titan, um dos alunos afirmou rapidamente: “para a base do titan podíamos utilizar um retângulo! Quer dizer, um cubo, porque o retângulo não é um sólido” (D). (Figura 2).

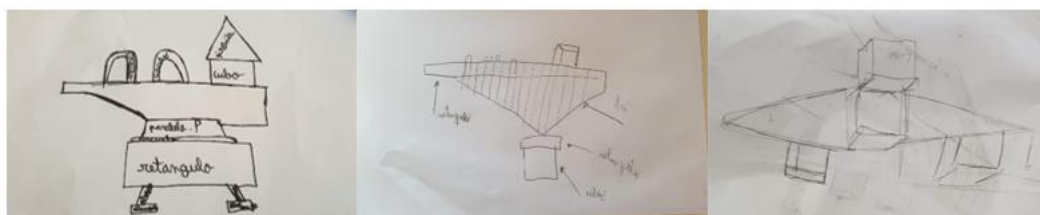
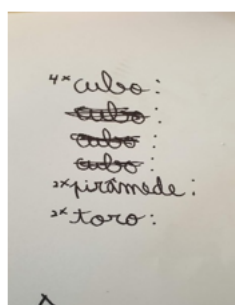


Figura 2 Representação do pensamento dos alunos para a construção da maquete

Ao equipararem as diferentes partes do titan com sólidos geométricos distintos desenvolvem capacidades ligadas à abstração, uma vez que a representação dos diferentes sólidos geométricos são compreendidas como objetos físicos, "pertencentes à sua realidade e não à Matemática. Logo, a Geometria vivenciada é de caráter prático, da vida cotidiana" (Costa, 2020, p. 147).

Nos distintos grupos observou-se que o ambiente era bastante saudável, uma vez que todos os elementos do grupo participaram na construção da maquete (Apêndice C), mesmo os alunos que demonstravam mais dificuldades. Deste modo, a construção da maquete 3D, foi realizada de acordo com o paradigma do trabalho colaborativo, sendo este definido como um "processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados" (Roldão, 2007, p. 27).

Este momento de aprendizagem foi bastante enriquecedor, uma vez que os alunos mobilizaram saberes matemáticos relacionados com a geometria bem como raciocínio espacial, sendo este definido como "capacidade de 'ver', examinar e refletir sobre objetos espaciais, imagens, relações e transformações" (Battista, 2007, citado por Conceição, 2020 p. 119). Na ótica de Conceição (2020), os processos de raciocínio espacial permitem que os alunos compreendam melhor a estrutura das figuras, sendo que a sua transformação permite aprofundar a sua compreensão. Ao utilizarem tecnologia digital, os alunos comunicaram entre si, utilizando linguagem matemática oralmente e por escrito para explicar raciocínios e procedimentos o que vai de encontro ao que é referido nas AE defendidas pelo Ministério da Educação (2018). Nos exemplos a seguir (figura 3), é possível verificar a utilização da linguagem matemática nos diálogos e esquemas dos alunos, onde estão evidenciadas características e propriedades dos sólidos geométricos que utilizaram para as suas construções.



Diálogo 1:

Aluno B: Para a parte debaixo podíamos utilizar este sólido aqui.

Aluno R: Qual sólido?

Aluno B: Uma Pirâmide.

Aluno R: Mas não dá, não fica bem.

Aluno B: Se a rodarmos, o vértice fica virado e já dá.

Diálogo 2:

Aluno D: Esta parte aqui é para substituir a parte bicuda do titan.

Professora: E que sólido utilizaste?

Aluno D: Utilizamos a pirâmide.

Professora: O que mais utilizaste?

Aluno D: Utilizamos o cubo para fazer aquela casinha que tem o titan.

Figura 3 Raciocínio dos alunos acerca da construção do titan

Neste âmbito e de forma a fomentar o desenvolvimento da linguagem matemática através da escrita, foi também explorada a plataforma *Pear Deck* (Apêndice D), uma vez que esta possibilita criar apresentações de forma a interagir com os alunos em tempo real. Além disto, a aplicação possibilita que o docente visualize os trabalhos realizados pelos alunos, também em tempo real, podendo dar *feedback* dos mesmos. Recorreu-se a esta plataforma, num primeiro momento para apresentar as características de um texto descritivo, para que posteriormente os diferentes grupos produzissem um texto descritivo bem como uma história, referente à construção que realizaram anteriormente, mobilizando saberes culturais e matemáticos na construção do Titan. Importa salientar que, durante o processo de escrita, a professora estagiária acompanhou a produção dos grupos a distância e interveio sempre que necessário. Esta ação pedagógica, integrou uma coletânea de momentos, sustentados na abordagem STEAM, uma vez que esta é definida como uma metodologia que interliga as Ciências, a Tecnologia, a Arte e a Matemática. Além disto, esta metodologia visa desenvolver a curiosidade dos alunos, ao mesmo tempo que incita o trabalho colaborativo e a capacidade de refletir criticamente (Pereira & Ribeiro, 2018).

A utilização de ambas as plataformas possibilitou que os alunos construíssem e desenvolvessem os seus conhecimentos inerentes a várias temáticas, de um modo transversal e participativo, através de um ambiente lúdico e prazeroso. Além da mobilização de saberes matemáticos e culturais, os alunos desenvolveram competências ligadas ao português, sendo que em conjunto delinearão ideias para a produção do texto descritivo, tendo em conta as características do mesmo. Deste modo, foram utilizados processos de planificação, textualização e revisão. Perante o que foi elencado, acredita-se que as TIC auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que uma prática que envolva o uso da tecnologia, “promove as relações entre professores e alunos, desenvolve reciprocidade e cooperação entre alunos, utiliza técnicas activas de aprendizagem, proporciona feedback, enfatiza o tempo de dedicação à tarefa, comunica altas expectativas e respeita a diversidade de talentos e maneiras de aprender” (Quadros-Flores, 2011, p. 96).

Cabe, neste momento, referir que o projeto manteve uma sequência lógica, na medida em que, durante as intervenções seguintes, foram abordados vários temas referentes às diversas áreas curriculares, bem como saberes culturais da cidade onde a instituição se situava. Posto isto, destaca-se uma outra prática (Apêndice B) que se desenrolou no dia 20 de janeiro. O primeiro momento da vigente atividade, partiu de uma pesquisa realizada pelos alunos, em casa, sendo importante salientar que, o par pedagógico disponibilizou as fontes para que os alunos recolhessem informação, de forma a utilizar a internet de forma segura.

Saliente-se que, o desenvolvimento da ação pedagógica descrita, sustentou-se no paradigma defendido por uma abordagem de aula (Flipped Classroom), sendo que esta fomenta uma aprendizagem personalizada. Possibilita, ainda, que os alunos estabeleçam contacto com materiais e conteúdos curriculares fora da sala de aula, além de, proporcionar um ambiente de reflexão acerca do saber e do saber-fazer, deixando espelhar necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades dos alunos (Quadros-Flores et al., 2019). Neste contexto, o modelo de sala de aula invertida sustenta-se na “disponibilização prévia de vídeos, áudios, textos e outros formatos multimodais para que os alunos tenham acesso ao conteúdo antes da aula favorecendo o estudo em outros tempos e espaços e a adaptação a diferentes ritmos dos estudantes” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 887).

Como foi referido anteriormente, a atividade partiu de uma pesquisa realizada pelos alunos sobre as pessoas ilustres da cidade, uma vez que num momento anterior, a turma realizou uma visita à biblioteca Florbela Espanca. Durante a visita guiada, o entusiasmo dos alunos foi notório, uma vez que ficaram a saber diversas curiosidades sobre a vida da poetisa. Deste modo, achou-se pertinente realizar uma intervenção sustentada no interesse e curiosidade dos alunos pelas pessoas importantes da cidade. Inicialmente, levantou-se uma questão problema, nomeadamente: *“Como posso conhecer e dar a conhecer as pessoas ilustres da minha cidade?”* O levantamento da questão suscitou um desafio, ao qual os alunos teriam de dar resposta. Assim, esta estratégia visava o desenvolvimento de capacidades “de pensamento crítico, flexibilidade, empreendedorismo e responsabilidade” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886).

Os alunos foram desafiados a procurar, no site da câmara municipal da cidade, no separador correspondente aos eventos, possíveis eventos que homenageassem as figuras que fizeram da cidade uma cidade cheia de cultura. Após alguns minutos de recolha de informação, os alunos constataram que decorreu um festival, denominado Portocartoon que visa homenagear pessoas ilustres. Assim, acredita-se que este momento foi um potenciador de aprendizagens significativas, uma vez que a turma usufruiu de uma outra forma de “conhecimento a seu ritmo e gosto, em espaço e tempo diferentes – tornando a escola mais inclusiva” (Quadros-Flores et al., 2011, p. 437).

O cartaz do evento era muito chamativo, o que despertou, imediatamente, interesse e curiosidade na turma, sendo que um dos alunos, ao ver o cartaz afirmou: *“Isso são caricaturas!”* (I.) Como foi referido anteriormente, a turma em questão demonstrou, desde início, um enorme apreço pela arte, evidenciando vários conhecimentos sobre a temática. Deste modo, a mestrandia desafiou os alunos a recriarem o festival *Porto Cartoon* na escola, com o objetivo de homenagear as figuras ilustres da cidade.

Para que tudo isto fosse possível, utilizou-se como recurso a aplicação *caricature*, sendo que cada grupo desenhou um rascunho da caricatura da pessoa ilustre elegida. De referir que, a elaboração dos desenhos em modo digital, foi realizada de modo colaborativo, uma vez que os diferentes elementos de cada grupo tiveram de chegar a um consenso para a construção da caricatura. Os alunos foram, ainda, questionados sobre este tipo de desenho, uma vez que este apresenta características muito próprias.

Neste momento, um dos alunos referiu *“uma caricatura é um desenho de uma pessoa com partes do corpo muito exageradas, eu tenho um livro com a caricatura do Mário Soares e ele está com as bochechas muito grandes”* (I.) Evidenciando conhecimentos prévios sobre a temática. Cabe, neste momento, salientar que embora a realização da caricatura digital tenha sido realizada em grupo, cada aluno realizou, individualmente, a sua representação da pessoa ilustre. De referir que, foi dada liberdade aos alunos de realizarem a caricatura com base nos seus gostos pessoais, embora estes tivessem o exemplar feito de modo digital, poderiam fazer a sua própria caricatura conforme a sua visão, acredita-se que, nesta fase, os alunos compreenderam o desafio, sendo que um elemento da turma, antes de passar à realização da tarefa referiu: *“Vou fazer a Florbela Espanca triste, porque a vida dela foi cheia de sofrimento”* (R.C.).

No decorrer da atividade, constatou-se que alguns alunos sentiram dificuldade na realização da tarefa, assim foi feita uma intervenção do par pedagógico, que explicitou algumas técnicas, de modo a auxiliar os alunos no trabalho realizado. Para tal, sugeriu-se a utilização da técnica de *GRID*, que consiste em quadricular a imagem original bem como a folha onde será realizado o desenho e ir completando cada quadrado individualmente consoante a imagem de referência. Assim, o desenho fica mais próximo da realidade e com as mesmas dimensões. Neste momento, as crianças mobilizaram ainda competências matemáticas, sendo que a folha bem como o desenho foram divididos em quadrados iguais. Para tal, os alunos utilizaram a régua para medir comprimentos, e proceder às divisões.

Os alunos mostraram-se num primeiro momento, reticentes com a utilização da técnica proposta, uma vez que maior parte da turma optou por fazer, num primeiro momento, o chamado “desenho livre”. No entanto, após observarem o desenho, decidiram optar por dividir a folha em vários quadrados iguais, referindo: *“Professora, eu prefiro fazer com os quadradinhos, assim já sei onde desenhar cada coisa”* (B.) Perante o sucedido, os alunos continuaram a mostrar entusiasmo aquando da realização a atividade, e não desmotivaram. Com criatividade, as crianças ultrapassaram o obstáculo e concluíram com sucesso uma atividade que inicialmente lhes estava a parecer complexa. Importa referir que, este momento permitiu a inclusão dos alunos com mais dificuldades, sendo esta uma necessidade do grupo e um dos objetivos do projeto desenvolvido.

Alguns alunos optaram por utilizar outra técnica, que consistia em colocar o desenho na janela, com a folha branca por cima, para que com a passagem da luz, fosse possível marcar os traços da fotografia da pessoa ilustre, auxiliando, assim, a construção da caricatura. Uma vez que foram constatadas dificuldades na realização da tarefa, intervir fez a diferença, sendo que foi dada a possibilidade de todos os alunos realizarem a atividade (Apêndice F). Assim, torna-se fundamental referir que cada aluno tem as suas particularidades e cada um tem “relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 30). Posto isto, é necessário adaptar as estratégias utilizadas à turma e aos alunos em questão, uma vez que cada criança é única (figura 4).

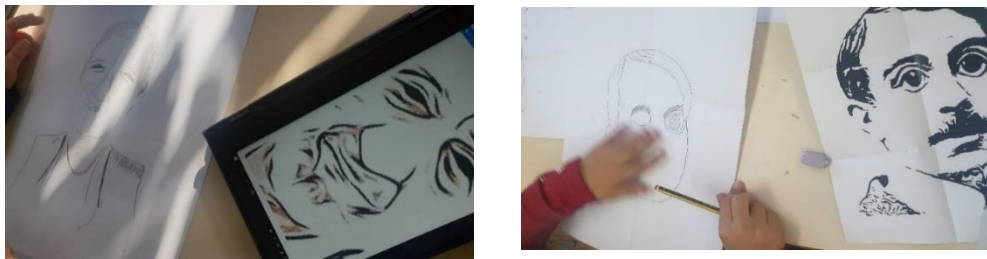


Figura 4 Realização da caricatura utilizando diferentes técnicas

Findada a atividade, os alunos ficaram muito satisfeitos com os diferentes trabalhos artísticos e quiseram saber informações sobre todas as pessoas ilustres representadas. Neste âmbito, o atual momento de aprendizagem possibilitou também uma mobilização de saberes referentes a várias áreas curriculares, sendo que os alunos comunicaram entre si durante todo o processo. Além disto, durante a realização da caricatura, cada aluno teve oportunidade de escolher uma técnica de acordo com a intenção expressiva da sua produção, o que levou à “consciencialização de que o(s) gosto(s) se desenvolve(m) e forma(m) através da prática sistemática de experiências” (Ministério da Educação, 2018, p. 7).

Utilizou-se ainda a aplicação *Adobe Scans*, para digitalizar os desenhos realizados pela turma e proceder à realização de um livro em formato digital. Além da realização da caricatura, os alunos recolheram ainda informação, na internet, sobre a pessoa que desenharam, com a mediação do par pedagógico. As pesquisas realizadas pela turma, permitiram conhecer quais os locais da cidade que homenageavam as pessoas ilustres que elegeram, através do *google maps* foi possível assinalar os mesmos.

Destaca-se ainda a utilização da plataforma *geogebra*, uma vez que foi através da mesma que os alunos traçaram um roteiro dos locais anteriormente assinalados, identificaram distâncias e elegeram o melhor percurso para indicar aos turistas. Durante a realização do roteiro, os alunos constataram que as diferentes ruas da cidade estabeleciam relações. Posto isto, este momento permitiu abordar uma outra temática, sendo que os alunos identificaram no mapa ruas paralelas, ruas perpendiculares, bem como vários tipos de ângulo (Apêndice E). Esta atividade, permitiu que os alunos mobilizassem, novamente, saberes acerca do património cultural da cidade, bem como saberes matemáticos.

Importa referir que, as equipas de especialistas mencionadas anteriormente, mantiveram-se ao longo de todo o projeto, de forma a dar resposta à questão colocada

inicialmente, nomeadamente: Se eu tivesse um barco com 1000 turistas a chegar a Matosinhos e lhes tivesse de apresentar a cidade, que sítios visitava?”. Sendo que no final, a turma tinha desenvolvido vários recursos e conhecimentos acerca do património cultural que lhes possibilitava responder à questão. Apesar do período da PES ter terminado, o projeto continuou a ser desenvolvido, pela motivação e entusiasmo que causava nos alunos, além da possibilidade de desenvolver acerca de várias áreas disciplinares, de uma forma contextualizada.

Em suma, o projeto desenvolvido no 1º CEB reforçou a ideia de que a escola deve potenciar condições para que cada aluno tenha a possibilidade de:

Ser autónomo de sua própria história, evoluir e auxiliar os colegas ao entorno ao mesmo, praticar a empatia e socializar os conhecimentos para que os pensamentos se complementem, praticar a abertura de novas janelas no cérebro, transformando essa grande caixa em uma potência poderosa e altruísta. (Oliveira, 2021, p.890)

Uma vez que vivemos numa era em que a mudança é exigida, torna-se fundamental ter em conta os interesses das crianças da atualidade. Deste modo, ao longo do projeto foram utilizadas outras plataformas de acordo com os interesses da turma, entre elas destaca-se a aplicação *Tiktok*. A mesma foi utilizada para a realização de vídeos promotores da cidade, durante o dia da visita aos locais turísticos da cidade onde a escola se situava. Os alunos utilizaram o *tiktok* para recolher informações visuais dos diversos locais e posteriormente publicaram o vídeo na rede social CAMTA'RTE. No *instagram* (Apêndice G), do projeto desenvolvido, foram ainda publicados vários trabalhos realizados durante as intervenções, uma vez que o projeto potenciou uma “transversalidade dos saberes, a globalização do conhecimento, os temas como “fio condutor”, a livre expressão das crianças, o desenvolvimento da criatividade, a utilização de materiais como potenciadores da criatividade, a expressão da liberdade da criança, entre outros” (Marques, 2018. p. 29). A criação de uma rede social destinada à divulgação do projeto, permitiu ainda estabelecer contacto com as famílias das crianças. Durante todo o percurso, o par pedagógico recebeu *feedback* de alguns encarregados de educação através de comentários realizados pelos mesmos nas publicações da rede social.

Torna-se fundamental referir que, as aulas foram planeadas de modo a possibilitar a participação dos alunos em confinamento, devido à situação pandémica que se vive atualmente. Assim, as aulas tiveram um carácter híbrido, uma vez que houve momentos em que os alunos

participaram nas atividades através da plataforma *zoom*. Deste modo, verificou-se que os momentos de aprendizagem vivenciados, possibilitaram “a adoção de uma nova definição de tempo escolar, de adaptação às necessidades dos alunos e às mudanças da planificação e programação” (Quadros-Flores, 2011, p. 96).

3.2. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS E VIVENCIADAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES em contexto de EPE constitui-se num momento fulcral do processo formativo da mestranda, uma vez que as ações pedagógicas desenvolvidas necessitaram de uma articulação constante entre a prática e os referenciais teóricos obtidos e/ou pesquisados à medida das necessidades sustentadoras da PES. Importa referir que existiu sempre a intencionalidade de desenvolver uma ação pedagógica contextualizada, com base nas observações e reflexões realizadas durante todo o processo. Assim, procurou-se contemplar interesses e necessidades das crianças, potenciando o desenvolvimento holístico das mesmas. De anotar que, desde o primeiro momento, se estabeleceu uma relação de interdependência entre as diferentes áreas do saber que se manteve ao longo de todas as atividades dinamizadas. A sequência de atividades a seguir apresentadas inserem-se no projeto desenvolvido durante a PES. O mesmo, foi estruturado e pensado de forma colaborativa pelo par pedagógico. Assim sendo, a díade irá descrever algumas fases comuns bem como fases distintas que ocorreram ao longo do projeto.

No decorrer da primeira semana de observação do contexto, constatou-se que a maioria das crianças do grupo apresentavam fragilidades na partilha de materiais pedagógicos, de ideias e processos, para além disso, apresentavam dificuldades perante atividades que envolvessem trabalho colaborativo. Nesta linha, o par pedagógico, após refletir sobre a observação exposta, percebeu que teria de intervir, promovendo momentos de trabalho colaborativo que envolvessem a partilha de perspetivas e conhecimentos, de modo a potenciar o desenvolvimento da noção de cooperação.

Além desta particularidade, observou-se que o grupo era motivado pela manipulação de materiais reciclados. Durante os tempos livres, as crianças exploravam os materiais que se

encontravam na sala de atividades e realizavam construções com os mesmos de forma autónoma. Importa referir que os materiais reciclados eram trazidos pelas crianças e pelas respetivas famílias a pedido da educadora cooperante, no entanto, constatou-se que algumas famílias não cooperavam na atividade, (cf. Capítulo II). Refletindo sobre a situação, compreendeu-se que as intervenções futuras teriam de incidir, ainda, sobre a observação realizada e fomentar o envolvimento das famílias.

Através de diálogos e questões levantadas pelas crianças, observou-se que o grupo manifestava interesse pela arte em geral, sendo esta curiosidade mais acrescida por esculturas. Este aspeto foi constatado e observado a partir de um momento onde uma das crianças reparou que na sala de atividades ainda estava presente uma árvore de Natal, referindo: *“o Natal já passou, temos de tirar os enfeites” (L)*. Salienta-se o facto da árvore ter sido realizada anteriormente pelas crianças através de materiais reciclados, o que as levava a sentirem um maior interesse pela mesma. Nesta linha, procedeu-se ao retiro dos enfeites de Natal sendo que, quando todos foram retirados uma outra criança constatou: *“Parece uma escultura de uma árvore só que sem frutos e folhas” (B)*.

Neste âmbito, durante o preenchimento do quadro da planificação, algumas das crianças do grupo referiram que queriam realizar elementos para preencher a árvore, uma vez que a mesma se encontrava “despida”. Na ótica de Cardona et al. (2021), é de extrema importância conferir a participação das crianças no planeamento das atividades, uma vez que as envolve no seu processo de aprendizagem e dá-lhes oportunidade de se tornarem “sujeitos e agentes do processo educativo” (p. 114). Perante as sugestões, dinamizou-se um momento onde as crianças tiveram oportunidade de construir os seus elementos para, posteriormente, colocar na árvore. Para isso, estabeleceu-se um diálogo de forma a perceber qual o elemento que tencionavam realizar, proporcionando-se assim um clima relacional de abertura, que possibilitou as crianças partilharem as suas ideias (Cardona et al., 2021).

Como o grupo era constituído por crianças de idades heterogéneas, verificou-se que as ideias das crianças mais novas foram influenciadas pelas ideias e respetivas justificações das crianças mais velhas, uma vez que estas optaram também por realizar animais e plantas. Perante este cenário, observou-se que este momento fomentou uma aprendizagem cooperada e promoveu o crescimento partilhado, na medida em que as crianças com menos idade

conseguiram explicitar e justificar as suas escolhas, além de compreenderem as diferenças e semelhanças entre animais e plantas (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante o diálogo, foi realizado o registo dos elementos que cada criança queria construir, através dos desenhos realizados por cada um (Apêndice J). Após o registo, foram disponibilizados vários tipos de materiais reciclados para que o grupo pudesse desenvolver a sua criatividade através da manipulação e exploração dos mesmos. Nesta linha, importa evidenciar a importância da utilização de materiais diversificados capazes de estimular os interesses e curiosidades das crianças bem como dar a oportunidade de elas próprias escolherem o que fazer e como fazer (Lopes da Silva et al., 2016).

O grupo mostrou-se muito entusiasmado aquando da realização da atividade, uma vez que esta atividade estimulou as crianças a desenvolverem inúmeras capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, importa referir que os materiais disponibilizados, tais como: tesouras, material de escrita, cola, entre outros, foram disponibilizados em menor quantidade quanto ao número de crianças do grupo para que fossem desenvolvidas noções de partilha e solidariedade, de modo a colmatar umas das necessidades evidenciadas pelo grupo.



Figura 5 Construção dos elementos da natureza

Finalizadas as construções, as crianças colocaram as mesmas na escultura construída o que as deixou muito orgulhosas e satisfeitas (figura 5). Perante este interesse evidenciado pelo grupo, referente às esculturas, organizou-se uma visita à galeria municipal, localizada perto da instituição, com o intuito de visualizar uma exposição com este tipo de arte.

Como era um local muito visitado pelas crianças, vários elementos do grupo referiram que reconheciam partes do trajeto até à galeria. Além disso, uma das crianças afirmou: *“A minha avó mora mesmo em frente a isso!”* (L). Para referir o local exato da casa da sua avó, a criança utilizou expressões como: mesmo em frente, ao lado. Os restantes elementos do grupo, demonstraram muito interesse pelo que a criança estava a realizar, o que levou o par pedagógico a desafiar o grupo para a construção de um mapa, para que, no dia da visita, o grupo fizesse o caminho visualizado.

O percurso foi realizado com auxílio do motor de busca *googlemaps*, sendo projetado numa das paredes da sala de atividades de modo a facilitar a construção do mapa. As crianças primeiramente, visualizaram e comentaram o formato do percurso, desenvolvendo deste modo, noções geométricas ligadas à orientação espacial, uma vez que este momento envolveu a compreensão das relações no espaço segundo uma perspetiva abstrata, onde as crianças especificaram localizações e descreveram relações espaciais (Lopes da Silva et al., 2016).

O trabalho colaborativo esteve presente ao longo de todas as atividades anteriormente descritas, comprovando-se pela elaboração do percurso projetado. Este aspeto foi visível na sinergia demonstrada pelo grupo enquanto o percurso era desenhado, uma vez que iam relembrando expressões usadas no momento anterior como: em frente, ao lado, para baixo.

Durante a representação do mapa, um dos elementos do grupo referiu: *“quando saímos da escola, temos que atravessar a estrada na passadeira”* (V). Posto isto, no percurso, foram ainda assinalados os locais onde se encontravam as passadeiras. Além disso, as crianças enumeraram objetos e locais que se encontravam perto da instituição, referindo as suas casas, casas de familiares. Face ao sucedido, foi lançado um desafio ao grupo, que consistia em ter toda a atenção ao caminho percorrido até à galeria, para posteriormente, completarem o mapa assinalando objetos e locais que visualizaram durante o caminho.

Chegado o dia da visita, fazia-se sentir a ansiedade do grupo por percorrer o mapa anteriormente planeado. Uma vez que, tinha sido lançado o desafio de prestar atenção às particularidades do percurso da instituição até à galeria, as crianças começaram autonomamente a enumerar diversos objetos e locais que iam visualizando. Uma das crianças questionou a díade sobre a possibilidade de fotografar uma parede onde se encontrava um

graffiti para posteriormente representar a mesma no mapa, intitulado a parede como “parede colorida”. Assim, ao longo da viagem utilizou-se o telemóvel como recurso, sendo que as crianças recolheram informações visuais acerca dos locais e objetos que lhes despertaram interesse. Note-se que, as fotografias recolhidas durante a prática pedagógica, foram utilizadas como “memórias” a fim de reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A realização do mapa, a concretização do percurso e a recolha de recursos visuais propiciaram uma mobilização de conhecimentos previstos na área do conhecimento do Mundo, uma vez que as crianças exploraram o meio social e cultural em que se inseriam. Além disto, este momento permitiu desenvolver novas aprendizagens relativas aos elementos centrais da sua comunidade, salientando particularidades físicas, sociais e culturais da cidade (Lopes da Silva et al., 2016).

Já na galeria de arte, o grupo teve a oportunidade de visualizar inúmeras esculturas de cores e formas distintas. Os guias da exposição, estimularam as crianças a desenvolver a sua criatividade ao sugerirem às mesmas para associarem cada escultura a um objeto ou animal. Este momento incentivou o espírito crítico das crianças, perante diferentes visões do mundo e contribuiu para o desenvolvimento do sentido estético das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016). A atenção que as crianças prestaram no percurso percorrido até a galeria espelhou-se também durante a visita à exposição. As crianças olharam para os detalhes de cada escultura e discutiram acerca das suas particularidades, debatendo as diferentes perspetivas de cada um e as suas sensações. Salienta-se a importância deste momento que possibilitou a “tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 39). Tal como foi referido anteriormente, a galeria era um local frequentemente visitado pelo grupo. No entanto, a atenção mobilizada desde o início da visita levou as crianças a evidenciarem um interesse diferente ao que tinham sentido nas últimas idas à galeria.

No dia após a visita foram previamente impressas as fotografias tiradas pelas crianças que oscilavam entre o entusiasmo e a curiosidade para ver a apresentação dos momentos fotográficos criados por eles. As crianças identificaram os locais fotografados e souberam situar,

no mapa anteriormente realizado, o local dos mesmos. Além disto, neste momento, constatou-se que a maior parte das crianças fotografou “paredes coloridas”, mais concretamente, paredes grafitadas. Refira-se que, na cidade onde a instituição se localiza, basta um simples passeio, para que se possam encontrar verdadeiras obras de arte. Além disto, no site da cidade estão disponíveis vários roteiros que indicam quais as obras de arte urbana mais prestigiadas do concelho. Este aspeto tornou-se fundamental, uma vez que o par pedagógico percebeu que as crianças tinham um contacto assíduo com este tipo de arte o que fomentava, nas crianças, um interesse e curiosidade pela mesma. No mapa realizado (figura 6), ainda foi possível utilizar o bee-bot (Apêndice K), uma vez que o grupo nunca tinha tido contacto com este objeto. No entanto, como existia um bee-bot na sala, a curiosidade foi imediata quando se sugeriu a manipulação do mesmo. De realçar que esta exploração, apesar de não planeada, nos permitiu “agarrar” o momento, traduzindo-o num momento de aprendizagem em torno da exploração do bee-bot.



Figura 6 Exploração do mapa com o bee-bot

Esta aprendizagem tornou-se significativa, dado que através da manipulação do robot, as crianças desenvolveram “o controlo técnico, a linguagem direcional e a iniciação à programação articulada com o domínio da matemática” (Ramalho, Gonçalves, 2017, s. p.). Além disto, este momento potenciou o trabalho colaborativo, uma vez que existiu uma entreajuda entre as crianças durante todo o processo.

Como foi referido anteriormente, a cidade onde a instituição se localizava carecia de vastas obras de arte urbana, sendo que a maior parte delas se encontravam perto da instituição. Assim sendo, foi realizado um roteiro para visualizar as mesmas. Note-se que, a realização do

roteiro será descrito pela díade, uma vez que este momento potenciou o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

No decorrer do roteiro o grupo deparou-se com um indivíduo que se encontrava, naquele exato momento, a grafitar uma parede, o que deixou o grupo muito entusiasmado e curioso. O *grafitter* mostrou-se disponível para responder a questões e curiosidades das crianças, mostrando simpatia e contentamento perante a situação. Posto isto, foi iniciada uma entrevista espontânea ao artista, com o objetivo de compreender e perceber mais sobre a arte em questão.

Durante o diálogo com o *grafitter*, as crianças questionaram o indivíduo acerca da obra que estava a executar, bem como as cores que iria utilizar para a sua concretização. Durante a conversa uma das crianças mencionou: *“olha, está a pintar com spray, eu já pintei em casa com um spray”* (R). A criança, em questão, identificou uma das particularidades desta tipologia de arte, uma vez que compreendeu que os grafitis eram realizados com tinta *spray*. Este momento de comunicação, entre as crianças e o indivíduo, fomentou o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que as crianças comunicaram as suas ideias e moldaram o seu discurso perante a situação. Face ao exposto, percebe-se que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, sendo que permite avanços cognitivos fulcrais (Lopes da Silva et al., 2016).

As crianças ficaram maravilhadas com tudo aquilo que a concretização do graffiti envolvia, o desenho expresso na parede, as tintas, as cores, a forma como o indivíduo pintava, o tamanho do desenho, entre outros aspetos. Num momento seguinte à visita, referente ao preenchimento do quadro da planificação, uma das crianças sugeriu recriar um dos grafitis visualizados. Saliente-se que durante todo o projeto, o par pedagógico acolheu as sugestões das crianças, uma vez que as mesmas participavam ativamente na planificação da prática pedagógica.

Reforçando a ideia de que *“a aprendizagem multifacetada favorece a compreensão aprofundada dos conceitos”* (Rigolet, 2006, p.118), dinamizou-se uma atividade centrada na recriação da obra *“Sunset Wishes”* de Pariz One (figura 7), uma das obras visualizadas durante a visita e a predileta, da maior parte das crianças.

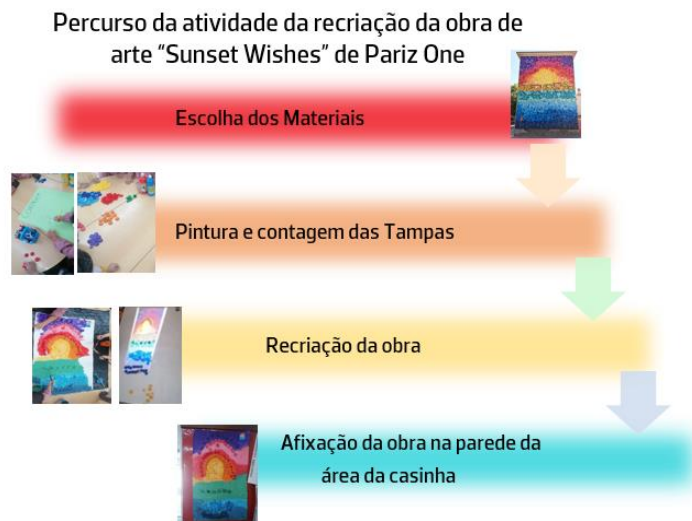


Figura 7 Esquema com o percurso da atividade da recriação da obra de arte "Sunset Wishes" de Pariz One

Através do esquema apresentado, é possível compreender que a atividade a seguir descrita passou por diversas fases. Inicialmente e através de um diálogo as crianças foram questionadas acerca dos materiais que poderiam ser utilizados para a reprodução da obra. Neste momento uma das crianças referiu: *"Podemos utilizar materiais reciclados, como fizemos para a escultura (L)"*. Perante este cenário, foram discutidas variadas formas de recriar a obra com materiais reciclados. Estas situações de diálogo em grande grupo, onde as crianças expressam as suas ideias são bastante enriquecedoras, uma vez que *"fomentam situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação"* (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Tendo em conta que a sala de atividades possuía um garrafão de plástico com tampinhas provenientes das embalagens dos lanches das crianças considerou-se viável fazer a recriação com este tipo de material. Escolhido o material procedeu-se para a pintura das tampas (Apêndice H), sendo que este momento de pintura possibilitou ainda uma experiência sensorial bem como o desenvolvimento de conhecimentos relativamente às cores primárias e secundárias. Sendo este um outro momento evidenciado ao longo do relatório da díade.

As tampas encontravam-se misturadas por cores, sendo que num momento seguinte foi proposto ao grupo dividir o material consoante as cores que o mesmo apresentava. Para isso, o

grupo foi dividido em pequenos grupos heterogêneos e foi atribuído um conjunto de tampinhas a cada um. De modo a auxiliar a contagem, as crianças construíram um esquema onde registaram o número de tampas correspondente a cada cor. Durante a contagem das tampas, verificou-se a ajuda entre os elementos dos diferentes grupos, uma vez que todos perseguiram o mesmo objetivo. O trabalho colaborativo fomentou a aprendizagem compartilhada de noções matemáticas ligadas ao desenvolvimento do sentido de número. Durante a contagem, observou-se que as crianças utilizaram termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades, usaram numerais escritos para representar quantidades, começaram a relacionar a adição com o combinar de dois grupos de objetos. O conceito de correspondência termo a termo também esteve evidenciado, uma vez que as crianças se apoiaram nessa correspondência para realizar contagens e comparar conjuntos.

Cabe, neste momento, referir que as atividades dinamizadas tiveram como intencionalidade pedagógica desenvolver saberes ligados às diversas áreas do saber e promover momentos de diálogo, partilha, trabalho colaborativo de modo a fomentar o desenvolvimento holístico das crianças.

Procedeu-se à construção da recriação da obra “Sunset Wishes”, executada num papel de cenário. A imagem da obra foi projetada no papel através de um projetor portátil direcionado para o chão. Após a projeção, as crianças realizaram o preenchimento da imagem com as tampas pintadas anteriormente, consoante as cores presentes na obra. De anotar que, neste momento, originou alguns conflitos no grupo, uma vez que as crianças quiseram escolher as cores das suas tampas, no entanto, cada grupo estava responsável apenas por uma cor. Perante o sucedido, houve, por parte do par pedagógico, a aceitação dos diferentes pontos de vista e desenvolveu-se um clima de negociação e partilha, orientando as crianças a uma resolução conjunta. Assim, as mesmas decidiram partilhar as tampas de modo a possibilitar que cada elemento do grupo colocasse uma tampa de cada cor. Como o número de tampas não era suficiente para preencher toda a área que o mural ocupava, uma das crianças sugeriu: “Podíamos pintar com tinta os espaços em branco” (B), perante a sugestão, as crianças tiveram ainda oportunidade de pintar o desenho de forma a completar a imagem representada na obra de arte, nomeadamente o pôr do sol.

Findada a recriação da obra, procedeu-se à afixação da mesma. Uma vez que uma das paredes da área da casinha se encontrava livre, uma das crianças sugeriu colocar a obra realizada na mesma. Aproveitando a sugestão, o trabalho realizado pelo grupo foi afixado na parede, ao que a criança L afirmou: *“até parece que pintamos a parede da casinha” (L)*, evidenciando orgulho e admiração perante a pintura realizada. *Note-se que, o que está exposto nas paredes da sala de atividades, “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).*

A afixação da obra na parede da casinha suscitou muito entusiasmo no grupo. O mesmo foi observado, num momento seguinte em que uma das crianças perguntou, num tom baixo: *Podemos pintar com sprays como fez a menina? (G)*. Uma vez que o grupo tinha visualizado recentemente um indivíduo a realizar um grafiti e tendo em conta o que a sua realização envolvia, a criança realizou o pedido enquanto olhava nos olhos da díade e esperava, ansiosamente, a resposta. O par pedagógico incentivou a criança a partilhar a ideia num momento em grande grupo. Este incentivo foi intencional, uma vez que se pretendia proporcionar um momento de diálogo e partilha de ideias esperando que, nesse momento, as crianças expressassem as suas opiniões face à sugestão apresentada. Além disto, segundo a perspectiva de Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), a escuta deve ser “um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações” (p. 33), de modo que a criança crie o “*habitus* de definir intencionalidades e propósitos e tomar decisões” (p. 33).

Assim sendo, durante a realização do quadro da planificação, a criança G colocou a hipótese anteriormente mencionada de pintar através de *sprays*. Após a hipótese levantada, o grupo mostrou-se muito entusiasmado e no meio de uma troca de ideias uma criança sugeriu: *podíamos fazer um grafiti mesmo numa parede (B)*. A agitação e a alegria instalaram-se na sala de atividades, uma vez que neste instante, todas as crianças idealizaram como seria pintar uma parede. Perante este cenário, as crianças autonomamente iniciaram um diálogo acerca do que desejavam pintar, das cores que pensavam utilizar e questionavam-se, umas às outras, como é que se pintava com um *spray*. Todo este diálogo evidenciou que as crianças já tinham

desenvolvido conhecimentos face a esta tipologia de arte. Além disso, durante a sequência dialogal contactou-se que as crianças respeitaram todas as ideias, sugestões e dúvidas levantadas pelos elementos do grupo.

O par pedagógico refletiu conjuntamente com a educadora cooperante, acerca das sugestões oferecidas pelas crianças, e constatou que seria muito vantajoso realizar um graffiti na parede, uma vez que iria continuar a possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas relacionadas com as várias áreas do saber. Deste modo, importa perceber quais os momentos que precederam o diálogo onde surgiu a ideia de realizar um graffiti (figura 8).

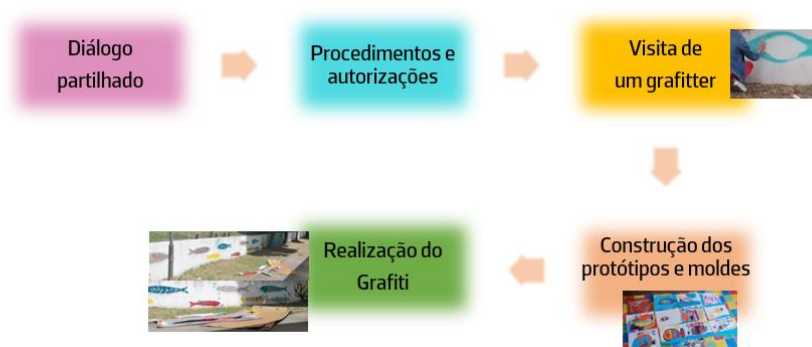


Figura 8 Etapas da execução de um graffiti no muro da instituição

Considerando o esquema apresentado, após o diálogo foram cumpridos todos os procedimentos legais (autorização à câmara municipal), para que fosse possível concretizar o graffiti na parede da escola. Todos os passos relativos à execução dos procedimentos legais efetuados serão descritos pela díade.

Uma vez que as crianças iriam ter possibilidade de grafitar uma parede, foram visualizados vídeos, através da plataforma *Youtube*, de modo a explorar técnicas utilizadas pelos graffiters, nomeadamente: a utilização das tintas *spray*, os tipos de traço, os movimentos da lata enquanto é realizada a pintura, entre outras. Ao visualizar os vídeos constatou-se que a utilização de moldes é muito usual, uma vez que facilita a confeção da obra propriamente dita, no entanto, as crianças consideraram as técnicas utilizadas "*muito difíceis*". Após esta observação e refletindo sobre a minuciosidade necessária para a realização de um graffiti, considerou-se benéfico contactar alguém especializado na área, para explicitar técnicas básicas do graffiti.

Neste âmbito, contactou-se um docente especializado na área para que pudesse esclarecer algumas dúvidas sobre as técnicas. Durante a visita do convidado, o grupo mostrou-se muito atento a tudo o que o grafitter explicitava. Este aspeto evidenciou-se no momento de experimentação, uma vez que as crianças, autonomamente, tentaram reproduzir os movimentos realizados pelo grafitter aquando da pintura com *spray*. Importa ressaltar que este momento fomentou o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através das experimentações realizadas bem como a aprendizagem cooperada, na medida em que, durante a experimentação da pintura com *spray*, as crianças foram dando dicas e sugestões umas às outras e auxiliaram aquelas com mais dificuldades na utilização do *spray*.

Posteriormente à visita do convidado, foi explicado às crianças que todas as obras, anteriormente visualizadas, foram planeadas e estruturadas antes de serem executadas. Durante a explicação foram visualizadas fotografias tiradas durante o roteiro realizado onde o grupo observou vários grafitis. Saliente-se que, durante este momento, as crianças demonstraram um interesse acrescido nos grafitis cuja temática versava sobre o fundo do mar e os animais marinhos. Perante o sucedido, estabeleceu-se um diálogo acerca dos animais marinhos que estavam representados nas paredes grafitadas. Aproveitando o facto de a instituição se localizar numa zona perto do mar, foi efetuada uma pesquisa sobre o peixe característico da cidade, concluindo que o mesmo era a sardinha.

Após a pesquisa foram observadas fotos de sardinhas, através das quais as crianças elencaram algumas características. Face ao interesse evidenciado, pelas características da espécie, foi levantada a hipótese de se grafitar uma sardinha, uma vez que a espécie representa um elemento cultural da cidade. Após ouvir as opiniões, o grupo chegou a um consenso: este seria o peixe representado no graffiti a realizar. Este momento de pesquisa, além de possibilitar, o alargamento e enriquecimento cultural, permitiu estabelecer contacto com seres vivos e outros elementos da natureza, bem como a sua observação, o que se revelou numa experiência muito estimulante para as crianças, uma vez que propiciou oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características (Lopes da Silva et al., 2016). Além disto, ao longo do diálogo estabelecido, as crianças desenvolveram o respeito pelo outro, na medida em

que expressaram as suas “opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificavam” (p. 38).

Visualizadas as particularidades da sardinha, o grupo mostrou-se interessado, sendo que durante os momentos livres e de forma autónoma, as crianças desenharam as suas próprias sardinhas e representaram as suas características. Perante esta realidade, o par pedagógico desafiou, como anteriormente previsto, as crianças a realizar, de forma individual, um protótipo do que idealizavam grafitar nas paredes da instituição. Para isso, foram disponibilizados vários tipos de materiais, para que pudessem desenvolver a sua criatividade através da manipulação e exploração dos mesmos. Finalizada a realização dos protótipos individuais, estes foram expostos na sala, de forma a possibilitar a partilha das criações. De anotar que, nesta tipologia de momentos “a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer” (Vasconcelos, 2011, p. 32).

Findada a realização dos protótipos, o grupo prosseguiu para a realização dos moldes que iriam auxiliar a pintura da sardinha. Note-se que, a realização dos mesmos, contou com a ajuda do grafitter convidado que se disponibilizou a realizar os *stencils*. Num primeiro momento, as crianças realizaram a medição do muro, através de instrumentos de medida não padronizados, o que levou uma das crianças a afirmar: *a sardinha tem de ser maior porque a parede é grande (V)*. Assim sendo, a criança percebeu que os moldes teriam de ter grandes dimensões, de modo a corresponder às medidas da parede. Este momento foi importante para o desenvolvimento do sentido de medida, uma vez que é crucial “facultar às crianças experiências e problemas reais de medida (...) Estas experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 82).

Seguidamente às medições, o grupo procedeu à realização dos moldes (Apêndice I) que iriam auxiliar a pintura do graffiti. Os *stencils*, realizados pelo convidado, foram recortados pelas crianças e, posteriormente, colados em cartão. Note-se que, o manuseamento da tesoura constitui-se como um momento potenciador do desenvolvimento da motricidade segmentar.

Importa referir que esta fase do projeto foi desenvolvida no espaço exterior, sendo este potenciador de vastas aprendizagens, tal como afirmam os autores Hohmann & Weikart (2011)

“quando estão no exterior, as crianças, evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no seu interior” (p. 212). Perante este cenário, durante os intervalos, as turmas do 1º CEB mostravam interesse e curiosidade pelas atividades que estavam a ser desenvolvidas e perguntavam frequentemente se era possível participarem na pintura da parede. Sentiu-se um entusiasmo geral, que invadiu toda a comunidade escolar. As famílias mostravam-se, na mesma medida interessadas no projeto, uma vez que no momento do término ou início das atividades letivas faziam questão de referir o entusiasmo percebido nas crianças, durante o período que não se encontravam na instituição. Além disso, questionavam várias vezes a educadora cooperante acerca dos momentos dinamizados. Posto isto, o par pedagógico em conjunto com a educadora cooperante e as crianças, considerou envolver a comunidade escolar no projeto.

Assim, foram realizados convites de forma a solicitar a presença (Apêndice F), tanto dos grupos de EPE, como das turmas do 1º CEB que foram distribuídos pelas crianças pelas várias salas. Embora as crianças tivessem, num momento inicial, mostrado entusiasmo por serem responsáveis pela distribuição dos convites, ao chegar às salas as mesmas sentiram um pequeno desconforto, que dificultou a explicação do projeto às restantes crianças. No entanto, à medida que eram visitadas as salas, o desconforto diminuía e as crianças conseguiam explicar o projeto em curso. Este momento de comunicação, fomentou o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que as crianças comunicaram as suas ideias e moldaram o seu discurso perante a situação. Face ao exposto, percebe-se que intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, permitem às crianças dominar progressivamente a comunicação (Lopes et al., 2016). Além da explicação do projeto, as crianças da sala três explicitaram a diferença entre a realização de um graffiti e um ato de vandalismo (termo explorado durante a concretização do roteiro) devido a uma questão realizada por um aluno pertencente ao 4º ano do 1º CEB, o que demonstrou que as mesmas tinham adquirido conhecimento face aos assuntos, anteriormente, debatidos.

No que concerne à última fase do projeto, esta incidiu na concretização do graffiti na parede da escola e posteriormente a sua divulgação. A pintura da parede concretizou-se no “dia do agrupamento”, uma vez que anualmente, o mesmo dedica um dia do mês de junho para

atividades lúdicas. A coordenadora da instituição informou o par pedagógico acerca do dia do agrupamento, solicitando a sua colaboração. Este prontificou-se a participar, aceitando o compromisso de desenvolver, em articulação com outras estagiárias da mesma instituição, atividades baseadas nos interesses das crianças.

De modo a integrar o projeto desenvolvido, dinamizou-se um roteiro, sendo que nos diferentes postos as crianças realizavam atividades distintas. Um dos pontos do roteiro era dirigido ao projeto “Grafitar Não é Estragar” onde ocorreu a pintura do mural (Apêndice L) realizada por todas as crianças da instituição. O primeiro grupo que grafitou a parede foi o grupo no qual se desenvolveu a PES. As crianças, tiveram em conta as técnicas anteriormente explanadas pelo professor convidado, nomeadamente, agitar a lata de tinta antes da sua utilização, afastar a lata consoante o tipo de traço que se pretende realizar, a colocação dos moldes (Apêndice I). Este momento fomentou o trabalho colaborativo, uma vez que as crianças tiveram de se auxiliar umas às outras, devido a existência de moldes de difícil manipulação individual. No entanto, todas as crianças tiveram oportunidade de grafitar. Importa referir que foram tomadas todas as medidas de segurança necessárias, nomeadamente, a utilização de luvas e máscaras para que a atividade fosse concretizada de forma segura, uma vez que as tintas apresentavam um cheiro intenso e emanavam gotículas, potencialmente perigosas, se ingeridas.

À medida que os diferentes grupos se dirigiam à estação para grafitar, as crianças explicitavam as técnicas, anteriormente utilizadas e explicavam às crianças, mais velhas, como se utilizava os moldes e como se efetuava a pintura com o *spray*. Este envolvimento da criança foi muito vantajoso, uma vez que além de se verificar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, foi muito gratificante ver o entusiasmo e a alegria com que as crianças desempenhavam as suas responsabilidades. O contacto com os intervenientes dos diferentes níveis de ensino é também concebido um fator de apoio intencional à transição educativa, uma vez que toda a instituição participa, “permite ultrapassar a dificuldade de não se saber quem irão ser os/as professores/as que irão receber o 1º ano, no ano letivo seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016)

Uma vez que um dos objetivos do par pedagógico consistia em envolver as famílias no projeto, perante a observação realizada inicialmente, após a pintura do mural, as famílias das crianças receberam o convite para visitar o grafite realizado. Saliente-se que, a relação escola-família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é considerado como tarefa principal das instituições, ou seja, o processo de promoção de aprendizagens das crianças (Sarmiento et al., 2009). Além da visualização do mural, durante o desenvolvimento do projeto, as famílias mantiveram-se envolvidas no mesmo. O *feedback* dado pelos familiares constituiu um elemento fundamental na avaliação das crianças uma vez que, sistematicamente, eram recolhidas informações acerca de cada criança no seu contexto fora da instituição. Estas informações e opiniões foram ainda tidas em conta durante o planeamento das atividades, pois “os pais e famílias desempenham um papel fundamental na educação das crianças e têm o direito de participar na vida do jardim de infância” (Cardona et al., 2021, p. 116). Além do acompanhamento e *feedbacks constantes*, os pais contribuíram com uma pequena quantia para que fosse possível realizar o grafite, devido aos custos do material.

Findada a realização do grafite, o par pedagógico realizou um filme relativo a todas as atividades que decorreram no “dia do agrupamento”. Através do vídeo foi possível perceber o ambiente proporcionado naquele dia. As cores, a dança, a arte e boa disposição invadiram a escola e isso refletiu-se nos sorrisos estampados na cara das crianças. Inicialmente, o vídeo foi visualizado apenas pelo grupo onde decorreu a PES, no entanto, o impacto foi tão positivo, que se ponderou organizar um dia para que a restante comunidade escolar pudesse visualizar o mesmo. De anotar, que através do vídeo se verificou que as crianças construíram aprendizagens conjuntas e de forma colaborativa e que a entreatajuda esteve presente na pintura dos grafites bem como nos jogos que envolviam trabalho em equipa. Posto isto, o vídeo realizado constituiu uma forma de avaliação, uma vez que foi possível verificar uma evolução do grupo relativamente aos aspetos anteriormente evidenciados. Além do vídeo, as evoluções das crianças foram constatadas no decorrer das semanas através da atividade “O que mais gostei de fazer” realizada semanalmente. Aquando da mesma, as crianças elencaram, sistematicamente, conhecimentos acerca do assunto desenvolvido bem como interesse nas atividades proporcionadas.

Neste termino da descrição e análise das experiências vivenciadas na PES em contexto de EPE, importa salientar que todo o projeto foi desenvolvido com base no fio condutor estabelecido inicialmente, nomeadamente a arte urbana. Todas as fases do projeto tiveram por base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), na medida em que numa fase inicial foi estabelecido qual o assunto a estudar, a fase seguinte envolveu a planificação dos momentos que deram resposta às questões levantadas inicialmente. Posteriormente, a fase da execução e, por fim, a fase da divulgação do trabalho desenvolvido ao longo de todo o percurso. Tal como evidenciado ao longo da descrição do projeto, a MTP permite “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Nesta linha, o projeto possibilitou envolver as crianças no contexto onde as mesmas se inserem e desenvolver aprendizagens significativas e transversais às diversas áreas do saber, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Importa ainda referir que, perante as observações realizadas o par pedagógico pretendeu, desde início, estruturar momentos capazes de colmatar as dificuldades evidenciadas pelo grupo, indo ao encontro dos interesses e necessidades do mesmo. Os momentos proporcionados reforçaram a ideia de que a educação é “um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades” (Marta, 2015, p. 135) Posto isto, a existência de diálogos onde eram tomadas decisões, atividades em que a partilha de objetos era necessária, o debate de ideias e opiniões potenciou o desenvolvimento de noções ligadas à partilha e solidariedade.

Terminado o período da PES, na valência da EPE, salienta-se a constante preocupação da d'ade em ouvir e respeitar a palavra de cada criança e planificar consoante as suas opiniões e ideias. A preocupação em observar as diferentes formas de aprendizagem e adequar as práticas aos diferentes ritmos e necessidades. Em atingir o objetivo a que se propôs e assim proporcionar uma mudança na prática capaz de possibilitar momentos cheios de aprendizagens e vivências aos protagonistas de todo o processo, uma vez que é através da práxis e da reflexão sobre essa práxis que o docente pode verdadeiramente iluminar a sua consciência crítica (Coutinho et al., 2009).

METAREFLEXÃO

Finalizado o percurso formativo desenvolvido durante a PES e sendo este caracterizado como potenciador de competências relacionadas com a construção da identidade profissional, torna-se imprescindível realizar uma reflexão e análise de todo trajeto percorrido. Ao longo do percurso foram inúmeras as aprendizagens e aptidões adquiridas que possibilitaram uma evolução significativa. Esta evolução tornou-se possível através da adoção de uma postura reflexiva e investigativa que careceu de uma constante mobilização de conhecimentos científicos, didáticos, culturais e pedagógicos, visando a melhoria das práticas. Os momentos de reflexão estiveram presentes no decorrer de todas as experiências vivenciadas em ambas as valências educativas, nomeadamente, 1º CEB e EPE.

A prática da autorreflexão tornou-se imprescindível, uma vez que se afigura numa das dimensões centrais da construção da identidade profissional da mestranda. Ao longo do processo formativo foi possível compreender quais as exigências da prática profissional bem como as competências profissionais e pessoais que um docente deve adotar. Nesta linha, destaca-se a importância da MIA, uma vez que esta metodologia potenciou o desenvolvimento de um perfil investigador, e a adoção de um olhar crítico e reflexivo perante todos os acontecimentos da prática.

Os momentos de reflexão colaborativos foram basilares no desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada. Entre o par pedagógico, os momentos de reflexão estiveram sempre presentes dentro e fora do ambiente educativo. Neste âmbito, as viagens para casa tornaram-se fundamentais, uma vez que durante o percurso se faziam balanços reflexivos e se perspectivavam novos modos de ação, com vista a uma melhoria contínua. Entre o par pedagógico e as supervisoras institucionais e as docentes cooperantes, os momentos de reflexão também se revelaram fundamentais, uma vez que fomentaram na mestranda o desejo de angariar uma maior qualidade pedagógica, na senda de processos indagadores.

Deste modo, ao longo do processo formativo construíram-se competências que possibilitaram corresponder às necessidades e interesses de cada criança de forma a proporcionar aprendizagens significativas para cada uma delas. Destaca-se, ainda, o papel do

docente, enquanto mediador e facilitador da aprendizagem, sendo que as experiências vivenciadas e os momentos dinamizados levaram à constatação da importância da aprendizagem pela ação.

Experenciar o que é ser professor/educador permitiu ter a percepção do processo de ensino/aprendizagem e tudo o que o mesmo envolve. Todo este caminho, possibilitou ultrapassar obstáculos e desenvolver projetos assentes na transversalidade de saberes e da aprendizagem contextualizada em problemas da vida real, onde as crianças se envolvem na construção dos seus conhecimentos.

Uma vez que a formação inicial de um docente confere um perfil duplo importa perceber e refletir acerca das vantagens que este acarreta. Assim sendo, o perfil duplo permite que o docente ultrapasse as fronteiras, por vezes estanques, da transição educativa, fomentando continuidades singulares e ajustadas aos perfis de aprendizagem dos alunos. Através do perfil duplo, o docente tem uma melhor percepção das diferentes fases das crianças contribuindo, assim, para o desenvolvimento gradual da mesma através da continuidade pedagógica e da sequencialidade das práticas.

Esta experiência levou a mestrandos a refletir acerca do conceito atual de escola, e a compreender que caminhamos em direção a uma educação transversal que visa o desenvolvimento holístico das crianças. Que dá oportunidade às crianças de aprenderem a ser criativas, a reagirem perante as mudanças e as envolve na vida real deixando de lado o ensino “formatado”. As aprendizagens e aptidões desenvolvidas ao longo desta viagem, apoiaram a construção de um perfil investigativo e reflexivo, que observa a formação constante “como um processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172).

Desta aventura, leva-se a importância da reflexão sobre a ação que visa a melhoria das práticas educativas. Leva-se a ânsia de querer aprender mais. Leva-se, ainda, o desejo de tornar o mundo um lugar mais bonito para que as crianças disfrutem das maravilhas que este possui. Leva-se a certeza que ser educador e professor é conhecer na íntegra todas as crianças e criar oportunidades para que todas desenvolvam as suas potencialidades, é dar sentido ao que observa e reflete, é adequar as práticas aos diferentes ritmos de aprendizagem, é colocar a

criança no epicentro da ação e considerar os conhecimentos que já possui, para que sejam desenvolvidos novos, é ser mediador dessas aprendizagens. É ensinar e é aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora. ISBN: 972-0-34734-1.
- 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), 1033-1056. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-1033.pdf>
- Amante, L. (2007). As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Pré-Escolar. *Excertos de Um Percurso. Escola Moderna*. 25 (5º), 5-36. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma/124_b_03_tic_educ_preescolar_lamante.pdf
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica *Inovação*, 10, 7-19. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>
- Baumgartel, P. (2016). O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática. XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática–Ebrapem. 1-8.
- Bilória, J.& Metzner A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe Online*, 6, 1-7. 6993. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf?msckid=8a790d70b46411ecb6807fb172daed84>
- Block, O., & Rausch, R. (outubro de 2014). *Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire*. UNOPAR, 249-254.
- Brito, J. S., Brito, M. J. P., Guedes, C. O., Machado, G. J. & Machado, V. T. (2010). Importância das Aplicações da Transdisciplinaridade na Educação Humana. *Revista Graduando*, 1
- Camida, J., Leal, T., & Cancela J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Cardona M., Lopes da Silva, I., Marques L., & Rodrigues, P. (2021) *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação /Direção Geral da Educação (DGE).

- Carvalho, Ana Amélia A. (Org.) (2009). Actas do Encontro sobre Podcasts. CIEEd. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>
- Carvalho, J. S., Marques Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 1-14.
- Comissão Europeia (2006). Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning. Relatório da European Conference on Entrepreneurship Education. 26-27. http://www.alerteducation.eu/files/oslo_report_final_2006.pdf
- Conceição, J., & Rodrigues M. (2020). Processos de raciocínio espacial na representação de figuras 3D por alunos do 1.º ano do ensino básico. *Quadrante*, 29 (1), 117-139. <https://quadrante.apm.pt/article/view/23007/17069>
- Costa, A. (2020). Abstrações em Geometria: uma alternativa para análise do pensamento geométrico, 40 (1), 137-158.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e relevando os seus benefícios. *Educar, Curitiba*, 31, 213-230.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhrm, M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições ASA. <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759> e acedido a 20 de junho de 2020. *Educación*, (13), 41-46. doi:10.17979/reipe.2017.0.13.2260.
- Dias, P. (2009). Podcast "Era Uma Vez...": utilização educativa. In Carvalho, A. et al (coords). Encontro sobre Podcasts. 81- 94. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho.

- Duarte P., Moreira, A. (2020). Que professor investigador? Para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes, *Da Investigação às Práticas*, 10 (1), 78-98.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2003) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ªEd.). Porto Editora.
- Ferreira, C.A. (2020). A flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. *Revista Espaço do Currículo (online)*, 13 (2), 316-325. file:///C:/Users/acer/Downloads/rafaelhono-13.-a-fexibilidade-curricular.pdf
- Figueiredo, M. (2010). A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para ua compreensão. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1937>
- Fino, C. M. N. (2000). Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento Faculdade de Ciências da Universidade De Lisboa.
- Folque M. (1999). A influencia de Vygotsky no modelo curricular Movimento Escola Moderna para a Educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque M. (2002). O Aprender no Pré-Escolar. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Folque, M. (2012). *O APRENDER A APRENDER NO PRÉ ESCOLAR: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Caloust Gulbenkian. Fundação para a ciência e tecnologia.
- Formosinho J., Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto editora.
- Formosinho, J., MONGE, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* Porto editora.

- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11(2), 327–345. Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Gomes, R. (1999). 25 ANOS DEPOIS: Expansão e Crise da Escola da Massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133–164.
- Gonçalez, P. (2002). *O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Gonçalves, A. C. R. (2017). Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno: um estudo exploratório. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: Da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167–187.
- Homann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO Digital Library
- João, P., Pedrosa, M., & Reis P. (2013). Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas e Energia: Materiais para Ciências Físico-químicas, 7º ano. Atas do Encontro sobre Educação em Ciências através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. (200–218).
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Kot- Kotechi. A. (2013). Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque da expressão dramática da teoria às práticas. Tese de doutoramento.
- Lã, L. (2015). A Arte Urbana como Fator Motivacional: estratégias para um plano de ação. Relatório de Estágio, Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5823/1/4222_8214.pdf
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.ª ed). Editorial Graó.

- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro, 1-16.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes da Silva, M. (1996). Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-ação. Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes J., Silva H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel- edições técnicas, lda.
- Lopes, A., Lopes, M., Palma, P., Silva, R. (2013). *Educar para o Empreendedorismo: A dimensão soft*
- Luís, J. (2014). A INTENCIONALIDADE Educativa do Educador de Infância num Contexto de Pedagogia-em-Participação. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Marques, E., (2018). Os Mitos e as Realidades: Conceções e Práticas no Exercício da Expressão Livre das Crianças. Um estudo exploratório sobre o desenvolvimento da expressão livre nas crianças dos 6 aos 10 anos, na área da Educação e Expressão Plástica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20-44.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revistas de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46.
- Mata L., & Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias em Contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2006). Educação para a Cidadania. Guião para o Empreendedorismo. ISBN: 978-972-742-248-7.

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Matemática 1º CEB*. República portuguesa.
- Moreira, M. (1999). *Teorias da Aprendizagem*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação, 11*, 77-98.
- Nogueira, I., C., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M. & Monteiro, I. (s.d). *Educar para a Decisão- The Mantle of The Expert*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Nogueira, I., C., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M. & Monteiro, I. (2017). Ensinar a aprender a decidir, a partir do Mantle of the Expert. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Nogueira, I., Gonçalves, D., Monteiro, I. & Costa, M. *Educar para a Decisão- The Mantle of The Expert*. 513-524.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (s.d). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A., Hameline D., Sacristán J. G., Esteve J. M., Woods P., & Cavaco M. H. (1991). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho J., & Araújo, S. (2018). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância*. Artmed Editora.
- Oliveira Formosinho. (1996). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância in Oliveira-Formosinho, J. (org). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira, M. (2017). *UM NOVO OLHAR SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE*. Universidade Católica Portuguesa. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2744/1/livro_de_atas_CIEA2017_v2018-11-02_2-271-281.

- Oliveira, T., (2021) DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A PANDEMIA: AGRAVAMENTO OU EVIDENCIAMENTO DA DIFICULDADE JÁ EXISTENTE? *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, 7(6), 885–882.
- Oliveira-Formosinho, J. & R. Gambôa (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 13– 38). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Aprendizagem Profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (4.ª Ed.), (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Orzechowski, T. (2014). *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Prespetiva do Processo PDE. Produções Didático Pedagógicas. Volume II*. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_mat_unicentro_teresinhapartika.pdf
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto Editora.
- Passarelli, B. (s.d). *Teoria das Múltiplas Inteligências aliada à Multimídia na Educação: Novos Rumos Para o Conhecimento*. <http://penta3.ufrgs.br/twiki.novo/pub/Teleducacao2008/CoAutoria/multiplasintelig.pdf>
- Pereira, H. & Ribeiro, J. (2018). *Aprendizagens STEAM*. *Revista Ciência Elem*, 7(2). doi.org/10.24927/rce2019.029.
- Pereira, R. (2012) *Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior*. *Anais do VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, 1-15.
- Quadros Flores, Paula; Peres, Américo & Escola, Joaquim (2011). *Novas soluções com TIC: BOAS PRÁTICAS NO 1º Ciclo do Ensino Básico*. 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, 429– 439. Instituto Politécnico de Bragança.

- Quadros-Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela (Org.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*, 95-98. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, M. Figueira, & F. Aires (Orgs.). *As TIC no Ensino: 92 Políticas, Usos e Realidades*, 323-342.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, 885 - 894.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, pp. 885 - 894
- Quadros-Flores, P., Mafra, M. A, Escola, P., (s.d). *APLICAÇÃO DO PODCAST NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*. VII Conferência Internacional de TIC na Educação, 847-858.
- Ramalho, R. & Gonçalves, F. (2017) Bee-Bot e a Geometria: uma experiência em contexto de jardim de infância. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*. ISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 13. file:///C:/Users/acer/Downloads/BeeBot_e_a_Geometria_uma_experiencia_em_conte_xto_.pdf
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, C. (2007). Diários Colaborativos de formação: A coconstrução de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida, L. (Eds.), *libro de Actas do Congreso Internacional Galelo-Portugués de Psicopedagogia*. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación* (3115-3127). Universidade da Corunã
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *In Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Education*, 3115-3127.

- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto Editora
- Rocha, S. (Coord). (2010). *John Dewey*. Coleção Educadores.
- Rodrigues, M. D. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, *Noesis*, 71, 24 -29.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da investigação acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (5), 127-142.
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas diferenciadas*. Nº8, 5ª Série.
- Santos, L. (s.d). DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DESAFIO A ENFRENTAR. DIFMAT, Projecto AREA.
- Santos, R. (2012). Ponte Entre Nós. A Articulação Docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem. Dissertação de Mestrado no Curso de Ciências da Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica, na lusófona.
https://www.cfaematosinhos.eu/RS_Ser%20professor.pdf
- Sarmiento T., Ferreira, F., & Madeira R. (s.d). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira F., Silva P. & Madeira R. (2017). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais*. Porto Editora.
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf

- Silva, C. (s.d). Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da criança.
- Sousa, F. (2018). O Currículo para a Educação Pré-Escolar. Entre o Específico e o Comum: O caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*. 9(1), 25-44.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Avaliação na Educação PréEscolar. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Ministério da Educação. Lisboa. Alteração ao Decreto-Lei n.º 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 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Despacho n.º 6605- A/ 2021, de 6 de julho. Diário da República nº 129. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II de 2018-07-19. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei nº5/ 1997, de 19 de setembro. Diário da República nº 34/1997- Série I-A. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.