

M

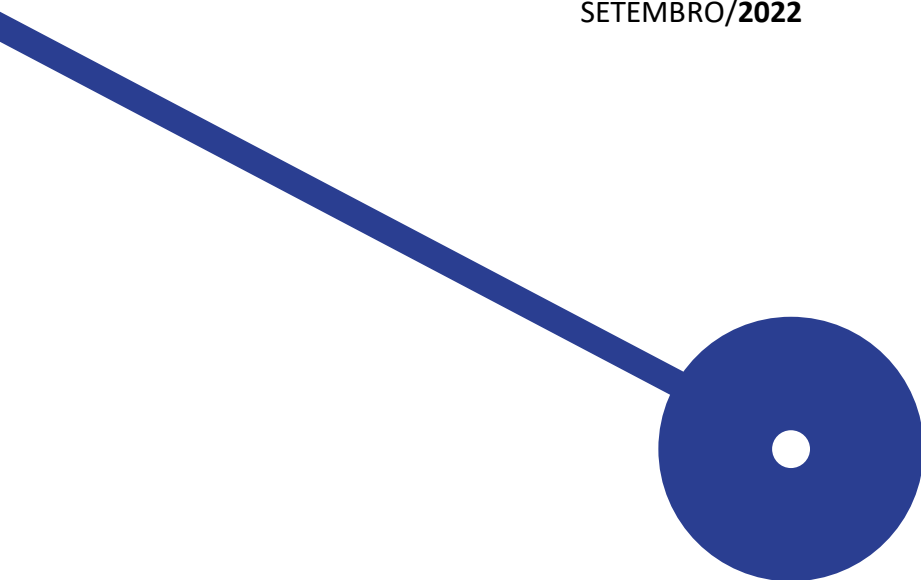
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Alexandra Isabel Carvalho Marques

SETEMBRO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Alexandra Isabel Carvalho Marques

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, setembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Alexandra Isabel Carvalho Marques

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, setembro de 2022

RESUMO

O presente relatório de estágio, parte integrante da Prática Educativa Supervisionada, apresenta-se como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, mestrado que habilita para um perfil duplo de formação, definido pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Este documento constitui-se como síntese do percurso e das ações desenvolvidas nos contextos de estágio a que habilita o referido mestrado. O processo foi sustentado por saberes pedagógicos, didáticos, contextuais, teóricos e legais que, por sua vez, através da coconstrução em díade de formação promoveu um desenvolvimento mais rico e plural, num ciclo supervisivo que integrou a observação, planificação, ação e reflexão. A metodologia de investigação-ação favoreceu a transformação das práticas educativas e o desenvolvimento de um perfil docente livre e autónomo nos processos de investigação, observação e reflexão. Assim, na intervenção privilegiou-se a Metodologia de Trabalho por Projeto por valorizar o papel ativo da criança na procura de respostas aos seus problemas implicando a construção do seu próprio processo de aprendizagem. Com a participação neste mestrado e na Prática de Ensino Supervisionada salienta-se o crescimento exponencial das competências fulcrais para a futura docente de perfil duplo para iniciação à prática educativa e na construção da identidade profissional. É de salientar todo o processo colaborativo em díade e em equipa educativa que possibilitaram interações, partilha de experiências e novas aprendizagens que contribuíram significativamente para o crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Transformação das Práticas Educativas; Construção da Identidade Profissional; Metodologia de Investigação-Ação; Perfil duplo de formação.

ABSTRACT

The present internship report, integrative part of Supervised Teaching Practice, is a requirement for obtaining the degree of Master in Pre-School and Primary School Teaching, master that enables a double training profile, defined by Decreto-Lei nº 79/2014, in March 14th. This document constitutes a synthesis of the track and developed actions in the context of the internship to which the referred master's degree entitles. The process was supported by pedagogical, didactic, contextual, theoretical, and legal knowledge which, in turn, through the double training co-construction, promoted a richer and plural development, in a supervisory cycle that integrated observation, planning, action and reflection. The research-action methodology favoured the transformation of educational practices and the development of a free and autonomous teaching profile in the processes of research, observation, and reflection. Thus, in the intervention, the Work by Project Methodology was preferred as it values the active role of the child in the search for answers to their problems, implying the construction of their own learning process. With the participation in this master's degree and in the Supervised Teaching Practice, it is highlighted the exponential growth of the core competencies for the future dual-profile teacher for the initiation into educational practice and the construction of professional identity. It is worth noting the collaborative process in dyad and in educational team that allowed interactions, sharing experiences and new learnings that significantly contributed to personal and professional growth.

Keywords: Transformation of Educational Practices; Construction of Professional Identity; Research-Action Methodology; Dual Training Profile.

Índice

Índice de figuras	IV
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	V
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	4
1.1. Similitudes da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. Especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico	13
1.3. Especificidades da Educação Pré-Escolar.....	22
Capítulo II – Caracterização dos contextos educativos da Prática Supervisionada e Metodologia de Investigação-Ação	30
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas	31
2.2. Caracterização da instituição cooperante	32
2.3. Caracterização dos contextos	34
2.3.1. Caracterização da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico	35
2.3.2. Caracterização do grupo da Educação Pré-Escolar.....	39
2.4. Metodologia de Investigação	45
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.....	48
3.1. Percurso educativos no 1º Ciclo do Ensino Básico	48
3.2. Percurso Educativos na Educação Pré-Escolar.....	64
Metarreflexão	83
Referências bibliográficas	87
Normativos legais e outros documentos	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - As 4 etapas da MTP, baseado em Vasconcelos et al., (2012)	8
Figura 2 - Potencial pedagógico das TIC (Autoria própria).....	15
Figura 3 - Objetivos da EPE (Lei nº5/79, 10 de fevereiro, art.10)	23
Figura 4 - Fases da MIA.....	45
Figura 5 - As quatro Estações da sequência didática "Cultura de São Martinho"	53
Figura 6 - Resultados da programação por blocos do percurso que o drone dos quatro grupos.	57
Figura 7 - Sequência didática "Como posso contribuir para a sustentabilidade do mar e dos oceanos?"	60
Figura 8 - Construção que representa o caminho para o Jardim Mágico realizada pela criança M.G.	71
Figura 9 - Esboço do percurso da Escola B.M. até ao Jardim Mágico.	72
Figura 10 - As crianças exploravam o jogo do caminho através do SuperDoc.....	75
Figura 11 - Resultado do mapa final entregue às crianças que frequentam a Escola A.G. com o percurso Escola A.G. - Jardim Mágico.	77

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGS – Direção Geral de Saúde

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Pensamento Computacional

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

STEAM – *Science* (Ciência), *Technology* (Tecnologia), *Engineering* (Engenharia), *Art* (Arte), *and Mathematics* (Matemática)

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) integrada no plano de estudos do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no decorrer do ano letivo de 2021/2022. Deste modo, com o culminar da formação deste 2º ciclo de estudos é atingida a qualificação profissional referente ao grau de mestre no âmbito da especialidade de EPE e Ensino do 1º CEB, que habilita para a docência no perfil duplo, como Educador de Infância e Professor do 1º CEB, tal como descrito no Decreto-Lei (DL) nº 79/2014, de 14 de maio. A formação profissional neste âmbito, assume como finalidades a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas educativas; a construção de atitudes profissionais através do saber fazer e do saber agir com impactos na transformação da educação; a coconstrução de saberes profissionais por meio da investigação e realização de projetos; a construção e o desenvolvimento de competências para a ação docente na integração e articulação dos níveis educativos da EPE e do 1º CEB na criança (Ribeiro, Marta & Quadros-Flores, 2021-2022).

Assim, o presente relatório sintetiza e reflete o percurso desenvolvido no decorrer das práticas educativas vivenciadas, valorizando os conhecimentos prévios desenvolvidos na formação do 1º ciclo de estudos no âmbito da licenciatura em Educação Básica em articulação com os novos conhecimentos, como o emergir de novas competências construídas nos diferentes constituintes do plano de estudos e com a articulação com a prática, que se resumiram em aprendizagens significativas e fundamentaram a construção do saber profissional para prática docente em ambos os níveis educativos. É de salientar a contribuição das professoras supervisoras institucionais, das docentes cooperantes, do par pedagógico, das crianças, da comunidade educativa envolvida que, promoveram um ambiente de respeito, partilha, aprendizagem, entreajuda, cooperação e colaboração imprescindível para o desenvolvimento da PES. Consequentemente, com o culminar da formação deste 2º ciclo de estudos e com o desenvolvimento da PES iniciaram-se as primeiras experiências e

aprendizagens com a instituição Escola que permitiram atingir objetivos de formação profissional e de carácter pessoal.

Nos processos de desenvolvimento da PES os saberes contextuais, científicos, pedagógicos, técnicos, didáticos e de investigação foram indispensáveis para o sucesso das práticas educativas. Assim como, a fundamentação das práticas em referentes teóricos de acordo com as observações sistemáticas e minuciosas efetuadas, a elaboração de planificações flexíveis e as ações desenvolvidas com vista a valorizar os interesses, as necessidades e aprendizagens das crianças, e as constantes reflexões no sentido de agir adequadamente perante a diversidade dos contextos, contribuindo para o desenvolvimento da identidade profissional.

O presente documento, encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos e no seu culminar emerge uma reflexão final. Assim, o primeiro capítulo contém um enquadramento teórico e legal de acordo com as similitudes e especificidades de cada nível educativo e que fundamentam toda a ação desenvolvida no âmbito dos contextos da EPE e do Ensino do 1º CEB, sendo refletida, mais tarde, no último capítulo. O primeiro capítulo não só contribuiu significativamente para a aprendizagem realizada como para o crescimento e a construção da identidade profissional da docente estagiária.

De seguida, o segundo capítulo apresenta a caracterização do contexto onde foi desenvolvida a PES, evidenciando as características do agrupamento, da instituição e as especificidades de cada nível educativo, incluindo as dimensões da educação presentes nos diferentes contextos, as interações, os espaços, os materiais e o tempo. Ainda, no mesmo capítulo, é descrita a metodologia de investigação onde são evidentes as características da investigação-ação que sustentam a adoção desta metodologia como estratégia de formação em contexto da prática docente.

No que diz respeito ao terceiro e último capítulo, integra a descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas nos diferentes contextos e dos resultados obtidos de acordo com um carácter reflexivo. Neste capítulo mobilizam-se saberes do quadro teórico presentes no primeiro capítulo e refletem-se as práticas desenvolvidas no decorrer da PES de acordo com as especificidades de cada nível. Ainda, demonstram-se as perspetivas, as aprendizagens

e os contributos das ações desenvolvidas nos intervenientes dos contextos da EPE e do Ensino do 1º CEB.

Por fim, surge a metarreflexão do percurso desenvolvido no decorrer da formação profissional de perfil duplo onde se abordam reflexivamente e, de acordo com uma perspetiva pessoal, as similitudes e as especificidades de cada nível educativo. Assim, nesta etapa final, o percurso é refletido de acordo com as dificuldades, as conquistas e as aprendizagens realizadas por meio das experiências e vivências desenvolvidas no decorrer da PES.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Define o indivíduo enquanto docente em relação à sua prática profissional, mostrando que a identidade profissional docente está sustentada pelos saberes que fundamentam a prática, as condições em que se realizam as práticas, o contexto, as normas relativas ao estatuto profissional e o reconhecimento social da função docente, é pois uma relação indissociável à dimensão espacial e temporal (Quadros-Flores, 2012, p. 13).

No decorrer deste primeiro capítulo é apresentado todo o enquadramento teórico e legal que fundamenta a prática pedagógica na EPE e no Ensino do 1º CEB. Deste modo, no primeiro subcapítulo abordam-se referenciais teóricos que apoiam as similitudes destes níveis educativos e nos subcapítulos seguintes, as especificidades de cada um.

No decorrer da PES desenvolveram-se competências quer a nível pessoal, quer a nível profissional e social, que levaram a contruir um quadro concetual sustentado em ações educativas referentes ao saber agir e refletir, consciencializando-se do papel democrático, ético e moral na transformação da educação. Ao colocar em prática a ação pedagógica, esta foi influenciada pelos saberes científicos técnico pedagógicos que permitiram a construção de novos saberes experienciais da própria prática. Isto implica que, a ação se desenvolveu em articulação com o conhecimento e permitiram o desenvolvimento a nível pessoal, profissional e relacional. Nesse sentido, apoiou-se na ideia de que a pedagogia é organizada em volta dos saberes adquiridos pela ação, interligados com as teorias, as crenças, os valores e os princípios. Implicando assim, uma triangulação praxeológica, entre as crenças, as teorias e as ações (Oliveira-Formosinho et al., 2011) dado que a pedagogia se sustenta “numa *práxis*, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 98).

Deste modo, no presente capítulo pretende-se que se fundamentem as opções metodológicas tomadas no decorrer da PES, sustentando a prática descrita no Capítulo III em articulação com os contextos de estágio caracterizados no Capítulo II.

1.1. SIMILITUDES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (DL nº 75/2008, de 22 de abril).

A missão da instituição escolar incide no serviço de qualidade prestado à comunidade de forma a qualificar as crianças, com base nos princípios de educar, ensinar, aprender, instruir e socializar. Deste modo, a Escola procura contribuir para o inteiro desenvolvimento da criança, bem como para a preparação do exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. A instituição pretende, nomeadamente, ajudar na procura da vocação, através de experiências oferecidas por ela, proporcionar a aprendizagem sempre com um nível elevado de exigência e, promover a educação a todos os cidadãos. Para que estes cidadãos usufruam de um futuro e de uma vida adulta com sucesso, e sejam adultos felizes e realizados, cabe aos profissionais da educação permitir que na sua infância, as crianças sejam, primeiramente, crianças envolvidas em memórias boas e positivas (Trindade & Cosme, 2010) e que ao longo da vida a educação permaneça e permita “(...) tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade” (Delors et al., 2010, p. 32). Assim, a partir de uma educação igualitária para todos e para cada um, respeitando as múltiplas diferenças entre todos, ressalta-se os Direitos Humanos fundamentais da criança, como o direito à educação/instrução/habilitação profissional (Bastos & Veiga, 2016). De acordo com o âmbito e princípios da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a educação é um direito manifestado pela ação formativa com vista ao desenvolvimento pessoal e social concretizado através do sistema educativo. Neste sentido, mediante os princípios desta legislação e nos termos da Constituição da República, a educação e a cultura dizem respeito a um direito dos cidadãos portugueses. Assim sendo, enfatiza-se que a democratização do ensino a partir do direito ao ensino e à igualdade de oportunidades no seio escolar seja promovida pelo Estado.

Dada a existência de uma instituição escolar como uma organização intrínseca à sociedade, entende-se que a influência das instituições educativas no desenvolvimento humano interpela a diversidade de práticas planeadas e sistemáticas. Uma das grandes finalidades da instituição escolar, segundo a perspectiva de Coll et al. (1999), diz respeito ao desenvolvimento da atividade mental da criança que as instituições educativas potenciam através do envolvimento social por forma a torná-la única num determinado grupo ou contexto social. Neste sentido, entende-se o construtivismo como fulcral para o desempenho e entendimento dos processos de construção do conhecimento no domínio da educação, pelo que a valorização da interação pessoal e permuta de significados e o trabalho cooperativo mediado pelo docente é essencial (Valadares & Moreira, 2009), pois a Escola deve potenciar às crianças experiências culturais, sociais e relacionais por serem fulcrais para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e capacidades de âmbito pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras. Deste modo, ao considerar que o mundo está em constante mudança e, com o passar do tempo é fundamental que a escola se digne, a contruir uma sociedade familiarizada com a atualidade. Nesse sentido, a Escola deve acompanhar o Tecnologias da Informação e da Comunicação e, portanto, ao longo da PES a utilização das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) foram recorrentemente utilizadas uma vez que, , as responsabilidades da escola passam por “caminhar rumo ao futuro sendo que passará por etapas ao longo do seu crescimento: a (re) organização da própria escola como resposta ao impulso das TIC na educação; aquisição de competências, experimentação; aplicação, renovação” (Quadros-Flores et al., 2013, p. 327).

Assim, a utilização da programação nos níveis educativos surge da necessidade do ensino das ciências da programação para o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao abordar qualquer conteúdo. Assim, é necessário adotar estratégias que promovam competências e desenvolvimentos digitais como a comunicação, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. A literacia digital, apresenta aspetos significativos para a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Assim, a utilização das tecnologias digitais para a promoção da Literacia Digital no âmbito da Programação e Robótica no Ensino Básico pretende atingir objetivos como por exemplo: o uso da tecnologia com segurança; preservar a identidade do utilizador; recorrer à tecnologia para novas aprendizagens e experiências; analisar a informação essencial e

fidedigna; entre outros (Pedro et al., 2017). A resolução de problemas no âmbito da Programação e Robótica e ao pensamento envolvido na desconstrução do problema designa-se por Pensamento Computacional (PC). Neste incluem-se processos que passam pela “decomposição do problema, o reconhecimento de padrões e regularidades, processos de generalização, construção de modelos, design de algoritmos, recolha e análise de dados e a sua visualização” (Pedro et al., 2017, p. 12). Deste modo, de acordo com (Pedro et al., 2017), a Programação e Robótica:

assume-se como uma iniciativa multidisciplinar de carácter prático, investigativo, experimental e sobretudo criativo. Considerando esta premissa, o professor deve adotar metodologias e estratégias de trabalho que proporcionem aos alunos a oportunidade de analisarem, investigarem, experimentarem e proporem soluções para problemas concretos. Sugere-se, deste modo, a adoção de metodologias de aprendizagem ativas e colaborativas que privilegiam a participação dos alunos, a articulação de saberes, a colaboração, o pensamento crítico, a resolução de problemas, o raciocínio lógico, a partilha e a comunicação.

Segundo a conceção construtivista, a aprendizagem é resultante de uma construção pessoal entre o aprendente e os agentes culturais que o envolve (Coll et al., 1999). Considerando o paradigma construtivista, deixa de ter enfoque a abordagem tradicional que não valoriza a criatividade, a transformação e saber (Freire, 1987), nem favorece o desenvolvimento de competências a partir da partilha de conhecimentos entre crianças e do estímulo da aprendizagem conjunta (Lopes & Silva, 2009). Note-se que o trabalho em grupos heterogêneos estimulando a inclusão para realizar uma tarefa com um objetivo comum emergindo a aprendizagem cooperativa que vai para além da discussão, partilha, entreatajuda entre pares (Lopes & Silva, 2008).

Acresce que a aprendizagem cooperativa e colaborativa, estimuladora do aprender a viver juntos (Delors et al., 2010) ocorre quando todos os elementos do grupo saem beneficiados dado que a criança que explica reajusta os seus conhecimentos e a que escuta a explicação pode colocar questões e adaptar a sua atitude (Bessa & Fontaine, 2002). No fim do processo da aprendizagem cooperativa, é expectável que o trabalho desenvolvido se reflita na cooperação, união e entreatajuda no contributo à construção de aprendizagens significativas em diferentes áreas (Balça et al., 2018). Neste sentido, a interação entre as crianças no decorrer das tarefas, resulta numa aprendizagem baseada na reformulação da estrutura cognitiva e na gestão de conflitos (César, 2000, Damon & Phelps, 1989; Webb, 1982, 1991,

citado por Bessa & Fontaine, 2002). Neste âmbito de aprendizagem, inclui-se as interações adulto-criança como um processo educativo que possibilita a colaboração entre ambos e o desenvolvimento cognitivo (Fontes & Freixo, 2004, citado por Cunha & Uva, 2016), visualizado na teoria socioconstrutivista, tal como defende Vygotsky. Também o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), defende a importância das interações entre pares para a aprendizagem das crianças, uma vez que se imitam e ensinam coletiva e cooperativamente (Folque, 2012). Ainda, a Metodologia Trabalho por Projeto (MTP) desenvolve o trabalho cooperativo da criança pela entajuda na procura de respostas a problemas (Vasconcelos, et al., 2012).

Deste modo, a MTP é também característica pelo desenvolvimento de competências das crianças através da provocação, estímulo e valorização do interesse pelo mundo que as rodeia. Por seu turno, esta abordagem permite o desenvolvimento do espírito crítico da criança, para uma procura das suas próprias questões, por meio de trabalhos de pesquisa, conversas com a comunidade e nas relações interpessoais (Vasconcelos et al., 2012). Qualquer projeto/pesquisa, deve envolver a presença da comunidade educativa e da comunidade envolvente, de forma a promover a investigação, a planificação e a intervenção na resolução dos problemas que surgem/resultam da investigação em causa (Leite et al., 1989, citado por Vasconcelos et al., 2012).

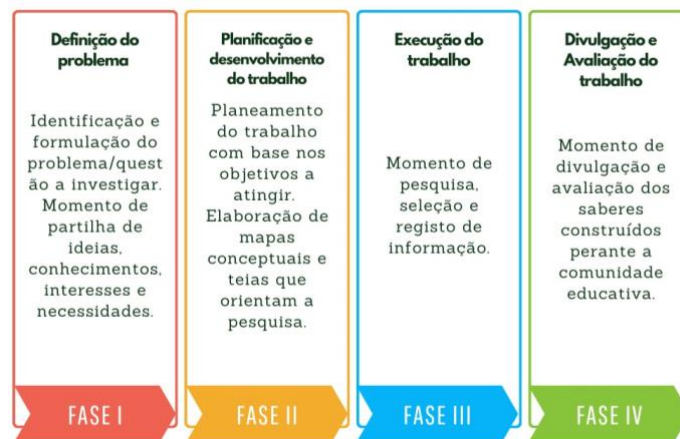


Figura 1 - As 4 etapas da MTP, baseado em Vasconcelos et al., (2012)

Neste sentido, a abordagem pedagógica centrada em problemas (Vasconcelos et al., 2012) funciona como estratégia promotora de participação e envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem. Em conformidade, as Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar (OCEPE) de Lopes da Silva et al. (2016) visam a participação ativa das crianças na sua aprendizagem, seja a partir de métodos de projetos ou outras metodologias ativas, desde que as crianças planifiquem as suas aprendizagens (Costa, 2016). No âmbito do nível educativo seguinte, cujo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) de Oliveira-Martins et al. (2017), também se procura inovar as práticas recorrendo a metodologias ativas (Costa, 2016). Neste sentido, ambos os documentos orientadores suprarreferidos, convergem para uma aprendizagem ativa e participativa da criança. Assim, estas metodologias provam a necessidade da transição assegurar a continuidade educativa (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018) e continuidade e “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando situações favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 99).

Nesse sentido, a educação é fundamental para qualquer fase da vida de um indivíduo e, portanto, é considerada como o principal fator do desenvolvimento social e humano (Costa, 2016). Assim, “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e coesa” (Costa, 2016, p. 4).

De acordo com o DL nº 55/2018, de 6 de julho, o PASEO apresenta a “matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo”. É assim, de acordo com o Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, um documento de referência para o trabalho desenvolvido nas escolas e na organização do sistema educativo. É, também, um perfil de base humanista, uma vez que considera a “sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira-Martins, 2017, p. 6). Assim, seguindo a referência deste documento orientador, as aprendizagens são vistas como o centro do processo educativo, a inclusão como uma imposição, a promoção da sustentabilidade como um desafio e o entendimento da realidade como um modelo de rigor e alerta às desigualdades (Oliveira-Martins, 2017).

Perante as diferenças e as desigualdades, o termo inclusão dita um movimento educacional, político e social, que visa “defender o direito de todos os indivíduos participarem,

de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p. 5) No contexto educacional, procura defender o direito de todos os alunos a desenvolverem as suas potencialidades e competências para que possam exercer o seu direito de cidadania, por meio de uma educação de qualidade (Freire, 2008). Segundo o DL nº 54/2018, de 6 de julho, este refere que cada aluno tem direito a uma educação inclusiva, de forma a responder às suas necessidades e potencialidades “no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (p. 2918). Assim, de acordo com o mesmo DL são definidos como princípios orientadores, a educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental, e a interferência mínima. Posto isto, este DL pretende que as escolas sejam locais promotores de inclusão, onde o respeito pela diversidade esteja a par das oportunidades de aprendizagem em todo o percurso escolar. Assim sendo, mediante as linhas orientadoras do DL, anteriormente mencionado, face à educação inclusiva, este decreta que as escolas devem ser espaços de inclusão e de valorização da diversidade de todos os seus alunos. Desta forma, encontra-se em vigor um modelo de aprendizagem flexível, que reconhece as necessidades de cada aluno de forma a contribuir para que todos tenham sucesso no seu percurso escolar (DL nº 54/2018, de 6 de julho).

Certamente que, as desigualdades e as diferenças constituem a diversidade na Escola. Nesse sentido, há a necessidade de gerir estas diferenças, uma vez que, os princípios de normalização transformam a diferença numa desigualdade. Assim sendo, a adequação curricular; a diversificação curricular; e a diferenciação curricular, constituem algumas medidas para responder a esta diversidade. Assim, no sentido de garantir oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, as escolas definem linhas de atuação para a inclusão que são atingidas através de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas são, nomeadamente, medidas universais (para todos os alunos), medidas seletivas (para preencher possíveis falhas das medidas universais), e medidas adicionais (para resolver problemas comprovados e persistentes não ultrapassados pelas medidas universais e seletivas). Sendo que, para atingir a inclusão nas escolas é necessário recorrer a recursos

humanos especializados, nomeadamente, professores de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais (DL nº 54/2018, de 6 de julho).

A educação é vista como um todo, valorizada a partir do nascimento da criança sem desprezar algum momento, especialmente nos primeiros anos de vida e de desenvolvimentos. Desde o nascimento até à entrada da escolaridade obrigatória existe um percurso de desenvolvimento de aprendizagens, atitudes e valores que fazem todo o sentido levar para a transição da EPE para o Ensino Básico para aprendizagens futuras (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com a perspetiva de Luís e Casado (2019):

A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva concedendo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação e/ou ensino. Aos Educadores e Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico compete ter uma atitude ativa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar e realçar a especificidade de cada etapa.

Assim, a educação é vista como um processo contínuo do nascimento até à idade adulta, integrando todas as etapas da vida da criança, de modo a garantir uma transição com significado. De acordo com Costa (2016) “só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (p. 4). No que diz respeito à educação pré-escolar, o percurso da criança está situado entre a transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância e, mais tarde, de uma transição para o ensino básico. Dado que cada criança apresenta as suas características e as suas individualidades, os seus comportamentos ao meio novo onde se inserem são imprevisíveis. Por essa razão, cabe ao educador estar atento às situações de transição e adaptação da criança ao grupo tendo que, muitas vezes, o próprio ambiente educativo se adaptar às necessidades e características da mesma. No momento da criança transitar para o ensino básico, a mesma diversidade de reações e adaptações acontecem mediante as necessidades, a maturidade, as diferenças de cada uma, até mesmo pelas vivências em contexto educativo, uma frequentaram creche ou não e outras frequentaram a educação pré-escolar com matrículas diferentes (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne à dimensão docente, mais concretamente às habilitações profissionais, de acordo com o DL nº 79/2014, de 14 de maio, foi aprovado “o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (p. 1) que visa a formação rigorosa da função docente. Assim, é necessária a formação de base no âmbito da docência através da licenciatura, assim como, a obtenção do grau de mestre para a exercício profissional. No momento da formação final do mestrado, a Prática Pedagógica é imprescindível para a fase final do curso uma vez que, esta assume o estágio como um momento de docência acompanhada, orientada e refletida (Formosinho, 2009). Esta, serve, não só obtenção do grau de mestre, como também serve para que o docente desenvolva competências e atividades para um desempenho “consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 104). De acordo com o DL nº 240/2001, de 30 de agosto, o docente “promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (p. 5570). De acordo com as conceções de Formosinho (2009):

O professor deve ser um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família. Todo o professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem (p. 51).

No âmbito da formação inicial que permite a habilitação profissional da docência, com a evolução gradual de conhecimentos e de ferramentas tecnológicas impactantes para o domínio escolar é necessário recorrer a uma formação profissional constante (Delors et al., 1996, citado por Formosinho, 2009). Assim, a esta permanente formação dá-se o nome de formação contínua que integra, componentes de intervenção, de formação e de investigação (Formosinho, 2009). Segundo o DL 240/2001, o profissional integra a sua formação profissional como constituinte da prática Assim, constrói-se “a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (p. 5571). Evidentemente, o tempo e o contexto, a

historicidade e a reestruturação de conceitos, funções profissionais e sociais exigem a adaptação, leitura e conhecimentos dos referentes da atualidade. Montero (2005, citado por Roldão, 2007), sistematiza o conceito de conhecimento profissional através do “conjunto de aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (...) e da análise da sua experiência prática” (p. 101).

Dada a profissão docente, é fulcral que o saber profissional seja construído por formação contínua referentes à teoria, uma vez que a prática e o ato de ensinar é um saber que surge dos saberes formais e experienciais. Assim, “o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem” (Roldão, 2006 citado por Roldão 2007, p. 101).

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

(...) a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a próprias vulnerabilidade profissional” (Marcelo Garcia, 2009, citado por Quadros-Flores, 2015, p. 12)

De acordo com a LBSE, o ensino básico é constituído por três ciclos, sendo que no caso específico do 1º CEB é constituído por quatro anos. Este é um ciclo globalizante, da única responsabilidade de um professor, com a possibilidade de coadjuvação em determinadas áreas especializadas. Dada a articulação entre os ciclos existe um seguimento gradual cuja função de cada ciclo é de “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (p. 5). Em toda a globalidade do ensino básico, isto é, em todos os ciclo sequencias do ensino básico são delineados diversos objetivos, onde aqui se destacam: certificar pela formação de todos os indivíduos portugueses a partir da sua descoberta e/ou interesses e/ou competências, estabelecendo uma relação entre o ser

individual e os valores da solidariedade social; garantir uma formação internamente relacionada entre o saber e o saber fazer, assim como a teoria e a prática e a cultura escolar com a cultura do quotidiano; desenvolver competências que proporcionem o desenvolvimento físico e motor; potenciar o domínio de autonomia dos alunos, formando cidadãos responsáveis na sua vida em sociedade; potenciar o pleno desenvolvimento e aproveitamento das capacidades dos alunos; promover o sucesso escolar a todos os alunos. Assim, como refere a LBSE eram objetivos específicos do 1º CEB, “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (p. 5). Contudo, dada a evolução social, tecnológica e da própria conceção de educação, atualmente são objetivos do 1º CEB “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei nº55/2018).

O perfil do professor do 1º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, é baseado na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Para além disso, constitui um papel fundamental no envolvimento da aprendizagem dos seus alunos, bem como na instituição Escola onde colabora. Cabe a este profissional explorar o currículo e potenciar uma educação inclusiva, preservando sempre os saberes científicos e as competências promotoras e os ritmos de aprendizagem dos discentes. Tardif (2014), refere que o saber dos professores está inteiramente relacionado com a sua identidade, com as suas experiências e com a relação entre os diferentes intervenientes da ação educativa e da comunidade. Deste modo, cabe ao professor potenciar a aprendizagem; organizar, desenvolver e avaliar os processos de ensino; mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos; desenvolver a autonomia dos alunos; relacionar-se com os pares, com a comunidade educativa, com a família e com a sociedade proporcionando um ambiente de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2017). Ainda, desenvolve competências e proporciona aprendizagens, no âmbito de uma cidadania ativa. Para tal, a profissionalização da docência exige uma formação inicial de carácter superior que auxilia na recolha de informação, métodos e técnicas, assim como a formação social e pessoal do docente. Para além da

formação inicial que permite o docente exercer a sua profissão, são necessárias outras de carácter contínuo que permitem a atualização da formação de base (LBSE, artigo 30).

Desta forma, o DL nº 55/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios orientadores do currículo, assim como a operacionalização das aprendizagens, de forma que todos os alunos sejam suscetíveis de adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades e atitudes para alcançarem as competências previstas no PASEO. A fim de alcançar as finalidades da educação, o currículo constitui o que cada aluno poderá aprender e experienciar, com o intuito de prepará-lo para ingressar na sociedade e na vida adulta. De acordo com Pacheco (1996) e Ribeiro (1990 citado por Roldão & Almeida, 2018), referem que:

Currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento. Mas, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

Assim, o currículo é o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser considerados importantes para alcançar determinadas metas. Por essa razão, o currículo é o resultado das experiências que a escola promove ao seu público-alvo. É evidente que, o currículo vai sendo reestruturado e influenciado, consoante o aluno, o desenvolvimento curricular, a cultura que a escola privilegia, e a sociedade que a rodeia.

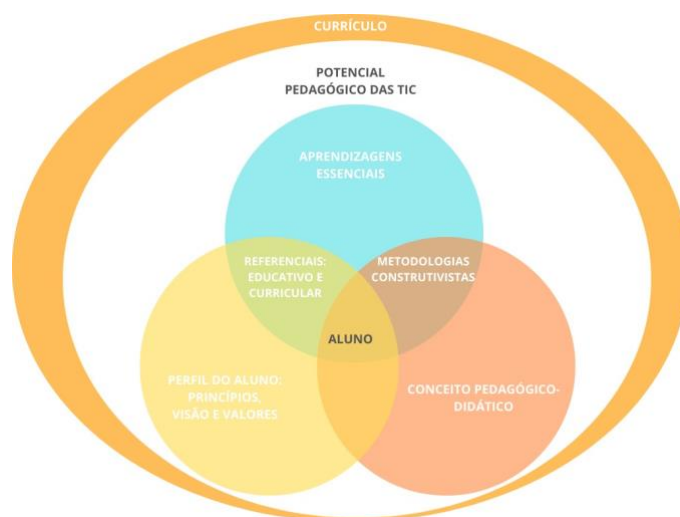


Figura 2 - Potencial pedagógico das TIC (Autoria própria)

Segundo a UNESCO (2016) e OCDE (2013), citados por Roldão e Almeida (2018), referem que as Aprendizagens Essenciais (AE) se caracterizam por serem “o denominador curricular comum para todos os alunos, mas não se limitam ao que o professor ensina ao longo do ano letivo, pressupõe-se que permite às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos” (Roldão & Almeida, 2018, p. 44). Nesse sentido, tal como referido no DL nº 55/2018, as escolas apresentam um maior poder de autonomia relativamente à tomada de decisões que ajudem os seus alunos a alcançarem essas competências. Essa autonomia curricular que as escolas, atualmente, possuem permite que estas adequem o currículo às especificidades e necessidades dos alunos, promovendo, assim, aprendizagens de qualidade para todos.

De acordo com a matriz curricular de base, o currículo do ensino básico engloba planos curriculares com um conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares, disciplinas, a lecionar por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino (DL nº55/2018). Assim, no que diz respeito à carga horária das disciplinas, existe referência, mas dada a autonomia das escolas, estas podem-na gerir de acordo com os tempos afixados nas matrizes e nas necessidades pedagógicas da comunidade educativa. De qualquer modo, as componentes do currículo do 1º CEB, trabalham-se de modo articulado e globalizante através da prática de monodocência, sendo que para a disciplina de inglês e para outras áreas específicas são lecionadas por outros docentes em coadjuvação (DL nº55/2018).

Mediante o DL nº 55/2018, de 18 de julho, é desejável a execução de uma política educativa baseada nas pessoas, que permita a igualdade de oportunidades a partir do acesso à escola pública e do sucesso educativo. Dada a incerteza do futuro é fundamental desenvolver competências que permitam aos alunos questionar, integrar, comunicar e resolver problemas. Para tal, foi criado o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) que engloba uma matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Em todo o processo do currículo é relevante a concretização de aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento de competências mais complexas. Assim, o tempo de consolidação de conhecimento valoriza “os saberes disciplinares, o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção

de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2928). Segundo a República Portuguesa, no DL nº 55/2018, a instituição de ensino deve criar condições para que todos os discentes adquiram conhecimentos e capacidades que lhes permitam alcançar as competências presentes no PASEO.

No que diz respeito à construção do conhecimento do ser humano, a sua estrutura cognitiva tem a sua importância para a elaboração desse próprio conhecimento (Valadares & Moreira, 2009). No âmbito da concepção construtivista, a aprendizagem dá-se quando existe a capacidade de criar uma representação de um objeto ou conteúdo ao qual estamos motivados a aprender. Para tal, é necessária uma aproximação ao objeto ou ao conteúdo a partir de interesses, experiências e conhecimentos prévios. Deste modo, aos significados já existentes alia-se um novo que significado que, aquando desta interligação entre ambos se dá o nome de aprendizagem significativa (Coll et al., 1999). Assim, “a facilitação da aprendizagem significativa em situação formal de ensino, presencial ou à distância, depende de o ensino ser organizado levando em conta o conhecimento prévio do aluno, a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora e a predisposição para aprender” (Valadares & Moreira, 2009, p. 121). De acordo com a teoria de aprendizagem de Ausubel, sugere a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, através de mapas conceptuais constroem-se estruturas mentais que levam ao conhecimento (Pelizzari et al., 2001).

Durante a sua prática letiva os professores de um modo natural e espontâneo integram os saberes disciplinares através da colaboração entre as disciplinas (Pombo et al., 1994). Daí surgem conceitos de interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade significa “interacção mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas” (Pombo et al., 1994, p. 26). Isto é, a “cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (Pombo et al., 1994, p. 10). Entende-se por pluridisciplinaridade “qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que não exigindo alterações na forma e na organização do ensino, supõe contudo algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas” (Pombo et al., 1994, p. 12). Por fim, a transdisciplinaridade é a associação de duas ou mais

disciplinas tendo em conta a “explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber” (Pombo et al., 1994, p. 13). Neste âmbito, revela-se uma formação holística.

Numa situação de ensino integrado, o grau de interação em que as disciplinas estão envolvidas caracteriza-se por intensidade de integração. Estabelecendo assim uma integração de três modos que ditam a interação entre as disciplinas: em dois extremos e entre um e outro extremo. Num extremo, a situação de interação disciplinar é débil, uma vez que se resume a formas de coordenação entre as disciplinas em integradas. Assim, sempre que ocorram as situações recorre-se ao termo da pluridisciplinaridade. No extremo oposto, as situações cuja interação disciplinar é tão elevada, que se assiste a um processo de fusão entre as diversas disciplinas envolvidas. Assim, ocorre como se “as diferentes disciplinas «rompessem» as suas próprias fronteiras, operassem uma penetração recíproca dos seus respectivos domínios, linguagens, metodologias, caminhando em uníssono para um objectivo final – a construção de um saber totalmente unificado” (Pombo et al, 1994, p. 36). Assim, nestas situações utiliza-se o termo transdisciplinaridade. Entre um e outro extremo, considera-se um contínuo de situações em que a intensidade de integração entre as disciplinas é crescente. Assim, dá-se um processo de progressão da integração, mantendo os limites de cada uma das disciplinas. Deste modo, nestas circunstâncias, o termo utilizado é a interdisciplinaridade

A escola pretende romper metodologias de carácter tradicional e adotar metodologias ativas que façam com que as aprendizagens tenham significado para os alunos. No seio da educação tradicional são incluídos os saberes essenciais e inalteráveis, imprescindíveis à educação e cultura de um indivíduo. Nesta metodologia considera-se que o aprendente é considerado uma tábua rasa ou uma folha em branco, sendo necessário “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 99). Assim, na pedagogia transmissiva, o professor é visto como um transmissor de conhecimentos que recorre a estratégias e materiais estruturados como manuais, fichas e cadernos de exercícios, onde aquele que aprende não é motivado para a sua própria aprendizagem. Esta pedagogia

influencia negativamente as interações entre o adulto e o aprendiz tornando-se escassas (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Em alternativa à pedagogia que zela pelo modo de transmissão em que se centra no conhecimento a ser transmitido, introduz-se o modo de participação que preza os autores da aprendizagem e que constroem o seu próprio conhecimento. Este tipo de pedagogias participativas “produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promoverem outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do (s) ofício(s) de aluno e professor” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 100). Esta pedagogia envolve princípios fundamentados na experiência e a edificação da aprendizagem por meio do ato contínuo de experimentação e interação. A aprendizagem é resultante dos interesses e da motivação do aprendiz no envolvimento das tarefas. Nesta pedagogia, o professor apenas atua como um organizador do ambiente propício à aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Em contexto da prática, “as atividades lúdicas presentes nas atividades escolares são uma forma de atrair e motivar os alunos na busca de uma aprendizagem prazerosa, para isso, os jogos e brincadeiras atuam como aliados nesta tarefa” (Calicchio & Batista, 2017, p. 2). Neste seguimento, o lúdico não deve ser visto como uma diversão ou brincadeira qualquer, pois além de ser essencial para o ser humano, proporciona ainda a aprendizagem, o desenvolvimento social e pessoal, a comunicação e expressão e a construção de conhecimento. Ainda assim, para que as atividades lúdicas sejam atividades educativas, é essencial que seja pensado e planeado conforme um plano pedagógico. Em situações educacionais, o lúdico não tem apenas como função a diversão, mas principalmente a de educar, socializar, e construir o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos (Santos, 2001).

Aliada à prática surgem os recursos didáticos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, o “material didático é destinado ao ensino-aprendizagem, elaborado de acordo com princípios, critérios e finalidades que visam a facilitação e a eficácia pedagógica de conteúdos e a aquisição de novas competências” (Custódio, 2010, p. 149). Na prática utilizaram-se recursos como os manuais escolares, a biblioteca escolar, equipamentos de laboratório, desses reconhecidos como recursos educativos pela LBSE de acordo com o art. 44º. Utilizaram-se ainda outros recursos físicos e digitais que foram essenciais à prática e que

também surgiram da necessidade do professor produzir os seus próprios materiais didáticos de acordo com as necessidades das turmas (Custódio, 2010). Como o autor supramencionado, é importante referir que os manuais escolares não são um recurso exclusivo para a prática docente e para o processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da PES surgiu um projeto denominado de “O Mar e o Oceano” (Cf. Capítulo III), baseado nos princípios orientadores da MTP e na Abordagem *Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics* (STEAM) (Bacich & Holanda, 2020). Esta última abordagem visa a educação integral do aluno promovendo uma formação criativa com capacidades para recorrer aos seus conhecimentos para enfrentar desafios e resolver problemas. Esta promove a colaboração entre pares, fomenta a responsabilidade social por meio de atitudes críticas e reflexivas e procura estabelecer relações de empatia com o próximo. Assim, no seu todo, procura uma educação que coloque o aluno um papel totalmente participativo no seu processo de ensino-aprendizagem e cuja sua função é de carácter investigativo, de modo que as experiências sejam centradas na aprendizagem do estudante. Deste modo, esta abordagem promove múltiplas competências em torno das áreas de ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática (Bacich & Holanda, 2020).

Durante esta prática pedagógica, a educação para o Empreendedorismo foi bastante considerada por meio do desenvolvimento de competências promotoras de um espírito empreendedor. Dado que, “formar cidadãos implica formar pessoas activas, responsáveis, críticas, participativas, cooperantes, competitivas e solidárias é um desígnio de todos” (Evaristo, 2006, citado por Ministério da Educação, 2006b, p. 5). Assim, a educação para o empreendedorismo “deve ser entendida enquanto experiência prática na qual são protagonistas os saberes escolares adquiridos” (Evaristo, 2006, citado por Ministério da Educação, 2006b, p. 5). Outros dos conceitos que tem vindo a ser desenvolvido nas práticas letivas diz respeito à sustentabilidade uma vez que a própria escola é também responsável por consciencializar os alunos nesse âmbito (Martins et al., 2016). A consciência pelo desenvolvimento sustentável é da responsabilidade social de todos os cidadãos pelo impacto global que se pode ter (Ministério da Educação, 2006a).

Na PES todo o processo de avaliação procedeu de acordo com o art. 22º do DL nº 55/2018, de 18 de julho, uma vez que para este documento legal a avaliação é parte integrante

dos processos de ensino-aprendizagem, “tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (p. 2936). De acordo com o mesmo DL, a avaliação formativa caracteriza-se como contínua e sistemática, enquadrada em procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação. Esta avaliação é adequada aos alunos de acordo com as circunstâncias e diversidades destes. Segundo o mesmo DL, a avaliação sumativa, apresenta-se de uma forma global, no que concerne às aprendizagens realizadas pelos alunos.

Cabe ao professor promover competências que possibilitem a formação integral dos alunos e que estes sejam capazes de se tornar cidadãos ativos, competentes e conscientes para a vida em sociedade. Neste sentido, é fundamental que o próprio professor seja tomado de valores e princípios exemplares que fomentam a sua identidade. Assim, ao longo da vida, a identidade de um indivíduo constrói-se, a mesma está dependente de interações, das orientações e autodefinições (Quadros-Flores, 2018). Assim, de acordo com Lopes (2007):

A identidade profissional não é, portanto, separável nem das identidades individuais como um todo nem das identidades colectivas que as sustentam e informam. Em cada desempenho colectivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades colectivas e as demais dimensões da identidade individual.

Deste modo, a identidade docente resulta do percurso biográfico que depende da habilitação profissional e socialização no contexto da prática, através de experiências, vivências em diversos domínios (escolares, profissionais, sociais e familiares). E ainda, dependendo do percurso relacional, referente às interações entre si e com os outros, de identificação e de diferenciação, contruída através da ação (Dubar, 1997, citado por Cardoso et al., 2016). Assim, Bolívar (2007, citado por Cardoso et al., 2016), os processos de formação quando articulados com a processos biográficos, são entendidos como o resultado do desenvolvimento individual e do professor como reflexo das vivências.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional do professor, este é visto como um “processo contínuo da melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a

preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Formosinho, 2009, p. 226).

Assim, de acordo com a perspectiva do desenvolvimento profissional do professor como mudança ecológica valoriza o contextualíssimo e, portanto, é fundamental inserir novas formas nos novos contextos e criar a causalidade recíproca ou bidirecional (Oliveira-Formosinho, 1998, 2006, citado por Formosinho, 2009). Assim, os professores desenvolvem-se ampliando o seu domínio ecológico quer dos contextos que lhes são mais próximos, quer aos contextos mais amplos. Assim, tanto a aprendizagem do adulto como da criança é uma progressão em contexto (Oliveira-Formosinho, 2006, citado por Formosinho, 2009).

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Os educadores constroem a sua identidade profissional na dualidade entre a identidade própria – funções profissionais que os educadores de infância assumem – e a identidade atribuída – funções profissionais que os educadores de infância consideram que lhes são atribuídas pelas Direções e pelas coordenações das Instituições (Marta, 2015, p. 153).

A Lei-Quadro da EPE institui como princípio geral de que a primeira etapa da educação básica é a EPE, que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso ao 1º CEB. Ao longo da vida, no processo de educação de um indivíduo, a EPE complementa a ação educativa prestada pela família estabelecendo uma relação de cooperação, de modo a desenvolver competências que permitam à futura inserção na sociedade da criança, como um ser livre, autónomo e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Assim, a finalidade educativa destacada no princípio geral refere-se não só ao desenvolvimento pessoal de cada criança, mas também ao seu desenvolvimento social como cidadão ativo inserido na sociedade (Folque, 2018). Para tal, a ideia supramencionada refletiu-se no mesmo documento, mais concretamente, num conjunto de nove objetivos gerais pedagógicos.

Objetivos da EPE: Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios da relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; Incentivar a participação das famílias no processo educativo estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Lei nº5/79, art.10).

Figura 3 - Objetivos da EPE (Lei nº5/79, 10 de fevereiro, art.10)

No seguimento dos pressupostos legais supramencionados, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no ano de 1997, com vista a orientar o educador na tomada de decisões sobre a prática. Desta forma, os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da EPE têm propósito de orientar a prática profissional dos educadores (Ministério da Educação, 1997), sendo que tais objetivos, contribuem para o desenvolvimento holístico e humanista da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Este documento propõe “uma abordagem abrangente e integrada da aprendizagem em que cada criança é considerada «o sujeito» (agente) do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus conhecimentos como base de novas aprendizagens” (Folque, 2018, p. 47).

Nesse sentido, no que concerne ao “desenvolvimento motor, social, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). A promoção destas experiências em articulação com as interações entre a criança e outros indivíduos contribuem para o processo de aprendizagem da criança e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016), vistas como “vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Dadas as características de cada criança, o processo de maturação biológica e as experiências, vivências e aprendizagens, devem ser vistas como um ser único e individual, fazendo valorizar as suas necessidades, interesses, potencialidades, ritmos de desenvolvimento e formas de aprendizagem singulares (Lopes da Silva et al., 2016).

É de salientar que, muitas das aprendizagens ocorrem de forma espontânea nos ambientes que a criança frequenta, seja familiar, social, entre outros. Porém, no ambiente

educativo da EPE existe intencionalidade educativa com características estimulantes, oportunidades, experiências (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com a perspectiva de Marta (2015), o Jardim de Infância não é apenas visto como um ambiente propício à aprendizagem, mas também é conhecido por ser um espaço onde na relação entre o educador e a criança predomina a afetividade, momentos de partilha e diálogos, “onde a criança e o profissional devem aprender a ser felizes, num clima de convivência saudável” (Marta, 2015, p. 147).

Importa, neste último caso, que o educador reconheça a importância dos contextos que a criança frequente e estabeleça uma interligação entre os mesmos. Assim, cabe ao educador estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com base no meio social e nas interações com os contextos fazendo com que as “escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Nesse sentido, de acordo com a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, “o desenvolvimento infantil ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta” (Martins & Szymanski, 2014)

Relativamente à Pedagogia utilizada em contexto da PES é a Pedagogia-em-Participação uma vez que há a “criação de aprendizagem experiencial em contextos educativos que participam com as crianças em atividades e projetos lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, compreensão reflexiva, a narração significativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 44). As OCEPE não defendem qualquer modelo pedagógico, contudo, de acordo com os princípios que as fundamentam, apenas apontam para que, os educadores sustentem a sua prática com base numa abordagem sócioconstrutivista e ecológica (Folque, 2018).

No âmbito do contexto de estágio da PES, a educadora cooperante fundamentava as suas práticas de acordo com o modelo pedagógico do MEM. Esta abordagem pretende, através da solidariedade entre indivíduos, obter uma sociedade democrática. Assim, a aprendizagem é um processo fundamental que permite a realização pessoal e social de um indivíduo, através da sua autonomia, responsabilidade e do seu envolvimento e ação solidária no mundo. Deste modo, a instituição educativa constitui uma comunidade onde há a partilha de experiências culturais de todos aqueles que a frequentam (Peças, 2015, citado por Folque, 2018, p. 52).

Assim, o modelo pedagógico do MEM apresenta três finalidades formativas com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos docentes e das crianças enquanto cidadãos ativos e democráticos. Neste sentido, para a utilização do modelo pedagógico do MEM há que ter em conta três condições imprescindíveis: “a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2018). A primeira diz respeito à organização dos grupos pelas diferentes idades e capacidades das crianças fazendo com que exista um grupo diversificado e inclusivo. Esta condição tem como objetivo o enriquecimento da aprendizagem das crianças, quer a nível social, quer a nível cognitivo fazendo com que estas sejam capazes de realizar qualquer tarefa com sucesso sozinhas e/ou acompanhadas pelo educador ou pelos colegas (Niza, 1992; Peças, 2005; citado por Folque, 2018).

De seguida, a segunda condição diz respeito ao clima de expressão livre que se faz sentir no ambiente da sala de atividades, sendo realizada pelo grupo diversas opiniões de qualquer experiência vivida pelas crianças e ideias que estas defendam. Por fim, a terceira condição revela a promoção de um tempo lúdico para que as crianças possam explorar e descobrir novos materiais e irem à descoberta dos seus interesses, questões e interrogações. Só assim, com estas oportunidades, é que as crianças podem envolver-se e compreender o mundo (Niza, 1996, citado por Folque, 2018).

Neste seguimento, o modelo pedagógico do MEM sugere um currículo fundamentado em situações, problemas e motivações reais, que sejam apresentadas de modo funcional e pragmático, para que se recorram a ambientes educativos com base no meio cultural e social (Dewey, 1956; Niza, 1995, citado por Folque, 2018). A pedagogia do modelo pedagógico do MEM considera que a aprendizagem cooperativa é a de maior contribuição para as competências sociais e cognitivas. Ao considerar o envolvimento de um grupo de crianças em qualquer que seja a atividade, mas com um objetivo final como é visível a aprendizagem cooperativa. Ao invés das crianças adotarem atitudes e comportamentos de competição, estas colaboram mutuamente através da participação individual de cada um (Folque, 2018).

Com o intuito de estimular a responsabilidade das crianças pela aprendizagem e pela dinâmica do grupo, a abordagem propõe diversos instrumentos, designando-se por instrumentos de pilotagem. Estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e

auxiliam na orientação do grupo e do educador. A monitorização dos instrumentos é sistemática e devido à heterogeneidade do grupo as crianças mais velhas auxiliam as mais novas, formando pares pedagógicos. É importante referir que “a aprendizagem é não só estruturada pelas interações com pares e adultos, mas também pelos artefactos ou instrumentos utilizados na comunidade escolar” (Folque, 2018, p. 61). Deste modo, no âmbito do contexto de estágio, os instrumentos de pilotagem utilizados foram o “Mapa de Presenças”, o “Diário do grupo”, o “Mapa de tarefas”, o “Mapa do Tempo”, e o “Mapa – Quero Contar, Mostrar ou Escrever”.

No que diz respeito ao “Mapa de presenças” trata-se de uma tabela de dupla entrada onde constam os nomes das crianças na coluna da esquerda e na linha superior os dias da semana. Assim, o mapa serve para a criança registar a sua presença na quadrícula correspondente ao seu nome e ao respetivo dia da semana do mês (Niza, 2013). Através dos registos verificam-se “os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para a criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2013, p. 153).

Relativamente ao “Diário de Grupo”, constitui uma folha de dimensões variáveis composta por quatro colunas onde as crianças podem registar com a ajuda de um adulto, das quais as duas primeiras designam-se por “Não gostei” e “Gostei” que dizem respeito aos juízos das ocorrências positivas e negativas da semana. A terceira denominada por “Fizemos”, característica do registo das atividades realizadas. Por último, a quarta coluna é designada de “Propomos” onde se registam as sugestões de atividades ou projetos a realizar (Niza, 2013). Em suma, este mapa diz respeito ao registo semanal de propostas, incidentes, relatos de acontecimentos, conflitos, onde todas as semanas, à sexta-feira, os conteúdos do Diário são analisados pelo grupo durante a Reunião de Conselho (Folque, 2018). Nestes momentos de análise e discussão, a comunicação é o maior desenvolvimento social e cognitivo, apresentando uma função cognitiva quando as crianças falam das suas experiências, fazendo com que reflitam e compreendam o que estão a comunicar (Bruner, 1972; Vygotsky, 1996; citado por Folque, 2018). A comunicação pode também apresentar uma função social, uma vez que informação ao ser partilhada e também divulgada em prol do grupo (Folque, 2018).

No que diz respeito ao “Mapa de tarefas” é uma tabela de dupla entrada que constitui os nomes das tarefas de manutenção referentes às rotinas diárias do grupo (Niza, 2013) como no caso específico do contexto, a tarefa semanal de presidente e secretário, o registo de faltas, o registo da data, a verificação e contagem de cartões, a distribuição do leite, o registo do tempo, a distribuição e recolha dos materiais, a verificação do vestiário, os recados, a preparação do pão e da fruta, e os responsáveis pelos abraços.

No que concerne à organização do espaço pedagógico através da utilização de diferentes áreas com diversos materiais, possibilita a coconstrução de aprendizagens significativas das crianças. Contudo, é de referir que a organização do espaço não deve ser definitiva, deve, pois, adaptar-se às atividades e projetos a decorrer. O espaço da sala de atividades torna-se ainda mais enriquecedor com a seleção de materiais pedagógicos que são essenciais para a exploração da criança, no ato de brincar, jogar e, conseqüentemente, aprender (Oliveira-Formosinho et al., 2017). No que diz respeito a organização do espaço da sala de atividades, no contexto de estágio, os materiais estão organizados em áreas de interesse, em que as crianças exploram e experienciam atividades diversas interligadas com as áreas de conhecimento.

Quanto a organização dos materiais, estes são acessíveis à manipulação das crianças, possibilitando o acesso aos materiais sem recorrerem à ajuda. Na sua constituição, os materiais utilizados pelas crianças são os mais aproximados à realidade (Niza, 1996, citado por Folque, 2018). Relativamente à organização do tempo, o dia e a semana são as unidades de referência, sendo que o tempo de atividade letiva é de cinco horas diárias (Cf. Cap. II) tal como determinado pela Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Nesse sentido, a organização do tempo pedagógico respeita uma rotina diária com base nos interesses, no bem-estar e nas aprendizagens das crianças. De acordo com Niza (2013), a “estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança, indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p. 157). No entanto, é essencial que as rotinas sejam flexíveis para que permitam responder às necessidades das crianças e do grupo e ao contexto em que o mesmo se insere (Folque, 2012).

No que diz respeito às atividades e projetos desenvolvidos no âmbito deste nível educativo as crianças participam em atividades autónomas de acordo com os seus interesses,

onde trabalham individualmente ou em pequenos grupos (Niza, 1996; Peças, 2005, citado por Folque, 2018). Na Pedagogia-em-Participação a planificação das atividades e projetos é fundamentada pelas intenções das crianças, de forma que estas as definam. Nos momentos de planificação criança convidada a ouvir os outros e a escutar-se a si própria (Oliveira-Formosinho, 2013). Através desta participação as crianças são estimuladas a refletir e atribuir um significado às atividades (Niza, 1996; Peças, 2005, citado por Folque, 2018). Nem todos os interesses, problemas ou perguntas podem ser resolvidos e ou respondidas por atividades simples. Neste caso, as crianças são desafiadas a desenvolverem projetos mais estruturados, onde cabe ao educador ajudá-las a colocar em prática as suas ideias que, podem vir a dar resposta ao problema ou questão inicial (Niza, 1996, citado por Folque, 2018). No caso concreto do contexto de estágio, a equipa educativa recorreu à MTP (Vasconcelos et al., 2012 de forma a garantir o envolvimento do grupo em todo o processo desencadeado ao longo do projeto.

No âmbito do contexto educativo da EPE, as práticas pedagógicas eram, frequentemente, dinamizadas no espaço exterior ou através de saídas ao exterior. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), o espaço exterior apresenta características que podem potenciar o enriquecimento e a diversidades de oportunidades educativas. Assim, o educador deve prestar a mesma atenção ao espaço interior e exterior pelas potencialidades que este último apresenta. O espaço exterior permite a exploração de materiais naturais, como pedras, folhas, paus, terra e entre outros que, com intencionalidade educativa podem ser trazidos para sala de atividades. Para além disso espaço exterior permite o desenvolvimento de atividades físicas, onde as crianças podem correr, saltar, jogar, entre outros, num ambiente livre (Lopes da Silva et al., 2016).

A brincadeira permite que a criança expresse os seus sentimentos e emoções e, na sua concretização sinta o desafio do que é brincar (Ferland, 2006, citado por Sarmiento et al., 2017). O ato de brincar permite o surgimento de novas descobertas, entre regras e valores que serão úteis para a vida adulta (Ferland, 2006, citado por Sarmiento et al., 2017). De acordo com Ferland (2006, citado por Sarmiento et al., 2017 p. 41), “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos”. Deste modo, o brincar

não só é utilizado como uma estratégia pedagógica ou como um facilitador de aprendizagem, como também é uma ação relevante para o desenvolvimento pessoal do indivíduo (Rosa, 1998, citado por Sarmento et al., 2017). A criança enquanto brinca desenvolve o “saber-fazer” e o “saber-ser” de modo a desenvolver competências que utilizará no seu dia a dia e decorrer da sua vida futura.

Assim sendo, nos primeiros anos de vida, o ato de brincar está inteiramente relacionado com a aprendizagem das crianças. através das brincadeiras e dos brinquedos que as crianças se compreendem, crescem e se autorrevelam (Sarmento et al., 2017). Contudo, o facto da constituição das famílias serem pequenas e por si só limitarem as brincadeiras no meio familiar, a limitação de tempo e dificuldade de gestão do mesmo, e a evolução dos brinquedos que passam a ser sofisticados, são fatores que condicionam o brincar livremente e limitam a oportunidade de criar, usufruir e brincar (Sarmento & Fão, 2005, citado por Sarmento et al., 2017). No que diz respeito à aquisição de brinquedos, a sociedade julga que o valor de compra de um certo brinquedo faz jus à sua utilidade.

Deste modo, é “importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança; o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo” (Ferland, 2006, citado por Sarmento et al., 2017, p. 43). Como refere Almeida (2000, citado por Sarmento et al., 2017), se o brinquedo for demasiado atraente ou sofisticado, mais dificilmente será de a criança lhe atribuir o devido valor. Pois, a criança não joga, nem cria, não representa o seu pensamento nem os seus valores ao ser absorvida pelo brinquedo. Em suma, o ato de brincar é visto como atividade central da primeira infância e, deve ser a base da intervenção educativa do docente (Ferland, 2006, citado por Sarmento et al., 2017).

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA SUPERVISIONADA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Bronfenbrenner (1979) descreve o desenvolvimento humano como o processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico. Revela-se aqui a ideia de mudança continuada e a ideia de que o desenvolvimento se manifesta ao nível da percepção ou compreensão do contexto [...] e ao nível da capacidade de ação sobre o contexto (Portugal, 2008, p. 40).

Considerando os princípios inerentes à abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, é de enfatizar a relevância do envolvimento das crianças num determinado contexto para a contribuição da sua aprendizagem. Através da interação entre os contextos social e cultural, e da participação das crianças em comunidade, estas estão perante a diversidade de pensamentos, sentimentos e comportamentos (Portugal, 2008). Deste modo, no presente capítulo está patente a caracterização dos contextos educativos da PES, resultante da observação sistemática e participante norteadas por guiões de observação, da recolha de notas de campo de vivências refletidas no diário de formação e de diálogos com as docentes cooperantes e com o restante pessoal docente e não docente da instituição cooperante.

No primeiro subcapítulo, evidenciam-se as características do Agrupamento de Escolas, fundamentadas, sempre que possível, por documentos normativos legais. No subcapítulo seguinte, é caracterizada a instituição cooperante onde foram desenvolvidas as intervenções pedagógicas, considerando os espaços comuns e especificando os não comuns aos dois níveis educativos. E, finalmente, no último subcapítulo, caracterizam-se os contextos educativos da EPE e do 1º CEB, no âmbito das dimensões da educação, referentes às interações entre os diferentes intervenientes, à organização ao ambiente educativo da sala, do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e ainda, especificidade das rotinas. Como culminar do capítulo, é apresentada a metodologia de investigação adotada, que se mostrou

responsável por pelo percurso realizado no decorrer da prática educativa e, consequentemente, na crescente transformação da docente estagiária.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A PES desenvolveu-se na sede de um Agrupamento pertencente à área Metropolitana do Porto, característica por ser uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação. Como refere o art. 6º do DL nº 75/2008, de 22 de abril, o Agrupamento de escolas, é uma unidade organizacional que constitui estabelecimentos de EPE e escolas que apresentem um ou mais níveis e ciclos de ensino. Neste sentido, fazem parte deste Agrupamento 4 estabelecimentos de educação e ensino, geograficamente próximos, cujo universo de crianças que frequenta o Agrupamento, se divide pelas várias instituições, pelo nível educativo da EPE, e pelos ensinamentos do 1º CEB, do 2º CEB e do 3º CEB. Há a acrescentar, especificamente nos níveis de ensino do 1º e 2º CEB, a responsabilidade do Agrupamento pelo Estabelecimento Prisional do concelho em questão.

Na sua totalidade o Agrupamento contabiliza uma média de 1500 crianças e, consequentemente, integra mais de 20 nacionalidades diferentes que se refletem na diversidade de culturas, desigualdades económicas e sociais. Assim, as instituições pertencentes ao Agrupamento, apresentam uma debilidade económica e social com um elevado número de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar, cuja estatística revela 45% dos Escalões A/B e uma quantidade considerável de alunos institucionalizados. E, portanto, a partir do ano letivo 2007/2008, este Agrupamento passou a integrar o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) 3. De acordo com a Direção-Geral da Educação, este programa abrange escolas localizadas em territórios desfavorecidos económica e socialmente, onde predomina a violência, o abandono, a indisciplina e o insucesso escolar. No que diz respeito ao programa TEIP 3, o Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro, refere que este terceiro programa visa a melhoria das ações das Escolas em torno da aprendizagem e do sucesso educativo.

Evidentemente, as instituições educativas apresentam um papel fundamental uma vez que, de acordo com o DL nº 75/2008, de 22 de abril, devem potenciar e estimular, a todos os cidadãos, conhecimentos, competências e capacidades, promotoras de novas experiências

que façam integrar o indivíduo na sociedade contribuindo para a vida social, económica e cultural do país. Com vista nestes princípios, o Agrupamento de escolas da instituição cooperante, ao longo da validação do Projeto Educativo (PE) dos anos letivos que decorrem entre o período de 2021-2025, tem como missão promover um ensino de qualidade a todos os que a frequentam, desenvolvendo um apoio individualizado com vista a combater as necessidades de cada um, formando cidadãos autónomos, que saibam viver em comunidade e se sintam integrados na sociedade.

Como resultado da interação do Agrupamento com a comunidade, existem cerca de 26 parcerias das quais estão integradas a Junta de Freguesia e a respetiva Câmara Municipal do concelho. De todas as parcerias e projetos, os mais evidentes no quotidiano das crianças foram com o contributo da Câmara Municipal através do Projeto “Fruta Escolar”; o Projeto “Leite Mais Simples” e, no caso específico do 1º CEB, o Projeto da “Escola a Tempo Inteiro”. No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (PAA), no âmbito do 3º ano de escolaridade do 1º CEB, no período de intervenção das práticas educativas, incluíam no PAA o “Dia mundial da alimentação”, o “S. Martinho” e, por fim, o “Encerramento do 1º Período”. No período de intervenção das práticas pedagógicas da EPE o PAA integrava “Dia do Pai”, e o “Dia da Árvore”. Tendo em conta os projetos propostos pelo Agrupamento e desenvolvidos pela instituição cooperante no PAA e olhando aos princípios e finalidades do PE, emergiram em ambos os níveis educativos, novos projetos resultantes da intervenção didática e pedagógica apresentados de forma mais pormenorizada ao longo do capítulo III.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A sede do Agrupamento que integra os contextos de estágio da EPE e o 1º CEB, apresenta características modernas, com espaços bastante consideráveis, boa iluminação e as condições necessárias para um ambiente favorável à aprendizagem. Tanto o espaço exterior como o espaço interior, na sua generalidade, eram adequados às necessidades das crianças e apresentavam condições permissoras do seu desenvolvimento holístico e permitia as interações as mesmas. O espaço exterior apresentava uma entrada principal onde as crianças entravam e saíam, de acordo com o seu horário letivo. Nessa entrada permanecia um porteiro

responsável pela permissão de entradas e saídas dos elementos pertencentes e externos à comunidade educativa e pela segurança e auxílio das crianças na validação de entradas e saídas registadas através de um cartão magnético fornecido pelo Agrupamento que também permitia usufruir dos serviços de bufete, cantina e papelaria.

Deste modo, ao entrar na instituição pelo portão principal era obrigatória a passagem pelo hall de entrada, através de duas portas referentes à entrada e à saída. Cada uma das entradas apresentava dispensadores de álcool gel e tapetes de desinfecção que mostrava o cumprimento das normas da Direção Geral de Saúde (DGS) por parte da instituição. Ao aceder ao hall de entrada eram visíveis avisos, comunicados, trabalhos ou exposições que remetiam a um dia celebrativo ou à época do ano, evidenciando a partilha de informação à comunidade educativa e a valorização dos projetos desenvolvidos pelas crianças. A partir desse espaço existia o acesso imediato ao PBX e através da utilização dos corredores era possível aceder a outros como os serviços administrativos e a direção, o gabinete da unidade de necessidades educativas especiais, o ginásio da EPE e o 1º CEB, o Jardim de Infância e as respetivas salas, a papelaria, a biblioteca, a sala dos docentes e dos funcionários, as casas de banho, os refeitórios, o bar, a biblioteca, o auditório, o espaço exterior, as salas do 1º CEB e no piso superior as salas do 2º e 3º CEB e no piso inferior duas cantinas, o bar e um espaço de convívio. Relativamente aos corredores que o 1º CEB frequentava eram espaçosos e claros devido a uma das paredes ser de vidro que permitia a entrada de luz solar. Relativamente, aos acessos das salas da EPE existia um único corredor constituído por duas portas de saída de emergência que permitiam o acesso ao espaço exterior. Todo o espaço característico da EPE permitia o acesso adaptado à mobilidade reduzida devido aos espaços com dimensões significativas e condições necessárias e adaptadas que possibilitavam o acesso e a transição entre os pisos inferior e superior através de elevadores.

Para além das salas que as crianças frequentavam, existiam outros espaços na instituição que poderiam ser utilizados para o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a Biblioteca que possibilitou o conto de histórias, o recurso a livros e computadores, o Auditório que permitiu a realização de apresentações e, no caso específico da EPE, permitiu os momentos de *yoga*, o Laboratório de Ciências Físico-Químicas que possibilitou a elaboração de atividades experimentais. No que concerne ao equipamento tecnológico, a instituição

apresentava condições favoráveis e promotoras a aprendizagem das crianças dada a necessidade de recursos tecnológicos num contexto normal e num contexto pandémico. Assim, em cada sala existe um computador e um projetor com ligação de internet Wi-Fi e ainda, podem ser utilizados e requisitados computadores e *tablets* na biblioteca da Escola.

Relativamente ao espaço do recreio, este era específico para as crianças da EPE e do 1º CEB constitui uma pequena parte coberta com o pavimento em relva sintética que, no meu entender deveria ser muito maior para que, nos dias de chuva as crianças pudessem brincar no exterior ao invés de passarem o período de pausa na sala. No restante recreio, a parte descoberta é constituída, maioritariamente, por um piso cimentado que contém vários divertimentos desenhados no chão (como o caracol, a macaca, salto em comprimento). Nesse espaço existia ainda o labirinto, que apresenta uma estrutura em cimento e com piso em relva sintética que, por vezes, com a distração das crianças se pode tornar perigoso. Também, existia um espaço retangular com o pavimento em borracha com uma casinha e dois escorregas com dimensões diferentes. No restante espaço eram visíveis dois campos de basquetebol com um cesto de cada lado, e ainda duas balizas para as crianças jogarem futebol. Nos intervalos existem materiais que podiam utilizar, como bolas de futebol, bolas de basquete, arcos, entre outros.

É importante referir que este espaço é potenciador de relações entre pares, porém, com a situação pandémica, os intervalos eram organizados de forma que o contacto entre salas fosse o menor. O mesmo acontece, durante a hora de almoço, uma vez que os níveis educativos eram distribuídos pelas duas cantinas e por horários distintos. No restante período de hora de almoço, as crianças utilizavam os espaços ao ar livre e, na impossibilidade de os frequentar, devido a questões meteorológicas, eram encaminhadas para os espaços cobertos, como a sala, o polivalente, ou a biblioteca sempre com a supervisão de AO e/ou os Animadores Socioculturais.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O primeiro momento da PES decorreu no 1º CEB, mais concretamente, na turma D do 3º ano de escolaridade numa turma constituída por 20 alunos, dos quais 13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. Na turma existiam duas alunas com ascendências brasileiras uma vez que, os pais eram de nacionalidade brasileira, no entanto, a língua materna que predominava na turma era português de Portugal. É importante referir que, devido a questões pessoais, a professora titular da turma não lecionou durante o 2º ano de escolaridade e quando regressou não conhecia dois alunos que tinham vindo de outras instituições. A maioria dos alunos viviam na zona circundante do concelho sendo que uma aluna apesar de viver no distrito do Porto, devido à distância e a questões familiares acordava muito cedo.

A turma era heterogénea no que diz respeito às necessidades, no entanto, os alunos que a constituíam, de um modo geral, eram empenhados na concretização das tarefas, exponham as suas ideias, pensamentos e partilhavam as suas opiniões, interessados em novos conhecimentos, participativos, comunicativos, autónomos e respeitadores. Era um grupo que apresentava ritmos de aprendizagem diferentes no sentido de uns serem mais rápidos e outros mais lentos na resolução das tarefas que levaram a necessidade de recorrer a diferenciação pedagógica nesse âmbito dado os ritmos de aprendizagem diferenciados. Por vezes, os alunos distraíam-se com facilidade, eram faladores e, demonstravam-se imaturos nas suas ações. Contudo, no que diz respeito à participação autónoma no que toca a partilhar com a turma durante as aulas, existiam alunos mais tímidos que apenas intervinham quando lhes era solicitado. No entanto, a maioria dos alunos apresentava espírito e pensamento crítico e mantinham uma participação ativa no decorrer das aulas, mostrando-se motivados para a aprendizagem. A professora titular valorizava os interesses dos alunos e integrava-os na prática educativa (DL nº 55/2018, de 6 de julho), contudo não valorizava nem integrava projetos a partir dos interesses dos alunos em articulação com as áreas do saber. Também, eram escassos os recursos didáticos que adotava nas suas intervenções evidenciando a

utilização de uma abordagem tradicional. Deste modo, com o decorrer das intervenções em equipa educativa, procurou-se inovar conquistando o envolvimento dos alunos e obtendo resultados na motivação dos mesmos para a aprendizagem. Assim, abriam a possibilidade de recorrer a projetos e utilizar metodologias ativas que motivassem e envolvessem os alunos no seu processo de aprendizagem.

Ao longo da PES foi notória a relação de proximidade entre os alunos mostrando manter uma relação saudável, no entanto, sempre que existiam problemas entre eles no recreio e na sala de aula a gestão de conflitos era feita nos primeiros momentos da aula eram dedicados à resolução de problemas e conflitos entre os alunos da turma e entre turmas. Em conformidade, todos os alunos demonstravam valores assertivos e respeitosos para com os colegas e a equipa educativa. Na relação entre os alunos e as docentes existia uma relação de respeito, entreajuda, cooperação e de proximidade. Obviamente, a relação cresceu gradualmente uma vez que quanto maior fosse a interação maior era a relação de proximidade. No processo de ensino-aprendizagem era visível uma ausência de entreajuda entre pares e trabalho cooperativo, pois apenas trabalhavam individualmente sendo uma dificuldade combativa no decorrer da PES, através do trabalho cooperado entre pares e em pequenos grupos.

Obviamente, a Covid-19 levou a adoção de contingências como o uso da máscara, embora não fosse obrigatório nas crianças com 7 e 8 anos de idade, era aconselhável uma vez que esta faixa etária é uma das responsáveis pela transmissão do vírus. Contudo, a maioria dos alunos levam máscara para a escola utilizando-a corretamente poucas vezes. Mesmo assim, a professora titular aconselhava a utilização da máscara e incentivava os alunos a trazerem-na. Até ao fim de novembro as aulas foram presenciais, no entanto, na parte final da intervenção começaram a existir casos positivos na escola. Nessa altura, houve momentos em que os alunos tiveram de ser testados e que, num determinado momento, uma das alunas esteve em contacto com um caso positivo. Assim, no decorrer da PES houve um período de confinamento total da turma e outros espontâneos onde esporadicamente alguns alunos ficavam em confinamento e em aulas online. Dada a existência de recursos tecnológicos e digitais não houve grandes constrangimentos na lecionação das aulas online. A família tinha

todos os recursos essenciais e a díade conseguiu adaptar as planificações de maneira que os alunos pudessem dar continuidade às suas aprendizagens significativamente.

A turma apresentava o horário baseado na matriz curricular do Agrupamento, este constituía atividades letivas de segunda a sexta-feira, sendo que, é apresentado um total de 5 horas letivas por dia, constituindo um total de 25 horas letivas por semana. Deste modo, é acrescido um número máximo de 5 horas devido às AEC (Atividades de Enriquecimento Curriculares). A professora titular desempenhava um regime de monodocência uma vez que assegurava todos os domínios das diferentes áreas do saber. Na Matriz Curricular do 1º CEB do 3º ano de escolaridade, nas disciplinas de português e matemática correspondem a 7 horas semanais, 3 horas de estudo do meio, 2 horas de inglês, 5 horas de expressão Artística juntamente com Educação Física e um total de 1 hora de Apoio ao Estudo (30 minutos) e OC – “Educação para a Cidadania” (30 minutos). E por fim, 5 horas de AEC. A existência de Atividades de Enriquecimento Curricular diz respeito às disciplinas de Música, Atividade Física e Desportiva, Teatro, Oficina de Ciências e Atividades Livres. Quanto à participação dos alunos do 3º de escolaridade todos eles participam em pelo menos uma delas. Sendo assim, nas disciplinas de Música e Teatro participam 19 dos 20 alunos, em Oficina das Ciências participavam 17 de 20 alunos, em Atividade Física e Desportiva participava a turma toda, e nas atividades livres participam 5 de 20 alunos.

Para além das rotinas traduzidas pelo horário da turma no que diz respeito ao início e fim das atividades letivas, assim como os momentos de pausa foram ainda, integradas no decorrer das intervenções práticas de *mindfulness* com vista a procurar concentração e atenção plena das crianças, tranquilidade e predisposição para o aprender combatendo momentos de ansiedade (Vandenberghe & de Sousa, 2006). Assim, esta prática surgiu como um método de relaxamento que auxiliou no combate ao stresse e prevenção e promoção da saúde mental, mas também como uma estratégia de preparação do ambiente educativo para a aprendizagem, tendo um papel fulcral na motivação dos alunos para a mesma. Neste sentido, as práticas de relaxamento promoviam momentos de descontração, o bem-estar físico e emocional dos alunos, onde estes se focavam em si, no domínio do seu corpo, eliminavam pensamentos que originassem stress e, conseqüentemente aumentavam a sua produtividade nos momentos seguintes. Num determinado momento da intervenção

pedagógica os alunos mostraram o seu interesse e motivação nas práticas de *mindfulness*, tal como se pode evidenciar a partir das notas de campo da docente estagiária: “Hoje os alunos mostraram a sua motivação nas práticas de *mindfulness*. No momento de preparação para o relaxamento atribuíram três palavras-chave essenciais para a prática: silêncio, concentração e respiração” (Notas de Campo, 15 de dezembro de 2021). A partir de um certo momento do percurso didático, os próprios alunos tinham como dado adquirido, no início das aulas do período da manhã, o momento de relaxamento e, portanto, viam-no como um momento integrante à sua rotina diária.

No que diz respeito ao espaço e às dimensões da sala de aula da turma do 1º CEB, reunia as condições necessárias para um ensino de qualidade uma vez que correspondia às necessidades dos alunos. Numa das paredes do interior da sala continha afixados cabides, um relógio analógico e um quadro branco de marcador. À esquerda do quadro branco encontrava-se a secretária da professora de frente para as secretárias dos alunos que se encontravam em filas horizontais que com o passar da intervenção didática perderam essa estrutura. A sala possuía os equipamentos limitados, mas sempre que necessário existia a possibilidade de recorrer a *tablets* e computadores disponibilizados pela escola e pela biblioteca. Ao longo de uma parede lateral da sala existia um balcão com armário da parte inferior e, na parte superior, com um lavatório adequado ao tamanho dos alunos. No seguimento do balcão surge um armário da altura da parede que servia para arrumos de materiais. Na parede do fundo existia outro armário muito pequeno onde se guardavam materiais específicos de geometria. Ao fundo da sala existia uma máquina de aquecimento que nunca foi necessário ligar devido ao ambiente agradável do espaço. Esta parede tinha um painel que permitiu a afixação de materiais importantes para os alunos. A parede da sala virada para o exterior era em vidro e apresentava três janelas, o que implicou nos dias de sol a visibilidade reduzida para o quadro. A planta da sala era alterada constantemente, consoante as necessidades, o comportamento, a distração ou concentração de cada aluno. Em cima das mesas encontravam-se as caixas de arrumação dos alunos, onde estes guardavam os seus materiais escolares.

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo presente neste contexto da EPE difere do descrito anteriormente no 1º CEB pelo modo como a organização do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais é planeada, assim como os momentos de rotina e interação com o meio através das saídas ao exterior são aproveitados para o desenvolvimento de competências da criança. O contexto da EPE decorreu na sala 2, constituído por 20 crianças, dos quais 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. Assim, o grupo era heterogéneo pelas suas idades sendo que duas crianças tinham 6 anos, três tinham 3 anos, sete tinham 4 anos e as restantes oito tinham 5 anos. A heterogeneidade do grupo deve-se também pelos diferentes ritmos de aprendizagens e pela necessidade de adoção de estratégias pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, o grupo era constituído por cinco crianças com ascendências brasileiras devido à nacionalidade dos progenitores ser brasileira, e ainda por uma criança com ascendências chinesas devido à nacionalidade dos progenitores ser chinesa. No que diz respeito à linguagem e comunicação das crianças com origem brasileira não existe qualquer problema de comunicação, no entanto a criança com origem chinesa apresenta uma maior barreira linguística, sendo que fala maioritariamente mandarim ou inglês e poucas palavras em português. Apesar de existirem estas especificidades, a língua materna que predomina no grupo é português de Portugal, contudo, existe uma especial atenção perante a criança de origem chinesa para que haja comunicação e seja integrada no grupo. Relativamente à área geográfica onde a maioria das crianças vive diz respeito à zona circundante do concelho o que facilita as deslocações até à instituição.

Na sua generalidade, foi possível observar a felicidade das crianças que frequentavam o contexto da EPE pelo modo como interagiam entre si e entre os elementos constituintes da equipa educativa. O ambiente educativo que se fazia sentir era rico em experiências fundamentadas nos interesses e sugestões das crianças, onde se valorizava a sua liberdade de expressão, a partilha ideias, opiniões, o levantamento de questões permitindo o desenvolvimento de um ambiente em cooperação (Niza, 2013). Estas crianças mostravam-se

interessadas em tudo aquilo que as rodeava principalmente na sua vivência com a natureza e com os espaços ao ar livre. Ainda, apesar dos interesses do grupo serem transversais, este mantinha uma atenção especial pelas brincadeiras de faz de conta, pelo jogo espontâneo, pela reprodução de lengalengas, pela aprendizagem de novas canções e criação de coreografias, pelas horas do conto e pela construção com materiais de lego.

Relativamente às dificuldades evidenciadas pelo grupo, as crianças JP. e DG. revelavam dificuldade na interação com as restantes crianças do grupo uma vez que, grande parte das vezes são motivo de conflito entre estas. No decorrer da PES adotou-se a estratégia de modificação dos pares pedagógicos destas duas crianças, em díade com as crianças mais velhas do grupo com o objetivo proporcionar interação entre os elementos dos novos pares criando um ambiente saudável, de cooperação e entreajuda. No que diz respeito às dificuldades de carácter linguístico, a criança SG. apresentou dificuldades em comunicar oralmente e na formação de frases. Desde o início das atividades letivas a mesma criança evidenciou um recuo linguístico devido à ausência de assiduidade ao Jardim Infância que se tornou frequente e por vezes se prolongava até duas semanas consecutivas. Assim, o recuo linguístico da criança SG. revelava a importância da EPE para o desenvolvimento de competências bem como a necessidade das interações entre pares. Neste caso, no que concerne ao desenvolvimento da criança, exigia um envolvimento parental que estimulasse a aprendizagem e a manutenção de rotinas (Mata & Pedro, 2021). Assim, o envolvimento e a interação da criança com os diferentes agentes da instituição educativa contribuíram para o desenvolvimento e a aprendizagem como processo de evolução da criança (Lopes da Silva et al., 2016). No decorrer da observação e colaboração foram identificadas fragilidades e/ou dificuldades nas crianças que podem ser reflexo do contexto familiar e, portanto, as crianças LC., JP., LG., DG. e GV. mantiveram-se sob observação, avaliação e com apoio psicológico pelos profissionais da instituição.

De acordo com o ambiente presente no contexto educativo da EPE, é de responsabilizar as interações entre os diferentes atores educativos, características pela provocação do estímulo, desenvolvimento de um clima propício à aprendizagem, e especial cuidado e atenção nos interesses, necessidades e aprendizagens do grupo (Niza, 2013). Estas características referem-se, especificamente, às interações entre a equipa educativa que

tiveram como objetivo em qualquer nos momentos de antes, durante e após a ação, o sucesso do percurso pedagógico do grupo. Relativamente às interações entre adultos e crianças, mantiveram-se presentes os momentos de diálogo onde foram visíveis atos de entreajuda, afeto, cuidado, apoio, elogio, partilha, negociação, confiança, e entre outras características de reforço positivo. As interações com pares foram uma aprendizagem conjunta pela cooperação e colaboração, partilha de raciocínio, reflexão, entreajuda, debate e negociação (Niza, 2013), à semelhança das interações de grande grupo. Em qualquer que fosse a interação entre os diferentes atores educativos, a gestão de conflito realizou-se através do diálogo e permuta de perspetivas e negociação entre os intervenientes envolvidos no conflito. No que concerne à interação dos diferentes atores do ambiente educativo com as famílias, existiu de forma que estas últimas contribuíssem para o desenvolvimento, acompanhamento e necessidades das crianças numa interação entre a Escola, a família e a comunidade (Mata & Pedro, 2021). A participação e o envolvimento das famílias sofreram implicações devido ao contexto pandémico, no entanto, manteve-se presente em momentos da intervenção pedagógica. Assim, tendo em conta os benefícios para o desenvolvimento do grupo, as famílias contribuíram com bens essenciais para os lanches do grupo, quer da sua rotina diária e em reuniões de concelho, quer em comemorações ou eventos. As famílias também contribuíram com ações voluntárias em prol da necessidade do grupo, como por exemplo na oferta de materiais que permitiam a exploração das áreas autónomas de expressão livre e na elaboração de fantoches, fatos e adereços de fantasia, e ainda no transporte de materiais/refeições nas saídas ao exterior que assim o necessitavam. No que diz respeito à relação pessoal com as crianças foram criados laços, afetos e sentimentos de empatia e carinho, que permitiram ser presente, cuidador, educador e atento às necessidades, interesses e aprendizagens das mesmas. Assim, firme na convicção de que durante a PES as crianças eram vistas como o centro da aprendizagem, apresentavam uma posição de carácter ativo na sala de atividades e sempre com o objetivo de promover a autonomia, a responsabilidade social, a resolução de problemas e o pensamento crítico e reflexivo.

No que diz respeito ao espaço da EPE, este é constituído por um corredor que permite a chegada às 4 salas da EPE, às duas casas de banho das crianças sendo uma para cada sexo, a casa de banho dos adultos e ainda um gabinete de psicologia, e as extremidades do corredor

que permitia o acesso ao espaço exterior. Relativamente à descrição da estrutura da sala de atividades era constituída por uma parede envidraçada que tinha como privilégio a entrada de luz natural e a visualização da paisagem para o exterior. Contudo, a parede de vidro permitia a visualização do espaço exterior onde as crianças EPE e os alunos do 1º CEB frequentavam a pausa de atividades, por ser em tempos diferentes e não sistemáticos, o ruído vindo do exterior por vezes prejudicava a realização das atividades/projetos na sala. No que diz respeito à caracterização do espaço educativo este mostrou apresentar uma estrutura adequada às necessidades das crianças pelo espaço em si e pelos materiais que este envolvia. Assim, o espaço da sala de atividades constituía um mobiliário adaptado ao tamanho das crianças, como por exemplo, estantes, mesas, cadeiras, cavides, móveis, lavatório, quadro de escrita, armários com os materiais de escrita, pintura, recorte e colagem.

A organização do espaço era fundamentada segundo a abordagem de HighScope uma vez que nos cantos da sala de atividades e, nas suas laterais encontravam-se as áreas de interesse das crianças. O espaço envolvente, como o centro da sala funcionava para a Reunião de Conselho e o restante espaço para a locomoção dos diferentes intervenientes. As diferentes áreas de interesse eram referentes ao espaço do escritório, da pintura, das ciências, da modelagem – desenho – recorte e colagem, do faz-de-conta, da biblioteca, dos jogos de matemática (em remodelação), das construções e, por fim, dos jogos de tabuleiro. Nestas áreas existiam materiais estruturados que foram maioritariamente comprados, como jogos de tabuleiro e de matemática, livros, legos, quarto e cozinha de brincar (legumes, frutas, panelas, fogão) e materiais não estruturados, como objetos utilizados na vida quotidiana (roupa, acessórios, fantoches feitos de raiz pelos familiares). É importante referir que neste contexto valorizou-se, maioritariamente, a utilização de materiais reais presentes no quotidiano da criança. A organização dos materiais já referidos era feita através da sua disposição nas prateleiras da referente área e, no caso dos materiais lego eram colocados em caixas de arrumação transparentes que permitiam a visualização para o seu interior e, conseqüentemente, facilitava o reconhecimento do jogo à criança. No que concerne à frequência da área de interesse, as crianças conheciam o propósito de cada uma delas, assim como as regras de utilização das mesmas e o número de crianças por cada área. Evidentemente, a frequência das áreas supramencionadas e a manipulação dos materiais que

as envolvem constituem potencialidades educativas como o desenvolvimento da motricidade fina; o reconhecimento de formas; a promoção de um ambiente de entreatajuda e cooperação; a partilha de ideias, o desenvolvimento crítico; a orientação e a visualização espacial; o desenvolvimento da consciência linguística; hábitos de leitura, o contacto com livros e material de escrita; o desenvolvimento da criatividade através do imaginário; o raciocínio lógico-matemático; a expressão de sentimentos, entre outras.

No que concerne à decoração da sala de atividades, esta tinha por base a exposição das produções artísticas nas paredes como “forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Nas paredes da sala estavam expostos os mapas conceituais dos projetos (Vasconcelos et al., 2012) que haviam sido desenvolvidos como “Quem somos?”, “Reino”, “Experiências com cores decorativas” e ainda outras produções como os elementos do sistema solar, o registo das regras da sala de atividades e o registo da lotação que pode frequentar cada área de interesse, a identificação dos cabides do vestiário, os mapas de monitorização do grupo e os respetivos códigos. Nas paredes da sala de atividades encontravam-se afixados os instrumentos de pilotagem que foram utilizados nas práticas deste contexto a fim de atribuir responsabilidades ao grupo (Niza, 2013) como “Mapa de presenças”, “Mapa de tarefas”, “Diário do grupo”, “Mapa - Quero Contar, Mostrar ou Escrever”, “Mapa do tempo” bem como o calendário referente aos meses e dias do ano. Desde o início das atividades letivas os instrumentos de pilotagem eram afixados para que as crianças pudessem fazer os seus registos. Assim, a exposição dos mapas numa parede da sala permitiu que as crianças compreendessem a sequência temporal e o impacto da evolução do tempo no processo de desenvolvimento de experiências e aprendizagens; visualizassem a evolução da sua escrita; compreendessem a assiduidade através da contagem do número de faltas em cada mês e com a elaboração do mapa da assiduidade. Ainda, no espaço da sala de atividades existiam vários objetos não convencionais, designados pelas crianças por “mágicos”, como a “pena”, os “guizos”, a “bola arco-íris”, o “sino”, o “unicórnio”. Estes objetos despertavam sensações através do toque e da audição pelo som que produz e eram do interesse das crianças nas suas rotinas nos momentos de acolhimento e de balanço em conselho. No que diz respeito aos desenhos, registos e pinturas realizadas no decorrer das atividades, assim que

as crianças apresentavam as suas produções em grande grupo, estas eram arquivadas no portefólio da criança ou expostas nas paredes. No presente contexto da EPE destaca-se o modelo pedagógico do MEM, onde o grupo estava organizado em pares pedagógicos mediante a sua faixa etária (os mais velhos formam pares com os mais novos) e se privilegiou um ambiente de cooperação, autonomia e entreajuda em prol da aprendizagem social e cognitiva das crianças. Na sala 2, era visível um clima de liberdade de expressão, na partilha e tomada de decisões e na exploração e concretização de atividades.

No que diz respeito à organização do tempo, esta era flexível mesmo integrando momentos de rotina conhecidos pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo apresentava um horário de atividades de segunda a sexta-feira sendo que, todos os dias as atividades iniciavam às 9 horas. A manhã iniciava com o acolhimento do grupo na sala de atividades, onde as crianças chegavam e preparavam o ambiente educativo através do registo e preenchimento dos Mapas de Monitorização. Assim, em Reunião de Conselho as crianças cantavam a canção do “Bom dia” e planeavam o que iam fazer ao longo do dia de acordo com o Diário do grupo. De seguida, as crianças exploravam as “Atividades e Projetos” que consistia na escolha das áreas de interesse que queriam brincar, ou davam continuidade aos projetos a desenvolver. Mais tarde, o grupo reunia-se para o momento das “Comunicações” onde as crianças apresentavam as produções realizadas nas atividades. A meio da manhã existia uma pausa para o lanche, e por volta das 11 horas e 30 minutos as crianças preparavam-se para ir almoçar. O período de almoço iniciava às 12h e terminava às 13:30h com o regresso das atividades letivas com a dinamização da educadora titular ou pelos docentes externos à instituição responsáveis pela dinamização de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) no âmbito da Educação Musical e da Educação Física. No final do dia a equipa educativa valorizava o “Balanço em conselho” que consistia numa avaliação do que havia sido feito. Com o término das atividades às 15:30h, as crianças que permaneciam na instituição até às 17:30h podiam usufruir das AAAF oferecidas pela Câmara Municipal do respetivo concelho. Neste sentido, a repetição de acontecimentos dia após dia, desenvolve a promoção da rotina diária auxilia as crianças na compreensão da sequência de acontecimentos. A promoção da rotina diária leva um conforto e uma estabilidade à criança uma vez que permite antever o que vai proceder no momento seguinte (Hohmann & Weikart, 1997).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O percurso desenvolvido na PES decorreu da investigação constante potenciada pela observação sistemática e participante nos diferentes contextos educativos onde se procurou estabelecer uma síntese entre a teoria e prática (Estrela, 1994). Por meio da investigação os problemas resultantes da prática foram refletidos e discutidos fazendo emergir projetos inovadores (Coutinho, 2015) transformando e desenvolvendo práticas refletidas e fundamentadas na investigação (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Deste modo, em qualquer momento prévio, no decorrer ou no momento posterior à intervenção das práticas didáticas e pedagógicas foi essencial procurar refletir (Nóvoa, 1992) sobre as finalidades de cada uma e assim, atribuir uma intencionalidade educativa que permitiram dar um sentido à ação desenvolvida. Neste sentido, o percurso formativo foi traduzido pela Metodologia de Investigação-Ação (MIA) na procura de possibilidades de transformação da prática educativa e crescimento de saberes profissionais que se assumiu imprescindível no desenvolvimento da PES e como contribuição para a formação enquanto profissional reflexivo (Máximo-Esteves, 2008). Esta metodologia de investigação integra quatro fases designadas por observação, planificação, ação, reflexão sendo esta última transversal a todas as fases conforme indica a figura 4.



Figura 4 - Fases da MIA

De modo a contribuir para a investigação foi necessário observar, problematizar, intervir e avaliar as ações desenvolvidas (Estrela, 1994). Assim, no decorrer da intervenção os momentos de observação tiveram como objetivo a recolha de informação (Damas & De Ketele, 1985) que permitiu “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontece[ram]” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) nos diferentes contextos. Estes momentos

centraram-se na recolha de dados referentes à organização do ambiente educativo, do grupo, das rotinas, das interações entre os diferentes intervenientes, das práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, da análise dos interesses, necessidades e aprendizagens das crianças. No caso concreto, recorreu-se à observação participante dado o envolvimento do observador na ação e, em simultâneo, a conseqüente recolha de informação que levou a compreensão dos contextos (Mónico et al., 2017) por meio de técnicas e instrumentos de recolha de dados que levaram ao desenvolvimento de práticas reflexivas.

Neste sentido, foram registadas informações com base na descrição, análise e reflexão de acontecimentos, a partir de notas de campo de caráter descritivas e reflexivas (Bogdan & Biklen, 1994). Os registos foram realizados no bloco de notas que se manteve sempre por perto para registar acontecimentos espontâneos e episódios vivenciados que emergiram no decorrer das intervenções. Em paralelo, recorreu-se a registo fotográficos que permitiram facilitar o processo de observação fornecendo dados descritivos e possibilitando a compreensão do subjetivo (Bogdan & Biklen, 1994), dos processos e produtos desenvolvidos pelas crianças no decorrer práticas. No sentido de orientar a observação do ambiente educativo produziu-se um guião de observação com as dimensões fundamentais que permitiram caracterizar os contextos educativos e que, por sua vez, as informações recolhidas eram complementadas através dos diálogos com as crianças ou outros intervenientes.

Dado os momentos precedentes de observação sistemática e participante, e conseqüente recolha de informação e reflexão sobre os contextos, a equipa educativa em cooperação organizou semanalmente, uma planificação flexível das ações desenvolvidas constituindo apenas uma previsão do processo a seguir (Zabalza, 2001). Embora o modelo adotado se diferenciasse dos dois níveis educativos, em ambos prevaleciam os interesses, as necessidades e as aprendizagens das crianças onde através destes eram estabelecidos objetivos com a intencionalidade de desenvolver ações inovadoras e inclusivas que com a sua prática se traduziam em aprendizagens significativas. No que concerne à especificidade das planificações elaboradas na EPE, culminavam com uma nota final sobre possíveis constrangimentos ou acontecimentos que levaram à reflexão e readaptação das práticas previstas. Relativamente à especificidade das planificações elaboradas no Ensino do 1º CEB, o seu início integrava uma contextualização com vista a descrever situações que determinavam

as propostas que precediam. Valorizando uma planificação inclusiva realizaram-se grelhas de observação com o objetivo de recolher informações acerca dos comportamentos, atitudes e aprendizagens das crianças a partir do registo na grelha da categoria indicada (Coutinho, 2015) permitindo avaliar através da identificação dos progressos das crianças no seu processo de aprendizagem permitindo adaptar as práticas educativas.

No momento da ação, manteve-se presente a planificação de carácter flexível considerando o interesse e o envolvimento das crianças e das situações imprevistas no decorrer das práticas educativas. Assim, a equipa educativa procurou refletir sobre as práticas. Evidentemente, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas foram essenciais na observação participante uma vez que permitiram evidenciar através da documentação escrita produzida por parte do observador (Bogdan & Taylor, 1998), consequentemente, todo o registo de informação teve implicações no desenvolvimento e no conteúdo do diário de formação com base em características reflexivas. O registo da observação através dos instrumentos de registo contribuiu para a reflexão e a tomada de decisões do percurso a desenvolver e a documentação dos interesses das crianças e dos seus conhecimentos que se tornou imprescindível para a seleção e utilização de estratégias diversificadas. Assim, as técnicas de observar, registar e documentar permitiram planear e avaliar o processo educativo para que fosse proporcionado um ambiente enriquecedor, estimulante e promotor de aprendizagens significativas para as crianças.

É de referir que toda a prática de investigação teve em conta as questões éticas de toda a comunidade educativa. Assim, “o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com outros requer relações de proximidade intensa, para a quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado, só é possível se essas relações assentarem num pilar de confiança” (Máximo-Esteves, 2008, p. 106). Posto isto, é fundamental referir que através da utilização da Metodologia de Investigação-Ação, a minha PES baseou-se numa perspetiva de carácter reflexivo que contribuiu para a evolução gradual e transformação das práticas, através de momentos de observação, planificação, ação e reflexão. Ainda, este processo evolutivo também se deve à reflexão conjunta entre a diáde, as docentes cooperantes e as professoras supervisoras.

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

A Prática Pedagógica Final (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz (Formosinho, 2009, p. 105).

O atual capítulo apresenta as ações desenvolvidas no decorrer da PES em ambos os níveis educativos, tendo em conta as especificidades dos contextos da EPE e do 1º CEB (cf. Capítulo II), através de uma abordagem descritiva, analítica e reflexiva das práticas. A abordagem supramencionada é sustentada no quadro conceptual, teórico e legal descrito no Capítulo I, onde se procura estabelecer uma estreita relação entre a os conceitos teóricos e as ações desenvolvidas na prática. Como refere Oliveira-Formosinho (2011), “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular da criação da pedagogia” (p. 98).

Deste modo, o percurso pedagógico e didático é o produto resultante das fases descritas pela MIA (cf. Capítulo II), que emergiram da observação e reflexão constante e levaram à planificação de práticas educativas e à execução dessas mesmas práticas. Neste sentido, a intervenção valorizou a cooperação e colaboração entre a equipa educativa (Formosinho, 2009), numa partilha de saberes, interesses, ideias, opiniões, vivências e experiências. É importante referir que toda a intervenção pedagógica foi reflexo dos interesses, necessidades e dificuldades das crianças que em conformidade com os mesmos e com as docentes cooperantes, fez resultar num percurso pedagógico e didático flexível, inclusivo e rico em aprendizagens significativas.

3.1. PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo incide na descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos no decorrer da PES no âmbito do contexto educativo do 1º CEB. De acordo com as especificidades do contexto supramencionado (cf. Capítulo II), identificadas através da observação atenta e rigorosa, criou-se um percurso didático com base nos interesses, aprendizagens e necessidades das crianças, valorizando a transversalidade de saberes e a gestão flexível do currículo do 1º CEB. No seu todo, o percurso didático visa a promoção de aprendizagens significativas que resultem em conhecimentos, capacidades e atitudes para a preparação dos alunos na integração da sociedade como cidadãos ativos, autónomos e responsáveis (Oliveira-Martins, 2017). Deste modo, a utilização de documentos orientadores, como as AE referentes a cada área do saber e o PASEO, fundamentaram as opções metodológicas tomadas na prática, sendo que as diversas áreas de conhecimento foram desenvolvidas no âmbito transdisciplinar, de modo que os conteúdos fossem abordados articuladamente e as práticas apresentassem uma sequência lógica. Neste sentido, para a preparação das práticas letivas foi essencial incluir um conjunto de ações que integrassem todas as áreas do saber e os respetivos conteúdos relacionados com o quotidiano dos alunos a partir do seu meio social e cultural da área geográfica a que pertenciam.

Assim sendo, no âmbito do contexto geográfico da instituição, considerando que a localidade desta era banhada pelo mar, durante a pausa letiva, identificou-se, a partir da escuta das docentes estagiárias de um diálogo entre um grupo de alunos, o fascínio e a satisfação das crianças ao identificar o cheiro a mar que se fazia sentir no espaço exterior. Enquanto exploravam os seus sentidos, as crianças mencionavam: “Cheira bem (L.)”; “Cheira a mar (M.)”; “Parece que estamos na praia (K.)”. Aquando do momento do regresso à sala de aula, o assunto debatido no intervalo mantinha-se presente, no entanto já com algumas variantes referentes à frequência com que as crianças iam à praia; com quem costumavam ir; o que lá viam e faziam; entre outros. Após o momento de discussão sobre a temática, a turma, em unanimidade, detetou a problemática da poluição, uma vez que é visível no areal das praias e que, por sua vez, é levado para o mar e, conseqüentemente, para o oceano. Por conseguinte, as docentes estagiárias levantaram o questionamento aos alunos sobre o que queriam saber mais acerca do mar e, obtiveram as seguintes questões e levantamento de hipóteses – “Qual a importância do mar?” (CC.); “Como podemos ajudar a cuidar do mar e do oceano?” (DP.); “Porque

vemos lixo nas praias?” (DR.); “Podemos fazer alguma coisa pela poluição do mar e do oceano?” (RF.). Deste modo, através da partilha de experiências, vivências, interesses e curiosidades das crianças sobre o mar e o que ele envolve, os alunos compreenderam a necessidade de procurar saber mais sobre a temática do mar e do oceano, mais concretamente, os seus problemas associados à poluição em que estes se viam preocupados e empenhados em contribuir para o fim da mesma. Neste sentido, estavam reunidas as condições necessárias para dar origem ao projeto “O Mar e o Oceano”.

No que concerne à planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças elaboraram teias com as seguintes questões: “O que gostaria de saber?”; “Onde vamos pesquisar?”; “O que queremos fazer?”. Considerando estas questões, pretendeu-se desenhar a intervenção formando cidadãos conscientes, responsáveis e pró-ativos na sociedade. Neste sentido, optou-se pela simulação como estratégia didática de aprendizagem num ambiente promotor de oportunidades de aprendizagens significativas. Assim, para responder às necessidades da turma e dinamizar e enriquecer as ações desenvolvidas ao longo do percurso didático, as estratégias selecionadas visavam a promoção de um ambiente lúdico, numa aprendizagem fundamentada no desafio e na resolução de problemas promotora de criatividade. Assim, estávamos perante os princípios da MTP (Vasconcelos et al., 2012) integrada com abordagem STEAM (Bacich & Holanda, 2020).

No decorrer das atividades letivas, num momento de partilha de ideias e conhecimentos prévios sobre a época festiva de São Martinho, os alunos mostraram-se muito entusiasmados em dialogar sobre a riqueza cultural da celebração. No entanto, mostraram um sentimento de nostalgia quando falavam do único dia de São Martinho que tinham festejado na escola devido ao surgimento da pandemia. Dado o contexto e a reação positiva dos alunos sobre a temática, avistaram-se potencialidades na mesma para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, ao partilharem as suas vivências de comemoração deste dia, experienciadas em ambiente escolar, familiar e em comunidade referiam: “Comem-se castanhas.”, “Há o magusto.”, “Existem vendedores de castanhas na rua”. Contudo, apesar de uma das evidências referir que os alunos sabiam da existência de vendedores de castanhas na rua, a maioria mencionou que comprava as castanhas no supermercado. No entanto, a criança D. interveio - “O meu avô vende castanhas à beira do mar.” – cujo comentário provocou uma certa

inquietação nos alunos – “O teu avô assa e vende as castanhas na rua?” (DR.); “Como é que ele assa as castanhas?” (CC.) – levando à necessidade de compreensão do modo de vida e o trabalho de um vendedor de castanhas de rua. Nesse seguimento, no âmbito da aula invertida, os alunos foram orientados para a construção de conhecimentos prévios durante o fim de semana, pedindo que dialogassem com os familiares no sentido de compreenderem de que forma é vivenciado o dia de São Martinho na sua localidade e procurarem, juntamente com os familiares, os preços de venda de cada Quilograma (Kg) de castanhas no supermercado ou o preço da dúzia no vendedor de castanhas de rua.

Desta forma, numa intervenção seguinte, deu-se início ao desafio motivacional com vista a recolher as evidências sobre o que sabem acerca da cultura de São Martinho, onde é relembra a lenda que deu origem à festividade e mencionada a gastronomia e cultura no dia do magusto, onde três alunos referiram: “Em minha casa comem-se castanhas assadas.”; “O meu avô bebe vinho enquanto come as castanhas.”; “Eu costumo ir ao magusto com os meus pais e os meus irmãos.”. Ainda, dialogou-se sobre a árvore que dá origem à castanha; sobre o tipo de vendedores de castanhas (empresa e particular) e o modo como esta festividade é vivenciada na localidade. Neste seguimento, dois alunos mencionaram: “Faz-se o magusto.”; “Há um senhor que assa castanhas na minha rua.”. Deste modo, deu-se o levantamento do desafio motivador, tendo em consideração o diálogo efetuado com a família sendo que se tiraram conclusões como: os locais onde se podem comprar castanhas: “Supermercado”; “Pingo Doce”; “Continente”; “Nas ruas durante a época de São Martinho.”; “Vendedor de rua.”; qual o valor das castanhas numa empresa e num vendedor de rua: “2,99€/Kg”; “3€/dúzia”; e quais os postos de venda de assadores de castanhas de rua na cidade: “À beira do *Burger King*.”; “Perto da praia.”.

Deste modo, a preparação para o conhecimento no âmbito de aula invertida fez que com os alunos tomassem conhecimento da realidade ao seu redor através da observação de detalhes nunca perceptíveis anteriormente, como a visualização de um vendedor de castanhas na sua própria rua ou até mesmo, a tomada de atenção de um preço no supermercado. Assim, fez com os alunos estivessem atentos a situações do dia a dia e à percepção da realidade envolvente. Como refere Dewey, “as qualidades das coisas vistas e sentidas têm alcance sobre o que está fazendo e são, por isso mesmo, vivamente percebidas; possuem uma significação, possuem sentido” (1979, p. 155).

Através deste desafio foi perceptível a participação ativa e autónoma dos alunos, sendo que todos eles trouxeram evidências que haviam recolhido durante o fim de semana. É importante referir que se valorizou a integração das famílias para o desenvolvimento da atividade que foi, certamente, uma mais-valia para a motivação dos alunos. Os próprios mostravam-se extremamente empenhados em dialogar sobre a temática sendo que uma aluna se mostrou envolvida de tal maneira que, trouxe uma castanha para cada uma das professoras, dizendo num determinado momento: “Professora, trouxe uma surpresa para si e para as outras duas professoras. Estou ansiosa por lhe oferecer.”

Neste seguimento, a fim de compreenderem a realidade da vida do vendedor de castanhas surge uma sequência didática denominada de “Cultura de São Martinho”. Deste modo, o despertar da sequência didática desenvolve-se a partir do levantamento do desafio motivacional “Como é a vida de um vendedor de castanhas?”, seguida da discussão e partilha de ideias em turma sobre o modo de vida do vendedor. Para tal, nesta sequência didática, adotaram-se metodologias ativas, e uma diversidade de recursos e estratégias para que a prática fosse motivadora e significativa para os alunos. Deste modo, por simulação, os alunos experienciaram o negócio, a compra e venda das castanhas, o apregoar e os locais de venda, para a compreensão da realidade e estimulação do empreendedorismo, da empatia e do desejo de contribuir para o bem comum. Assim, este momento de aprendizagem foi explorado a partir de uma abordagem metodológica de rotação por estações, sendo que cada grupo constituía 5 elementos, organizados aleatoriamente, através de um sorteio da plataforma *online Sorteos.com*, e dispunha de 20 minutos de exploração da atividade em cada uma das estações compreendendo a vida de um vendedor de castanhas. Cada grupo apresentava um guião de atividades em suporte de papel com as orientações necessárias para o desenvolvimento das atividades em cada Estação. Também, a utilização das TIC e os respetivos recursos tecnológicos, desde computadores, *tablets*, telemóveis e o drone, foram fulcrais para o desenvolvimento das atividades, e ainda permitiram o desenvolvimento de competência no âmbito da literacia digital. A partir do desenvolvimento da sequência didática que se segue, está presente a terceira fase da MTP referente ao projeto “O mar e o Oceano” através das ações de sensibilização dos temas da poluição e da sustentabilidade.



Figura 5 - As quatro Estações da sequência didática "Cultura de São Martinho"

No que concerne à exploração da Estação 1, os alunos procuraram responder à questão “Como é que o vendedor de rua assa as castanhas?”. Nesta etapa os alunos exploraram o texto “Maria Castanha” por Maria Isabel Mendonça Soares, através da leitura e interpretação do mesmo. Com este momento de aprendizagem, os alunos analisaram os conteúdos abordados no texto fazendo relação com a temática abordada e mobilizaram os seus conhecimentos e experiências e expressaram as suas opiniões. Assim, os alunos apropriaram-se de como é que o vendedor de rua assa as castanhas, como também puderam conhecer os materiais e os ingredientes necessários para assar as castanhas. Posteriormente, cada grupo utilizou a aplicação *Bubbl.us* para construir um mapa mental que respondesse à questão inicial e, obtiveram-se respostas como - “O assador assa as castanhas com o assador de castanhas.”; “O vendedor de castanhas deita castanhas e sal dentro do assador.” – que evidenciam a compreensão do conteúdo do texto. No momento final da atividade, cada elemento do grupo contribuiu para o desenvolvimento do mapa conceptual e seguidamente, publicaram-no no *Padlet* da turma para que, mais tarde, analisassem as perspetivas de todos os grupos.

Relativamente à exploração da Estação 2, o desafio que se prendia era “Como é que o vendedor de rua vende as castanhas?” e, portanto, com recurso a um computador, os alunos procederam à visualização e audição de um *Polisphone* dos respetivos sons característicos desta época festiva. Nesse caso, as crianças puderam contactar com a música das Castanhas, com os sons do estourar das castanhas no assador, com o apregoar do vendedor para a venda da castanha, e com o preço de cada meia dúzia/dúzia de castanhas. Através da exploração desta estação os alunos mostraram interpretar a informação essencial recolhida a partir dos sons e assim, associar um som a uma ação, evidenciaram conhecer novos vocábulos como o significado da palavra “apregoar”, procurando, autonomamente, no dicionário.

Posteriormente, com recurso à internet, os grupos procederam à leitura do poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles e após o interpretarem, recriaram um apregoar original das suas castanhas imaginárias e registaram-no no guião de atividades. Por vezes, durante este processo os grupos reformulavam o conteúdo do texto à medida que o escreviam e, assim que terminavam reliam e avaliavam para reverem em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do mesmo. No culminar da tarefa, obtiveram-se resultados que demonstraram que as crianças tomaram conhecimento do conceito de apregoar: “Olha a castanha quentinha, é baratinha e gostosinha com [um] pouquinho de sal é sensacional.”; “Olha a castanha, olha a castanha, quentinha e assadinha. A castanha baratinha. Quem quer, quem quer, castanhas muito quentinhas e assadinhas. Quem quer castanhas assadinhas e baratinhas.”. Tal como é visível nos exemplos suprarreferidos, os alunos recorreram à utilização dos diminutivos e das rimas com o objetivo de envolver e cativar o cliente a comprar as castanhas. Mais tarde, cada grupo partilhou o seu apregoar para a turma, em forma de representação, mobilizando competências de âmbito da expressão dramática, pela alteração de voz e o encarar de uma personagem.

No que diz respeito à exploração da Estação 3, os alunos procuraram responder à questão “Onde é que o vendedor de rua entrega as castanhas?”. Neste momento, grande parte dos alunos já possuía conhecimento pelo contexto real quando visualizavam um vendedor na rua e outros recorreram aos conhecimentos prévios referentes ao texto da “Maria Castanha” explorado na Estação 1. Nesse sentido, o grupo foi convidado a realizar o seu próprio cartucho de papel, tendo a liberdade de expressarem a sua criatividade por meio do desenho, dobragem, recorte, pintura e colagem. Assim, utilizaram cartolinas de diversas cores, papel de desenho e papel de jornal para criarem os seus cartuchos. Nesta atividade, os alunos começaram por elaborar os seus cartuchos e decorá-los e no final da proposta, consideraram pertinente colocar castanhas dentro dos mesmos. Então, através do desenho e do amolgar de papéis de jornal, recriaram as suas próprias castanhas. Assim, com esta atividade, os alunos mostraram conhecer a utilidade dos cartuchos ao colocar as castanhas que criaram no interior dos mesmos e, ainda refletiram sobre a importância da utilização do cartucho de papel e não de outros materiais como o plástico para a preservação do ambiente.

Relativamente à exploração da Estação 4, pretendeu-se que os alunos respondessem à questão “Como é que o vendedor de rua pode entregar as castanhas”. Num primeiro momento foi necessário que os alunos compreendessem por empatia que o vendedor, sozinho, não possui meios de responder a todos os pedidos em diferentes espaços da cidade de modo a alargar o seu negócio. Então, através do imaginário, os grupos consideraram que existia uma empresa de transporte que possuía um drone para transportar os cartuchos com as castanhas pela cidade. No entanto, era fulcral a existência de um cliente para a compra das castanhas. Nesse seguimento, os alunos recorreram ao *tablet* e procederam à exploração da aplicação *Voki*, sendo esta ferramenta intuitiva, “simples, básica, acessível a qualquer criança e potenciadora da mudança, porém implica criatividade no modo de a utilizar” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p. 74). Assim, cada grupo criou o seu avatar de acordo com as características físicas à sua escolha e criatividade, respeitando as diferentes opiniões de cada elemento do grupo. Após a criação do avatar estavam criadas as condições para o cliente efetuar o seu pedido.

No caso da intervenção didática, o avatar assume uma voz humana, quer seja a da criança ou uma voz previamente selecionada pelo *software*, sendo que os grupos variaram as suas estratégias, uma vez que houve grupos que recorreram à voz da criança e gravaram diretamente o clip fazendo-se passar para o cliente e, outros que optaram por escrever as características do cliente e do seu pedido e assim, o avatar assumiu uma voz previamente selecionada pelo *software*. Qualquer que fosse a estratégia utilizada, o *avatar* deveria enunciar as seguintes informações: nome do cliente; a rua onde quer que seja entregue o pedido; a quantidade de castanhas que quer. Neste momento, deu-se especial importância à seleção da rua de entrega do pedido, uma vez que os alunos tiveram de explorar o mapa da cidade e contactar as inúmeras ruas da cidade. Deste modo, foi preparado um mapa com um tamanho considerável para que o drone o pudesse sobrevoar e sem ultrapassar os limites do mapa. Ao explorarem o mapa da cidade a qual habitam, foi notório o conhecimento dos nomes das ruas, os pontos de referência que mais contactam bem como a sua localização, como por exemplo, a própria instituição escolar, a câmara municipal, o tribunal, a zona das praias, entre outros. Considerando um dos textos de um grupo - “Olá, eu sou a Maria. Quero um cartucho com 10 castanhas para a Rua de Brito Capelo.” - reuniam-se as informações necessárias

para a empresa efetuar o seu pedido e através do drone fazendo o transporte da encomenda do cliente.

É importante referir que desde o momento de criação do cliente-*avatar* até à decisão do pedido e o procedimento de entrega do mesmo, foi extremamente pertinente a tomada de decisões do grupo. Assim, todo este cenário se mostrou “promotor de um ambiente positivo na educação e de entusiasmo da criança” (p. 67). Através da aplicação *Voki*, as crianças desenvolveram capacidades “de criatividade, decisão e sentido estético (criação do avatar), de questionamento e raciocínio (construção e organização do conhecimento), de comunicação e argumentação (apresentação do avatar aos outros)” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, pp. 73-74).

No sentido de dar continuidade ao desafio, isto é, efetuar o transporte de castanhas desde onde se encontra o vendedor de castanhas até local onde se encontra o cliente, foi necessário identificar o ponto de partida (posto de venda) e o ponto de chegada (entrega do pedido), no caso da correspondência do exemplo mencionado pelo grupo supramencionado, o vendedor encontra-se no Estádio do Mar e o cliente Rua de Brito Capelo. Seguidamente, o grupo atenta às opções de escolha que podem tomar mediante à posição do drone sobre o mapa. Assim, no decorrer da intervenção foi possível visualizar que todos os grupos consideram a posição mais fácil para, posteriormente, programarem o movimento do drone. No que diz respeito à seleção da rua onde se encontrava o vendedor de castanhas, é importante referir que dois grupos consideraram à situação do real e, portanto, localizaram o posto de venda, tendo como ponto de referência o restaurante “*Burger King*”. Nesse seguimento, com o auxílio da aplicação *Tynker* programaram o drone “*Parrot Mambo*” com a missão de levar as castanhas do ponto de venda ao local de entrega ao cliente através do PC que pressupõe um desenvolvimento, de forma integrada, de práticas com a abstração, a decomposição, o reconhecimento de padrões, análise e definição de algoritmos, e o desenvolvimento de hábitos de depuração e otimização dos processos” (DGE, 2018b, p. 3). Deste modo, para alcançar o sucesso da operação de levar as castanhas à rua pretendida pelo avatar foi necessário executar o método do PC que possibilita o desenvolvimento da criatividade dos alunos e “lhes permitem resolver problemas, em especial relacionados com a programação” (DGE, 2018b, p. 3).

No seguimento da atividade, após a conexão do drone à aplicação *Tynker*, os alunos recorreram à programação por blocos de modo a construir o itinerário do drone através das funções “descolar”, “pousar”, “parar”, “para a frente por x segundos”, “para trás por x segundos”, “para a esquerda por x segundos”, “para a direita por x segundos”. A utilização destes domínios, permitiam que as crianças desenvolvessem competências relativas à localização e orientação no espaço e a partir da elaboração do algoritmo, procediam ao raciocínio e resolução de problemas através da estratégia de simulação por tentativa e erro. A construção do algoritmo requeria uma estimativa da deslocação por determinados segundos desenvolvendo a noção de tempo dos alunos e permitindo a construção de padrões. Assim, colocaram hipóteses para solucionar o problema, executam estratégias, nomeadamente por tentativa e erro, e assim que chegaram às conclusões explicitaram o seu raciocínio e reformularam as estratégias adotadas. No final do processo por tentativas e erro, os grupos obtiveram os resultados presentes na figura 5, para diferentes pontos de venda e locais de entrega.



Figura 6 - Resultados da programação por blocos do percurso que o drone dos quatro grupos.

Posteriormente, no momento de entrega do pedido, os alunos trabalham a capacidade de gestão financeira através dos dados do pedido. Em grupo, decidiam o preço da encomenda pela quantidade de castanhas e adicionavam a taxa de valor da entrega. Deste modo, um dos grupos considerou que a cliente deveria pagar 5€, uma vez que o preço de 10 castanhas correspondia a 3€, e a taxa de entrega correspondia a 2€. No final, os alunos tiraram conclusões sobre o negócio do vendedor de castanhas, evidenciando que “Se houvesse uma empresa de transporte que levasse as castanhas para todos os sítios o vendedor trabalhava mais e ganhava mais dinheiro” (D.P).

No âmbito desta sequência distática, os diferentes grupos começaram a integrar o espírito de equipa, a tecer comentários, a discutir e a encontrar argumentos, a partilhar ideias que levassem ao cumprimento do objetivo final da tarefa. Ao longo das estações o grupo nomeava um porta-voz e distribuía as tarefas designadas num guião de exploração que tinha como objetivo orientar a tarefa por meio de desafios. No decorrer da atividade todos os grupos tinham como objetivo explorar todas as estações para que no final pudessem discutir em grande grupo as suas conclusões, dificuldades e aprendizagens. Deste modo, as competências desenvolvidas ao longo do processo e dos resultados obtidos através desta intervenção estão alinhados com as componentes do currículo.

Relativamente aos recursos utilizados ao longo da atividade serviram para conduzir a aprendizagem dos alunos e fazê-los aprender por meio da ludicidade e ainda despertar e o interesse e o desenvolvimento da literacia digital. Assim, o uso da tecnologia como a internet, o computador, tablet ou telemóvel e o drone foram fundamentais para a realização das atividades e para aprender a pensar, com vista a “querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. p. 17). É de referir que, a utilização das TIC e o trabalho cooperativo e colaborativo tem apresentado um impacto positivo na aprendizagem dos alunos ressaltando a motivação superior aquela que as docentes estagiárias observavam nos momentos prévios às suas intervenções. Assim, “as tecnologias da informação e da comunicação são potenciadoras [da] mudança, não só porque respondem aos interesses desta nova geração, mas também porque as suas características potenciam a transversalidade dos saberes e do desenvolvimento de competências” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p. 63).

No decorrer da intervenção didática a turma considerou que as entregas a partir da empresa de transporte através do drone, era uma solução ecológica e sustentável de transportar as encomendas. Valorizando o espírito empreender da turma, decidiu-se por unanimidade da turma criar uma empresa de transporte ecológica e sustentável. Após este processo de intervenção descrita mais aprofundadamente pelo par pedagógico, obteve-se a ECO-TRANSPORTE e o respetivo logótipo da empresa. Na sequência da temática abordada, devido ao confronto de um problema que incidia num morador do concelho que deixou as cascas das castanhas no areal da praia, surgiu mais uma vez, uma discussão que dizia respeito

ao tema da poluição do mar. Deste modo, os alunos debateram sobre o tema da poluição no mar e no oceano e sobre a possibilidade de intervir na solução. As questões realizadas aos alunos e as respetivas respostas foram gravadas, com o devido consentimento, para que se realizasse um *Podcast* designado por “O que sei sobre a poluição do mar e do oceano?”, que serviu de articulação dos conhecimentos prévios com os novos conhecimentos relativos à temática. Nesta entrevista de carácter informal, a maioria dos alunos mostraram conhecer os responsáveis pela poluição do mar, assim como o tipo de materiais que são lançados e que poluem o mar. Contudo, houve duas evidências que despertaram a potencialidade de reforçar a temática e de promover o conhecimento da sustentabilidade, quando uma aluna referiu que não sabia o que era a poluição do mar e um aluno que referiu que a polícias marítima ajudavam a prevenir a poluição do mar. Dado o contexto e a reação positiva dos alunos sobre a temática, o par pedagógico evidenciou potencialidades da mesma para o processo de ensino-aprendizagem da turma.

Nesse seguimento, surge a *WebQuest* designada por “A sustentabilidade do mar e do oceano” com vista a que os alunos sejam os principais responsáveis pela construção da sua própria aprendizagem, estimulando a autonomia e a produção de conhecimentos num espaço seguro na internet. Deste modo, a atividade surgiu a partir do desafio inicial “Como podemos contribuir para a sustentabilidade do mar e do oceano?” cujo principal objetivo, através da empatia e encarando uma profissão, os alunos perceberem de que forma é que os pescadores, construtores, engenheiros, biólogos e polícias marítimas podem contribuir para a sustentabilidade do mar e do oceano. Perceber as profissões pela empatia ajuda a compreender a situação em que o outro se encontra, neste caso, as funções de um cargo de trabalho, os objetivos a cumprir, desenvolvendo no aluno “novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Oliveira-Martins, 2017, p. 25). Neste caso, com o objetivo de simular uma equipa de trabalho, a turma dividiu-se em grupos de acordo com o seu interesse pela profissão de engenheiro, polícia, biólogo, construtor e pescador. Posteriormente o grupo foi ainda organizado em pares no sentido de auxiliar no desenvolvimento do trabalho em cooperação no computador da biblioteca da instituição, de forma a promover o espírito de entreajuda. É importante referir que os pares foram organizados consoante as dificuldades e as potencialidades de cada aluno. Assim, os grupos de trabalho de pesquisa consistem em:

dois pares de engenheiros; dois pares de construtores; um par de polícias; um par de biólogos e um par de pescadores. Porém, dada a ausência inesperada de cinco alunos devido a casos de Covid-19, houve necessidade de formar um trio.

Para a realização da atividade existiu um momento de preparação ainda na sala de aula, que passou por mostrar os vários desafios da sequência didática. O *site* incluía uma página inicial onde apresentava o título da temática e, posteriormente, constituía uma introdução com uma saudação inicial. No que diz respeito ao setor “Tarefas” estava descrita uma explicação prévio do que era proposto. Assim, no domínio do “Processo” estavam presentes ligações para a respetiva atividade de cada profissão, seguida das dimensões “Avaliação” e “Conclusões”. Para a realização da atividade necessário que os alunos se deslocassem até à biblioteca para utilizar os computadores presentes na mesma. Quando lá chegaram, o espaço já se encontrava preparado e os computadores estavam prontos a serem utilizados, assim como a respetiva *WebQuest*. Desta forma, os objetivos e as tarefas de cada grupo foram devidamente inseridos numa página *web*, pelo que se optou por orientar a pesquisa de modo seguro através da *WebQuest*. Para o desenvolvimento da tarefa, os alunos foram conduzidos até ao *Google sites* e desde então apenas teriam de seguir as indicações presentes na página *online*. Após um momento exploratório da página inicial, cada par de trabalho direcionou-se para a tarefa referente à profissão escolhida. Nessa secção, os alunos seguiram todas as orientações da tarefa e registaram todas as suas evidências no documento do *Google Docs* criado para o efeito. No decorrer da *WebQuest*, para responder a cada questão, cada grupo tentou perceber a visão da profissão que representa e colocou-se no lugar da mesma, encarando o seu cargo de trabalho. Este momento empático auxiliou no desenvolvimento de um plano de intervenção eficaz para a sustentabilidade do mar e do oceano.

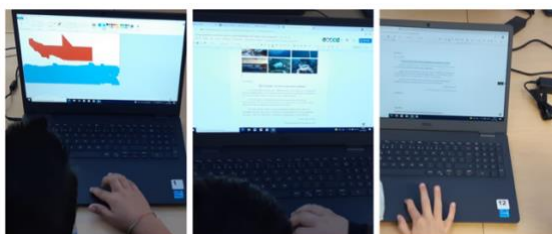


Figura 7 - Sequência didática "Como posso contribuir para a sustentabilidade do mar e dos oceanos?"

No que concerne à constituição da *WebQuest* era constituída por cerca de sete desafios, sendo que os dois primeiros diziam respeito à identificação da problemática da poluição do mar e do oceano e, portanto, eram comuns às várias profissões. No primeiro desafio foram recolhidas evidências por meio do registo do *Google Docs* que revelam a recolha de informação através da notícia e a consciência e o conhecimento dos alunos sobre a problemática em questão. Assim, seguem-se os respetivos resultados: “Os humanos deitam muito lixo para o mar e isso afeta os animais marinhos e os seres humanos. É por isso que temos de refletir sobre o nosso comportamento.”; “Nós vimos que cada vez mais o mar e o oceano estão poluídos e que os humanos deitam toneladas de lixo.”; “O mar está cheio de lixo, por isso não o devemos poluir”. Os animais comem o lixo do mar.”; “O problema é sobre a poluição do mar e o oceano.”; “Os animais comem muito lixo. Por exemplo: plástico, máscaras, rolhas, cascas e palhinhas.”. Neste seguimento, no desafio número dois registaram: “Nós achamos que uma boa parte das pessoas que limpa a praia ajudam os animais marinhos.” – tomando consciência da ação do Homem perante a fragilidade do contexto. No seguimento da sequência didática, os restantes desafios eram diferenciados sendo que cada grupo assumiu a sua profissão e aprendeu mais sobre a mesma relativamente ao que cada pode fazer para a sua contribuição da sustentabilidade do mar e dos oceanos. Posto isto, no último desafio da pesquisa orientada, os alunos foram convidados a elaborar um plano de intervenção mediante a profissão que exerceram, no sentido de reduzir a poluição e promover a sustentabilidade do mar e do oceano. Deste modo, os engenheiros mencionaram: “Podemos desenhar barcos que não poluem o mar nem o oceano. Podemos construir outro tipo de barcos que não poluem o mar nem o oceano.”; “Podíamos construir um barco com uma grua com um íman que recolhesse o lixo do mar.”; os polícias: “Recolhíamos o lixo, o plástico e o papel e mergulhávamos até às profundezas.”; “Podemos vigiar.”; os biólogos: “Como biólogas podemos separar a água do óleo e tratar dos animais.”; os construtores: “Construir um barco robot que limpe o mar automaticamente e que não polua.”; “Construir um barco que não polua o mar e o oceano.”; e os pescadores: “Nós pescamos peixes para nos alimentar, mas para não poluir o mar deveríamos usar uma tigela de metal e uma corda.”. No final da atividade os alunos perceberam de que forma é que os trabalhadores de uma determinada profissão podem contribuir para a sustentabilidade dos mares e dos oceanos.

Todo esse conhecimento foi relevante para uma atividade futura com objetivo de criarem máquinas de limpeza de barcos e barcos sustentáveis.

No decorrer da atividade foram necessários recursos textuais como as notícias e visuais como imagens e vídeos, uma vez que existiram secções que desafiaram a leitura de notícias, a visualização de vídeos ou imagens e a construção de barcos sustentáveis a partir da aplicação *Paint*. Ao longo da *WebQuest* foi fomentada a partilha de ideias entre pares e o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Ambos identificaram um problema e participaram na resolução desse mesmo problema. Assim, pretende-se que esta prática tenha impacto no desenvolvimento dos alunos para que, mais tarde, possam tornar-se seres autónomos na preservação do ambiente e conscientes do impacto das ações humanas na sociedade. No decorrer da atividade, em cada profissão existiram questões iguais que dizem respeito à população do mar e do oceano e diferentes que são concretas a cada profissão. As respostas dadas à *WebQuest* expunham-se num documento da *Google Docs* dividido em secções pelas profissões escolhidas. Dada a especificidade da plataforma era possível a manipulação e edição simultânea de todos os intervenientes. Assim, existindo pares com a mesma profissão tendencialmente poderiam copiar as respostas do grupo ou utilizar essas respostas como ajuda mútua. No entanto, analisando os diálogos entre os pares, foram recolhidas evidências que demonstram a inexistência de influências entre as suas respostas e as dos colegas, uma vez que, estes mencionaram que “Não copiávamos”.

É importante referir que, em todos os momentos, se valorizou a participação ativa dos alunos no decorrer das intervenções. De igual forma, em toda a sequência didática foi dada a possibilidade de os alunos refletirem criticamente sobre os assuntos, exercerem a tomada de decisões, darem uso aos seus interesses, confrontarem os seus pontos de vista e procederem à resolução de problemas. Dado as características do contexto educativo, foi necessária a diferenciação pedagógica, uma vez que os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem distintos e dificuldades em diferentes conteúdos, que levou mais tarde a adotar estratégias como o trabalho cooperativo devido à identificação de individualidade na realização das tarefas. No final da realização da *WebQuest*, os alunos voltaram à sala de aula e juntaram-se em grupos, isto é, os pares que apresentavam a mesma profissão e discutiam as aprendizagens efetuadas e sobre a contribuição da sua profissão para a promoção da

sustentabilidade dos mares e dos oceanos. Após esta discussão cada grupo apresentou a sua profissão e as suas aprendizagens sobre a mesma à restante turma. Esta troca de saberes permitiu a partilha de experiências e conhecimentos entre os alunos, fazendo com estes aprendessem uns com os outros. Apoiando a ideia de Valadares e Moreira (2009), “é fundamental o debate de ideias entre os estudantes num ambiente construtivista onde todos aprendam com todos” (p. 32). Para além do desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo entre pares e grupos, houve também outros aspetos importantes no decorrer desta tarefa. O facto dos alunos, através da empatia, assumirem uma profissão e desempenharam o seu papel enquanto profissionais que podem desempenhar um papel ativo na promoção da sustentabilidade do mar e do oceano. E ainda, a promoção do conhecimento de novas profissões e das suas funções e da relevância das mesmas para as situações que estão ao seu redor. Houve também, a importância de compreender a necessidade da sustentabilidade do mar e do oceano para a preservação dos mesmos e compreender a que estes são elementos essenciais para a vida humana. Assim, os alunos compreenderam que a ação humana tem um papel fundamental na preservação ou degradação do mar e do oceano. No contexto da educação ambiente e do desenvolvimento sustentável, é essencial que os alunos “aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual” (DGE, 2013, p. 4) Deste modo, como futuros cidadãos da sociedade, é imprescindível a sensibilização destas práticas para as ações futuras destes seres humanos. Daí, a necessidade de formar pessoas com valores e atitudes positivas e preventivas no âmbito do meio ambiente.

Através do debate e partilha de conhecimentos, ideias e experiências vivenciadas através da exploração das diferentes tarefas da WebQuest, os alunos concluíram que os maiores problemas ligados à poluição são causados pelos humanos. No entanto, uma das temáticas que mais surpreendeu as crianças foi o facto de os barcos derramarem quantidades significativas de óleo para o mar. No seguimento de uma das notícias presentes nos desafios da WebQuest das polícias marítimas, a questão que se colocava era “Como é que a polícia marítima consegue recolher o óleo e separá-lo da água?”. Nesse seguimento, realizou-se uma

atividade experimental para que as crianças compreendessem se o óleo se misturava ou não com a água, em comparação com o sal e a água a exemplo da água do mar. Assim, a turma ficou a compreender que o óleo e a água não se misturam e, portanto, a polícia marítima consegue recolher o óleo dos barcos que se encontra na superfície da água. Mais tarde, potenciou-se a visita de um militar da marinha. Deste modo, os alunos, muito curiosos, estavam aptos para lhes fazerem muitas perguntas, assim, surgiu a ideia de fazer uma entrevista ao marinheiro sobre a sua profissão e função na marinha, sobre outras curiosidades, como por exemplo aventuras.

E, mais tarde, procedeu-se última fase do projeto, isto é, a avaliação, realizando um balanço sobre as ações desenvolvidas. Assim, os alunos consideraram que foi um percurso muito rico em aprendizagem e uma mais-valia para a tomada de consciência da poluição da praia, a sustentabilidade do mar e do oceano.

Evidentemente, a intervenção pedagógica desenvolvida no decorrer da PES no âmbito do contexto de estágio do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ocorreu de acordo com as necessidades, interesses e aprendizagens das crianças. Assim, a intervenção desenvolveu-se em equipa educativa, a partir de um perfil orientador e facilitador nas aprendizagens significativas dos alunos assumindo estes um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o percurso desenvolvido, os agentes envolvidos, as situações imprevistas, as constantes reflexões, contribuíram para a construção da identidade profissional docente.

3.2. PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Inicialmente, aquando do primeiro contacto com o nível educativo e com o grupo em questão foi realizada uma observação atenta e sistemática do contexto com o objetivo de adquirir conhecimento sobre a organização do ambiente educativo da EPE, isto é, a organização do ambiente educativo, incluindo a organização do grupo, do espaço e do tempo e ainda, as relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo. Esta observação minuciosa possibilitou a recolha e o registo de informações sobre as características dos

diferentes intervenientes, as estratégias e metodologias desenvolvidas nas práticas educativas da educadora cooperante, bem como as rotinas que pertencem ao dia a dia das crianças. Todo este momento de observação e recolha de informação sobre o contexto educativo permitiu, mais tarde, uma intervenção adequada ao mesmo preservando as práticas pedagógicas com base no modelo pedagógico do MEM adotado pela educadora cooperante. É de salientar que este primeiro contacto e entrega para com o grupo foi fulcral para que existisse uma relação empática entre a docente estagiária e a criança e assim, a prática fosse desenvolvida onde a criança foi o centro da ação educativa. O facto de observar atentamente cada criança permitiu conhecer as características de cada uma individualmente e do grupo identificando as suas necessidades, interesses e aprendizagens.

Assim sendo, este subcapítulo procura refletir sobre ação desenvolvida no decorrer da PES. Contudo, na impossibilidade de mencionar todas as atividades desenvolvidas no decorrer da intervenção apenas serão apresentados três dos projetos desenvolvidos denominados de “À descoberta dos Seres Mágicos”, a “Construção do Mapa do Caminho até ao Jardim Mágico” e ainda, “O que é 1 dente mole?” e algumas das atividades que os integram. É importante referir que o par pedagógico integra no seu RE outros momentos resultantes da intervenção da díade e ainda um novo projeto sobre “As Famílias”.

Aquando do início da PES neste nível educativo o grupo já se encontrava a desenvolver o projeto “À descoberta dos Seres Mágicos” uma vez que este surgiu no início do ano. Este projeto, surgiu do interesse das crianças pela procura de seres imaginários como “fadas”, “duendes”, “bruxas”, “feiticeiros”, “pirilampos” e “unicórnios” que viviam em lugares mágicos. Ao visitarem, observarem e explorarem, frequentemente, jardins e espaços verdes no exterior da instituição o grupo acabou por apadrinhar um bosque que denominaram de “Bosque Mágico”. Estas crianças viam o bosque como um local mágico onde viviam todas as criaturas do fantástico, nesse sítio as crianças sabiam que podiam brincar, falar, correr com todos esses seres. Então, este projeto leva as crianças a saírem pelo menos uma vez por semana a descobrir e a explorar o “Jardim Mágico” e o “Bosque Mágico”, uma vez que ficou comprometido na Reunião de Conselho a visita a esses seres mágicos, nos dias destinados às visitas, à terça-feira, ou sempre que possível mediante as questões meteorológicas. Assim, nessas visitas as crianças iam brincar e dialogar com os seres mágicos e, conseqüentemente,

observar e explorar a natureza. No bosque as crianças brincavam ao “faz de conta”, quer sozinhas, quer acompanhadas pelos seres imaginários e/ou pelas restantes crianças.

Com o desenvolvimento deste projeto, as crianças utilizaram a sua criatividade para desenvolver um enredo ficcional em torno de situações imaginárias que se traduziram na sua “realidade”, onde assumiram papéis e criaram personagens. Ao brincar ao “faz de conta” as crianças representavam a sua imaginação, criatividade, capacidade de representação e exprimiam crenças, ideias, emoções e sentimentos através da linguagem verbal e não-verbal, através da manipulação de objetos ao qual atribuíam um significado. O desenvolvimento deste jogo dramático em alguns casos era realizado de forma individual, sendo que cada criança explorava o espaço e os objetivos e recorria ao seu imaginário para dialogar com os seres mágicos, mas também houve situações em que as brincadeiras englobavam pequenos grupos, onde cada elemento era responsável por um determinado papel. Nestes momentos o desenvolvimento do enredo era sempre elaborado pelos intervenientes presentes nas brincadeiras, onde os mesmo respeitavam e valorizavam as diferentes ideias e opiniões uma vez que a incluíam as suas sugestões na narrativa. Evidentemente que, o jogo dramático, contribui significativamente quer para o desenvolvimento emocional, quer para o desenvolvimento social da criança e na sua descoberta e do mundo que a rodeia.

Deste então, o grupo explorou vários locais com o intuito de encontrar mais seres mágicos e assim descobriram novos locais como o “Jardim Mágico” e mais tarde, a “Floresta Mágica”. No decorrer da exploração livre dos diferentes espaços, as crianças demonstravam a sua capacidade em criar brincadeiras de faz de conta com os seres imaginários, mostrando-se a dialogar, a correr, a saltar com os mesmos e desenvolver novas brincadeiras com os recursos naturais que podem recolher no espaço, como por exemplo, a realização de fogueiras para que se pudessem aquecer, a criação de varinhas mágicas, entre outros. Nestes momentos de criação as crianças apreciavam e dialogavam sobre as produções umas das outras, de forma a mostrarem-se críticas sobre o trabalho de uns dos outros. No entanto, as brincadeiras nos lugares mágicos não continham apenas momentos com os seres mágicos, uma vez que eram diversas e passavam por: somente observar o espaço e/ou as brincadeiras dos colegas e dialogar sobre aquilo que observaram; explorar o espaço e colher objetos naturais; escutar os sons da natureza; explorar os sons da natureza, inclusive da água a correr,

do vento a soprar e dos sons dos animais; ouvir as “vozes” dos animais e falar com mesmos e ainda identificam, memorizam e reproduzem os sons; criar uma família e recorrer aos espaços verdes para criar as divisões de uma casa; o jogo do “esconde-esconde”; o jogo da apanhada; entre outras.

No âmbito do projeto, devido à descoberta da “casa da bruxa” durante a exploração do “Jardim Mágico”, as crianças ao interpretarem as personagens de “bruxa” e “feiticeiro” sentiram a necessidade de elaborar uma vassoura para cada um e para tal, recorreram a materiais recuperáveis presentes no “Bosque Mágico”, isto é, ramos com folhas e paus e transportaram-nos até à sala de atividades. No processo de criação das vassouras as crianças procederam à medição da altura do seu corpo em relação à altura do pau para que as vassouras tivessem o tamanho ideal. Nesse sentido, os pares pedagógicos auxiliaram-se na medição de alturas utilizando como recurso o chão da sala. Assim, as crianças utilizam a mesma estratégia de medição sendo que cada uma se deitou no chão e o respetivo par pedagógico colocou o pau em paralelo ao corpo de modo a comparar as alturas e a seleccionar o pau com o tamanho mais aproximado ao tamanho da criança. No decorrer da mediação dos paus, houve crianças que concluíram que o pau tinha o tamanho ideal, ou que era necessário um pau com um tamanho maior e ainda outras que assumiram a necessidade de cortar o pau. Dada a medição por concluída, cada criança legendou o seu pau e procedeu à segunda parte da criação atando os ramos com folhas numa das pontas do pau para completar a vassoura. Dadas as visitas sistemáticas ao gabinete do diretor da instituição ocorreu num das conversas entre as crianças e o diretor a partilha de que haviam descoberto a “casa da bruxa” e de que estavam a construir vassouras de “bruxas” e “feiticeiros”. Esta interação levou a que as crianças decidissem criar uma nova vassoura e oferecê-la por empatia ao “feiticeiro palermeta”. Assim que todas as vassouras ficaram prontas, numa saída ao exterior devolveram os materiais naturais que já não precisavam ao “Bosque Mágico”. Com as vassouras decidiram elaborar um jogo de corridas de “bruxas” e de “feiticeiros” no espaço exterior e para “tornar a corrida mais real”, recorreram a fantasias da área do “Faz-de-conta” como chapéus de “bruxas” e “feiticeiros”.

Através da concretização e desenvolvimento deste projeto, foi potenciado às crianças o contacto com natureza que, naturalmente, era do interesse das mesmas. Assim, o grupo

decidiu criar regras que diziam respeito à forma de agir perante os espaços verdes como por exemplo “respeitar a natureza” que evidenciava a consciencialização de práticas de proteção de natureza. Este contacto com a natureza permitiu novas interações, como por exemplo, com os seres vivos e outros elementos pertencentes à mesma. A exploração e o contacto com ambos, proporcionaram momentos de reflexão e compreensão sobre as características e as transformações que acontecem com estes seres vivos, muitas vezes demonstrada através de diálogos entre pares. No decorrer da observação e exploração as crianças levantavam questões e hipóteses sobre as características, as transformações e a vida desses seres vivos, como por exemplo, quando encontravam a carapaça de um caracol vazia e levantam hipóteses sobre o que tinha acontecido ou para onde tinha ido. Nas visitas ao jardim, ao bosque e à floresta era evidente a prática de exercício físico através da caminhada e da corrida que realizavam em grande grupo; a interação entre os diferentes intervenientes através da partilha de experiências, a convivência entre todos e a partilha de lanches nos piqueniques realizados.

Embora o projeto fosse, maioritariamente, desenvolvido no âmbito da interação com a natureza e nos espaços verdes, por vezes, nos momentos de Atividades Autónomas de Expressão Livre, as crianças mostravam evidências da sua interação com os seres mágicos e da utilização do jogo dramático na Área da Biblioteca onde se recriavam novas histórias com objetos presentes na sala de atividades e ainda, fantoches de dedo e de luva, onde lhes era atribuído um significado mediante as narrativas desenvolvidas. Assim, sempre que pretendiam, as crianças apresentavam as suas histórias no momento da apresentação de produções e automaticamente, o restante grupo era envolvido pela imaginação dos colegas e assim surgiam novos interesses e aprendizagens.

No decorrer da intervenção pedagógica emergiram outros projetos como “Construir o Mapa do Caminho até ao Jardim Mágico” que surgiu de uma das visitas ao “Jardim Mágico” quando as crianças brincavam e exploravam a natureza, quer individualmente, quer em pequenos grupos. Durante as brincadeiras, uma das crianças encontrou uma minhoca e ao alertar os colegas para o que estava a visualizar, aproximaram-se, de imediato, outras crianças. Neste local, o aparecimento de minhocas era frequente devido ao ambiente, temperatura e humidade do espaço. Então, apercebendo-se das potencialidades pedagógicas do momento, a educadora cooperante partilhou com o grupo que a sala 1 de uma das escolas

mais próximas do mesmo agrupamento, estava a realizar um projeto sobre as minhocas. De imediato, a criança LP. propôs: “Nós podíamos convidar as crianças da Sala 1 a visitar o Jardim Mágico.” - onde a criança MP. completou: “Assim eles podiam encontrar minhocas para a sua pesquisa.”. Nesse momento a maioria das crianças mostravam-se interessadas em auxiliar e dar a conhecer o “Jardim Mágico” às crianças da sala 1 para que estas pudessem pesquisar e enriquecer o seu projeto. Assim, enquanto lanchavam, conversavam em grande grupo sobre o que seria necessário para conseguirem informar o grupo da sala 1 da existência do “Jardim Mágico” até que a criança LP., mencionou: “Como os queremos convidar a vir visitar o nosso Jardim Mágico podemos fazer um convite.”, mostrando saber o que é um convite. Deste modo, o grupo chegou ao acordo de que poderiam realizar um convite através de um desenho do “Jardim Mágico” e que numa das suas saídas poderiam levá-lo à instituição vizinha.

Nesse seguimento, com a realização dos convites as crianças mostraram diversas ilustrações onde umas retratavam as suas brincadeiras no jardim mágico e outras incluíam as minhocas que poderiam encontrar, estando cientes do objetivo do convite. No dia da entrega do convite, as crianças dirigiram-se à instituição do grupo da sala 1 e ao contactar com as novas crianças mostraram-se ansiosas pela realização do convite. Assim, o grupo partilhou que na maioria das vezes que ia explorar o “Jardim Mágico” descobriam minhocas e, como sabiam que estavam a trabalhar sobre estes animais que poderiam ir visitar o local. No meio da partilha de experiências e ânsias entre os grupos, uma das crianças da sala 1 deu a entender que não sabia onde ficava o “Jardim Mágico” e, logo de imediato, uma das crianças da sala 2, mencionou que as crianças da sua sala poderiam construir um mapa e assim que este estivesse pronto iriam lá entregar para facilitar a descoberta do caminho. Com o emergir da situação desencadeadora e da chegada ao acordo das crianças pela construção do mapa do caminho até ao “Jardim Mágico”, no balanço do dia em questão, ficou registado na coluna “Propomos” do Diário “Construir um Mapa do Caminho até ao Jardim Mágico”, onde acabou por se desenvolver o trabalho de projeto desta proposta. Também, neste momento, ficou definido quais as crianças interessadas na elaboração do mapa, isto é, as crianças, M.P., L.P., L.V., M.G., G.V., R.M., D.R., L.G. Contudo, no que diz respeito à organização do grupo na participação do projeto, houve a contribuição de dois pequenos grupos na concretização do projeto, sendo que cada uma das educadoras estagiárias ficou responsável por orientar cada um dos grupos.

Assim, neste RE o presente projeto é refletido de acordo com a participação das crianças M.P., L.P., L.V. e M.G. descrito pela respetiva educadora estagiária que as orientou.

Nesse seguimento, após a decisão de iniciar este projeto emergiram questões de base que emergiram e que sustentam a primeira fase do projeto como “O que sabemos sobre o mapa?” e “O que devemos saber para construir o mapa?”. Na resposta à primeira teia, as crianças mencionaram: “Um mapa diz o caminho para onde devemos ir (L.P.)”, “Conseguimos saber o caminho ao olhar para o mapa (M.P.)”, “O mapa serve para dizer onde estamos e para onde podemos ir (L.V.)”, “Conseguimos ver o caminho no mapa (M.G)”. No que diz respeito à segunda teia “O que devemos saber para construir o mapa?”, as crianças mencionaram “Os sítios por onde passamos (M.P)”, “Se o caminho é para a frente, para a esquerda ou para a direita (L.P.)”, “O caminho da nossa escola até à escola da sala 1 e até ao Jardim Mágico (L.V.)”. Em ambos os discursos, as crianças mostravam ter conhecimento sobre o que contém e para que serve um mapa. Em conversa com as crianças definiram-se como as grandes intenções do projeto como “a construção do mapa do caminho até ao jardim mágico”; “auxiliar as crianças da sala 1 no desenvolvimento do seu projeto sobre as minhocas”; “explorar os locais presentes na comunidade inclusive os espaços verdes e a natureza”; “contribuir para a pesquisa do projeto das crianças da sala 1”; e ainda, “desenvolver o intercâmbio entre Escolas e partilha de experiências”.

No decorrer das atividades pedagógicas, as crianças continuavam a mostrar o interesse pela elaboração do mapa do caminho até ao “Jardim Mágico”. As crianças questionavam, recorrentemente, quando iriam dar início à elaboração do mapa. Num dos momentos de exploração das Atividades Autónomas de Expressão livre, a criança M.G. ao explorar livremente a Área das Construções recorreu aos ímanes em formato de números e, segundo ela, construiu o caminho até ao “Jardim Mágico”. No momento das comunicações, onde as crianças apresentam as suas produções, a mesma indicou que a curvatura que é evidente na construção dizia respeito à “rotunda” e o caminho reto que se segue indicava a “ponte” pela qual haviam de passar antes de chegar ao destino. Os comentários das restantes crianças indicavam admiração nesta produção quando referiam “O teu trabalho está muito bem construído (L.V.)” e ainda, aspetos críticos como “Acho que te esqueceste de fazer a descida da escola à rotunda (M.P.)”. Assim, por meio desta construção e a respetiva apresentação, a criança M.G., para além de mostrar motivação na concretização do mapa, evidenciou ainda, juntamente com a

criança M.P. conhecer pontos de referência que dizem respeito ao percurso que realizam frequentemente no seu quotidiano.



Figura 8 - Construção que representa o caminho para o Jardim Mágico realizada pela criança M.G.

No seguimento da teia “O que devemos saber para construir o mapa?” e do diálogo da criança L.V. ao mencionar que deveriam saber “O caminho da nossa escola até à escola da sala 1 e até ao Jardim Mágico”, em diálogo com o pequeno grupo, surgiu a necessidade de realizar e registar esse novo percurso uma vez que o percurso habitual era apenas entre a Escola B.M. e o “Jardim Mágico”. Sendo assim, numa saída habitual ao Jardim Mágico, as crianças que se propuseram para na elaboração do Mapa decidiram levar duas folhas de papel por cada criança, um livro da área da biblioteca para ser mais fácil da escrita na folha e um material de escrita (marcador, lápis ou caneta) para registar o percurso desde a Escola B.M. até à Escola A.G. onde as crianças da sala 1 frequentam e desta até ao “Jardim Mágico”. No decorrer desta atividade, cada criança envolvida no projeto registou o percurso de acordo com o seu ponto de vista. Era visível a concentração, o empenho e a motivação das crianças a registarem o caminho que estavam a fazer. Nas ilustrações das quatro crianças eram visíveis os pontos de referência mais marcantes para eles e que poderiam ser comuns como por exemplo a escola, as pessoas que passavam na rua, os passeios, a estrada, as passadeiras, a piscina municipal, a rotunda, alguns dos sinais de trânsito que lhes chamavam à atenção, setas que indicavam as direções para onde haviam de ir, a ponte e objetos mais específicos como o número de árvores pela qual passavam, o número de riscas brancas em que cada passadeira, uma bandeira de Portugal, os carros que passavam pela rotunda e pela ponte, uma boca de incêndio, pássaros, jardins, as letras presentes nos edifícios como por exemplo “Piscina Municipal” ou então os grafites desenhados no pombal pela qual passavam. Era fascinante a destreza com que caminhavam e ilustravam na sua folha com a maior precisão possível, por vezes, sentiam necessidade de parar e até se encostarem a um muro para poderem desenhar.

Mais tarde, já de volta à sala de atividades o pequeno grupo apresentou as suas produções individualmente, sendo que todos os elementos com as suas especificidades

apresentaram o percurso de acordo com a realidade do mesmo. Após a apresentação das produções individuais das crianças envolvidas no projeto estas opinaram, criticaram e conversaram sobre os diferentes registos até que decidiram juntar as ideias de todos e construir um só um mapa estando assim visível a segunda fase do projeto que diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho e dando início à terceira.

Deste modo, o grupo voltou a analisar criticamente as produções de cada um e a analisar o que poderiam adicionar no mapa. Foi então que decidiram ilustrar o mapa numa



Figura 9 - Esboço do percurso da Escola B.M. até ao Jardim Mágico.

dizia respeito aos locais por onde haviam passado e quais haveriam de colocar uma vez que o havia registos comuns e registos diferentes. Assim, à medida que iam traçando o caminho iam chegando a consenso sobre os pontos de referência. De seguida, surgiu outra questão: “Como é que indicamos o caminho? (L.V.)” – “Podemos desenhar o passeio por onde andamos (M.P.)” – “Ou desenhamos as setas como eu fiz no meu mapa (L.P.)”. Através deste diálogo o grupo teve a necessidade de pensar em ambas as opções e decidir qual seria mais vantajosa para eles e para a futura leitura do mapa das crianças da sala 1. Deste modo, após a tomada de decisões, o grupo considerou pertinente indicar o caminho através de setas uma vez que estas indicavam a direção para onde ir e qual o ponto da referência que se seguia. Através desta tarefa, as crianças evidenciaram conhecer os locais da comunidade mais relevantes para a concretização do mapa e leitura das outras crianças, ao realizar a contagem dos locais por onde passaram mostraram também conhecer a sequência numérica e ainda respeitar as diferentes opiniões e críticas, como também o saber esperar enquanto realizavam os desenhos uma vez que não poderiam estar a desenhar em simultâneo. Assim que terminaram, no mapa estavam incluídos os locais estando na seguinte ordem: “Escola B.M.”, “caminho das 10 árvores”, “Escola da A.G.”, “passadeira”, “piscina municipal”, “caminho das 6 árvores”, “rotunda”, “passadeira”, “ponte”, “passadeira”, “casa da bruxa”, “jardim mágico”.

À medida que o grupo ia identificando e ilustrando no mapa os pontos de referência essenciais para o indicar o percurso, como não podiam estar a desenhar em simultâneo no mesmo papel, o grupo decidiu ter uma ilustração à parte de cada um dos locais. Assim, no final obteve-se uma ilustração de cada referência mais significativa ao grupo uma vez que todos eles tiveram um papel fundamental para a ilustração do mesmo e, sem saberem, este desenho mais tarde foi útil para a realização e interpretação de um jogo de todas as crianças.

Uma vez que à partida a realização deste primeiro projeto do mapa estava feito, as crianças decidiram não apresentar o seu projeto final, pois seria melhor verificarem se o mesmo estava correto, pois caso contrário as crianças da sala 1 poder-se-iam perder no caminho e não conseguir chegar ao caminho final. Então, num outro momento destinado à saída no âmbito do projeto “À descoberta dos seres mágicos”, o grupo decidiu levar o mapa que haviam criado para conferir a sua veracidade. Para verificar se o mapa estava correto as crianças fizeram essa verificação através da análise do mapa conferindo os pontos de referência ilustrados no mesmo e pela concretização do percurso a caminhar. Assim, ao realizarem o percurso repararam que no mapa não tinham colocado a “Junta de Freguesia” e nesse instante decidiram não colocar porque esse percurso ainda fazia parte da Escola B.M. das crianças da sala 2 até à Escola A.G. da sala 1 e, portanto, como eles conheciam o caminho optaram por não colocar. E mais tarde, já na segunda parte do percurso que dizia respeito à Escola A.G. e o “Jardim Mágico” as crianças identificaram que não colocaram dois pontos de referência que seriam essenciais para as crianças da sala 1 não se perderem no caminho. De imediato, decidiram então acrescentar o “Bosque Mágico” para lhes dar a conhecer outro local que frequentavam e ainda, o “Pombal” uma vez que o mesmo antecede o “Jardim Mágico”. À medida que iam verificando o mapa, as crianças numeraram os pontos de referência e iam mencionando qual era o número de cada um, sendo que os dois locais que faltavam numeraram de igual forma e deixaram espaço para ilustrar assim que chegassem à sala. Assim que chegaram à sala de atividades, completaram o mapa com os dois pontos de referência em falta e chegaram a duas conclusões essenciais para o decorrer do projeto. Como se haviam esquecido desses locais, agora a leitura do mapa estava um pouco confusa por num determinado local da folha os pontos de referência estarem muito perto dos outros. Foi então, que decidiram criar um novo mapa do percurso – “Escola B.M.” - “Escola A.G.” – “Jardim

mágico”, mas agora numa folha A4 com a orientação horizontal por uma questão de espaço. Posto isto, estava elaborado o mapa do percurso completo que o grupo da sala 2 tinha de percorrer. Assim, o pequeno grupo decidiu apresentar a sua produção no momento das comunicações explicando todo o processo do que haviam feito desde a elaboração do mapa individual, a elaboração do mapa seguinte e o que aconteceu após a verificação do mesmo. Assim, o *feedback* do restante grupo foi positivo, onde por meio desta apresentação a leitura do mesmo tornou-se universal para os elementos da sala 2. Contudo, nesse momento surgiu uma crítica por parte da criança (B.P.) que não pertencia à elaboração deste mapa quando mencionou o seguinte: “Vocês trabalharam bem, mas eu acho que o caminho dos meninos da sala 1 devia começar na escola deles porque senão eles tinham de vir para a nossa escola primeiro.” - ao qual a criança L.P. respondeu: “E o que acham de construirmos um novo mapa para os meninos da sala 1 só a partir da escola AG?”. Assim, surgiu uma nova etapa a desenvolver neste projeto: a elaboração de um novo mapa com o percurso - Escola da sala 1 – “Jardim Mágico” apenas para as crianças da sala 1.

Mais tarde, no decorrer de uma Reunião de Conselho foi questionado às crianças que atividades propunham para continuar a trabalhar o percurso descrito no mapa “Escola da sala 2 até ao Jardim Mágico”, uma vez que o mapa já estava feito podiam dar-lhe utilidade. Desta forma, uma das crianças referiu que “poderiam realizar um jogo com o caminho onde fosse necessário utilizar o mapa e os pontos de referência que tinham desenhado”. Assim, por unanimidade do grupo, decidiu-se que esse jogo consistia na “realização do percurso de uma forma diferente”, ou seja, sem terem de fazer o caminho de verdade, isto é, sair do espaço do Jardim de Infância e ir a caminhar até ao “Jardim Mágico”. Após a decisão das características do jogo, as crianças discutiram a potencialidade de atribuir um nome ao jogo, acabando por denominá-lo de “Jogo do Caminho”.



Figura 10 - As crianças exploravam o jogo do caminho através do SuperDoc.

Nesse sentido, o jogo teve como principal objetivo a concretização do percurso da escola da sala 2, passando pela escola da sala 1 até chegar ao Jardim Mágico através da exploração e manuseamento de um dos *robots* (*SuperDoc* e *Mind Designer*) à escolha dos elementos que realizavam a atividade. Esta diversidade de *robots* teve como intencionalidade educativa potenciar a diversidade de experiências e a exploração de recursos tecnológicos nas crianças. Seguidamente, foi necessário recorrer a uma matriz quadriculada para que o *robot* percorresse o caminho de acordo com as instruções das crianças. É importante referir que, num momento prévio à realização do jogo as crianças exploraram uma malha quadriculada no espaço exterior do Jardim de Infância apenas com o próprio corpo e assim como os *robots* referidos. Esta momento realizou-se com a finalidade destes vivenciarem os movimentos do seu corpo como se fossem os próprios *robots* e assim, a realização da atividade posterior fosse concretizada com todo o sucesso e aprendizagem significativa. Assim, exploraram os movimentos de acordo com as diferentes direções realizando os mesmos procedimentos que o *robot* fazia desenvolvendo competências no âmbito do PC (Cf. Cap. I). Deste modo, é de salientar o contributo do pensamento computacional na promoção de competências das crianças que permitam a sua compreensão do mundo e a aprendizagem ao longo da sua vida (André, 2018).

Assim, foi proposto às crianças a exploração das áreas autónomas de expressão livre sendo que, o jogo decorreu em simultâneo. Deste modo, para a preparação das atividades, as crianças distribuíram-se de acordo com o seu interesse pelas áreas da sala de atividades inclusive pela atividade referida. O grupo responsável pela construção do Mapa foi convidado a permanecer nesta atividade e a auxiliar as restantes crianças na concretização do percurso, uma vez que foram eles que ilustraram os pontos de referência que presentes na matriz

quadriculada. Deste modo, no total estiveram no máximo 8 crianças em simultâneo na atividade, incluindo o grupo das 4 crianças responsáveis pela monitorização da mesma. Assim que as crianças terminassem o percurso poderiam participar as restantes que se encontravam nas diferentes áreas. No final da atividade, as crianças que participaram no jogo fizeram o registo da sua experiência onde mais tarde, apresentaram os resultados no momento das comunicações. No momento da apresentação as crianças mostraram através das suas ilustrações que a atividade havia sido significativa. As produções foram resultantes de diversificadas ilustrações que evidenciam a compreensão das crianças nos objetivos da execução do jogo, bem como na exploração do *robot* e da malha quadriculada.

A exploração dos diferentes robots possibilitou a exploração dos mesmos de diferentes formas, visto que o *Robot Mind Designer*, devido às suas características permitiu o desenho de elementos presentes no mapa e a exploração das formas geométricas através do desenho que o mesmo fazia, como por exemplo, uma “casa” que significava a casa da “Bruxa Maluqueta” e uma “árvore” que simbolizava as árvores do “Jardim Mágico”. Com essas ilustrações, as crianças identificaram as figuras geométricas dos diferentes desenhos como o triângulo e o quadrado na “casa da bruxa” e o triângulo e o retângulo nas árvores do jardim. Durante a realização da atividade, as crianças mostraram-se autónomas e confiantes e sempre que necessário se entretajudavam e cooperavam entre si. Eram visíveis trocas de ideias e momentos de discussão sobre como poderiam realizar o percurso corretamente. Assim, com a manipulação e exploração e o conhecimento dos *robots* surgiram novos vocábulos que as crianças tiveram de incluir na sua linguagem, desenvolveram o PC a partir manipulação, exploração e programação dos *robots*. E, obviamente, nesta dinâmica desenvolveram competências ao nível da autonomia e da cooperação entre pares, assim como competências lógico-matemáticas, no âmbito do raciocínio e da resolução de problemas, contagem e conceitos referentes à orientação e visualização espacial através dos recursos tecnológicos.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, faltava então a elaboração do mapa final referente ao percurso “Escola A.G.” - “Jardim Mágico” com o objetivo de mais tarde, assim que terminado seria entregue ao grupo. Assim, os elementos que estavam a desenvolver o projeto recriaram um novo mapa num formato A5 para que fosse mais fácil de transportar, no sentido de não atrapalhar a segurança no decorrer do percurso. Nesse sentido, o novo

mapa integrava os seguintes pontos de referência: “Escola AG”, “passadeira”, “Piscina municipal”, “Caminho das 6 árvores”, “Rotunda”, “passadeira”, “ponte”, “Bosque Mágico”, “passadeira”, “Casa da Bruxa”, “Hortas”, “Pombal”, “Jardim Mágico”. Para além disso, este mapa incluía numeração e legenda em cada ponto de referência. Para que cada criança e cada adulto da Escola AG tivesse um mapa foi necessário fotocopiar 24 mapas. Assim, com a impressão os mapas perderam um pouco a cor e as crianças decidiram dar-lhes uma nova vida e colori-los.



Figura 11 - Resultado do mapa final entregue às crianças que frequentam a Escola A.G. com o percurso Escola A.G. - Jardim Mágico.

Posteriormente, como o mapa estava já estava pronto entrávamos na última fase do projeto, onde se apresentam e divulgam os resultados. Assim, primeiramente, as crianças decidiram apresentar o mapa final ao restante grupo, explicando o que fizeram e como fizeram e ainda, decidiram em conjunto o que poderiam fazer de seguida. Nesse diálogo surgiram ideias que diziam respeito à saída da instituição e entrega do mapa às crianças da sala 1. No entanto, surgiu também, a possibilidade de acompanharem as crianças até ao “Jardim Mágico” para que lhes pudessem apresentar todos os locais por onde passavam e, em concreto o “Bosque Mágico” e o “Jardim Mágico”. Assim que chegassem ao destino poderiam brincar todos juntos, realizar jogos espontâneos e no final fazerem um piquenique com a música e a dança. Então, assim foi, rumaram à Escola A.G. e todas as crianças da sala 1 e da sala 2 formaram pares entre si, para que as crianças da sala 2 pudessem orientar e auxiliar no percurso de cada um e, caso necessário, explicar as ilustrações presentes no mapa. Então, todas as crianças levavam na sua mão o mapa e ao analisá-lo conseguiram compreender o percurso que estavam a realizar, todos os elementos presentes no mapa se tornaram essenciais para a leitura das crianças. No entanto, com a numeração dos pontos de referência e com as setas as crianças conseguiam perceber o caminho para onde deveriam seguir e quantos locais ainda faltavam atravessar, se ainda faltava muito até chegar ou se estava

quase. As crianças estavam felizes, umas por darem a conhecer os lugares que exploraram frequentemente e ajudarem os colegas e outras por conhecerem novos locais e saírem do espaço da sala de atividades. E ainda, todas estavam a interagir umas com as outras e adorar conhecer novos amigos. Entre as paragens para a visualização do mapa e análise dos pontos de referência as crianças discutiam o meio envolvente e tudo o que os rodeava, jardins, casas, carros, pessoas, animais, os edifícios, os sinais de trânsito, entre outros.

Assim que chegaram ao “Jardim Mágico” as crianças da sala 2 mencionaram as regras que conheciam e eram importantes para a exploração do jardim e que diziam respeito à sua segurança. Logo de seguida, as crianças exploraram os jardins, rebolaram na relva, manipularam a terra, encontraram animais, cheiraram as flores, colheram objetos naturais, brincaram em pares, e em pequenos grupos. Durante as brincadeiras as crianças não se esqueceram do principal objetivo da visita e procuraram as minhocas. Como não conseguiram encontrar ficou acordado de que iriam mais vezes ao “Jardim Mágico” e que procurariam todos juntos. Posteriormente, deu-se o momento do piquenique onde se sentaram no chão do jardim em roda e cantaram, ouviram música e partilharam o que mais tinham gostado na visita ao “Jardim Mágico”. Neste momento em roda, o grupo divulgou o projeto evidenciando todo o desenvolvimento do mesmo até ao dia em questão, desde a elaboração do 1º mapa até ao último. Assim ficou apresentado o “Jardim Mágico” e divulgado o projeto. Já na sala de atividades, no balanço do dia em conselho na resposta à questão “O que gostamos e o que aprendemos com o projeto?” responderam: “Gostei de ajudar os meninos da sala 1 a procurar as minhocas (M.G.)”; “Eu gostei de fazer o mapa para os meninos da sala 1, assim eles conheceram o jardim mágico e podem encontrar as minhocas (L.P.)”; “Eu gostei de brincar com os meninos da sala 1 no jardim mágico (L.V.)”; “Eu gostei de fazer o mapa e ir entregar à escola A.G. (M.S.)”.

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta ia sendo realizada no decorrer do seu processo e das atividades. Para tal, foram essenciais os momentos de observação sistemática entre os processos e os resultados que eram obtidos, desde a seleção dos pontos de referência, a verificação do mapa, a reformulação do mapa, a recriação de um novo mapa, entre outros. A concretização do projeto valorizou em todo o momento a participação ativa das crianças e um papel essencial na tomada de decisões, e assim permitiu que pudessem expandir o conhecimento para além daquilo que já sabiam, possibilitou o intercâmbio entre

escolas, potenciou a saída ao exterior e o contacto com o meio envolvente e comunidade, permitiu o contacto e exploração com a natureza, e assim, em todos os momentos, conquistou o envolvimento de todas as crianças de variadas formas, permitiu a expressão de sentimentos, a partilha de experiências e assim, a verdadeira construção de aprendizagens significativas para todas as crianças.

Ainda, no decorrer da intervenção pedagógica surgiu um projeto denominado por “O que é 1 dente mole?” onde se integrou a lista de projetos. A situação desencadeadora deu-se no momento do acolhimento da manhã, enquanto decorria a reunião em conselho de segunda-feira. A criança B.P. que se tinha inscrito no Mapa do “Quero Contar, Mostrar ou Escrever” divulgou muito empolgada “Eu queria contar aos meus amigos que tenho um dente mole.”. Neste seguimento, ao dar a palavra aos seus colegas, as crianças começaram a dialogar e a levantar hipóteses sobre o que seria “um dente mole”. Nesse momento a educadora lançou a questão “O que é um dente mole?” à qual a criança L.V. afirmou: “Podemos fazer uma pesquisa”. Foi desde então que ficou lançada a proposta de pesquisa e a participação das crianças que mostraram interesse no mesmo (B.P., J.P., L.V., P.V., D.R.).

Assim, na fase 1 do projeto, a questão a investigar estava identificada, as crianças partilharam os saberes que já possuíam sobre o que era “um dente mole”. Na realização da teia inicial sobre “O que já sabemos?” as crianças evidenciaram que “O dente mole cai (J.P.)”; “Se comer cenoura e maçã o dente mole cai (L.V.)”; “É quando cai um dente (D.R.)”; “Quando o dente mole cai vem outros dentes que ficam permanentes (B.P.)”; “Um dente mole é 1 dente a abanar (B.P.)”; “Quando o dente sai é dente de leite (P.V.)”. Assim, as crianças efetuaram os seus primeiros registos mediante o que pensavam saber sobre o que era “Um dente mole” e ao apresentá-los em pequeno grupo discutiram as várias perspetivas. De seguida, no sentido de dar continuidade ao projeto, planificou-se o desenvolvimento do trabalho através da realização da teia “O que queremos descobrir?” com as questões “Como é que o dente sai? (B.P.)”; “Como é que o dente fica mole? (B.P.)”; “Quantos dentes temos?” (L.V.); “Como é que nascem os dentes permanentes? (B.P.)” “Porque é que o meu dente ainda não saiu? (D.R.)”; “O que é uma cárie? (L.P.)”; “Como surgem as cáries? (B.P.)”. Nesse sentido, a procura de respostas dava início à terceira fase do projeto, assim, para as descobrir seguiram-se as sugestões das crianças e deu-se início à pesquisa com recurso à internet e ao computador através da procura de imagens e vídeos, e a outras formas de descobrir como a contagem dos

dentes das crianças presentes no grupo, a análise de folhetos informativos presentes nos consultórios dos dentistas e a audição de histórias.

No decorrer das pesquisas as crianças foram obtendo as suas respostas como “o dente mole é um dente que está a abanar” e até mesmo outras informações do género “o dente mole é um dente que está a abanar porque o dente definitivo vai nascer”, “os dentes que abanam chamam-se dentes de leite”, “são as crianças que têm dentes a abanar”. Após a primeira pesquisa foi possível verificar o interesse e a necessidade do desenvolvimento do projeto uma vez que as crianças recorreram ao jogo espontâneo durante as brincadeiras livres no espaço exterior, através da recolha de elementos como pedras, paus, fios, papéis, ervas e terra presentes no jardim e no espaço do recreio da instituição. No decorrer das brincadeiras as crianças brincavam ao “faz de conta” encarando a profissão de dentista enquanto formavam a dentição de uma pessoa e discutiam se a sua alimentação era ou não saudável através do estado dos seus dentes. Sendo assim, as crianças ao formarem a dentição do paciente descobriam que não tinham conhecimento de quantos dentes poderiam ter, e de que esse seria a nova questão a procurar resposta. No entanto, deram continuidade à brincadeira e atribuíram significado às pedras brancas designadas por “dentes bons” e às pedras com machas “dentes com cáries”, os paus simbolizavam os instrumentos que o dentista necessitava para limpar os dentes, o fio dizia respeito ao “fio dentário” para “tirar a comida que estava no meio dos dentes”, a papel de rebuçado significava o próprio. Relativamente às ervas estas referentes a alface que o paciente tinha comido, assim como a terra simbolizava o leite que o paciente tinha bebido. Em ambas as situações descritas, as crianças tencionaram sensibilizar para a da escovagem dos dentes.

De regresso à sala de atividades, mediante a informação recolhida as crianças já tinham conhecimento sobre o que era “um dente mole”, mas evidenciaram a necessidade de dar continuidade ao projeto com o objetivo de aprenderem mais conteúdos referentes à dentição como “Quantos dentes temos? (L.V.)” completando assim a teia “O que queremos descobrir?”. Ao pesquisar no computador e na internet descobriram através de uma imagem que “temos 20 dentes de leite que vão abanar porque os próximos dentes têm de nascer” e outras que nem sequer estavam à procura inicialmente como “os dentes servem para mastigar e triturar os alimentos” ou “quando nascemos não temos dentes, só aparecem mais tarde”.

Deste modo, ao descobrirem que tinham 20 dentes de leite, isto é, 10 dentes no maxilar superior e 10 dentes no maxilar inferior e assim, registaram o que tinham aprendido na pesquisa e mostraram conhecimento pela sequência numérica ao numerar cada um dos dentes. Seguidamente, foi sugerido que efetuassem a veracidade da informação recolhida através da contagem dos dentes que cada elemento do grupo tinha na sua boca uma vez que ainda nenhuma dessas crianças lhe tinha saído um dente. No decorrer desta proposta as crianças demonstraram a cooperação, a entreatajuda durante a contagem dos seus dentes e a confiança depositada nos seus pares. Após a contagem, as crianças confirmaram que todas elas tinham 20 dentes de leite, no entanto, tinham o conhecimento da falta de pelo menos um dente da criança L.P. Este contrário despertou ao grupo a curiosidade de identificar para além da criança L.P., a quais também já saíram dentes de leite. É de salientar que a pesquisa e posterior proposta foram significativas para as crianças uma vez que, durante as brincadeiras livres no espaço exterior as crianças representaram com as pedras a “boca” de um “paciente” com a dentição de leite. Esta representação continha os 20 dentes, sendo que o número de dentes estava distribuído de acordo com o maxilar superior e inferior contendo 10 dentes cada um.

Assim sendo, com emergir da nova proposta de “descobrir a quem já saiu um dente” surgiu uma atividade com vista a efetuar a contagem do número de crianças à qual já saiu ou não pelo menos um dente de leite. Neste sentido, para efetuar essa contagem, as crianças que participaram na pesquisa decidiram recorrer aos materiais recuperáveis para elaborar os códigos referentes ao “o dente já saiu” e “o dente ainda não saiu”. De modo, as crianças recorreram a duas folhas, sendo que cada uma com um significado diferente. Assim, procederam ao contorno de uma tampa de cor roxa numa das folhas para registar o código “o dente já saiu” e noutra folha com a cor vermelha para o código “o dente ainda não saiu”. Posto isto, as crianças que pertenciam ao grupo da pesquisa inscreveram-se numa das folhas e, de seguida, efetuaram a sua descoberta pelo grande grupo solicitando aos colegas que efetuassem o contorno da cor correspondente ao código. Durante o procedimento da atividade em casa de dúvida de algumas crianças de quantos dentes já haviam saído, o grupo responsável pela pesquisa, auxiliava na contagem dos dentes de leite. No final da atividade, o pequeno grupo recolheu os dados e verificou a totalidade de respostas através das inscrições

em cada folha e a contagem das tampas. Posteriormente, no momento de comunicações o grupo apresentou a atividade ao grande grupo, onde visualizaram e confirmaram a contagem das 5 crianças que já saiu pelos menos um dente e das 15 crianças que ainda não saiu um dente.

Ainda durante o desenvolvimento do projeto, as crianças descobriram através de novas pesquisas que “a dentição definitiva só aparece quando os dentes de leite caem” e que esta é composta por 32 dentes definitivos. É importante referir que ao longo do tempo as crianças descobriram com as situações do dia a dia, neste caso ao comer uma maçã e cenoura no lanche, que nem tudo o que pensavam saber sobre o dente mole era verdade. Assim, as crianças evidenciaram que algumas crianças do grupo que tinham “1 dente mole” (B.P., o G.V., e L.P.) comiam maçã e cenoura ao lanche e ainda tinham o “dente mole”. Então, concluíram que não era verdade dizer que “Se comer cenoura e maçã o dente mole cai”, mas que “poderia sair se estivesse a abanar muito porque a cenoura e a maçã são muito duras”.

Na última fase do projeto, a fase quatro, as crianças criaram registos com a aprendizagens e elaboraram um cartaz com os principais resultados obtidos na pesquisa e divulgaram em grande grupo apresentando toda a trajetória percorrida durante a pesquisa “O que é 1 dente mole?”. Assim, a avaliação do projeto foi realizada à medida que este ia sendo desenvolvido, sendo fulcrais momentos de observação sistemática entre os processos e os resultados.

Neste percurso formativo, a PES contribuiu significativamente para o desenvolvimento e crescimento profissional, revelando-se promotor de experiências enriquecedoras que levaram a construção de significados que contribuíram para a edificação da identidade docente. Este contexto contribuiu para a sensibilidade, olhar cuidado e atento sobre o bem-estar social, físico e mental da criança, tomando consciência da importância e do impacto do educador e na vida de cada uma. Deste modo, os momentos vivenciados espelharam a constante aprendizagem construída numa articulação entre a teoria e a prática, por meio da cooperação entre a equipa educativa aliada à reflexão antes, durante e após a intervenção pedagógica. Enquanto futura docente, leva a valorização de um ambiente educativo promotor de aprendizagens significativas onde as crianças assumem um papel autónomo, democrático e social e vivam experiências que permitam a interação com a comunidade envolvente.

METARREFLEXÃO

Com o término do 2º ciclo de estudos de qualificação profissional que dá acesso à habilitação profissional para a docência como Educador de Infância e como Professor do 1º CEB, serve a presente metarreflexão espelhar o percurso desenvolvido no decorrer da formação profissional de perfil duplo. Assim, perante uma posição crítica e reflexiva analisam-se as similitudes e as especificidades dos contextos da EPE e do Ensino do 1º CEB, as interações realizadas, as aprendizagens, as conquistas e as dificuldades sentidas no decorrer da PES. Deste modo, o início do percurso foi traçado pelo primeiro contacto com a instituição Escola, isto é, com a realidade dos contextos quer da EPE, quer do Ensino do 1º CEB, e com tudo aquilo que a mesma envolve, incluindo as interações com as crianças, com a comunidade educativa, com a equipa educativa, e ainda, o desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo com os diferentes intervenientes da ação educativa e com o par pedagógico. Com isto, deu-se início àquela que foi e será a maior caminhada da vida, onde a formação contínua e a aprendizagem serão aliadas e no seu percurso se encontram conquistas, desilusões, trabalho árduo, inquietações, recompensas, entre outros.

É de salientar que houve momentos que antecederam ao início da PES com o sentimento de nervosismo, através da reflexão constante do que poderia acontecer e de como sairia no final deste desafio. Apesar de toda a inquietação, as expectativas eram elevadas devido ao contacto real com os contextos e à realização de um sonho que começava e que não terá fim. E de facto, as experiências vivenciadas no desenvolvimento da intervenção pedagógica, em ambos os contextos, devido às características únicas e à diversidade fez com que o percurso do estágio fosse, realmente, enriquecedor e supera-se as expectativas iniciais. Infelizmente, ao contactar com a realidade também foi possível observar algumas fragilidades e consequentes desilusões e dissabores da profissão. Contudo, no fim o amor e a paixão por aquilo que se faz vence sempre e portanto, o balanço foi muito positivo uma vez que durante esta experiência o contacto e a interação com as crianças, com os alunos e com todos os intervenientes foi, de facto, gratificante, pela mutua aprendizagem, partilha e empatia que se manteve sempre presente.

Deste modo, é de salientar outros momentos que contribuíram para o sucesso da PES, como os seminários que decorriam na instituição de formação, com o objetivo de refletir a prática educativa, a exploração de temas, estratégias e conceitos referentes aos níveis da EPE e do Ensino do 1ºCEB. Estes eram dinamizados pelas docentes institucionais e, por vezes, pelos profissionais convidados. Aliado aos seminários, o que também contribuiu para o enriquecimento das práticas, foram as orientações tutoriais com as docentes institucionais e as frequentes reuniões com as docentes cooperantes. Este processo de formação e orientação por parte das docentes cooperantes contribuiu ainda para a construção de um perfil reflexivo relevante para o questionamento, compreensão e adequação das práticas educativas. Efetivamente, a aprendizagem profissional desenvolvida no decorrer deste percurso diz respeito não só à formação formal deste ciclo de estudos, como também o reflexo da autonomia na procura de respostas que traduziram o perfil docente de investigador, através observação atenta e minuciosa dos contextos, das crianças e dos docentes cooperantes e institucionais, por meio da socialização com todos aqueles que, de alguma forma estiveram presentes nesta caminhada e que contribuíram para o desenvolvimento deste processo. Evidentemente, o percurso foi traçado pelas aprendizagens constantes, diversificadas e significativas que contribuíram para a construção da identidade profissional docente que, de acordo com Quadros-Flores et al. (2013), “traça o modo como cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, constrói o seu próprio percurso no trabalho. Resulta das dinâmicas de acção pessoal e colectivas pelo que é um produto de relações” (p. 324). Assim, a evolução desde o início da PES até ao culminar da mesma, integrou receios e fragilidades, desejos e sucessos que resultaram de experiências que contribuíram para a identidade profissional docente levando ao autoconhecimento e a construção de significados (Quadros-Flores, 2012).

Obviamente, para a fundamentação da ação pedagógica desenvolvida foram fulcrais a mobilização dos quadros teóricos e conceituais, assim como o contacto recorrente com novos conceitos teóricos, de carácter científico, investigativo, pedagógico e didático. Assim, com a tomada de conhecimento dos referentes teóricos e ao articular as suas perspetivas com as práticas desenvolvidas, a intervenção pedagógica foi devidamente alicerçada. Aliado a esse facto, as práticas foram desenvolvidas num ambiente de cooperação entre a equipa educativa que manteve uma postura de mediador e orientador da aprendizagem das crianças. Com isto,

os intervenientes eram autónomos no seu processo de aprendizagem, de modo a contribuir para o seu próprio conhecimento. Claramente, para o sucesso de todo este trajeto foi fulcral adotar práticas inovadoras através de diversos recursos, recorrer às características da MIA e aos seus tópicos da observação, planificação, ação e reflexão e utilizar estratégias diversificadas adequadas às necessidades, interesses e aprendizagens das crianças. Relativamente às etapas transitivas vivenciadas na PES, entre o 3º ano do 1º CEB e a última frequência da EPE, é de salientar que os processos transitivos foram adequados e cuidados. Contudo, houve um sentimento de libertação nesta transição devido à necessidade de cumprimento do currículo. No entanto, dadas as características do perfil duplo e o conhecimento pelos dois níveis educativos, era esperado que nos processos transitivos fosse valorizado o percurso educativo contínuo.

No decorrer desta experiência, houve constrangimentos que se tornaram frequentes, como o caso da situação pandémica devido à Covid-19, iniciada no início da década de 20. No período inicial do decorrer da PES as condições de saúde no país eram desfavoráveis e instáveis o que levou ao confronto diário com circunstâncias inesperadas e diversificadas. Este problema mundial fez com que, no âmbito educativo, todos os intervenientes da ação educativa se reinventassem e adotassem estratégias inovadoras para o desenvolvimento das suas práticas. Efetivamente, a pandemia lançou a Escola para um espaço híbrido facilitando a interação entre a instituição e as crianças em caso de doença, no entanto, as próprias crianças comprovaram que o verdadeiro contacto é insubstituível. Já no período final da PES as condições estavam mais favoráveis, ainda assim, dificultou o contacto com as famílias devido à incerteza e instabilidade que se fazia sentir. Contudo, visualizando o lado positivo da situação, foi notória a necessidade de contacto entre os intervenientes, a valorização da profissão docente nos contextos familiares e uma constante evolução dos docentes pelo desafio da inovação das práticas e na utilização dos recursos tecnológicos e diferenciados.

Com o aproximar do fim desta caminhada, há a percepção de que as profissões de Educador de Infância e de Professor do 1º CEB serão sempre insubstituíveis não só pelo desafio e pelo objetivo da profissão em si, mas pela relação e os laços de afeto e carinho que vão criando com todas as crianças. No final desta caminhada, reflete-se o impacto que um

professor ou educador pode ter na vida das crianças, sendo este, por vezes, o seu único porto seguro. A profissão docente é sem dúvida, a mais gratificante de todas as profissões.

Ao terminar este longo percurso, com os seus altos e baixos, atravessando caminhos planos e outros mais pedregosos, resta agradecer a quem caminhou lado a lado, acompanhando todos os passos, e aqueles que de alguma forma contribuíram para que a caminhada se realizasse e a chegada fosse bem sucedida. Terminada assim esta formação, fica o desejo de continuar a viver o sonho e a realizar novas caminhadas, aprendendo assim novos caminhos ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, F. (2018). O pensamento computacional como estratégia de aprendizagem, autoria digital e construção da cidadania. In: TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 18, pp. 94-109.
- Bacich, L., & Holanda, L. (2020). STEAM: Integrando as áreas para desenvolver competências. In L. Babich & L. Holanda, (Eds), *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica*. Penso, ISBN: 978-65-81334-06-2.
- Balça, A., Pomar, C., Costa, C., Bezelga, I., Moreira, L., & Magalhães, O. (2018). *A Formação de Educador@s e Professor@s: olhares a partida da Universidade de Évora*.
- Bastos, A. & Viega, F. (2016). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*.
- Bessa, N., & Fontaine, A. 2002. *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, T., & Taylor, B. (1998) *Introduction to qualitative research*. New York: Wiley.
- Calicchio, Renata & Batista, Flóida (2017): *A contribuição do lúdico nos processos de ensino e aprendizagem*. In: Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia. Medianeira.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação de professores*.
- Cardoso, M., Fazendeiro, P., & Braga, A. (2016). *A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*. Revista Brasileira de Educação. Brasil: Rio de Janeiro.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 6.ªed.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. Interações*. (41). (pp. 133-159). Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839/7728>

- Custódio, P. (2010). *Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores*.
- Damas, M. & De Ketele, J.M.(1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- 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., Suhr, M., Nanzhao, Z. (2010). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil.
- Dewey, J. Democracia e educação. Introdução à Filosofia da Educação. Editora Nacional, v.21.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. 4.ª ed. Porto: Porto Editora, p.26-49.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Formosinho, J., (Coord). (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. (3ª ed.). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). *UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº1. pp. 5-20.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. (2007). A construção de identidades docentes como construção de estrutura e dinâmica sistémicas: argumentação e virtualidades teóricas e práticas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Porto: Universidade do Porto, 11(3), p. 1-25, 2007, disponível em <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42606>
- Luís, L., & Casado M. (2019). *ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO*.

- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-De-Infância*. Maia: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marta, M. (2015). A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. Novas Edições Académicas.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2014). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. In. Researchgate – Estudos e Pesquisas em Psicologia.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção. *Colecção infância*. Porto editora.
- Ministério da Educação. (2006a). Educação para a Cidadania. Guião de Educação para a Sustentabilidade – Carta da Terra.
- Ministério da Educação. (2006b). Educação para a Cidadania. Guião de Educação para o Empreendedorismo.
- Mónico, I., Alferes, V., Castro, P., Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*.
- Niza, S. (2012). *Escritos Sobre Educação*. Lisboa: tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância*, pp. 141-160. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (coord.). (1992). Os professores e a sua formação (2ªed.) Lisboa: Nova enciclopédia.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto Editora.
- Pedro, A., Matos, J., Piedade, J., Dorotea, N. (2017). Probótica – Programação e Robótica no Ensino Básico. Linhas Orientadoras. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Pelizzari, A., Krieggl, M., Baron, M., Finck, N., Dorocinski, S. (2001). *Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel*. Ver. PEC, Curitiba, v.2, n.1, pp. 39-42.
- Pereira, H. & Ribeiro, J. (2019). Aprendizagens STEAM. *Ciência Elementar*. 7 (02):29 doi.org/10.24927/rce2019.029.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A INTERDISCIPLINARIDADE – REFLEXÃO E EXPERIÊNCIA*. Lisboa: Texto Editora. 2.ª Edição.
- Quadros-Flores, P. (2012). *A Identidade Profissional Docente e as TIC. Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Acadêmicas.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, V3(2), pp. 60-76.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323 -342). Santiago de Compostela: Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. pp. 324 - 333. In: Incte, (2018). Livro de atas - III Encontro Internacional de Formação na Docência. Bragança: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular Para A Autonomia Das Escolas e Professores*.
- Rosa, Adriana (1999). *Atividades Lúdicas: Sua importância na Alfabetização*. Curitiba: Juruá.
- Santos, Santa (2001). *A Ludicidade como ciência*. Rio de Janeiro: Petrópolis.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa. Sua Fundamentação e Implementação*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia.

- Vandenberghe, L., & Sousa, A. (2006). Mindfulness nas terapias cognitivas e comportamentais. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. V.2, N.1. Rio de Janeiro. ISSN 1982-3746.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA. 6.ª Edição.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 240/2001 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Educação Inclusiva.
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Diário da República nº 79/2008 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014 – Série I. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República nº 192/2012 – Série II. Gabinetes do Secretário de estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.
- Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República nº 143/2017 – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- DGE (2013). Direção-Geral da Educação. Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- DGE (2018a). Direção-Geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- DGE (2018b). Direção-Geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf
- DGE (2018c). Direção-Geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf
- DGE (2018d). Direção-Geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf
- DGE (2022). Direção-Geral da Educação Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997 – Série I. Assembleia da República: Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

- Oliveira-Martins, G. (2017). Prefácio. In Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Plano Anual de Atividades do Agrupamento. (2021-2022). Matosinhos.
- Plano de desenvolvimento curricular do Agrupamento. (2021-2022). Matosinhos.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal, I. Alarcão & M. Míguéns. Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 33-67). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Projeto Educativo do Agrupamento (2021-2025). Matosinhos.
- Ribeiro, D., Marta, M., & Quadros-Flores, P. (2021-2022). Ficha da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

