

M

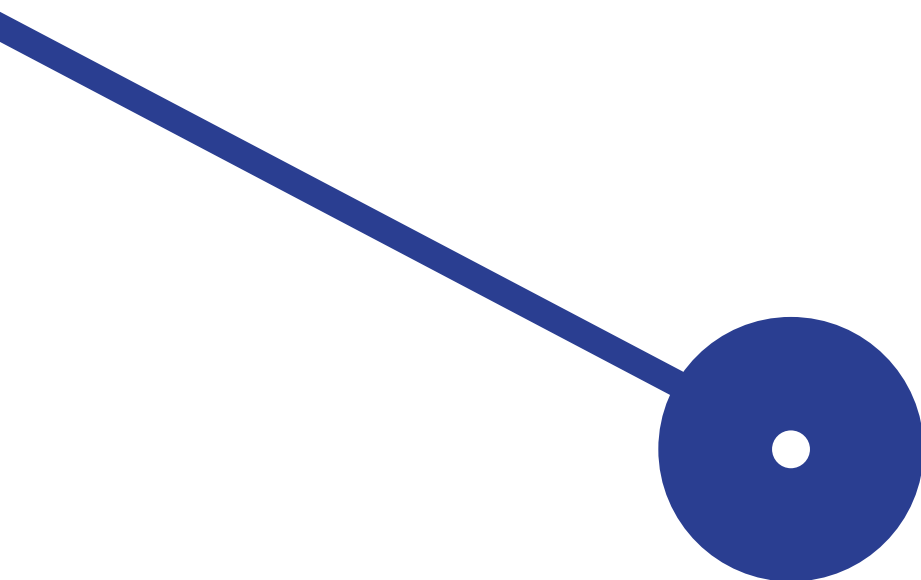
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Diana Isabel Silva Lemos

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Isabel Silva Lemos

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Isabel Silva Lemos

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Porto, julho de 2022

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.
(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Desde que me conheço por gente, lembro-me de ouvir daqueles que me são próximos que devemos ser gratos por tudo aquilo que nos acontece e por todas as boas e más decisões que tomamos ou que são tomadas por nós, visto que é através disso que nos tornamos quem somos hoje.

Findado este atribulado, mas magnífico percurso, do qual eu não mudaria nem uma vírgula, resta-me agradecer a quem fez parte dele nos momentos de sorrisos rasgados, mas principalmente, a quem me deu a mão quando os dias cinzentos me colocavam para baixo e não me deixavam apreciar o caminho bonito que estava a traçar.

Agradeço à minha família, por me terem dado a vida e por me ensinarem que eu podia ser aquilo que eu quisesse, desde que fosse feliz e fizesse a diferença. Mas principalmente por acreditarem em mim e por me mostrarem que, caso queira, conquisto tudo aquilo a que me proponho. Atribuo um destaque especial ao homem mais resiliente deste mundo que me ensinou que o melhor se guarda dentro dos braços do avô e que tenho em mim todas as capacidades para ser tão grande quanto ele foi e ainda é.

Ao [meu] Ricardo, por ser “casa”, por me proporcionar calma dentro do furacão que sou e por me apoiar em todas as etapas deste processo, relembrando-me sistematicamente, que eu nunca estou sozinha e que tenho um futuro brilhante à minha espera.

Ao meu par pedagógico e amiga para a vida que experienciou toda esta jornada comigo e foi braço direito, esquerdo, colo e ombro amigo em todas as alturas. Dizem que nos completamos e eu acredito, porque não existe uma sem a outra e partilhar todo este caminho contigo, tornou-o ainda mais bonito do que as paredes coloridas que tanto admiramos com as nossas crianças. Obrigada, por todas as vezes em que me lembraste do quão especial sou. Nada disto fazia sentido sem ti.

A todos os meus amigos, agradeço por fazerem de mim, sorriso fácil e gargalhada barulhenta, sou muito feliz por vos ter na minha vida. Ao Marco, à Maria, à Rafaela, à Margarida, à Rita, ao João e ao André, por serem amigos, no verdadeiro sentido da palavra, por alinharem comigo em todas as aventuras que este percurso me trouxe e por acreditarem em mim e me lembrarem todos os dias do quão sortuda sou por ter cada um deles. Levo-os comigo, para qualquer parte do mundo.

À família que a faculdade me deu, agradeço por marcarem o meu percurso académico, por me terem acolhido e escolhido e me fazerem acreditar que posso dar sempre um bocadinho mais,

por me ensinarem a insistir, persistir e não desistir nunca. Em especial aos meus afilhados e à minha madrinha por me desafiarem a ser mais e melhor e por confiarem em mim.

Agradeço agora, às supervisoras institucionais, Professora Doutora Paula Flores e Professora Doutora Cândida Mota e às orientadoras cooperantes, Professora Sandra Pinheiro e Educadora Maria Beatriz Sousa, por me terem apoiado incansavelmente, por dispensarem do seu tempo, muitas vezes, reduzido em prol do meu crescimento e por fazerem de mim, um futura docente muito mais capaz.

Agradeço finalmente, aos principais envolvidos neste meu percurso. A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, agradeço por me darem tanto delas e me deixarem dar-lhes outro tanto de mim. Por me fazerem ter fé no Homem e principalmente, por me ensinarem todos os dias, a ser melhor, a ser pessoa e a não ter medo do futuro, porque, no final das contas, elas vão estar nele. Mais tarde ou mais cedo, o universo encarrega-se de colocar tudo no devido lugar, e eu estou, indubitavelmente, no sítio certo.

RESUMO ANALÍTICO

A Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, finaliza com um relatório que espelha o percurso formativo da mestrada nos dois níveis educativos para que prepara este mestrado.

Evidencia-se, neste sentido, o enquadramento teórico e legal que sustentaram a prática educativa e que permitiram a construção de representações profissionais a partir da práxis. Este processo de construção da identidade profissional requer práticas, pensamento reflexivo crítico e intervenção com intencionalidade pedagógica, pelo que a PES promoveu o desenvolvimento profissional, pessoal e social. Teve como contributo forte uma abordagem metodológica de investigação-ação, pela possibilidade que a mesma acarreta em transformar a prática educativa através da atitude investigativa e crítica na construção do conhecimento profissional. O processo ocorreu em díade de formação com a colaboração da professora cooperante e supervisora institucional.

Este mestrado contribuiu para evolução da mestranda tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens significativas aquando do processo de formação inicial docente, caracterizando-se pela procura constante de novos saberes visando a transformação da prática, de modo a colocar a criança no centro da ação Ribeiro, D. (2021/2022).

Palavras-chave: Formação inicial docente; Investigação-ação; Prática educativa supervisionada; Identidade profissional docente.

ABSTRACT

Supervised Educational Practice, integrated in the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Básico Education, concludes with a report that reflects the formative path of the road at the two educational levels for which it prepares this master's degree.

In this sense, the theoretical and legal framework that sustained the educational practice and that allowed the construction of professional representations from praxis is evidenced. This process of construction of professional identity requires practices, critical reflexive thinking and intervention with pedagogical intention, so PES promoted professional, personal and social development. Its strong contribution was a methodological approach to action research, due to the possibility that it entails transforming educational practice through an investigative and critical attitude in the construction of professional knowledge. The process took place in a dyad of formation with the collaboration of the cooperative teacher and institutional supervisor.

This metrado contributed to the evolution of the master's student both personally and professionally, since it allowed the development of significant learning during the initial teacher training process, characterized by the constant search for new knowledge aimed at transforming the practice, in order to place the child at the center of the action.

Keywords: Initial teacher training; Action investigation; Supervised educational practice; Teacher professional identity.

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| INDICE DE FIGURAS..... | VII |
| LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS..... | VIII |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL..... | 3 |
| 1.1. UMA VISÃO DO PASSADO DA EDUCAÇÃO COM OS OLHOS POSTOS NO PRESENTE 3 | |
| 1.2. O PERFIL E PRÁTICA DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO | 9 |
| 1.2.1. ESPECIFICIDADES DA VALÊNCIA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO | 9 |
| 1.2.3. EDUCAR PARA O EMPREENDEDORISMO: SIMULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA DO EMPREENDEDORISMO..... | 16 |
| 1.2.2. ESPECIFICIDADES DA VALÊNCIA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | 18 |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO..... | 29 |
| 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE | 30 |
| 2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO | 32 |
| 2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR | 37 |
| 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO..... | 42 |
| 3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO | 48 |
| 3.1. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO..... | 49 |
| 3.2. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR..... | 63 |
| METARREFLEXÃO..... | 79 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 83 |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1- Síntese das metodologias ativas utilizadas na EPE..... | 23 |
| Figura 2- Etapas da MIA | 44 |
| Figura 3- Metodologias ativas utilizadas no decorrer da PES no 1ºCEB | 50 |
| Figura 4 Mapa mental construído pelos alunos para solucionar a problemática..... | 53 |
| Figura 5- Trabalho realizado por cada departamento, posteriormente publicado no Instagram..... | 56 |
| Figura 6- Planificação e construção do Titan através da plataforma 3D Builder | 57 |
| Figura 7- Caricaturas realizada através da técnica de Grid e da técnica do decalque..... | 61 |
| Figura 8- Mapa construído pelas crianças, do percurso realizado entre a escola e a galeria do município..... | 66 |
| Figura 9- Obra "Sunset Wishes" realizada pelas crianças e o registo fotográfico desta realizado pelas mesmas..... | 71 |
| Figura 10- Convites realizados pelas crianças para entregar à comunidade escolar. | 75 |
| Figura 11- Grafitis realizados pelas crianças..... | 76 |

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CNE- Conselho Nacional de Educação

DGE- Direção Geral de Educação

EPE- Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME- Ministério da Educação

MEM- Movimento Escola Moderna

MIA- Metodologia de Investigação-Ação

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

STEAM- Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi construído no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencente à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Posto isto, é necessário elencar os objetivos que a mesma contém, nomeadamente, a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos aquando da ação educativa, a construção de uma atitude profissional reflexiva e indagadora, facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade que a prática acarreta, bem como a co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação.

Evidenciando o processo de formação inicial docente ressalta a evolução pessoal e profissional ocorrida da mesma, face ao perfil duplo que este mestrado possibilita, como confere o Decreto-Lei n.º 79/2014, datado a 14 de maio.

Este documento descreve e expressa o processo formativo realizado pela mestranda no decorrer da PES, cuja estrutura se divide em três capítulos principais que por sua vez se encontram divididos em subcapítulos, culminando numa metarreflexão acerca das aprendizagens adquiridas em ambas as valências educativas.

O primeiro capítulo integra a fundamentação e análise crítica e reflexiva do quadro concetual legal e teórico, que se apresentou como base na ação desenvolvida ao longo do percurso pedagógico. Assim sendo, num primeiro momento são apresentadas as similitudes entre as valências educativas, apresentando uma perspetiva histórica acerca da evolução do conceito de educação e, posteriormente as particularidades específicas de cada uma delas. Este capítulo integra ainda um subcapítulo que salienta as potencialidades de educar para o empreendedorismo, apresentando a simulação como estratégia facilitadora da compreensão da realidade.

O segundo capítulo alude à caracterização generalizada do contexto, integrando as particularidades primordiais de ambos os ambientes educativos experienciados. Assim sendo, o mesmo, constitui as características das crianças, a organização do ambiente educativo no que concerne ao espaço, ao tempo, aos materiais, bem como as interações entre os agentes envolvidos no processo educativo. Posteriormente, o capítulo descreverá a Metodologia de

Investigação-Ação (MIA), uma vez que as linhas orientadoras da mesma permitiram orientar e sustentar as ações desenvolvidas no contexto.

O terceiro e último capítulo retrata as ações educativas desenvolvidas no decorrer da PES, em ambas as valências, onde a mestrande, assumindo uma postura descritiva, reflexiva e crítica, sustenta e fundamenta, através de referenciais teóricos e legais elencados no capítulo I e com base na caracterização do contexto e na metodologia de investigação elencada no capítulo II, as ações pedagógicas desenvolvidas durante o período da PES. A PES possibilita, deste modo, o enriquecimento pessoal e profissional e potenciou o desenvolvimento integral das crianças com as quais a ação foi desenvolvida.

Posteriormente, é apresentada a metarreflexão, que se caracteriza como uma introspeção acerca do processo de formação inicial da docente, no que concerne às aprendizagens e obstáculos experienciados no decorrer da prática, assim como o impacto que esta experiência trará para o futuro profissional. Por fim, e tendo em consideração a 7ª edição das normas APA, serão apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na construção do presente relatório de estágio, bem como os apêndices e anexos considerados basilares no decorrer da PES.

1. CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Haverá poucas possibilidades para que o nosso ensino tenha impacto a menos que conheçamos o que pensam as crianças e porque pensam assim (Osborne & Freyber, citado por Santos, 1999, p.15).

Aquando do processo de formação inicial e de construção de conhecimentos, o docente e a criança assumem-se como elementos-chave do processo de aprendizagem. Perspetivando um ensino com qualidade que seja capaz de responder às exigências de uma sociedade cada vez mais crítica e conseqüentemente, auxiliar as crianças na aquisição de aprendizagens significativas, espera-se que o docente seja capaz de aliar a prática a um conjunto de pressupostos teóricos que a fundamentem.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta todo o enquadramento teórico-legal que serviu de suporte à Prática Educativa Supervisionada (PES), elencada ao longo do capítulo III, visando uma reflexão das componentes apresentadas no mesmo. Posto isto, torna-se imprescindível referir que este capítulo se apresenta dividido em quatro subcapítulos distintos. O primeiro, denominado “Uma visão do passado, com os olhos postos no presente”, diz respeito as similitudes presentes em ambas as valências a que este mestrado habilita, apresentando factos históricos e comparando-os com as mudanças no ensino e no papel do docente da atualidade, evidenciando-se a mudança entre o paradigma transmissivo para o paradigma sociocontrutivista. Posteriormente, e constituindo-se como outras duas componentes, serão apresentadas as especificidades referentes a cada nível educativo, uma para a Educação Pré-Escolar (EPE) e outra para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), respetivamente. Por fim, e como suporte à PES, encontrar-se-á a última componente, sendo a mesma correspondente a uma reflexão acerca da temática “Educar para o empreendedorismo: Simulação como estratégia promotora do empreendedorismo”.

1.1. UMA VISÃO DO PASSADO DA EDUCAÇÃO COM OS OLHOS POSTOS NO PRESENTE

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Paulo Freire

O conceito de educação tem sofrido mutações acompanhando a evolução tecnológica, social e económica. Diz respeito ao processo de ensinar e de aprender, pelo que é um processo de socialização dos indivíduos.

Antes do 25 de abril, a profissão de educador de infância era vista como “um produto de vínculos sociais e ideológicos, limitada por uma visão do mundo e da sociedade” (Rodrigues, 1997 p.3, citado por Marta, 2015), onde a sociedade caracterizava o papel de um educador, como sendo um “cuidador” e que a sua prática era assente num caráter meramente assistencial, cabendo-lhe a função de prestar as necessidades sociais e básicas tais como os cuidados de higiene à criança e tomar conta da mesma, assemelhando-se ao papel desenvolvido pelas mães. Nesta altura, a criança era vista como um ser passivo e recetor, incapaz de construir conhecimento, onde a prática educativa era unidirecional, o educador molda, a criança aprende (Marta, 2015).

Nesta época, as crianças eram, desde cedo, moldadas para responder às questões e necessidades socioeconómicas no futuro, seguindo, maioritariamente os ofícios familiares, transmitidos de geração em geração, onde a ideais católicos estavam extremamente enraizados. (Tardif, 2013).

Até ao século XX, as intuições direcionadas a crianças até aos seis anos, não detinham objetivos educacionais, uma vez que não havia corpo docente habilitado para tal, preocupando-se apenas com os cuidados de higiene e necessidades primárias das crianças (Bairrão & Vasconcelos, 1997) e eram responsáveis por cuidar de crianças, cujas famílias apresentassem situações socioeconómicas mais debilitadas (Cardona, 2008).

Segundo Cunha (2008), no caso português:

Principalmente após o 25 de abril, exigiu-se que os docentes reinventassem a escola e garantissem que a mesma fosse um espaço de encontro entre os alunos, de interesses sociais e económicos, substituindo assim a sua função tradicional de transmissores de conhecimentos e de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos (p.31).

Neste sentido, a educação infantil deveria tornar-se uma experiência agradável, garantindo-lhe conforto e segurança e ao mesmo tempo, visando o desenvolvimento social da criança bem como a sua preparação para a ingressão no 1.ºCEB (Coelho, 1893).

Após a “revolução dos cravos”, o estado tinha como principal propósito a educação para todos visando o desenvolvimento das potencialidades de cada criança (Decreto-Lei nº542/79: Bairrão & Vasconcelos, 1997), tendo a educação, já a 14 de outubro de 1986, passado a ser vista como um direito de todo e qualquer indivíduo e tendo o Estado como principal responsável garantir essas circunstâncias (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Nesta altura, e uma vez que o ensino se tornava obrigatório a todos, surgiu a massificação do ensino, passando a escola a ser encarada como “uma grande centralidade no quadro do projecto de homogeneização cultural dirigido pela elite política e intelectual da época e centrado

na ideia de Estado-nação” (Pintassilgo & Mogarro, s.d.), influenciado a imagem social dos professores, bem como a imagem que estes detinham sobre si próprios. (Formosinho, 1992). Posto isto e de modo a corresponder a esta realidade, era necessário que a instituição de ensino, conseguisse garantir que todos os alunos aprendessem do mesmo modo e ao mesmo tempo, descurando o processo de ensino, a fim de alcançar uma finalidade. Para tal, era necessário adotar métodos de ensino atualmente conhecidos como tradicionais, onde o professor era detentor de todo o conhecimento e o aluno deveria ouvir atentamente toda a informação que lhe era transmitida velozmente.

Concebidas como modelos tradicionais, as pedagogias transmissivas da educação visavam [e em alguns casos, ainda visam] um ensino que representa a criança como um ser passivo no que concerne à construção do próprio conhecimento, limitando-se a ouvir atentamente aquilo que lhe é dito por parte do educador, enquanto o docente é visto como depositador, que transmite valores e conhecimentos. Esta pedagogia fixa-se somente na transmissão dos conhecimentos, descentrando-se do respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada criança, bem como os seus interesses e motivações, acreditando que, deste modo, são proporcionadas oportunidades iguais para todos, partindo do princípio de que todos irão conseguir desenvolver esses mesmos conhecimentos (Formosinho, 2013). Note-se que, esta tipologia de pedagogia procurou responder a uma exigência social resultante da revolução, mas rapidamente se tornou obsoleta, não correspondendo às necessidades evidenciadas na nova era.

Assim, desde Rousseau que vão surgindo movimentos que referem a criança, os seus interesses, necessidades e motivações como centro das preocupações do/da professor(a)/educador(a), abandonando assim a ideia de que esta desempenha um papel ativo no seu percurso educativo (Formosinho, 2013), sendo necessário alterar e criar configurações nos sistemas de ensino.

Segundo Rodrigues (2012), foi graças a organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, e a ação dos governos, de movimentos políticos e pedagógicos, de peritos e de universidades que atualmente, em quase todos os países, vigora a escolaridade obrigatória, por doze anos, onde acordam que a “escolarização longa bem-sucedida é essencial para o acesso dos jovens a uma cidadania plena, bem como para garantir o futuro dos países.” (p.1) Todavia, a grande maioria dos países depara-se com a mesma problemática, garantir que, frequentando a escola, todos os alunos aprendam e adquiram percursos escolares densos e de qualidade. Contudo, esta situação não tem uma solução imediata e muito menos fácil de resolver a curto prazo. A mesma

autora, defende que, as escolas enfrentam diversas dificuldades para concretizar esta missão (Rodrigues, 2012).

Ainda na ótica de Rodrigues (2012):

Esta mudança nos objetivos da educação requer alterações profundas na configuração dos sistemas de ensino, nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação (p.172).

Nesta ótica, torna-se importante salientar que o envolvimento de todos os agentes no processo educativo. Cabe a estes, o acompanhamento constante e a participação ativa na definição da orientação estratégica, de modo a garantir processos mais abertos e democráticos na gestão escolar. Rodrigues (2012), refere, ainda, que é cada vez mais exigido às famílias um envolvimento individualizado no acompanhamento da vida escolar das crianças e que participem coletivamente (nomeadamente com o docente) no esforço de organização da escola, nos processos de tomada de decisão, bem como no normal funcionamento diário da instituição, contribuindo assim para um “equilíbrio de poderes necessário à defesa do interesse público da educação” (p.175).

No que concerne ao professor(a)/educador(a), é crucial compreender que, e segundo Pérez Gómez (1992), a formação profissional de um docente é tida com um processo de preparação, que permite compreender o funcionamento de regras e técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficiente, sendo que este deve observar constantemente os seus alunos de modo a conseguir colmatar as suas dificuldades. Esta mesma observação torna o docente mais consciente das situações de ensino, tornando-se simultaneamente mais consciente de si próprio (Estrela, 1994), uma vez que, viver e exercer uma profissão implica envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que permite ao homem e a cada pessoa ir construindo e reconstruindo, sempre que necessário, o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida (García & Roblin, 2008: Marcelo, 2009).

Assim, o docente deve planear a sua prática, considerando as necessidades do grupo e efetuando uma previsão de todo o procedimento pela qual nos devemos orientar, onde se incluam os conteúdos/tarefas a concretizar, bem como o desenvolvimento de todas as atividades e respetivos métodos de avaliação (Diogo, 2010) e da capacidade de adaptação e reflexão após cada intervenção. Segundo Oliveira e Serrazina (2002) o professor que reflete, na/ sobre a ação, está envolvido num processo investigativo, que lhe permite evoluir como docente, mas também

melhorar o seu ensino. Sendo importante que após a realização das atividades que este planeia, envie feedback para os seus alunos de modo a servir-lhes como fator de motivação e evolução. Segundo Cabral (2001), o feedback deve precaver-se contra o chamado efeito boomerang, sendo este caracterizado como a situação indesejável provocada no aluno. O profissional em educação deve saber que, por palavras ou por simples gesto, pode condicionar a evolução do seu aluno e, se o condicionamento for negativo, falha no seu objetivo e por sua vez, no seu papel.

Deste modo, o clima da sala de aula e o afeto do educador têm uma importância extrema na vida dos alunos. Os professores devem demonstrar que se preocupam com a realidade de cada criança e manusear essa informação de forma a proporcionar um melhor momento de aprendizagem. Estas ações ajudam a criar ambientes de aprendizagem personalizados, que são mais eficazes (Arends, 1995).

Nesta linha de pensamento, é exemplo a Metodologia Trabalho de Projeto. A ideia de trabalhar em projeto está inserida no movimento de educação progressista, que é associado ao pensamento de John Dewey. Este pedagogo defendia o experimentalismo, o apelo pelos interesses dos alunos, a preocupação em interligar a educação a objetivos mais práticos e programáticos e ainda, o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem (Mateus, 2020). O trabalho por projeto tem como finalidade responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse do grupo e/ou com enfoque social (Santos, Leite & Malpique, 1989, citado por Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998), sendo considerada uma abordagem pedagógica focada em problemas (Vasconcelos, 2006). Na ótica de Castro e Ricardo (2001), citado por Mateus (2020), os problemas deverão ser pertinentes para quem os procura resolver, constituindo momentos para novas aprendizagens e ligando-se à sociedade na qual as crianças estão inseridas. Neste sentido, a MTP está diretamente centrada nos alunos, garantindo e promovendo o seu envolvimento e empenho, atribuindo um maior significado aos espaços de ensino. Podendo esta ser trabalhada nos variados níveis educativos, promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos, bem como proporciona ferramentas para que estes construam a sua própria aprendizagem, num ambiente de cooperação mútua entre o docente e os eles próprios (Mateus, 2020). Não dando importância ao tempo em que é desenvolvida, deve sempre, estar dividido por fases ou etapas, respeitando as necessidades das crianças bem como a implicação de todos os intervenientes na realização do projeto. Esta metodologia divide-se em quatro fases, interligadas entre si: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação. Segundo Vasconcelos et al. (2012), a primeira fase diz respeito à

formulação do problema e das questões a investigar. Posteriormente, já na fase de planificação, é elaborada uma previsão de possíveis desenvolvimentos do projeto em função de objetivos concretos, onde há a possibilidade de a criança desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador (ativação dos conhecimentos prévios). Desta forma, constroem-se “teias” ou “redes” de ideias, definindo aquilo que já tem adquirido e o que ainda têm por descobrir (Katz & Chard, 1997). Na fase seguinte, as crianças seguem para o processo de pesquisa, que pode ou não ser realizado através de experiências diretas, preparando-as para aquilo que pretende saber e posteriormente após a análise dos resultados obtidos, aprofundam a informação, através de discussões em grande grupo, confrontando as ideias que possuíam inicialmente. Vasconcelos et al, (2012), defende ainda que a última fase desta metodologia remete para a socialização do saber, partilhado com outrem aquilo que foi adquirido por parte das crianças. Neste sentido são avaliados vários parâmetros do mesmo.

Perante o que foi elencado no presente tópico é fulcral compreender que, ainda que a ideia de escola de massas esteja ultrapassada e que a individualidade da criança e do seu ritmo de aprendizagem deva ser o centro de todo o processo de aprendizagem, existem ainda docentes que assentam a sua prática em métodos de ensino mais tradicionais que se presam pela finalidade e não tanto pelo processo em que a aprendizagem ocorre. Mediante esta realidade, é fundamental que o profissional da educação se adeque à sociedade vigente e adapte a sua prática a cada contexto.

De facto, face à situação pandémica vivida recentemente, foi necessário criar um contrato social fundamentado nos “direitos humanos basea[do] em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural” (UNESCO, 2022, p.2), devendo incluir uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade, fortalecendo a educação com um esforço público e de bem comum. Assim, e tendo como base um paradigma humanista e construtivista, a UNESCO (2022), define a educação como o principal caminho para enfrentar as desigualdades enraizadas, definindo como um dos princípios fundamentais na educação, o direito à mesma com qualidade em todos os lugares, construindo nos indivíduos a capacidade de trabalhar em conjunto em benefício compartilhado, proporcionando neste sentido, a base para futuros promissores e diversificados da educação. Neste sentido, atualmente, o currículo deve “ênfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a aprendizagem deve desenvolver a capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento” (p.14).

1.2.0 PERFIL E PRÁTICA DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

1.2.1. ESPECIFICIDADES DA VALÊNCIA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Há momentos, ao longo do ciclo de vida, em que certo tipo de coisas são aprendidas com mais facilidade ou eficiência, e há métodos de ensino que são mais apropriados em certos momentos do processo desenvolvimentista do que noutros (Mary Hohmann, p.20).

Na ótica de Formosinho (1986), a escola é uma organização específica da educação formal e de interesse público, que apresenta como elementos fundamentais a certificação de saberes que proporciona, ou seja, um diploma que permite o acesso ao mundo do trabalho; o contacto direto entre os intervenientes de aprendizagem e também a sistematicidade, dado que é a única organização que ensina de forma sistemática, para que os conteúdos sejam explorados de forma completa. Com o passar do tempo, a sociedade foi sofrendo inúmeras alterações.

Desse modo, a escola teve de adaptar-se e adequar-se a essas mudanças, de forma a dar continuidade ao papel que representa no desenvolvimento do sujeito e visando dar resposta às exigências que lhe são colocadas, fazendo sempre uma autoavaliação constante para conseguir implementar ações estratégicas que visem solucionar essas mesmas exigências, prestando um melhor serviço. Sendo importante proporcionar experiências educacionais comuns ou partilhadas por jovens com características e backgrounds diversos (Beane, 2003). Essas mudanças transformam a escola numa organização aprendente.

Antes de falar sobre as especificidades do perfil referentes ao 1ºCEB, torna-se fulcral referir em que é que ele consiste. Conforme a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º, o 1.º CEB constitui um dos ciclos de ensino direcionados ao ensino básico, sendo este considerado “universal, obrigatório e gratuito” com uma duração prevista de quatro anos que teve como objetivo primordial “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Todavia, e tendo em conta que nem todos os alunos viam garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, foi necessário adaptar esses mesmos objetivos iniciais (DL nº55/ 2018, de 6 de julho). Posto isto, os princípios orientadores em que se baseia o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de junho, que surgiu de forma a tentar chegar a todos os alunos, remetem

para a “promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação” (artigo 4º, p. 2930) garantindo, neste sentido que, todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores.

Uma vez que os programas e posteriormente as metas de aprendizagem que acompanhavam os objetivos uma vez que se revelavam-se inibidores de “consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de grau mais elevado, assim como uma barreira à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando ações de diferenciação pedagógica” (Oliveira-Martins et al., 2017) e não permitiam o desenvolvimento das competências, atitudes e valores essenciais às mudanças impostas pela sociedade, pela sua extensão, no dia 26 de julho de 2017, foi homologado o Perfil Geral dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Note-se que, este documento assume uma natureza “abrangente, transversal e recursiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8), respeitando o caráter inclusivo e multifacetado da escola, independentemente dos percursos escolares realizados. O mesmo, encontra-se estruturado em: princípios, que visam justificar e dar sentido às ações relacionadas com a prática e com a gestão do currículo nas escolas; na visão de aluno, que explicita o que é pretendido para os jovens enquanto membros de uma sociedade, no término da escolaridade obrigatória; em valores, que são compreendidos como orientações segundo as quais crenças, comportamentos e ações são definidas como adequadas e desejadas; e por fim as áreas de competências, que “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (p.9).

Assim, tornou-se fulcral uma reorganização curricular que, convergisse com o PASEO, que tem por base “um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada” (Oliveira-Martins, et al., 2017), que se centra na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Assim, com este mesmo propósito, surgiram as Aprendizagens Essenciais vistas como “referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa” e permitem a flexibilização e gestão curricular por parte das escolas e dos docentes (Despacho n.º6944-A/2018).

Os novos objetivos e documentos orientadores visam uma educação inclusiva, que incorporam valores e princípios e espelhem práticas de uma sociedade mais justa, afirmando-se como espaço culturalmente mais significativo. O Programa do XXI Governo Constitucional

estabelece como uma das prioridades da ação do governo a aposta numa escola inclusiva, onde todos os alunos na sua individualidade, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua inclusão na sociedade. Este propósito encontra-se reforçado nos DL n.º54/2018 e DL n.º55/2018, de 6 de julho. Em conformidade com o que foi referido anteriormente, o DL n.º55/2018, de 6 de julho, artigo n.º 6, defende que o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, devem alcançar as competências definidas no PASEO.

Para tal, devem ter ao seu dispor o acesso ao currículo do mesmo modo, permitindo-lhes acesso igualitário de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos os alunos, adquiram capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudo. Ainda na mesma perspetiva, o referido decreto, artigo 6, defende que para que sejam alcançadas as competências previamente referidas, deve ser possível o enriquecimento do currículo através da dinamização da componente de oferta complementar, através da criação de novas disciplinas bem como da dinamização de momentos de apoio à aprendizagem para todos os alunos.

De facto, através da articulação e flexibilidade curricular é proporcionada uma abordagem holística de todo o currículo e um plano de ação coordenado entre os vários atores envolvidos nas práticas educativas de qualidade, permitindo dar oportunidade a todos os alunos de desenvolverem para além das especificidades cognitivas, que é possível configurar uma escola que se afirme como inclusiva (Pereira et al., 2018).

Neste sentido, do latim “currere”, associada à trajetória, percurso ou caminho a percorrer, surge a ideia da flexibilidade e interligação curricular visando aprendizagens com significado, articulando as áreas de saber e o quotidiano do aluno. Reforçando esta ideia, Roldão & Almeida (2018), defende que o currículo é compreendido como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7), sendo que, atualmente este privilegia a criança como um todo, desperta para novas aprendizagens e experiências, permitindo-a formar competências que construam a sua identidade pessoal e social (Serra, 2004), tornando-o deste modo, mais humanista (Oliveira-Martins et al., 2017; Quadros-Flores et al., 2019).

Na ótica de Leite (2012), “os que concebem a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos apontam-na no sentido da

multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” (p.88). Assim sendo, a multidisciplinariedade pressupõe que exista uma organização com disciplinas distintas que estão no mesmo nível hierárquico e que embora mantenham os seus limites, estabelecem, esporadicamente relações entre elas. No que concerne à interdisciplinaridade, dá-se a valorização de um determinado grupo de disciplinas que se relacionam e cujas relações podem ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre as mesmas até à junção de conceitos e conteúdos fundamentais. Já na transdisciplinaridade não existe uma separação entre as disciplinas, mesmo tendo por base os seus conhecimentos. Assim sendo, este tipo de organização, corresponde ao nível máximo de coordenação [ou ligação] entre as disciplinas, sendo apontada como facilitadora da compreensão e interpretação das realidades na sua complexidade e por sua vez, na sua extensão (Leite, 2012).

Segundo Fontoura (2000), o currículo é construído em concordância com a sociedade, o indivíduo que aprende e o mundo envolvente, nomeadamente a nível cultural e do conhecimento – assim, deve ter em conta as necessidades das crianças e jovens, sem descurar as exigências e oportunidades do meio regional. Quando se constrói e desenvolve o currículo, devem ser implícitos, de forma sistemática, todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem, nomeadamente os alunos, os professores, os pais e todo o meio envolvente no contexto escolar. Saliente-se que, é de extrema importância que se tenha em consideração a pluralidade de culturas existentes não só numa escola, mas também na sala de aula, onde este processo irá acontecer, com a finalidade de ir ao encontro da necessidade individual de cada educando e do grupo de educandos, garantindo assim um ambiente educativo mais favorável (Lima, 2012).

Partindo desta premissa, a reconstrução do currículo prescrito (Ferreira, 2020) garante uma articulação que se assume como uma dimensão instrumental e processual uma vez que, é um dos instrumentos operativos do currículo que permite a articulação do saber, do ser e do estar no espaço escolar (Martins, 2010, citado por Lima, 2012).

Não obstante, e assim como consta na ideia defendida por Lima (2012), existem dois tipos de articulação: a horizontal, que se encontra associada ao reconhecimento de características e saberes transversais provenientes de diferentes disciplinas e à inter-relação entre os professores que lecionam uma dada disciplina num mesmo nível de ensino e a vertical que diz respeito à interligação de saberes entre os professores de uma dada disciplina de níveis de ensino diferentes estando relacionado com a interligação sequencial dos conteúdos, procedimentos e atitudes, no mesmo ano ou em anos de escolaridade posteriores. Neste sentido, o currículo deve, então, estar

organizado de forma a valorizar aquilo que o educando já tem adquirido e de modo a permitir um elo entre os diversos anos de escolaridade, favorecendo assim aprendizagens mais complexas.

Torna-se, ainda importante explicar o conteúdo da Matriz curricular-base, exposta no Decreto-Lei nº 55/2018, de 06 de julho de, que estabelece um mínimo de sete horas semanais dedicadas às áreas da matemática e do português, de três horas semanais para o estudo do meio, duas horas dedicadas ao inglês e cinco horas semanais dedicadas à expressão artística. Neste documento, contempla-se também o apoio ao estudo, com um mínimo de uma hora semanal, bem como a oferta complementar, com a extensão de uma hora, onde o docente organiza a mesma da forma que considera mais viável e funcional para a turma, uma vez que neste nível educativo, a gestão do currículo é da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo nº8).

O docente titular, promotor de um ensino globalizante, deve possibilitar o desenvolvimento nos alunos do respeito pela cultura em que estes se inserem, assim como o respeito pelas outras culturas. Nesse sentido, desempenha um papel fundamental, no que concerne à promoção do trabalho colaborativo, promovendo, deste modo, o respeito pelo outro, visando uma “cidadania democrática” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Deve ser o principal promotor de aprendizagens de conhecimento socialmente relevantes, segundo os princípios de cidadania, fazendo a ligação entre as diferentes áreas de conteúdo e adequando o conteúdo com as metodologias necessárias para cativar os alunos. De acordo com Schiller e Rossano (1990), citado por (Faria, 2015), o docente atento e empenado, pode aproveitar oportunidades que possam surgir para auxiliar as crianças no desenvolver capacidades e conceitos que aumentarão o seu conhecimento. Assim, o/a professor/a, reconhecendo as necessidades específicas de cada aluno/a, promoverá métodos e técnicas que proporcionem o processo de ensino-aprendizagem, não isolando a escola do resto da vida da criança, mas interligando a escola com o quotidiano. Acredita-se, deste modo, que o desenvolvimento da aprendizagem deve consistir em experiências significativas e por sua vez, enriquecedoras, de modo a promover uma visão socio construtivista deste mesmo processo – o agente integra o conhecimento de acordo com as relações criadas com os outros intervenientes (Oliveira-Formosinho, 2007b).

De modo a cativar os alunos, envolvendo-os no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, devem ser mobilizadas metodologias ativas, uma vez que estas são caracterizadas como “todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas)

cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante” (Pereira, 2012, p.6). Neste seguimento, e tal como elenca o Decreto-Lei nº 55 (Artigo 3º), as metodologias ativas envolvem uma abordagem multinível, permitindo, dessa forma, o acesso ao currículo, ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, através de medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais, visando colmatar dificuldades acentuadas e persistentes, exigindo, nesse âmbito, recursos especializados que apoiem a aprendizagem e fomentem a inclusão.

Como alicerce às metodologias ativas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como um recurso potenciador de aprendizagem significativa uma vez que, garantem o interesse e empenho dos alunos e lhes conferem autonomia. Segundo Quadros-Flores (2016), além de fomentarem novas práticas metodológicas, as TIC emergem com o intuito de enriquecer estratégias pedagógicas, potenciar a inovação, a criatividade, a participação e colaboração dos alunos. Na ótica de Pelgrum (2009), citado pela mesma autora, mencionada anteriormente, o Parlamento Europeu espera que as TIC desenvolvam oito competências em diferentes áreas, nomeadamente, a “comunicação na língua materna e estrangeira, matemática, ciências e tecnologia, competências digitais, sociais e cívicas, aprender a aprender, espírito de iniciativa, empreendedorismo, sensibilização e extensão cultural” (p.246). É necessário referir que, as TIC permitem que o aluno gira o seu próprio processo de aprendizagem, onde os computadores os auxiliam na sua própria construção de conhecimento.

Segundo Ramos (2007), estas constituem um ótimo veículo no que define ferramentas multifuncionais no ambiente educativo. Assim, os alunos aprendem de forma mais enriquecedora e motivadora, ou seja, a utilização da tecnologia no âmbito da educação e sala de aula caracteriza-se como “um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem construtiva e aplicado ao método científico das várias áreas disciplinares que compõem o currículo” (p.167). O facto de os recursos tecnológicos serem intrínsecos no quotidiano e nas atividades do dia a dia, é considerado por sua vez um pilar de informação de fácil acesso (Rodrigues, 2008). Com efeito, as tecnologias digitais são fortes recursos para a comunicação tanto entre alunos como o professor (Quadros-Flores, 2016).

É através deste recurso que o docente tem o ensejo de alargar o seu conhecimento e aptidão, relativamente à tecnologia no sentido de modificarem o ensino para uma melhor aprendizagem face a esta temática, ou seja, têm oportunidade de criar formas de organização, contribuindo para a criação de conhecimento e inovação tecnológica (Leal, 2009).

No decorrer da PES, e tal como é elencado no Capítulo III, as TIC foram utilizadas como uma estratégia e recurso didático, a fim de promover aulas mais dinâmicas e de forma a ir ao encontro do interesse da turma. As mesmas potenciaram a promoção do trabalho cooperativo permitindo aos alunos interagirem entre eles, nomeadamente, a “cidadania democrática”. (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), desenvolvendo assim áreas de competências presentes no PASEO, nomeadamente o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D), bem como o Relacionamento Interpessoal (E) (Ministério da Educação, 2018).

Como recurso à sua prática, o docente pode recorrer ainda aos manuais escolares, sendo que estes, devem conter aprendizagens decorrentes do currículo atual, uma vez que este recurso deve auxiliar a prática inclusiva e deve ser dirigido às escolas e aos seus profissionais bem como aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva (DL nº54/2018, 6 de julho, artigo nº32). Contudo, os manuais escolares não devem ser o único meio que o docente utiliza para lecionar.

Uma das potencialidades da adoção de metodologias ativadas anteriormente referidas é a promoção do trabalho colaborativo e cooperativo. Note-se que, este vai para além de um trabalho de grupo, pois “cooperar é mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, citado por Cunha & Uva, 2016, p. 138). Ainda através da promoção de aprendizagens colaborativas, os alunos não só adquirem conhecimentos como também desenvolvem competências sociais articuladas com a mobilização dos conteúdos programáticos (Freitas & Freitas, 2003, citado por Cunha & Uva, 2016).

Deste modo, evidencia-se, assim, uma das metodologias adotadas e, por sua vez, adaptadas, no decorrer da PES, nomeadamente a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), sendo que esta detém um papel importante no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e da individualidade de cada aluno e está centrada na “aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.” (Vasconcelos, 2011 p. 9). Importa, ainda, referir que ao longo da PES, também foi possível verificar e por sua vez utilizar a abordagem “Deles para eles”, que perspetiva o aluno como foco principal da sua motivação e processo de aprendizagem, tornando-o conjuntamente produtor e consumidor instantâneo da sua produção e que assenta numa aprendizagem baseada na resolução de problemas de forma colaborativa (Quadros-Flores et al., 2019).

Importa, ainda, salientar que, no âmbito da necessidade de inovar e progredir nos métodos de ensino, surge a abordagem Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEAM), que visa agregar as Ciências, a Tecnologia, a Engenharia e ainda, a Matemática, tendo como propósito, estimular o trabalho colaborativo anteriormente referido, bem como a curiosidade e a capacidade de refletir criticamente dos discentes. Contudo, no decorrer dos anos, surgiu a necessidade de incluir nesta abordagem, as Artes e deste modo o acrónimo STEM, passou para STEAM (Pereira & Ribeiro, 2019). Através desta abordagem, implementada no decorrer da PES, foi possível inculcar nos alunos a capacidade de se tornarem empreendedores, de modo a garantir que o conhecimento adquirido nas aulas, possa ganhar uma nova vertente, trazendo-o para a sociedade no qual os alunos se inserem.

Em suma, e com base no que foi elencado ao longo do capítulo, um professor deve mais do que fomentar aprendizagens significativas, indo de encontro ao que lhe é esperado, deve conhecer os alunos para os quais prepara a sua prática, adequando e reajustando a mesma, sempre que necessário, permitindo a cada aluno crescer e aprender aquando do seu próprio crescimento, enfrentado as exigências do século atual e ao mesmo tempo (re)delineando um novo perfil do docente (Quadros-Flores et al., 2018).

1.2.3. EDUCAR PARA O EMPREENDORISMO: SIMULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA DO EMPREENDORISMO

O empreendedorismo refere-se a uma capacidade individual para colocar as ideias em prática. Requer criatividade, inovação e o assumir de riscos, bem como a capacidade para planear e gerir projectos com vista a atingir determinados objectivos (Comissão Europeia – Educação e Cultura, 2005).

A sociedade tecnológica e competitiva em que vivemos atualmente impõe que se discutam questões acerca da relação existente entre educação, cidadania e empreendedorismo. Neste sentido, o cidadão da sociedade atual, caracterizada como democrática e livre, não deverá seguir ideologias de outrem, tendo a responsabilidade e a possibilidade de desenvolver competências morais e axiológicas que lhe permitam ser reconhecido como um ser de ação, inovador, responsável e empreendedor. (Fonseca et al., 2017).

Contudo, antes de compreender em que moldes é que esta relação se baseia e do que se trata “Educar para o Empreendedorismo” é necessário compreender e definir este conceito.

Segundo Pereira et al., (2008), “Empreender é fundamentalmente encarar a realidade como um conjunto de oportunidades de mudança e de inovação, assumindo o desejo e mobilizando a energia necessária para a sua transformação” (p.9). Assim, educar crianças para que estas sejam capazes de pensar no que as rodeia como oportunidades para mudança e renovação, potencia a transformação do ensino visando conseqüentemente, uma melhoria no mesmo. Na ótica de Rodrigues e Vieira (s.d.), “o empreendedorismo tem um efeito significativo na promoção da inovação, da produtividade, na criação de oportunidades de emprego e no desenvolvimento económico de um país” (p.1). Assim, um empreendedor é visto como sendo um indivíduo que é capaz de desenvolver novos produtos e serviços, sendo capaz de assumir riscos e identificar novas oportunidades. Posto isto, um empreendedor deve ser capaz de responder aos desafios do novo século, precisando de compreender também a integração e interdependência entre fatores sociais e económicos, entre as dimensões locais e globais e entre elementos pessoais, familiares, comunitários e políticos, assim como a importância do trabalho cooperativo (Albuquerque, Brites & Ferreira, 2012). Posto isto, é necessário que se estabeleçam competências-chave que perspetivem o desenvolvimento do empreendedorismo, sendo estes: a autoconfiança ou assunção de riscos, a iniciativa/energia, a resistência ao fracasso, o planeamento/organização, a criatividade/inovação e por fim as relações interpessoais.

Deste modo, torna-se fundamental que o conceito de “Educar para o Empreendedorismo”, assente numa metodologia de “aprender fazendo” que desperta a curiosidade nos alunos, bem como a sua motivação, os torne o principal agente no próprio processo de aprendizagem, implicando a capacidade de tomar decisões, de experimentar e conseqüentemente, errar (Pereira et al, 2008) e indo ao encontro daquilo que segundo as AE, definidas pelo Ministério de Educação referentes ao 1º ciclo (2018), se baseia em “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento” (p.10), sendo este um dos conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve ter adquirido no final do ano letivo. De facto, é possível compreender que, tanto as competências essenciais presentes no currículo nacional, bem como as competências-chave estabelecidas para o empreendedorismo, são concebidas e retratadas como “saberes em uso, para ação, necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos a promover gradualmente ao longo da educação básica” (Pereira et al., 2008, p.22).

Neste seguimento, torna-se fundamental explicar que o docente desenvolve com os alunos, um contexto ficcional, no qual os alunos poderão assumir responsabilidades e terão poder

de influência e de tomadas de decisões intrínsecas a uma equipa de especialistas, criada com o intuito de satisfazer uma determinada necessidade proposta por um determinado cliente (Nogueira et al., 2017). De facto, a criação de um contexto ficcional, ou seja, a simulação, cria no aluno motivação que se relaciona com fatores que estimulam o individuo a aprender e agir em conformidade com as aprendizagens que o docente proporciona (Silva, 2014) Contudo, educar para o empreendedorismo deve ser o esboço mais próximo possível da realidade simulando contextos similares àqueles em que os empreendedores atuam, em ambientes de colaboração e coaprendizagem com outros empreendedores (Carayannis, Evan & Hanson, 2003; Smith, Collins & Hannon, 2006).

A educação para o empreendedorismo proporciona conhecimentos e competências, desta forma, a "arte" da prática empreendedora é aprendida experimentalmente no negócio, em vez de no ambiente educacional (Gibb, 1996; Rae, 2005). A aprendizagem deverá decorrer através do contexto e de uma forma ativa e não somente numa perspetiva tradicionalista de transmissão de conhecimentos, tendo assim como objetivo estimular o processo empreendedor, fornecendo todas as ferramentas necessárias para os potenciais empreendedores criarem negócios (Laukkanen, 2000; Rasmussen & Sørheim, 2006).

Sendo que Oliveira–Martins et al. (2017) refere que “todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola” (p.17), nomeadamente a curiosidade, reflexão e inovação, através da vontade em aprender mais, desenvolvendo o seu pensamento reflexivo, critico e criativo, procurando novas soluções e aplicações; a responsabilidade e a integridade, sabendo respeitar-se a si mesmo e aos outros, sabendo agir eticamente e consciente das próprias ações e ainda ter a habilidade de ser ponderado; a cidadania e participação através da demonstração de interesse pela diversidade humana e cultural agindo de acordo com os princípios presentes nos direitos humanos, bem como ser capaz de negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade, sendo interventivo, tendo a capacidade e tomar a iniciativa e sendo empreendedor (Oliveira–Martins et al., 2017).

1.2.2. ESPECIFICIDADES DA VALÊNCIA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da

disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (Lopes da Silva et al., 2016, p.8)

A educação de infância em Portugal, tal como é conhecida atualmente, sofreu um conjunto de alterações acompanhando as mudanças sociais vividas ao longo dos anos. As primeiras instituições destinadas à EPE, surgiram após o século XIX visavam dar resposta a uma necessidade social (Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 2008), onde os estabelecimentos de ensino preconizavam a escolarização antecipada para preparar as crianças para o futuro académico (Marta, 2015). No período Salazarista, a mulher detinha a responsabilidade de educar os filhos e o ensino público tornou-se praticamente inexistente, dando lugar a estabelecimentos de ensino privados e de carácter religioso, tendo como principal [e única] função, prestarem auxílio aos cuidados básicos e de higiene das crianças (Marta, 2015). Após a revolução de abril de 1974, a Educação de Infância passa a ser vista de outra forma, observando-se assim, a expansão da EPE. Poucos anos depois, ainda na década de 70, e devido à massificação das mulheres no mundo do trabalho, o Ministério da Educação cria a primeira rede pública de jardins-de-infância (Cardona, 2008; Marta, 2015).

Anos mais tarde, a EPE passa a fazer parte da organização do sistema educativo, através da homologação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), que afirmava que a “educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Capítulo II, artigo 4.º). Já em 1997, tendo sido aprovado pela Assembleia da República um quadro legislativo referente à EPE, denominada Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, a EPE, denominar-se-ia “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artigo 2.º), tendo como alguns objetivos primordiais da EPE: a promoção e o desenvolvimento pessoal e social da criança, baseando-se em experiências quotidianas e democráticas, preparando a criança para o futuro em sociedade; a estimulação do desenvolvimento da criança na sua totalidade, respeitando as suas características pessoais e inculcando-lhe comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e variadas; o incentivo à participação das famílias no processo educativo e estabelecimento de relações de efetiva colaboração com a comunidade; bem como a contribuição para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o seu sucesso de aprendizagem (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º).

Apesar da EPE, ser destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 1ºCEB, a Educação de Infância é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos” (Lei n. 95/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, ponto 2 do artigo 2.º). Contudo, e tal como defende Oliveira-Formosinho et al. (2013), a frequência na EPE, permite desenvolver competências e habilidades de aprendizagem, bem como normas e valores, que proporcionam saberes da vida em sociedade tanto no presente da criança como para o seu futuro.

De modo a dar resposta aos objetivos pedagógicos elencados anteriormente, foram criadas orientações que se destinam a apoiar a “construção e gestão do currículo do jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Assim, no ano de 1997, foi publicada a primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tendo sofrido reformulações e tendo sido publicadas novamente em 2016. Este documento apresenta-se dividido em três secções, sendo a primeira correspondente ao Enquadramento Geral, estando este dividido em três tópicos: os Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância “que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância” (p.5), a Intencionalidade educativa, que auxilia na construção e gestão do currículo uma vez que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, bem como o modo como a sua ação está planeada e, por fim, o tópico correspondente à Organização do ambiente educativo, uma vez que este surge como um “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016 p.5), aliado a uma boa gestão dos recursos educativos dispondo de “materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidades, bem como dar-lhe[s] oportunidades de escolher com quem e com quem brincar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11).

Após os fundamentos e princípios, segue-se a secção das Áreas de Conteúdo, sendo estas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação, subdividida entre o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral, a Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática, e por fim a Área de Conhecimento do Mundo. Todavia, apesar desta divisão de conteúdos, cabe ao educador a função de interligar e articular todas estas áreas e os seus respetivos domínios e subdomínios visando proporcionar momentos às crianças que as façam sentir motivadas e consequentemente proporcionar experiências enriquecedoras e com intencionalidade pedagógica (Lopes et al., 2016).

Por fim, as OCEPE subdividem-se na secção destinada à Continuidade Educativa e Transições, que visa reforçar a importância de desenvolver um percurso contínuo de desenvolvimento de aprendizagens, visto que a criança ao iniciar a EPE, já possui um conjunto de saberes e no decorrer da mesma, são desenvolvidas potencialidades que criarão condições facilitadoras do sucesso na transição para o 1ºCEB. Neste sentido, torna-se imprescindível salientar que, ainda que este documento se estruture em diferentes secções e áreas de conteúdo, o mesmo reforça a potenciação de uma prática holística que permita articular e interligar todas as áreas de conteúdo onde a criança assume um papel preponderante e principal na sua construção de aprendizagens, através da interação com os outros e não dependendo apenas de só própria (Sousa, 2018).

Posto isto, e tal como elenca o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, no que concerne ao perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância (EI), cabe ao profissional de educação, “conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à aquisição de aprendizagens integradas” (capítulo II) e mobilizando “conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (capítulo III). Concomitantemente, e para que o educador construa uma prática focada na criança, deve servir-se de um conjunto de instrumentos, que lhe possibilitem observar o grupo e cada criança na sua individualidade, compreendendo “o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses” (Lopes da Silva et al., 2016 p.14).

A reflexão acerca do observado, permite ao profissional de educação obter uma visão crítica do contexto estrutural e ideológico em que está a trabalhar (Oliveira, I., & Serrazina, L., 2002). Após a observação é necessário que o EI planifique a sua ação de modo a dar resposta ao que observou, garantindo a flexibilidade e o realismo da mesma perspetivando uma prática pedagógica significativa (Diogo, 2010) e ao mesmo tempo acolhendo possíveis sugestões das crianças e integrando situações imprevistas que possam surgir e tornarem-se propícias de aprendizagem. Aliada à planificação, surge a avaliação, que contrariamente ao que acontece no 1ºCEB, não se trata da avaliação da aprendizagem, mas para a aprendizagem, uma vez que consiste na recolha de informações após a prática do EI, permitindo-o refletir após a ação e tomar decisões, direcionando o conhecimento para a ação. (Lopes da Silva et al., 2016).

Para além das dimensões referidas, o currículo EPE, refere que, cabe ao educador organizar e gerir o ambiente educativo (Circular nº17/DSDC/2007, de 10 de outubro), tendo

novamente em conta os interesses e as necessidades da criança, tendo principal atenção ao envolvimento da mesma na tomada de decisões acerca do espaço que a rodeia, fomentando o desenvolvimento da sua autonomia e independência. Paralelamente, a organização do ambiente educativo, é vista como uma perspectiva sistémica e ecológica e está assente no pressuposto de que, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). Concomitantemente ao que foi dito, cabe também ao profissional de educação deve criar e implementar um conjunto de estratégias que permitam e potenciem o envolvimento das famílias e da comunidade nas suas práticas educativas, uma vez que, a cooperação entre a instituição e a família promove uma relação pessoal afetiva, assente no respeito e na confiança entre os pais e os educadores, sendo esta uma condição necessária para uma ação educativa participada e ao mesmo tempo, permite à criança sentir-se valorizada nas aprendizagens que vai adquirindo (Figueiredo, 2010; Mata & Pedro, 2021).

Neste sentido, o currículo deve ser construído juntamente com as crianças e a pensar nas mesmas, tornando-se fundamental que o EI, além de conhecer um conjunto de documentos e referentes legislativos que o auxiliem e orientem na sua prática, também detenha conhecimento acerca dos modelos curriculares existentes, a fim de promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática em saberes específicos resultantes da produção e uso de saberes distintos integrados em função de ações concretas da sua prática, social e eticamente situada (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto). Assim, o educador pode desenvolver uma prática educativa híbrida (sustentada em diferentes modelos curriculares), no sentido em que não é necessário que aplique apenas uma abordagem, mas sim adquirir uma junção de diferentes aspetos de cada abordagem, respondendo significativamente aos interesses e necessidades evidenciadas no seu grupo, tornando explícitos os fundamentos da sua prática quotidiana, ou seja, os valores, teoria e a ética subjacentes à prática, atribuindo uma intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Tendo em conta que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar condições para que a crianças desenvolvam a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996), torna-se crucial mencionar modelos curriculares alicerçados na pedagogia em participação, entre os quais se destacam: o Movimento Escola Moderna (MEM), Reggio Emília, bem como a abordagem HighScope, a Metodologia de Trabalho de Projeto. Assim, e com base no percurso vivido e experienciado na PES, irão ser destacados três modelos curriculares em específico, nomeadamente o MEM, o HighScope, bem como a Pedagogia em participação, adotada por ambos. De modo a sintetizar as metodologias seguidamente descrita, apresenta-se a figura 1, baseada em Hohmann & Weikart (2009), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) e Formosinho et al. (1998).



Figura 1- Síntese das metodologias ativas utilizadas na EPE

Note-se que, todos os modelos curriculares destacados, têm em comum a criança foco da ação educativa, tornando-se criadora do seu próprio processo de ensino, onde cabe ao educador a função de orientar e mediar o processo educativo com as crianças, mas também entre os familiares das mesmas e a comunidade educativa da instituição.

Fortemente influenciado pela teoria de desenvolvimento de Piaget e na aprendizagem defendida por Vigotsky, o MEM, defende que o nível de desenvolvimento da criança é visto como determinante da sua aprendizagem, onde as oportunidades da criança de explorar e agir, num ambiente enriquecedor, a fim de desenvolver uma conceção do mundo que a rodei, são o foco desta prática. Neste sentido, e na perspetiva de Folque (1999), este modelo, adota uma "perspetiva sociocêntrica" (p.2) onde o grupo se constitui como um lugar desafiante, potenciador de desenvolvimento social, intelectual e moral de cada criança, organizando-se através de experiências assentes na democracia direta. Privilegiando a comunicação, a cooperação e a

negociação, assim como a heterogeneidade, como fator crucial de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, valorizando os saberes e as concepções prévias das crianças, adquiridas em contextos pessoais e fora do ambiente escolar (Folque, 2018), a aprendizagem é mais impulsionada pelo grupo do que pelo educador. Entende-se assim que, através de uma prática democrática de planejar-organizar-avaliar, a partilha de vivências, atribuem significado às explorações realizadas pelas crianças (Oliveira-Formosinho et, 2013).

Para tal, a organização do ambiente educativo, dispõe de um carácter crucial para o desenvolvimento da autonomia da criança, apelando à diversidade e praticidade dos materiais e onde a sala está organizada consoante áreas de interesse, alteradas sempre que necessário (Hohmann & Weikart, 2003). Deste modo, a participação ativa da criança na organização do espaço e dos materiais, permitirá a construção de condições que garantam a autonomia e a funcionalidade do espaço para a criança (Vale, 2012).

O MEM prevê a utilização de instrumentos de pilotagem, entre os quais se destaca o mapa mensal das presenças, caracterizado como uma tabela de dupla entrada, com o dia da semana/mês no topo e o nome das crianças em coluna, do lado esquerdo, onde as crianças, autonomamente registam a sua presença diária, no caso das mais pequenas, com o auxílio de um elemento do grupo com idade superior. Este instrumento potencia, não só a autonomia da criança, tal como referido anteriormente, como também “oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta de ritmos temporais” (Folque, 1999, p.8). Outro instrumento de pilotagem desta abordagem é o quadro das tarefas, onde semanalmente, por norma no início de cada semana, é eleita uma criança, responsável por determinada função, nomeadamente, o responsável das plantas, o chefe de sala, o responsável pelo quadro do tempo, o responsável para chamar para o comboio, ou o responsável para chamar para beber água. No que concerne ao quadro do tempo, este diz respeito a uma tabela onde é registado o clima de cada dia da semana, onde a criança responsável pelo mesmo, após o almoço, procede à sua execução através de imagens. No que concerne à gestão do tempo e à rotina, o MEM especifica as etapas entre o acolhimento, a planificação de atividades a realizar no próprio dia, o tempo destinado a essas mesmas atividades e projetos em desenvolvimento, o lanche, o tempo de atividade no exterior, entre outras. Contudo, importa referir que, este modelo, tal como os modelos em seguida descritos, defende que as rotinas devem ser flexíveis, visando dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança na sua individualidade, tendo em conta as vivências decorrentes da vida quotidiana (Folque, 2018).

A abordagem HighScope, também esta fundamentada nas teorias de Piaget, no que concerne ao desenvolvimento da criança, defende que a aprendizagem é desenvolvida pela ação, sobre os objetos e sobre os sujeitos. Assente no processo diário de planejar-fazer-rever, também esta abordagem potencia o desenvolvimento da criança com autor responsável e autónomo, no meu processo de aprendizagem, ponde as crianças expressão as suas intenções, colocam-nas em prática e posteriormente refletem acerca dos seus próprios interesses e, ao mesmo tempo, atribuindo significado ao mundo envolvente (Gomes, 2014: Hohmann & Weikart, 2009). Concomitantemente, a rotina diária deve ser constante e estável, onde a criança, prevê os acontecimentos que se sucedem conhecendo o seu tempo e a seu objetivo. Assim, a “previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança” (Formosinho et al. 1998, p.72).

Para que ocorram aprendizagens significativas, esta abordagem defende que, as experiências-chave ocorrem através da disponibilização de diferentes áreas de interesse, e que estas áreas não têm de ser fixas desde o início, até ao final do ano letivo (Oliveira-Formosinho et al., 2013) e os diversos materiais são dispostos de modo acessível a todas as crianças, garantindo-lhes a liberdade de explorar e estimular a sua criatividade. Neste sentido, cabe ao adulto, ser um “apoiantes de desenvolvimento”, através da organização do ambiente educativo e das rotinas, do estabelecimento de um clima de interação social positivo, do encorajamento de ações intencionais, bem como da resolução de problemas e da reflexão verbal por parte do grupo, assim como do planeamento de experiências que sejam sustentadas nos interesses e nas ações do grupo (Hohmann & Weikart, 2009, p.27). O modelo HighScope, defende ainda que, as crianças devem usufruir de vivências experienciadas no exterior, através da brincadeira livre entre o grupo, criando os seus próprios jogos e regras, bem como, familiarizarem-se com o ambiente natural que as rodeia. No que concerne às interações, este modelo defende que as interações entre as crianças devem ocorrer tanto em grande grupo bem como em pequeno grupo, assim como entre a criança e o educador, uma vez que estas se revelam fundamentais para a potenciação de situações desafiantes para o raciocínio da criança, provocando-lhe conflito cognitivo (Formosinho et al., 1998).

Relativamente à Pedagogia por Participação, é necessário compreender que se fundamenta numa perspetiva socioconstrutivista, que está contida nos modelos curriculares suprarreferidos, muito embora surja mais ligada aos teóricos do modelo HighScope. A democracia assume um papel preponderante no funcionamento da sala, tendo como principal

objetivo apoiar o envolvimento da criança “num continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.12) por parte do educador, cabendo a este, a função de organizar o ambiente educativo, sendo este um processo em progresso, escutando a criança e observando-a, com o propósito de compreender e corresponder aos seus interesses e necessidades, criando oportunidades ricas à criança para desenvolver, manipular e explorar diferentes tipos de materiais. Esta pluralidade de oportunidade fomenta experiências tanto no desenvolvimento da identidade da criança, nas relações que a mesma estabelece e ao mesmo tempo, potenciam a aprendizagem de linguagens e da significação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que concerne à rotina, esta pedagogia defende que a mesma é organizada consoante as necessidades do grande grupo, do pequeno grupo e de cada criança, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens da mesma, onde o espaço e os materiais e o tempo adquirem significado através das relações e interações que os humanizam. Neste sentido, e segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), esta pedagogia “é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial. No que diz respeito à organização do grupo, a Pedagogia por participação favorece ainda a organização de grupos heterogéneo em termos etários que incluam a diversidade de culturas envolventes.

Sistematizando, e tendo por base o que foi mencionado no decorrer do presente capítulo, torna-se fulcral mencionar que, o EI deve ser possuidor de um vasto leque de saberes teóricos e pedagógicos visando ser capaz de responder às questões desafiantes que subjazem à profissão. Assim, a sua identidade deverá ser assente num processo formativo contínuo, com o intuito de acompanhar a evolução do ser humano e da sociedade local e global” (Marta, 2015, p. 145). A EPE, representa um período significativo na vida de cada criança, devendo dar primazia ao desenvolvimento holístico da mesma, dando enfoque ao “brincar”, no sentido de fomentar o crescimento harmonioso do grupo e de cada elemento que o constitui, cabendo ao profissional em educação o dever de construir a sua prática, inovando constantemente, visando dar resposta às alterações sociais constantes, procurando saber mais e ser mais (Marta, 2015).

Note-se que, os momentos de brincadeira devem fazer parte da rotina uma vez que o ato de brincar desempenha um papel imprescindível na vida da criança, uma vez que, segundo Rosa (1998), citado por Silva & Sarmiento (2017) surge não só como uma estratégia de ensino ou

facilitador na aquisição de aprendizagens, mas também como uma atividade fundamental para o desenvolvimento pessoal, auxiliando-a também, na formação do seu caráter e personalidade. De facto, brincar permite à criança criar e imaginar, utilizando as suas habilidades criativas e decidindo o que para ela consiste em realidade, sendo a sua “linguagem primária” (p.41) possibilitando-lhe expressar o seu pensamento, sentimentos e emoções, proporcionando-lhe uma sensação de prazer. Ao mesmo tempo, através do brincar, por vezes, reproduz comportamentos e experiências vivenciadas no quotidiano, começando a adquirir normas e atitudes pertencentes à sociedade em que esta se insere. Através do “faz de conta”, a criança conhece novas facetas do mundo. Na ótica de Pinto & Sarmiento (1999), citado por Silva & Sarmiento (2017), o brincar vai assumindo novas variantes com o passar do tempo, no momento em que a criança adquire novas capacidades e competências tanto ao nível social como intelectual e motor.

Salienta-se, neste sentido, tal como é defendido por Neto (2020), brincar é um processo de escolha livre, “com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p.39). Este ato, possibilita, deste modo, inúmeros benefícios bastante significativos para a criança no que concerne a capacidades adaptativas (cognitivas, emocionais, sociais e motoras), assim como cultura de sobrevivência, debate com adversidades que possam surgir no momento, autorregulação emocional, confiança em si própria e conexões estabelecidas com os outros. De facto, ao brincar é ativado e fertilizado o lado direito do cérebro, responsável pela criatividade, pelas emoções, pela imaginação, pela intuição e subjetividade.

Todavia, muitas vezes, o brincar assume um caráter limitador e estruturado, limitando-se a espaços fechados, controlados pelos agentes educativos, onde a liberdade de escolha da criança, é colocada em causa. As práticas profissionais do docente são limitadas ao interior da sala e todas as aprendizagens são vivenciadas dentro do mesmo espaço, sendo necessário alterar esse paradigma, visto que as crianças passam muito tempo do seu dia na instituição de ensino e necessitam do contacto com o exterior. (Lopes, 2021),

De facto, este contacto com o exterior possibilita que a criança desenvolva competências e adquira aprendizagens que dentro da sala não são possíveis. Com efeito, e segundo Neto (2020) “criar conexão com a natureza numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento

através da intenção indireta e também de uma empatia socioemocional entre pares que permanece para o resto da vida” (p.152).

Neste sentido, tal como refere Bento (2013), citado por Lopes (2021), brincar no espaço exterior possibilita à criança desenvolver a sua autonomia e independência, enfrentando novos desafios e correndo riscos que a tornam mais confiante em si própria, enquanto vivencia novas experiências. De facto, a diversidade presente no espaço exterior permite que as crianças tomem iniciativa para agir, enquanto brincam e, ao mesmo tempo, fortalecer formas de interação distintas tanto com os elementos da natureza como com as outras crianças do grupo, através do contacto com as mesmas.

Assim, esta valência deve proporcionar à criança momentos em que a mesma tenha a possibilidade de brincar, sozinha ou com o grupo, para que esta desenvolva um conjunto de competências e habilidades que lhe permitam ser e estar de forma livre e espontânea, quer no interior da sala de atividades, quer no exterior, onde ela explora livremente o mundo que a rodeia.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO

O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21).

O capítulo apresentado encontra-se dividido em duas parcelas, tal como o próprio título do mesmo indica. Numa primeira fase, irá ser feita uma descrição do contexto onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES), com o propósito de evidenciar as características do mesmo, tendo como base a observação direta e participante das diferentes valências do ambiente educativo.

A informação recolhida é importante para uma intervenção eficaz e inclusiva, mas exige uma reflexão sobre os dados recolhidos, uma vez que a criança se desenvolve através de um conjunto de interações que a mesma estabelece com o meio envolvente, influenciando-o e sendo influenciada por este (Bronfenbrenner, 1979). Note-se que um profissional de educação para poder intervir no real de modo fundamentado precisa de saber observar e problematizar, interrogando a realidade e construindo hipóteses explicativas (Estrela, 2003). Ao mesmo tempo ser um agente reflexivo antes da ação, na e após a ação (Schön, 2000), dado que a informação recolhida estimula a adaptação e evolução das práticas educativas, de acordo com as motivações e interesse, necessidades e dificuldades das crianças. Freire (2001) aponta que refletir é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer.

Na segunda fase deste capítulo apresentar-se-ão os pressupostos da metodologia de investigação, sendo que se optou pela metodologia de investigação-ação relevante para a transformação das práticas educativas ao longo do período da PES. Em situação de estágio, o docente deve conseguir adaptar-se às mudanças socioculturais, interligando o dia-a-dia da criança com os conteúdos programáticos lecionados em sala de aula, visto que “o ensino se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico, não numa sala asséptica que a escola “desinfectasse” dos problemas sociais exteriores” (Máximo-Esteves, 2008, p.7). Salienta-se, ainda, que a investigação e a prática podem “ser perspetivadas como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática. De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (Estrela, 2003, p. 27).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O Agrupamento de Escolas onde se realizou a PES encontra-se situado na área metropolitana do Porto. O contexto educativo em questão pertence a um município urbano com 62,42 km² de área e 175 478 habitantes, estando este subdividido em quatro freguesias. Nesta região existe uma rede diferenciada de transportes públicos, entre os quais se destaca o metro e uma vasta rede de autocarros, permitindo assim o contacto com diferentes pessoas que apresentam situações de vida distintas.

O Agrupamento de Escolas é uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação. É constituído por quatro estabelecimentos de ensino, geograficamente próximos, integrando 1500 alunos que frequentam o Pré-escolar e a Educação Básica e Secundária. Acolhe alunos de 20 nacionalidades distintas. As escolas pertencentes a este agrupamento inserem-se num contexto social e económico que demonstra disparidades, relacionadas com indicadores de debilidade económica e por sua vez, social, que se traduzem na quantidade de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (Projeto Educativo do Agrupamento, 2021-2025).

O agrupamento apresenta uma forte heterogeneidade de culturas e saberes e consideráveis desigualdades económicas, culturais e sociais, evidenciando-se, assim, dificuldades no que concerne à promoção do sucesso escolar em alguns alunos. Deste modo, na procura de encontrar soluções para estas diferenças, o agrupamento implementou várias medidas para garantir um acesso igualitário a um percurso efetivo de sucesso, para todos os seus alunos, de modo a cumprir o objetivo social que naturalmente lhe é inerente.

De modo a cumprir esse mesmo propósito, a intervenção do Agrupamento “tem como princípios orientadores a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotados dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2021-2025, p. 4), promovendo uma oferta formativa diversificada e de qualidade, assente em princípios de democracia, participação e respeito pela diferença. Alarcão (2001) refere que a flexibilidade, a tolerância e a aceitação da diferença e da diversidade constituem variáveis que influenciam, de um modo positivo, a gestão de novas situações e potenciam a criação de um ambiente de aprendizagem organizacional mais estimulante.

Através da potenciação de construção de saberes, respeitando os estilos individuais de aprendizagens, bem como da promoção de atividades pedagógicas inovadoras que permitem o

desenvolvimento das capacidades de raciocínio e expressão, este agrupamento procura ser uma instituição de ensino de referência e conseqüentemente de excelência. Salienta-se, ainda, que a mesma realiza algumas parcerias com as instituições locais, de cariz político, desportivo, social, cultural, universitário e associativo, cujo objeto da sua intervenção esteja ligado com a missão do Agrupamento (PEAM, 2021-2025).

Deste modo, a intervenção deste Agrupamento tem como orientações, “a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotados dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social” (PEAM, 2021-2025, p.4).

Segundo o Projeto Educativo (PE), as instituições procuram ser uma “instituição de ensino de referência e excelência, destinada a todos os que a procuram, permitindo-lhes construir os seus conhecimentos segundo estilos individuais de aprendizagem” (PEAM, 2021-2025, p. 4), garantindo a satisfação dos alunos e das suas famílias pela qualidade do ambiente escolar. O agrupamento tem como principal objetivo a promoção da igualdade de oportunidades e a exploração das habilidades plenas de cada aluno. Perspetivando uma postura reflexiva e autoavaliativa, o projeto educativo deste agrupamento menciona não só os pontos fortes do mesmo, mas também as principais fragilidades, entre as quais destacam-se o contexto sociofamiliar e socioeconómico desfavorecido, a baixa escolarização por parte de alguns dos Encarregados de Educação (EE), a monitorização do percurso escolar dos alunos com mais dificuldades e as situações de indisciplina dentro de sala de aula e conflitos nos espaços de recreio (PEAM, 2021-2025).

A instituição cooperante em particular contém valências desde a Educação Pré-Escolar até ao 1ºCiclo do Ensino Básico, sendo que existem três salas para o Pré-Escolar e cinco destinadas para o 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB). Este estabelecimento de ensino possui duas entradas, sendo que ambas com uma rampa – ainda assim, não existe acessibilidade a pessoas com deficiência motora ao primeiro andar no interior do edifício. A escola possui um edifício com dois pisos, um destinado para o pré-escolar e outro para o 1ºCEB. No primeiro piso podemos encontrar um pavilhão onde são realizadas as aulas de educação física, uma biblioteca, a cantina, que está dividida em duas salas, separando assim o pré-escolar do 1ºCiclo, onde a cada conjunto de mesas é atribuída uma turma, estando as mesmas identificadas com o nome da Professora Titular de cada turma, uma enfermaria, bem como duas casas de banho, em ambos os pisos, a sala dos professores, a sala da direção e uma cozinha utilizada pelas funcionárias, também esta

equipada com casa de banho. No piso de cima apenas contém as salas do 1ºCEB e as casas de banho, referidas anteriormente.

No espaço exterior existe um campo de futebol e uma área verde onde os alunos têm liberdade para brincarem na terra, sendo algo que acontece regularmente, sendo que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), este é “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27). Existe, ainda, uma área destinada à Educação Pré-Escolar, equipada com baloiços e escorregas e um pavimento desenhado com o jogo da macaca. Atualmente, face à situação de pandemia, os alunos não se podem misturar, tendo áreas/espacos específicos para brincar durante o intervalo, sendo a hora do lanche efetuada dez minutos antes dos intervalos da manhã e da tarde. Esta separação acontece devido ao conjunto de medidas implementadas para diminuir ou minimizar o risco de transmissão do vírus COVID-19, implicando o uso de máscara dentro da instituição, o distanciamento físico entre as diferentes turmas, bem como a obrigatoriedade de um kit de limpeza em cada sala de aula, estando este ao alcance dos alunos, sendo obrigatória a desinfeção das mãos à entrada da sala, tanto no início do dia, como no retorno à sala após os intervalos e almoço, bem como da utilização da máscara dentro do espaço de sala de aula. A entrada e saída da instituição da EPE e do 1ºCEB, é realizada em portões distintos, evitando assim o contacto entre os níveis educativos. No que concerne aos recursos à disposição dos Educadores, estes são devidamente desinfetados antes de serem utilizados.

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

Uma turma não é só o conjunto de crianças selecionadas, os nomes agrupados no princípio do ano- o Manuel, o João Luís, a Carla, o Abel, a Sofia e os outros -, mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos. (Ferreira et al., 2000, p.29).

Ainda na ótica de Ferreira et al. (2000), uma turma é definida como sendo uma totalidade formada por todas as participações: os que gostam de estar em sala de aula, os que não gostam, os que estão atentos, e os que estão distraídos, bem como aqueles alunos que são mais agitados e os mais calmos. Afirmando que, num contexto interativo, não há apenas uma causa explicativa de determinado tipo de comportamento e sim uma multicausalidade, pois as causas e os fatores fazem parte de uma dinâmica intercausal.

No âmbito da PES, relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o par pedagógico foi integrado numa turma do 4.º ano de escolaridade, na turma A. A turma é constituída por vinte e três crianças, sendo que doze são do sexo feminino e onze do sexo masculino. A média da faixa etária corresponde aos nove anos de idade. Na turma existem alguns alunos carenciados a nível monetário sendo estes beneficiários do escalão A e B. Existem ainda dois alunos sinalizados com Necessidades Adicionais de Suporte, diagnosticados já desde o pré-escolar e um aluno que está em processo de avaliação, contudo no que concerne à diferenciação pedagógica existente, esta centra-se na velocidade de realização das propostas. Por norma, estes anos tendem a ter mais tempo para realizar as mesmas e são auxiliados por colegas e pelos agentes educativos envolvidos. Existem ainda quatro alunos com problemas de visão sendo que estes usam óculos de modo a facilitar a sua visibilidade e estão mais perto do quadro.

No que concerne à turma, saliento que são alunos extremamente energéticos, conversadores e interessados, sendo bastante fácil ter um diálogo com elas e partilhar do seu entusiasmo, aquando dos diálogos com os mesmos, com os temas por eles abordados. O diálogo com eles, é a “forma de as conhecer melhor e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.27). Contudo, apesar de serem alunos com vontade de saber mais e aprender, nem sempre respeitam a opinião dos colegas. São evidenciados maus-tratos por parte dos colegas a uma aluna em particular, uma vez que quando esta quer participar, por norma, os outros alunos não a deixam, afirmando que ela era pouco inteligente. No que diz respeito à participação, na maior parte do tempo, apenas cinco alunos participam ativamente e consistentemente, sem lhes ser incutida ou pedida a participação. A restante turma participa quando solicitada. Neste sentido, as planificações efetuadas pelo par pedagógico incluíram momentos que possibilitassem o aprimoramento nas relações entre os alunos, bem como a possibilidade de participação de todos os alunos, que no caso, pode ser fomentada através de debates e diálogos constantes orientados pelo par pedagógico, bem como pela professora titular.

Estrela (2003) afirma que “o professor, para conseguir intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (p. 26) interrogando a realidade e construindo hipóteses explicativas, para intervir e avaliar. Através da observação participante, ou seja, “quando de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 2003, p.31), o par pedagógico pode verificar que a turma contém elementos bastante imaturos o que dificulta um trabalho colaborativo.

Ao longo da PES, é possível confirmar que dificilmente os alunos levantam o braço para participar e tendem a falar por cima dos colegas ou das professoras quando interessados no tema, sendo este fator, algo que a professora cooperante tem vindo a trabalhar com eles e que consequentemente o par pedagógico também desenvolve, nomeadamente através de estratégias de autorregulação. Também as questões da empatia têm sido trabalhadas pela professora, uma vez que alguns elementos da turma, maioritariamente rapazes, revelam dificuldades em colocar-se no lugar do outro e em compreender que, por vezes, um comentário menos agradável pode magoar a pessoa a que o mesmo foi destinado. Deste modo, eles são acompanhados, todas as quartas-feiras de manhã, por duas psicólogas da Câmara Municipal, em sessões de uma hora, trabalhando com os alunos questões associadas à empatia, ao respeito, bem como a promover as questões relacionadas com as regras na sala de aula. Na minha ótica, os conflitos existentes entre os alunos acontecem devido ao facto de terem ficado em confinamento durante o tempo de confinamento devido à situação pandémica vivida no mundo desde o início de 2020. Este cenário mostra a necessidade de promoção do trabalho colaborativo num ambiente lúdico e criativo por forma a envolver os alunos de forma prazerosa e criativa.

Segundo Ferreira et al. (2000), o processo de ensino-aprendizagem é mediatizado pelas perceções professor/aluno, alunos/alunos e professor/aluno(s), onde o professor representa para a criança o primeiro adulto, fora do seio familiar, mais intensamente investido, referindo ainda que embora os climas afetivos escola-família sejam distintos, o aluno é sempre a mesma pessoa, transpondo assim, frequentemente, os mesmos padrões afetivo-comunicacionais. No que diz respeito à relação professor-aluno, a turma tem uma grande ligação emocional com a docente e com o par pedagógico, sendo crianças bastante afetivas e que regularmente gostam de demonstrações de afeto e de falar sobre a sua vida pessoal, tendo interesse em saber mais sobre a vida das docentes. As interações entre a turma e a docente geralmente presenceiam-se com respeito mútuo e afetividade, com bastante entreajuda, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança. Dentro da comunidade escolar, os alunos têm uma melhor relação com a docente, o que segundo Grácio (2004) é extremamente benéfico para o aluno, visto que “quanto mais numerosas e profundas as afinidades, maior a probabilidade de uma criança ou jovem ser bem-sucedido escolarmente” (p.61).

Os pais dos alunos, no geral, têm algum envolvimento na vida escolar dos seus educandos, mantendo contacto regular com a professora via e-mail e WhatsApp. Contudo, existem, ainda, dois alunos que não têm um acompanhamento assíduo por parte da família. De referir que alguns

alunos apresentam uma situação familiar complicada, nomeadamente pais divorciados. Um dos alunos não leva lanche para a escola e outro apresenta dificuldades de concentração, visto que não dorme as horas aconselhadas para a sua faixa etária. Posto isto, acredito que um dos desafios primordiais atualmente consiste em estabelecer relações de afetividade ao mesmo tempo que se desenvolvem aprendizagens que integram e valorizam o diálogo, o respeito e a individualidade de cada criança, para que se possa constatar “uma hibridez do cuidar e do educar” (Marta, 2015, p. 131).

De acordo com Arends (2008), a maneira como o espaço e os materiais são utilizados têm efeitos cognitivos e emocionais importantes nas crianças. No que concerne ao espaço da sala, este é bastante pequeno para a quantidade de mesas que contém, sendo que em termos de arrumação, só existem apenas dois armários, um da professora cooperante e outro com materiais dos alunos da turma, bem como outro armário perto do quadro que serve de mesa de apoio para a docente.

Ressalta-se ainda que, o método de ensino utilizado pela professora titular é tradicionalista, tal como é elencado no capítulo I. Esta realidade pode dever-se ao facto do computador existente na sala, ligado à internet, ser um pouco antiquado o que por vezes pode dificultar o uso do mesmo em aulas mais interativas, ainda que seja algo do interesse da turma e que os deixa bastante motivados para aprender, isto significa que as professoras estagiárias terão de encontrar recursos tecnológicos digitais que respondam às suas necessidades fora da escola cooperante. As paredes não têm muita decoração, mas existe a possibilidade, através de quadros de cortiça dispostos pelas mesmas de serem afixados trabalhos, materiais, tendo já dispostos nas paredes dois mapas na sala, alguns posters com conteúdos dos manuais de anos anteriores, dois cartazes realizados no ano passado com a cultura da cidade. Contudo a sala de aula contém bastante luz natural, sendo possuidora de quatro janelas grandes.

Salienta-se que, apesar da versatilidade de currículo existente, no que concerne à rotina da turma, segundo o exposto no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a matriz curricular-base estabelece um mínimo de sete horas semanais dedicadas às áreas da matemática e do português e de três horas semanais quer para o estudo do meio, quer para as expressões artísticas e físico-motoras. Neste documento, contempla-se também o apoio ao estudo, com um mínimo de uma hora e meia semanal, bem como a oferta complementar, com a extensão de uma hora, onde o docente organiza a mesma da forma que considera mais viável e funcional para a turma.

Neste sentido, e no que toca à rotina diária dos alunos, estes têm aulas todos os dias de manhã e de tarde. O horário inicia-se às 9 horas e termina por volta das 17 horas e 30 minutos, tendo 30 minutos de intervalo de manhã e de tarde e a 1 hora e 30 minutos de pausa para almoço. Contudo, nem todas as horas são componente letiva da professora titular, nomeadamente o ensino do Inglês que acontece duas vezes por semana. Os alunos têm ainda a possibilidade voluntária de participar nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS), não obrigatórias, sendo estas Atividade Física-Desportiva, Oficina de Teatro, Oficina da Música, Ciências e Matemática Experimental. Salienta-se, ainda, que, ao contrário do que acontece noutras instituições, as AECS não acontecem apenas ao final do dia, mas sim ao longo do mesmo.

Existe no horário uma parcela denominada Atividades Livres que é lecionada pela Professora Titular, que acontecem à segunda e à sexta-feira ao final da tarde. Neste horário, a professora auxilia os alunos inscritos a realizar tarefas em atraso, permite-lhes a visualização de vídeos alusivos aos conteúdos abordados na semana sendo que a turma opta frequentemente pelo visionamento de documentários sobre história. Nesta hora, existe ainda a possibilidade de realização dos trabalhos de casa. No que diz respeito a este último assunto, os alunos revelam o extremo desagrado face ao mesmo, afirmando que não têm tempo para a sua realização devido a atividades extracurriculares que alguns frequentam. A docente cooperante evita enviar trabalhos de casa diariamente, contudo, em vésperas de feriado ou final de semana, a mesma seleciona alguns conteúdos que os alunos devem trabalhar no tempo livre e por norma pede-lhes que estudem.

Saliente-se, ainda, que durante a PES foi possível constatar que, durante as aulas, a professora titular recorria diversas vezes ao manual escolar, em papel ou em formato digital, contudo a docente incentivou, desde cedo, o par pedagógico a desenvolver práticas que visassem a utilização das TIC, explicando o facto de que as mesmas são um fator de motivação e interesse para os alunos da turma em questão. Neste sentido, a díade pretende utilizar as TIC como recursos técnico e estratégia pedagógica de promoção e inclusão (Quadros-Flores, P., 2016) no sentido de tirar o máximo proveito das TIC não só respondendo aos interesses das crianças como também facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, desenvolver capacidades inerentes ao perfil do aluno e de literacia digital.

A professora cooperante salientou, ainda, a importância da articulação das diferentes áreas curriculares bem como o desenvolvimento de práticas centradas nas preferências e necessidades dos alunos, onde semanalmente é realizado um diálogo de modo a compreender os

conteúdos a abordar pelo par pedagógico, na semana seguinte, promovendo “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar e melhorar os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27). A relação e aproximação entre professora e professoras estagiárias favoreceu o processo de observação que incluiu a observação participante e a entrevista, de planificação e observação fundamentais para a intervenção e investigação-ação como mostra o subcapítulo seguinte.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Considerando que a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) é a Educação Pré-Escolar, é importante que, e tendo em conta toda a formação inicial adquirida no decorrer da PES, seja descrita, neste subcapítulo, toda a prática educativa vivenciada neste mesmo contexto, e a consequente apresentação da organização do grupo, do espaço, dos materiais e das interações entre os diferentes intervenientes envolvidos no processo.

Deste modo, e no que concerne à organização do grupo, o período da PES decorrido na valência de EPE foi desenvolvido na sala três de estabelecimento de ensino cooperante, com um grupo constituído por 17 crianças, nove crianças do sexo feminino e oito crianças do sexo masculino, cuja faixa etária estava compreendida entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo que seis crianças tinham seis anos, quatro crianças tinham cinco anos, três crianças tinham quatro anos e quatro crianças tinham três anos. Note-se que, uma das crianças do grupo apresentava Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Contudo, e apesar das necessidades evidenciadas desta criança, esta era incluída em todas as dinâmicas realizadas e em todos os momentos que constituíam a rotina diária do grupo. Após a observação do grupo, foi possível constatar que este era um grupo bastante heterogéneo, dinâmico e curioso, apresentando, deste modo, interesses bastante diversificados, o que possibilitava a exploração de diferentes áreas e temas, mas também apresentavam interesses transversais e específicos. Esta realidade permite o “desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 44). Numa perspetiva generalizada, o grupo revelava interesse em atividades que envolviam a reciclagem, a expressão motora, a expressão musical, a expressão plástica e os momentos de “faz-de-conta”, bem como possíveis experiências vivenciadas no espaço exterior.

Apesar dos interesses acima mencionados, é necessário elencar algumas dificuldades observadas pelo grupo. Salienta-se, assim, a arduidade na produção de um discurso oral fluente e articulado, a dificuldade de concentração aquando da realização de algumas atividades, nomeadamente a exploração de contos, a dificuldade no reconto de situações por eles experienciadas no quotidiano, bem como dificuldades ao nível da motricidade segmentar e no desenvolvimento de cálculo mental. Tentando colmatar, estas mesmas dificuldades a educadora titular, bem como o par pedagógico tentavam desenvolver atividades que perspetivassem o desenvolvimento holístico e integral de cada criança e que consequentemente cativassem o grupo, indo ao encontro dos seus interesses, mas ao mesmo tempo, permitissem, tal como defendem Lopes da Silva et al., (2016), a “construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente as suas responsabilidades” (p.40). Um exemplo de atividade dinamizada pela díade que permitiu a construção destes mesmos valores, partiu de um dos momentos de reflexão, em grande grupo, aquando do preenchimento (escrito e com o auxílio de simbologia) do quadro de planificação acerca do que “queremos fazer” e “o que já foi feito”, de modo a organizarem a informação recolhida, interpretando-a, de forma a dar resposta às questões colocadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 78), que possibilitou a realização de uma atividade que agregasse os interesses do grupo, entre os quais, a expressão plástica e a reciclagem. Esta atividade permitiu ao grupo tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros” ((Lopes da Silva et al., 2016, p. 39).

Para que sejam proporcionadas experiências enriquecedoras e significativas é necessário que o espaço educativo e a organização deste se tornem componentes essenciais para o bem-estar do grupo e que apresentem diversas potencialidades, uma vez que, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” devendo este ser um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 23-24).

Neste sentido, torna-se fulcral descrever o espaço físico no qual decorreu a PES. No que diz respeito ao espaço da sala três, este apresentava uma estrutura ampla, que possibilitava a livre circulação das crianças constituído por uma frente só com janelas, que permitia a entrada de luz solar direta durante todo o dia e a visão para o espaço exterior, e cujos materiais e mobiliário se encontravam adaptados às alturas e necessidades do grupo, assim como ao conforto do

mesmo, não evidenciando risco iminente para este. De facto, todos os materiais que pudessem representar algum tipo de perigo para o grupo, estão guardados em armários mais altos, ficando fora do seu alcance. No que se refere às paredes do espaço, a maioria encontrava-se revestida por cortiça e plástico colorido. Note-se que este revestimento confere uma maior facilidade na exposição dos registos realizados pelo grupo. Neste sentido, todo o registo exposto deve “ser representativo dos processos de aprendizagem desenvolvidos, tornando-os visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29), tendo como principal objetivo a valorização e o reconhecimento das produções das crianças. Para além dos registos expostos, como “as novidades do fim de semana” e “aquilo que mais gostei de fazer”, onde as crianças referiam as atividades de maior interesse realizadas no decorrer da semana, era possível encontrar instrumentos de pilotagem, entre os quais, o quadro das presenças, o quadro das tarefas, o quadro do tempo, bem como ainda os balões de aniversário onde estavam representadas as idades de cada criança e a data do seu aniversário. Note-se que, instrumentos como o quadro das presenças, sendo este uma tabela de dupla entrada, proporcionam “oportunidades de leitura, como a descoberta dos ritmos temporais” (Folque, 2006, p.8). Contudo, e ainda que, estes instrumentos permitissem desenvolver inúmeras competências no grupo, tanto o quadro das tarefas como os balões de aniversário encontravam-se a um nível demasiado elevando ao grupo, restringindo-lhes autonomia, uma vez que, necessitavam do auxílio de um adulto para manusearem estes instrumentos.

No que diz respeito à organização da sala, esta seguia o modelo curricular High-Scope e estava dividida em cinco áreas distintas: a área da casinha, que é a área mais escolhida pelo grupo no momento de jogo espontâneo, a área dos jogos de chão, a área do desenho e da escrita, a área dos jogos de mesa e, por fim, a área da biblioteca. A área da casinha era composta por uma cozinha e um quarto. A cozinha continha um fogão, um lava-loiças, um micro-ondas, um frigorífico, uma torradeira, utensílios de cozinha, alimentos de plástico, alguns utensílios de limpeza e ainda uma mesa com cadeiras. O quarto continha a cama com um colchão, um guarda-roupa, um armário com gavetas e ainda um aspirador. A área dos jogos de chão, era composta por um móvel com caixas e cestos de plástico quem continha legos, animais, blocos, carros, pistas, comboios e ainda uma caixa de ferramentas em madeira.

No que concerne à área dos jogos de mesa, esta era constituída por vários tipos de jogo que promovem não só a motricidade fina e segmentar, mas também desenvolvem o raciocínio e algumas noções matemáticas, tais como a seriação e a contagem. A área do desenho e da escrita

é também uma das áreas mais escolhidas pelo grupo e era onde acontecia a maior parte das experiências pedagógicas. Nesta área era possível encontrar todo o material de escrita e desenho, sendo o local onde as crianças guardavam as suas caixas de material. Ainda no mesmo espaço seria possível encontrar um cavalete de plástico pouco utilizado. A última área a mencionar é a área da biblioteca que se encontrava totalmente renovada, comparativamente com o início do ano, visto que a mesma se apresentou como projeto final do par pedagógico anterior, que realizou a PES na mesma sala. Note-se que, a sala continha ainda um computador e um projetor, constantemente disponíveis para pesquisas que fossem suscitadas pelas crianças. Note-se que, aliados a práticas educativas variadas, estes instrumentos possibilitam a construção de saberes visando dar resposta “a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos enquanto suportes da construção e do desenvolvimento de cada criança” (Marta, 2017, p. 46). Perspetivando sensibilizar as crianças para a prática e importância da reciclagem, a sala possuía um caixote preto, que se destinava ao lixo orgânico, um caixote amarelo, destinado ao plástico e um caixote azul, destinado ao papel e ao cartão. A separação dos resíduos era devidamente efetua pelas crianças, que quando apresentavam dificuldades, facilmente questionavam o adulto presente ou algum elemento do grupo.

Realça-se assim, o facto de a educadora de infância promover a reorganização da sala, sempre que necessário, no sentido de ir ao encontro das necessidades e dos interesses evidenciados pelo grupo, uma vez que a sala deve ser considerada um “processo em progresso” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 43). Estas áreas acima mencionadas, permitem promover diferentes aprendizagens curriculares e potenciar experiências ricas que fomentem o desenvolvimento holístico da criança, conferindo-lhes uma maior autonomia e poder de decisão.

Não sendo possível descrever o espaço educativo sem mencionar o espaço exterior, é importante referir que este sofreu alterações recentemente, sendo, agora, constituído por equipamentos lúdicos com escorregas, bem como por jogos tradicionais de chão como a “Macaca”. Este espaço permite à criança correr livremente, saltar, trepar e executar diferentes atividades ao ar livre, desenvolvendo o contacto e a exploração de materiais naturais, bem como a interação social (Lopes da Silva et al., 2016). É importante referir que a educadora titular desenvolveu sempre que possível, atividades no exterior, e sempre que o clima permite, faz com que, o contacto com o exterior faça parte da rotina das crianças.

A organização temporal do espaço educativo, assume um papel preponderante no desenvolvimento da criança, uma vez que, e segundo Folque (2006), a rotina é fundamental para criar um ambiente seguro, que permita fomentar o desenvolvimento cognitivo, bem como permitir à criança desenvolver a sua autonomia e assumir o controlo das atividades a realizar (Bilória & Metzener, 2013).

Neste sentido, a rotina do grupo, ainda que flexível e mutável, apresentava algumas similitudes periódicas. A rotina iniciava-se às nove da manhã, onde era realizado o acolhimento das crianças, realizado pelos agentes educativos, nomeadamente a educadora titular, o par pedagógico e a auxiliar. No período entre as nove horas e as nove e meia, aquando da chegada de todos os elementos do grupo, era realizado um diálogo, onde as crianças podiam partilhar as novidades ou acontecimentos vivenciados. Posteriormente, e após a chegada de todas as crianças, era iniciada a canção dos bons dias e proposta a atividade planeada a realizar no período da manhã. À segunda-feira e à quinta-feira, as crianças já detinham conhecimentos das atividades a realizar, uma vez que ocorriam semanalmente, sendo uma das atividades “A minha novidade” e a outra, a organização dos dossiês individuais das crianças, onde elas colocavam todas as produções elaboradas no decorrer da semana. Nos restantes dias da semana, as atividades realizadas eram propostas pela educadora titular, pelo par pedagógico e/ou pelas crianças. Após a concretização das atividades, seguia-se o momento de higienização e lanche da manhã. Seguidamente, aconteciam as atividades livres supervisionadas, no exterior, quando as condições climatéricas o permitissem, pela educadora cooperante e pela díade, ou no interior da sala, onde as crianças poderiam selecionar as áreas de seu interesse para procederem à sua livre exploração.

Findado este momento, as crianças voltavam a higienizar-se para prosseguirem para a cantina, onde almoçavam, para seguidamente voltarem para o espaço exterior antes de darem início ao período da tarde. Note-se que este período tinha início pelas treze e trinta minutos. Aquando do retorno à sala, as crianças procediam ao preenchimento do quadro do tempo e do quadro das presenças, que por norma era preenchido pelo elemento do grupo eleito no início da semana corrente. À segunda e terça-feira, neste período as crianças realizavam atividades de expressão motora e expressão musical, dinamizadas por professores externos. Nos restantes dias as crianças davam continuidade às atividades realizadas no período da manhã ou davam início a uma nova proposta de atividade. As atividades pedagógicas terminavam às quinze horas e trinta minutos, e a maior parte dos encarregados de educação iam buscar os filhos à instituição,

contudo algumas crianças ainda ficavam na sala, onde a auxiliar de ação educativa executava atividades de apoio à família, até às dezassete horas e trinta minutos. No que concerne à sexta-feira, a educadora cooperante era substituída por outra educadora que dava continuidade à rotina efetivada pelo grupo nos restantes dias.

Ainda que, a organização do ambiente educativo, no que diz respeito à gestão do espaço e do tempo seja fundamental para o desenvolvimento significativo da criança, é necessário que esta crie um conjunto de interações, com os diferentes intervenientes presentes no ambiente educativo, que a permitam realizar uma aprendizagem ativa e significativa (Oliveira-Formosinho, 2013). Na visão de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) “a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem” (p. 13).

Nesta ótica, torna-se imprescindível salientar que, as interações observadas pelo par pedagógico eram efetivadas saudavelmente e num ambiente de partilha e respeito por todos. A interação criança-criança é baseada na interajuda, no respeito mútuo, onde é possível observar que as crianças com idades mais avançadas auxiliavam, constantemente, os mais novos na realização das atividades. Todavia era possível observar algum conflito entre algumas crianças e uma certa competitividade na execução de atividades de cariz individual. A interação adulto-criança era também bastante satisfatória, sustentando-se em valores cívicos, assente no diálogo e na partilha de ideias. Neste sentido, as crianças sentiam-se extremamente valorizadas e incentivadas a participar ativamente nas experiências pedagógicas. A interação entre o estabelecimento de ensino e a educadora, e ainda que, devido à situação pandémica, não seja possível que os pais e familiares frequentem o interior do recinto escolar, era bastante positiva, visto que ocorria constantemente via email e no início e término do dia através de conversas informais, contudo, esta interação não era visível entre todas as famílias, uma vez que a educadora tinha algumas dificuldades em perpetuar o envolvimento das mesmas. Apesar disso, era notório o envolvimento da família no desenvolvimento da criança, dado que a criança conseguia ver, na sala, os contributos dos seus familiares (Lopes da Silva et al., 2016).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Na ótica de John Elliott (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação é a abordagem “de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de ação que nela decorre” (p.69) e tem como finalidade, apoiar os Educadores e os grupos de Educadores para

encararem os desafios e adversidades da prática, adotando ações/ inovações de um modo reflexivo. (Altrinchter et al., 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008). Esta metodologia, constitui-se como uma atividade fundamental na formação de professores, uma vez que contribui para que os docentes ampliem os seus conhecimentos e desenvolvam competências profissionais, que visem o aprimoramento das suas práticas de ensino e, naturalmente, participem na construção do seu próprio conhecimento científico (Menezes et al., 2017).

Neste sentido, e para que um profissional na área da educação possua uma prática fundamentada e com sentido, é necessário que, para além de conhecer o contexto educativo para o qual prepara a ação, bem como as suas características, também seja capaz de refletir de forma crítica acerca da sua prática.

Alarcão (2001), afirma que:

Refletir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente são ideias recorrentes cada vez mais revisitadas e actuautes na vida, na dinâmica das organizações, que exigem novas concepções e, consequentemente, outras formas de organização, gestão e acção (p.58).

A reflexão permite ao Educador, refletir acerca da sua prática, conduzindo-o até à investigação, adequando-a ao contexto inserido. Assim, tendo em consideração o Decreto de Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o docente deve educar “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (artigo 3, ponto II, alínea a).

Coutinho (2014) define investigar como procurar e para tal é necessário que se coloquem duas questões primordiais: qual o problema em questão e como é que o posso resolver, o que origina o processo investigativo. No que concerne à investigação educativa esta pode ser traduzida num processo sistemático, objetivo e flexível onde se reflete acerca dos problemas emergentes da prática educativa. Estrela (2001) defende ainda que “a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real” (p.27).

Nesse âmbito, a metodologia utilizada durante a PES caracteriza-se como sendo uma metodologia de Investigação-Ação que surge corroborando o que foi referido anteriormente, basea-se num método dinâmico e em espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e posteriormente, avaliação (Carr & Kemmis, 1988d). Assim, a IA “relaciona-se com os problemas práticos quotidianos experimentados pelos professores, em vez dos “problemas teóricos” definidos pelos investigadores puros no ambiente de uma disciplina de conhecimento” (Elliott, 1997, p.24). Neste contexto e invocando Dewey (s.d), citado por Máximo-Esteves (2008), I.A. “é

inovar uma sensibilidade emergente que lê o professor não como um mero artesão ou como um técnico da transmissão, mas como dispendo de agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia” (p.9).

Esta metodologia caracteriza-se pela sua natureza cíclica de análise antes, durante e após a ação, permitindo ao docente adquirir feedbacks de cada etapa do processo, no sentido de aprimorar a sua prática. Esta etapa encontra-se evidenciadas na figura 2, (Castro, Morgado & Mesquita, 2012) que mostra que a primeira fase consiste na observação e visa a identificação de um problema ou necessidade, a segunda fase diz respeito ao planeamento do conjunto de ações a implementar, a terceira fase corresponde à execução das ações planeadas previamente, seguindo-se a etapa da avaliação e posteriormente o registo das conclusões resultantes do processo (Santos, Amaral e Mamede, s.d).

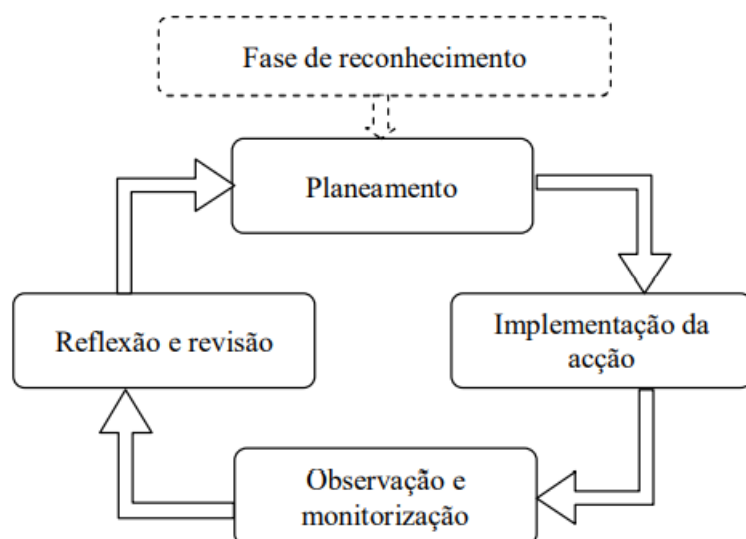


Figura 2- Etapas da MIA

No contexto de PES e indo ao encontro desta metodologia, o par pedagógico iniciou a prática pedagógica através da primeira etapa do processo, denominada observação, uma vez que a mesma permite ao docente tornar-se “mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (Máximo-Esteves, 2008, p.58). Esta etapa deve acontecer de forma direta, participante e sistemática, e tem como principal propósito conhecer, de um modo mais aprofundado, o contexto para o qual se pretende trabalhar bem como as potencialidades e fragilidades do mesmo. O mesmo autor, refere ainda que a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto ajudando a compreender o mesmo, bem como as pessoas que nele se movimentam e as suas interações. Contudo, afirma também que “a observação é uma faculdade

que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p.87).

O par pedagógico observou atentamente o ambiente educativo e recorreu a instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a grelha de observação, entrevistas, o diário de formação que representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações áquilo que rodeia o professor-investigador. Note-se que os diários são registos pessoais acerca da prática e é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas da melhoria da aula, revelando assim um extremo “potencial de riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves,2008, p.89). De forma indireta, foi também possível recolher dados através de entrevistas não estruturadas (diálogos) realizados com a professora cooperante bem como com os alunos, bem como através das grelhas de observação antecedentes à prática. Além dos instrumentos anteriormente mencionados, também se recorreu a registos fotográficos e áudios sendo que estes possibilitam uma aproximação mais real com as expressões e realizações dos alunos. Estes instrumentos foram fundamentais na recolha de dados para a preparação das intervenções a realizar.

Após a recolha de dados estabeleceram-se objetivos que fossem ao encontro às necessidades do contexto. Estes objetivos encontram-se presentes nas planificações realizadas e desenvolvidas pelo par pedagógico, em colaboração com a professora cooperante. Zabalza (2001) refere que a elaboração de uma planificação diz respeito ao ato de transformar “uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p.47). Segundo Carvalho e Diogo (1999), a planificação deverá conter os temas a tratar interdisciplinarmente, dando indicação do tema global do projeto em desenvolvimento, das áreas de conteúdo integradas, da tipologia de atividades a desenvolver, do tempo e das modalidades de avaliação prevista, devendo incluir ainda as formas e os instrumentos utilizados na avaliação. Assim, a planificação referente ao 1ºCEB é constituída pela contextualização da turma por forma a ser uma prática inclusiva, pelo que inclui os interesses, necessidades e dificuldades da turma e a estratégia pedagógica que sustenta a prática educativa; pelos objetivos da aula ou da unidade de aprendizagem; o currículo que sustenta a prática educativa desenhado de modo transdisciplinar com base num mapa de conceitos; os recursos utilizados no decorrer da planificação e a avaliação que era realizada através de grelhas de avaliação, que permitiam ao par pedagógico compreender se os alunos haviam atingido os objetivos propostos inicialmente. De um modo geral, a grelha da planificação referente ao 1ºCEB é constituída por quatro colunas: a primeira é referente à organização do tempo; a segunda à

descrição de atividades iniciando com um desafio e terminando com a aplicação de conhecimentos construídos bem como a sistematização; a terceira coluna é referente aos recursos/materiais utilizados; a quarta coluna verifica a concretização dos descritores do perfil do aluno. A planificação contém ainda os critérios e os instrumentos de avaliação formativa utilizados pelo par pedagógico e teve por base o currículo.

No caso da EPE, a planificação é construída semanalmente e é constituída pelos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, pelas necessidades de aprendizagem evidenciadas, pelos interesses do grupo observados, bem como pelo conjunto de atividades a realizar semanalmente, incluindo a rotina diária do grupo. Nesta planificação é incluído as decisões pedagógicas, o enquadramento das áreas de conteúdo de cada atividade planificada bem como a organização do espaço e dos materiais necessários para a mesma.

Deste modo, a ação surge de modo a transpor para a prática as planificações previamente realizadas, sendo que as intervenções decorreram ao longo da PES de um modo gradual, organizando-se por semanas, individualmente e em díade, promovendo assim o trabalho colaborativo entre a mesma. Anexadas às planificações construídas estão as grelhas de registo/avaliação que permitem ao par pedagógico compreender os saberes adquiridos e construídos por cada aluno bem como as capacidades, os valores e comportamentos demonstrados pelos educandos aquando das atividades realizadas, sendo estas aplicadas no final da aula.

Diretamente relacionada com a ação, surge a reflexão sendo esta a “via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas” (Alarcão, 2001, p.90). Aquando da PES, existiram vários momentos reflexivos, de carácter individual, mas também em díade, com a professora cooperante e supervisor institucional, e usaram-se instrumentos de reflexão, entre eles as narrativas individuais e colaborativas que fomentam a construção da identidade do par pedagógico. Note-se que “através delas pode-se recompor a trajetória de aprendizagem e seu registo, erigida singularmente por cada aluno e pelo grupo, e, desse modo, identificar avanços e limites no intenso processo de escrever/refletir/aprende (Fontura, Gonçalves, Silva & Santos, 2011, p. 453). No que concerne às narrativas individuais, estas tinham o propósito de refletir sobre aquilo que os recursos da sala possibilitariam ou impediriam, bem como analisar as potencialidades e inibições da turma em questão. Já as narrativas colaborativas permitiam a reflexão entre agentes

educativos, nomeadamente entre a professora cooperante e o par pedagógico, acerca da prática educativa realizada, bem como “melhorar as representações que os sujeitos constroem de si no seu processo de formação” (Ribeiro, Claro e Nunes, 2007, p.3116). Outros instrumentos utilizados que possibilitaram a reflexão foram, os guiões de pré-observação, sendo que o educador/professor partilha as suas “preocupações emergentes das suas práticas, com base nos registos de observação dos seus diários de bordo” (Alarcão, 2001, p.91), os momentos de seminários e de Orientação Tutorial (OT), bem como os feedbacks dados por parte da supervisora institucional, exigindo uma reflexão sistemática sobre a ação e antes da mesma permitindo assim melhorar a prática realizada pela díade, uma vez que é através do ato reflexivo que o profissional consegue reformular e adequar a sua prática caso haja necessidade para tal, possibilitando o crescimento do par pedagógico. Desta forma, torna-se importante salientar que, também o processo colaborativo entre os pares de formação, a professora e educadora cooperante e os supervisores institucionais permitiram um aprimoramento constante da prática educativa, sendo este assente na entajuda, na sinceridade e no trabalho diário a fim de corresponder às necessidades da turma.

Em modo de conclusão, é importante salientar que a metodologia IA, foi utilizada no decorrer de toda a PES, possibilitando assim a aquisição de saberes práticos e teóricos que contribuíram para o desenvolvimento das docentes estagiárias, quer ao nível profissional, quer ao nível pessoal.

3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Eu quero [docentes] que não se limitem a imitar os outros [docentes], mas que se comprometam na educação de crianças numa nova sociedade; [docentes] que participem de um sistema que os valoriza, e lhes forneça os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; [docentes] que não sejam apenas técnicos, mas também, criadores. (Nóvoa, 1992, p. 29).

Numa fase posterior à apresentação do enquadramento teórico, legal e pedagógico, relacionado com as valências educativas em questão, bem como após a caracterização de todos os contextos inerentes à PES, é fulcral descrever o processo vivenciado ao longo da mesma, bem como refletir sobre a prática desenvolvida, uma vez que, e segundo Freire (1996), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.39). Assim, e tendo em conta a correlação entre os referenciais teóricos e o conhecimento acerca do contexto educativo, o docente deve estruturar a sua prática, tendo em conta o processo de reflexão inerente à mesma antes, na e para a ação, onde o profissional se torna “mais consciente das situações de ensino, tornando-se simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (Estrela, 1994), a fim de crescer e evoluir profissionalmente (Oliveira & Serrazina, 2002).

Deste modo, a prática educativa desenvolvida tanto em EPE como em 1ºCEB foi fundamentada através de um processo constante de observação e reflexão, assim como de uma articulação consciente entre a teoria e a prática, garantindo desta forma, não só o crescimento pessoal, social e profissional do par pedagógico, como também uma melhoria no que concerne ao processo educativo (Coutinho et al., 2009).

O presente capítulo visará uma descrição da prática pedagógica elaborada em cada um dos ambientes educativo, suportada pelo trabalho colaborativo e cooperativo entre o par pedagógico, entre os profissionais envolvidos, nomeadamente a professora titular, a educadora e toda a comunidade educativa, bem como as supervisoras institucionais, salientando que, e segundo Day (2001), citado por Herdeiro & Silva, 2008, a troca de saberes entre os agentes educativos promove a valorização do papel dos agentes de mudança, como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como docentes, mas principalmente as crianças envolvidas em cada um dos contextos. Posteriormente, e no que concerne aos subcapítulos que fazem parte desta secção, estarão evidenciados alguns momentos e atividades desenvolvidas na PES que se revelaram cruciais no processo educativo desenvolvido, tendo sido

extremamente enriquecedoras para as crianças, sendo, deste modo, merecedoras de algum destaque, sustentando as mesmas, com intervenções por elas elaboradas.

3.1. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo Pérez Gómez (1992), a formação profissional de um docente é tida como um processo de preparação, que viabiliza compreender o funcionamento de regras e técnicas do mundo real na sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficiente. Assim sendo, a PES, torna-se crucial para que o futuro docente tenha consciência do que se avizinha e desde cedo comece a adquirir estratégias que o auxiliem no futuro.

No decorrer do percurso pedagógico vivenciado no 1.º CEB, tornou-se preponderante perpetuar o compromisso ético na mudança educativa, abandonando as ideias do paradigma tradicional que visam o docente como um transmissor de conteúdos, sendo necessário orientar os saberes teóricos adquiridos ao longo da formação enquanto futura docente, e mobilizá-los para a prática, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de saber, saber-fazer, saber ser e estar (Tarif, 2004).

Consequentemente, o docente deve ter em conta não só a forma como ensina, mas o respeito por todos os alunos e pela sua diferença, de modo a chegar a todos, promovendo a superação de eventuais dificuldades dos alunos e a facilitação da sua integração escolar (Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho), ressaltando deste modo a importância da diferenciação pedagógica visando a promoção do sucesso escolar, e consequentemente, tornando os conteúdos direcionados e significativos para todos os alunos (Roldão, 2007), sabendo que, e tal como afirma Brito et al. (2010), cada criança é um ser capaz de pensar e com vivências individuais que a auxiliará em todos os parâmetros da sua vida no futuro, devendo ser a instituição escolar a proporcionar estas mesmas vivências. Assim, durante toda a experiência em contexto, houve a necessidade de conceber condições necessárias para que todas as crianças aprendessem, sentindo-se felizes e realizadas, respeitando os seus ritmos de trabalho e motivando-as, sendo extremamente desafiante para o par pedagógico, a transformação da prática educativa, ajustando o currículo e refletindo aquando da realização da prática.

Desta forma, é fundamental refletir acerca da utilização das TIC como potenciadoras de ensino a distância, fomentando aulas híbridas e possibilitando o contacto com os alunos em casa,

através da plataforma *Google Classroom*, um espaço multidirecional de comunicação, oposto aos espaços unidirecionais (Quadros-Flores & Escola, 2008). Estas preocupações, atribuíram à PES, um rumo mais orientado e reflexivo (Coutinho et al., 2009).

Sendo crucial que o contexto educativo auxilie na formação de cidadãos autónomos e responsáveis, dotados de competências sociais e morais para a formação de uma sociedade mais justa (Martins, 2017), a prática educativa do presente contexto sustentou-se na construção de valores de base humanista, tal como defende o PASEO, (cf. Capítulo I). Deste modo, surgiu a necessidade de criar condições que potenciasses o desenvolvimento das competências acima mencionadas, que visassem também a aquisição de conhecimentos.

Perspetivando construir uma *Praxis* com significado e com base nas necessidades e interesses evidenciados pelos alunos, o docente deve ajustar o currículo, sempre que necessário, servindo-se de metodologias ativas que coloquem o aluno como foco da ação. As metodologias utilizadas encontram-se evidenciadas na seguinte figura (figura 3) de elaboração própria.

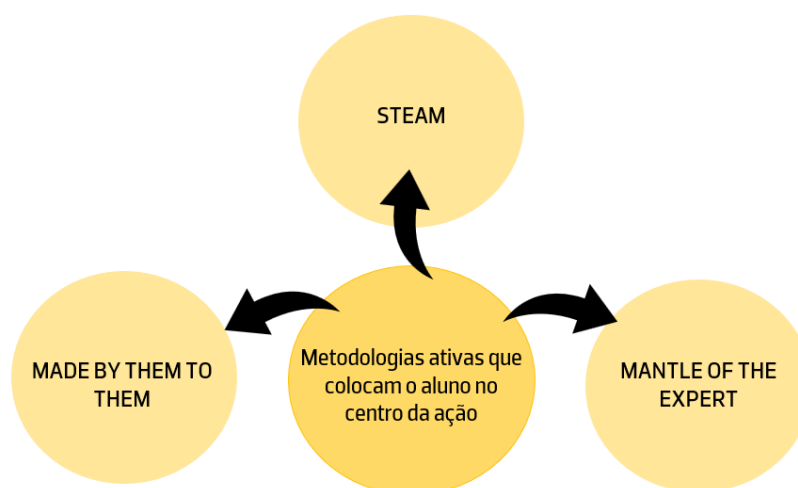


Figura 3- Metodologias ativas utilizadas no decorrer da PES no 1ºCEB

Agora, manifesta-se preponderantemente a necessidade de descrever, fundamentar e posteriormente refletir sobre aquilo que foi o projeto desenvolvido com a turma, bem como os momentos experienciados que tornaram o processo educativo significativo e com sentido tanto para a mestrandia como para os alunos. Para que a prática educativa tenha esse mesmo sentido foi necessário observar o contexto para que fossem tomadas decisões que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, sendo indispensável escutar atentamente os alunos e negociar com os mesmos, adotando assim uma pedagogia participativa, crítica e consequentemente, reflexiva (Oliveira Formosinho, Lino & Niza, 2007).

O percurso experienciado no 1.ºCEB, tal como mencionado no capítulo II, baseou-se na metodologia de investigação-ação uma vez, e segundo Bravo, (2010) a mesma deve ser utilizada “num contexto determinado, abarcando diferentes actores, onde o próprio investigador sente o problema, contribui para a mudança e engloba um percurso que combina a reflexão com a acção, num processo dialéctico, sistemático e contínuo” (p. 64).

Deste modo, a primeira semana do período da PES foi devota à observação participante, onde foi possível perceber quais os métodos utilizados pela professora titular nos vários domínios curriculares e ao mesmo tempo compreender a dinâmica entre o grupo e a dinâmica que este possuía com a docente. Aquando desta mesma observação, o par pedagógico pode refletir sobre o que observara e conseqüentemente procurar, desde cedo, ir de encontro às necessidades e vontades do grupo, compreendendo as fragilidades e habilidades do grupo, tentando colmatá-las. Assim sendo, foi possível constatar que, no que concerne às fragilidades, o grupo revelava extrema dificuldade de concentração através do paradigma de ensino tradicional e que continha bastante dificuldade em respeitar os elementos do mesmo, existindo constantemente atritos entre os alunos, dentro e fora da sala de aula, tanto em aspetos de competitividade, bem como no que concerne à insegurança constante sentida por alguns alunos, sendo assim, possível identificar a dificuldade que as crianças possuíam em gerir as próprias emoções. Estes conflitos, prejudicavam de um modo persistente a lecionação por parte da docente, assim como do ambiente em sala de aula.

Ainda no que concerne às dificuldades sentidas a nível da concentração é de ressaltar que o grupo sentia extrema dificuldade em concentrar-se após os intervalos, sendo que o par pedagógico optou por iniciar a acção com momentos de mindfulness que promovessem o retorno à calma após um momento de euforia. Sendo esta prática caracterizada como “o estado da mente saudável, através da qualidade de estar atento, consciente e presente” (Nunes, 2018, p.27), sendo uma prática cada vez mais executada nas instituições escolares uma vez que, efetivamente, e segundo Gonçalves (2017), estas práticas assumem um papel extremamente importante no desenvolvimento de competências socioemocionais sendo na escola onde as crianças passam a maior parte do seu tempo. Através desta técnica, os alunos adquirem consciência das relações existentes entre as suas emoções e as suas sensações físicas (Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016), bem como com as suas relações com os intervenientes do ambiente em que se inserem.

Após a semana de observação, através do diálogo com o grupo, tornou-se perceptível que os alunos tinham principal interesse em executar atividades que agregassem o estudo do meio e as expressões plásticas, contudo era necessário criar um projeto que possuísse um fio condutor, de modo a construir um processo de aprendizagens significativas, promovendo ao longo do mesmo, a transdisciplinaridade, uma vez que, esta valência educativa é caracterizada pelo seu aspecto globalizante. Visto que existe apenas um docente titular responsável pela turma, apresenta-se assim um regime de monodocência, tal como mencionado no capítulo I. Assim, o docente é responsável por fomentar uma aprendizagem articulada de todos os conteúdos, planejando a sua prática e prevendo possíveis trajetórias da ação modelando desejos, aspirações e metas num projeto que represente as razões das escolhas efetuadas e como se pode levar a cabo um plano para as concretizar (Zabalza, 1992). Posto isto, uma planificação é vista como um instrumento que incide sobre o contexto para o qual é elaborada e que integra um propósito a alcançar que nos indica o caminho a seguir; fazendo uma previsão do processo, concretizado numa estratégia de procedimento que inclua conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades, bem como os procedimentos de avaliação a utilizar (Diogo, 2010).

Assim, e com base no que anteriormente foi dito, torna-se imprescindível mencionar que as planificações elaboradas, tiveram em conta o processo evolutivo da aprendizagem e visassem a organização da prática educativa (Zabalza, 2001), tendo as mesmas sido elaboradas pelo par pedagógico, em colaboração com a docente titular, os alunos e a supervisora cooperante e fomentaram a transdisciplinaridade, articulando as diferentes áreas de conteúdo de forma holística e garantindo a inexistência de uma barreira que separasse os conteúdos a desenvolver.

Nesta linha de pensamento, o primeiro momento a mencionar desenvolveu-se após a semana de observação e partiu do desenvolvimento de uma questão-problema abordada em intervenções anteriores, sendo esta: "Chegou um barco com 1000 turistas a Matosinhos e tens de lhes apresentar a cidade, que sítios visitavas e como o farias?". Através desta questão foi realizado em turma, com o auxílio do quadro, um mapa mental, com os locais a visitar e consequentemente, a forma mais viável de publicitar a cidade e o património presente na mesma. Os alunos revelaram-se extremamente entusiasmado e despertaram interesses em diferentes áreas, nomeadamente, fotografia, marketing, cultura, entre outros. Deste modo e percebendo os interesses diversificados dos alunos, o par pedagógico desafiou os mesmos a criar diferentes departamentos (marketing, organização, cultura, fotografia e pesquisa), onde cada um destes deveria dar resposta à problemática em questão, de acordo com o departamento escolhido.

Nesta fase, torna-se crucial mencionar que a possibilidade de trabalhar em grupo, com elementos da turma diferentes dos quais os alunos estavam habituados, uma vez que não eram escolhidos os grupos com base em afinidades, mas sim em interesses pessoais, tornou-se preponderante para potenciar um ambiente em sala de aula mais agradável, sendo notória a melhoria na relação entre os alunos da turma. Assim, o trabalho colaborativo é também uma estratégia válida no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita a partilha de experiências, indo ao encontro do que Vygotsky afirma, nomeadamente, que o processo de desenvolvimento é potenciado pela colaboração do aprendente com outra pessoa mais capaz nesse determinado aspeto.

Deste modo é através de saber partilhar ideias, opiniões, e estar disposto a ouvi-las e aceitá-las, que eles desenvolvem o seu espírito crítico e que percebem que, nem sempre, há uma resposta única e fechada para um determinado problema. Nesta fase, o par pedagógico teve, então, a função de guiar e mediar, orientando os alunos na planificação necessária, dentro de cada departamento, que desse resposta à problemática, dando acesso aos alunos para se expressarem livremente e procurarem autonomamente uma solução, uma vez que, o aluno deve ser aprendente, procurar o saber, ter a mente ativa e receptiva e o professor necessita de criar situações de aprendizagem que estimulem a autoconfiança do aluno em si mesmo. (Alarcão, 1994). Foi neste momento, em que os alunos tiveram a possibilidade de delinear um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade desejada (Roldão, 2009), implicando os mesmos “no seu processo de aprendizagem, torna[ndo] as aprendizagens mais significativas e conduz[indo] à construção das aprendizagens de modo ativo” (Quadros-Flores, Flores et al., 2019, p. 885) (Figura 4).



Figura 4 Mapa mental construído pelos alunos para solucionar a problemática

Desta forma, torna-se evidente a utilização de uma estratégia pedagógica que potencia a resolução de problemas, ou seja, a abordagem *Mantle of the Expert* (MoE), onde a ação começa a ser desenvolvida através de uma situação hipotética [ou henredo]. A prática pedagógica desenvolvida pelo par pedagógico permitiu desenvolver uma situação, onde os alunos assumiram a responsabilidade, tornando-se outras personagens e tiveram a possibilidade de contruir para a resolução da situação hipotética, tomando decisões e constituindo uma equipa de especialistas cujo principal objetivo, centrar-se-ia na resolução do problema, eficazmente (Taylor 2016, citado por Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro) e ao mesmo tempo potenciar a relação colaborativa entre eles e profissionais envolvidos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta abordagem fomenta, tal como é elencado no capítulo I, um conjunto de competências que permitem ao individuo tornar-se um cidadão mais autónomo e criativo, através da criação de um cenário hipotético que visa resolver um determinado problema, tornando-se a prática muito mais enriquecedora, visto que a mesma investe no desenvolvimento da inovação e da criatividade e envolve os alunos num processo transversal, colaborativo e adaptável (Quadros-Flores et al., 2019).

Em turma e antes de se proceder à divisão da mesma em departamentos físicos, foram estipulados os objetivos para dar resposta à problemática e conseqüentemente foi elaborada uma partilha de ideias em turma, que culminou num esboço das hipóteses para “dar a conhecer a cidade aos turistas”, bem como a melhor forma de os cativar, evidenciando-se “o modo como os alunos se interrelacionam com o conhecimento fora da sala de aula” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 887). Consoante iam surgindo ideias, as mesmas eram apontadas no quadro. Para definir quem ia ao quadro, foi utilizado como recurso “a roleta dos nomes aleatórios”, sendo um recurso utilizado anteriormente e frequentemente pedido pelos alunos, sendo inclusive adotado pelo docente titular. Ressalte-se que, os recursos digitais criam, assim, a possibilidade de um processo de aprendizagem mais significativo e motivador, uma vez que a utilização das TIC, pode representar-se como uma vantagem no processo de aprendizagem e no modo como este ocorre (Quadros-Flores, Marta & Sá (2018).

No decorrer da discussão várias foram as ideias lançadas pelos alunos, entre as quais salienta-se “A melhor maneira de chegar às pessoas é pela Internet porque toda a gente vê a internet” (J.) e “Podíamos pesquisar sobre os monumentos e tirar fotos para mostrar aos turistas” (D.). Neste momento, foi refletida a possibilidade de criar uma rede social que visasse então “chegar a mais pessoas”, onde seriam publicados os trabalhos realizados pelos alunos, consoante a sua realização. Contudo, e na

ótica dos alunos, um conjunto de departamentos forma uma empresa, (“mas a empresa tem de ter um nome!” (J.). Aquando do diálogo acerca das diferentes possibilidades de nomes que a empresa poderia ter, alguns alunos salientaram as palavras “Arte”, “Matosinhos” e “Cântaro”, sendo esta última sugerida uma vez que havia sido o elemento principal de intervenções anteriores onde se foi abordada a lenda “A fonte dos dois amigos”. Assim, após o registo de todas as possibilidades de nomenclatura dada à empresa, surgiu o nome “CAMT’ARTE”.

Note-se que, esta partilha de ideias foi efetuada num ambiente de trabalho colaborativo, mobilizando saberes do património local, mantendo, e tal como é defendido no PASEO, estimular Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D), bem como o Relacionamento Interpessoal (E) (Ministério da Educação, 2018)

Cada departamento realizou um tipo de trabalho diferente, o grupo da cultura, criou um podcast denominado “podcultura”, para que pessoas invisuais tivessem a possibilidade de conhecer a cultura da cidade onde foi realizada uma breve apresentação da cidade, criando previamente uma narrativa para planificar as informações a mencionar no *podcast*. Ressalte-se que, o *podcasting* veio possibilitar uma maior facilidade na transmissão de conteúdos áudio e vídeo, permitindo que o utilizador da Internet se torne também, produtor de conteúdos acessíveis a todos. O departamento da fotografia fez um *board collage* com as fotografias dos monumentos de património da cidade, da sua preferência. O departamento do marketing criou o logotipo da empresa, o da pesquisa procurou informação acerca do Senhor do Padrão, para conhecer mais sobre o mesmo. Finalmente, o departamento da organização, realizou um roteiro, transformando-o em diferentes packs que permitissem aos 1000 turistas, escolher quais os locais do seu interesse a visitar.

Nesta fase, foi possível verificar o entusiasmo dos alunos e a motivação dos mesmos. Na sala havia imensa agitação e inquietação natural face ao entusiasmo, o que, em conversa com a professora titular, foi um ponto extremamente positivo visto que, uma aula não deve ser um monólogo, onde as crianças desempenham um papel passivo.

No final do dia, a turma teve a possibilidade, através do computador e do projetor de visualizar os trabalhos realizados pelos diferentes departamentos, podendo refletir acerca dos mesmos, de modo a, e no âmbito do desenvolvimento da autorregulação, refletir sobre as atividades realizadas, percebendo o que correu bem, o que correu menos bem, o que não conseguiram realizar e o porquê do sucedido (Piscalho & Simão, 2014).

Indo de encontro ao que havia sido sugerido pelos alunos, e de modo a dar a conhecer todo o projeto foi utilizada a rede social *Instagram*, onde os alunos publicaram todos os trabalhos realizados (figura 5), fazendo em cada publicação uma pequena narrativa acerca do próprio *post*, verificando-se, tal como foi supramencionado, a articulação entre as diferentes áreas curriculares, sendo que, “a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p.88).



Figura 5- Trabalho realizado por cada departamento, posteriormente publicado no Instagram.

Refletindo sobre o que foi dito até ao momento, é possível afirmar que a prática educativa permitiu desenvolver “mudanças fortes no processo de ensino e aprendizagem e na utilização de variados recursos pedagógicos digitais alinhados com metodologias ativas de resolução de problemas” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886).

Deste modo, é importante mencionar outra coletânea de momentos que potenciaram o desenvolvimento do projeto aquando da aquisição de aprendizagens significativas, onde as TIC e a abordagem *STEAM* [ou *STEM*] se revelaram preponderantes na mesma, uma vez que, “as TIC têm um efeito positivo nos alunos e nas aprendizagens e que estes adquirem competências digitais, sociais e cognitivas” (Quadros-Flores, 2016, p.247) e ao mesmo tempo, é de referir que as “novas tecnologias quando bem aplicadas na educação promovem resultados em várias

dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação” (Quadros-Flores, 2011, p. 97).

Mediante a situação pandémica vivida atualmente, as TIC possibilitaram o ensino híbrido acima mencionado. No que concerne à abordagem *STEAM*, esta promove uma metodologia interdisciplinar, uma vez que, visa o desenvolvimento do conhecimento a partir da integração entre as diferentes áreas do conhecimento, de forma a contemplar o desenvolvimento de habilidades práticas, com a engenharia e a tecnologia, em aplicação dos conhecimentos teóricos, também abordados, das ciências e matemática, articulando com as expressões (Machado & Júnior, 2019, p. 52).

Desta forma, e voltando ao paradigma da existência de uma pergunta de partida, os alunos foram desafiados com a seguinte questão “E se o titan fosse construído com sólidos geométricos?”. No decorrer de intervenções anteriores a turma havia visitado alguns monumentos ou elementos de património da cidade, nomeadamente o Senhor do Padrão, o Titan, sendo este o favorito da turma, as Estátuas da Tragédia do Mar, entre outros, visando a recolha de informação acerca dos mesmos. Ao questionar os alunos acerca dos recursos possíveis para a construção do titan, o aluno (J.) sugeriu que poderiam realizar uma maquete em 3D. Então, através da disponibilização de um computador para cada departamento, bem como de uma folha branca para elaborarem a planificação, procedeu-se à elaboração de um Titan em 3D. (figura 6)

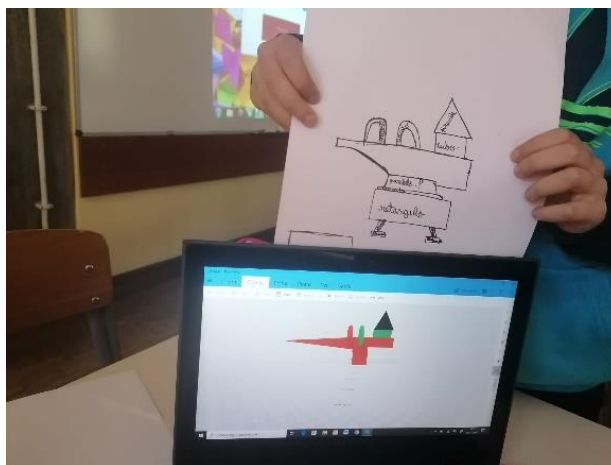


Figura 6- Planificação e construção do Titan através da plataforma 3D Builder

Deste modo, a plataforma utilizada foi o *3D Builder*, que permite agrupar diferentes sólidos geométricos, consoante as características pretendidas, conferindo-lhes diferentes tamanhos e cores. Note-se que através da utilização desta plataforma foi possível relembrar conceitos

relacionados com os sólidos e as suas características, bem como potenciar momentos de aprendizagem diversificados e inovadores. Saliente-se que, no decorrer da atividade, vários alunos pediram ao par pedagógico o nome da aplicação para que em casa, a pudessem explorar livremente. Inclusive, o aluno (F.) referiu “Professoras, em casa vou fazer o edifício da biblioteca”.

Note-se que através deste momento, e com base nas AE, referente ao 4º ano do 1º CEB, foi possível promover a aprendizagem da utilização de múltiplas representações em Matemática, valorizando-se a expressão verbal no que concerne à partilha de ideias, bem como o desenvolvimento da comunicação matemática, nomeadamente pela capacidade de questionar, explicar e argumentar a opinião de cada um com os colegas, no sentido de promover o trabalho colaborativo e incentivar à inclusão. É importante mencionar que, esta tipologia de atividades promove o estabelecimento de conexões internas e externas da Matemática com outras áreas do currículo, em especial o Estudo do Meio. Salienta-se assim que, as situações que envolvem o desenvolvimento das capacidades matemáticas oferecem oportunidades acrescidas para o desenvolvimento das capacidades e atitudes gerais.

A concretização da atividade foi feita em grupos de 5 elementos, mantendo os grupos/departamentos utilizados em intervenções anteriores, então autonomamente os alunos juntaram-se ao seu grupo e começaram a construir. Ao manter os grupos, os alunos conseguiram desenvolver confiança em si próprios, espírito de equipa, motivação para aprender e descobrir, competências autorregulatórias, espírito de iniciativa, respeito pelo outro, bem como a capacidade de tomar decisões alicerçadas, “aprendendo a integrar pensamento, emoção (...) para uma autonomia crescente” (Martins, 2017, p.26). No que concerne à dinâmica dos grupos, é possível afirmar que esta foi bastante saudável e participativa, onde todos os elementos dos diferentes grupos, tiveram a possibilidade de expressar livremente a sua opinião e vontade e consequentemente estabelecer uma melhor relação entre turma. É fundamental referir que os alunos com mais facilidade de aprendizagem no que concerne ao manuseamento de aparelhos eletrónicos auxiliaram, calmamente, os alunos que apresentavam uma maior dificuldade. Deste modo esta tipologia de atividade visou um trabalho colaborativo e um paradigma construtivista. Nesta ótica, O *NCTM* (2017) refere que “os professores deverão explorar formas inovadoras de terem os alunos a usar a tecnologia para descrever o seu pensamento matemático, em colaboração com os colegas” (p.87).

Concluída a exploração da plataforma *3D Builder* e consequentemente, a construção do Titan, foi explorada a aplicação *Pear Deck*, onde os alunos tiveram a possibilidade de, numa

primeira fase lembrar os conhecimentos prévios que possuem acerca das características do texto descritivo e posteriormente construí-lo, através da linguagem matemática, onde explicaram os sólidos geométricos utilizados, a posição dos mesmos, bem como as cores que estes possuíam, mobilizando saberes culturais, matemáticos e linguísticos. Note-se que, esta aplicação permite que o docente, faça comentários, na própria aplicação, acerca do trabalho que os alunos estão a desenvolver, no imediato.

Durante a produção dos textos bem como no decorrer de todo o processo de aprendizagem, os alunos foram auxiliados pelo par pedagógico. Salienta-se assim que, esta tipologia de plataformas, são facilmente utilizadas num ensino a distância, e eficazes no desenvolvimento de aprendizagens significativas, através de recursos diversificados. Saliente-se que, esta interação entre o par pedagógico e a turma, possibilitou uma relação positiva, de confiança e colaboração entre os mesmos, uma vez que os alunos adquiriram uma maior confiança em questionar o par quando apresentavam algumas dúvidas ou se sentiam mais inseguros, sendo que esta interação e proximidade se tornou possível através do auxílio das TIC. Segundo Quadros-Flores (2011), promovem uma melhoria nas relações entre professor-aluno, desenvolvem reciprocidade e cooperação entre a turma fomentam a utilização de técnicas ativas de aprendizagem, proporcionam o feedback e ao mesmo tempo, aumenta o tempo de dedicação dos alunos à aula, uma vez que é um recurso altamente motivador, através do respeito pela diversidade de talentos dos alunos.

Neste momento, torna-se fundamental referir que o próximo conjunto de atividades a descrever, se deveu a uma visita realizada à Biblioteca Florbela Espanca em intervenções anteriores, onde após a explicação da guia-turística acerca da pessoa ilustre que deu nome ao edifício, os alunos ficaram extremamente interessados nos acontecimentos relacionados com a vida da Poetisa.

Assim e com base no interesse dos alunos, o par pedagógico, solicitou aos alunos que elaborassem, em casa, com o auxílio de sites fornecidos pelo próprio, uma pesquisa relacionada com bibliografia das pessoas ilustres da cidade, para que posteriormente, pudessem partilhar em turma, o que haviam aprendido. Deste modo foi possível garantir que a pesquisa fosse elaborada de forma segura, tal como elencam as AE destinadas ao 4º ano de escolaridade, no domínio do estudo do meio: "Utilizar as tecnologias de informação e comunicação com segurança, respeito e responsabilidade." (Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I., 2018). Salienta-se, neste sentido, a abordagem "*Made by them to them*" que fomenta uma aprendizagem personalizada em modos

de escola invertida, seguida de um processo colaborativo na construção de um recurso didático de modo colaborativo a ser debatido e refletido posteriormente (Quadros-Flores, Flores, Ramos & Peres, 2019).

O momento agora descrito teve início através do levantamento de uma questão-problema: “Como posso conhecer e dar a conhecer as pessoas ilustres da minha cidade?”, ao qual os alunos deveriam ser capazes de dar resposta. Deste modo, é possível desenvolver nos alunos, e tal como indica Quadros-Flores et al. (2019), o pensamento crítico, a noção de responsabilidade e flexibilidades e conseqüentemente, o espírito empreendedor. Visando dar resposta ao desafio, os alunos realizaram, numa fase inicial, um brainstorming, fim de lembrar as figuras ilustres da cidade, através da plataforma Bubbl. De modo a ir de encontro ao que a orientadora cooperante havia solicitado, o par pedagógico elaborou com a turma bandas desenhadas, no digital, através da aplicação *Storyboard*, onde seria estabelecido um diálogo entre o presidente da câmara da cidade e a figura ilustre escolhida por cada grupo. Nesta fase, os alunos relevaram-se extremamente entusiasmados e motivados, mencionando: “Aí professoras, que giro, nunca tinha feito uma banda desenhada no computador! Em casa, vou fazer mais para depois mostrar aos meus pais” (R.C.)

Ressalte-se que, “a introdução das TIC constitui uma oportunidade para a renovação das práticas, para a refundação de um novo paradigma educacional, centrado na gestão curricular, organizacional e pedagógica” (Quadros-Flores, Escola e Peres, 2011, p.438). Em seguida, os alunos foram convidados a pesquisar no site da câmara municipal, possíveis eventos que pudessem congratular figuras da cidade. Após a pesquisa, os alunos encontraram o festival Portocartoon. O cartaz do evento, suscitou muito entusiasmo e antes do par pedagógico ter a possibilidade de explicar em que consistia o festival, o aluno (J.) referiu: “professoras, isso é uma caricatura!”, deste modo, as docentes aproveitaram este momento para questionar os alunos acerca das características desta tipologia de desenho.

Sendo a turma, extremamente interessada pela arte, era necessário, explorar novamente, as suas habilidades. Assim, o par pedagógico desafiou a turma a criar o seu próprio festival, homenageando as pessoas que haviam investigado, em momentos anteriores. Para facilitar este processo, anteriormente, o par, já havia disponibilizado a aplicação “*Caricature*”, para que cada departamento elaborasse um rascunho da caricatura da pessoa ilustre, escolhida pelo mesmo. Note-se que, este trabalho foi extremamente importante, uma vez que foi necessário que todos os elementos do grupo chegassem a um consenso acerca das características a exacerbar na sua

caricatura, promovendo assim um trabalho colaborativo e desenvolvendo da mesma forma, competências presentes no PASEO.

No momento após a partilha de ideias, acerca das características evidentes de uma caricatura, foi notória a “predisposição para a tarefa, entusiasmo, empenho e motivação” (Quadros-Flores et al., 2018, p. 72). Cada elemento do grupo, recriou, no papel, a caricatura anteriormente elaborada, no digital pelo mesmo. Note-se que, cada aluno teve a liberdade para elaborar a caricatura da figura ilustre que escolhera, sendo que poderiam tentar reproduzir fielmente o que haviam criado, ou acrescentar características à sua criação. Contudo, aquando da realização da atividade, alguns alunos revelaram dificuldade em reproduzir através da observação direta, a caricatura. Deste modo, e com o auxílio da supervisora da instituição, o par pedagógico, explicou à turma, algumas técnicas de desenho, nomeadamente o decalque na janela, através da luz solar e a técnica de *Grid* que consiste na dobragem a imagem de referencia em quadrados bem como a folha onde irá ser realizado o desenho e proceder-se em seguida ao preenchimento de cada quadrado conforme o que está retratado na imagem de referência, alcançando deste modo uma maior fidelidade quanto ao que se quer retratar. Estas técnicas auxiliaram a turma na construção das caricaturas, dando-lhes a possibilidade de desenvolver a noção de espaço e desenvolver a sua criatividade. (figura 7).

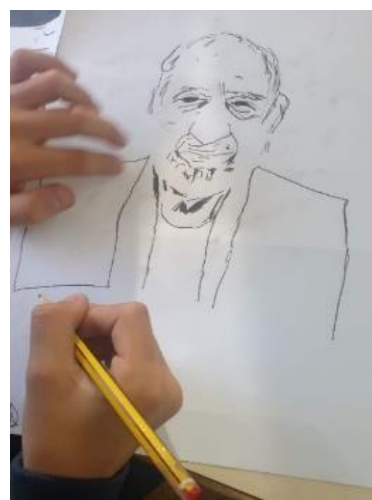


Figura 7- Caricaturas realizada através da técnica de Grid e da técnica do decalque.

As atividades que promovem e estimulam a criatividade nos alunos, são extremamente enriquecedoras uma vez que potenciam uma serie de habilidades que o ensino tradicional não alcança uma vez que o aluno não tem liberdade para expressar o seu pensamento, limitando-se a ser recetor de informação. Na ótica de Valqueresma & Coimbra (2013) “Numa sociedade que sofre mutações constantes e onde o desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias são a força

motriz da evolução, a criatividade surge como «ferramenta» fundamental ao indivíduo contemporâneo” (p.132).

Nesta fase, a aluna (B.) referiu: “professora, eu já comecei o desenho, mas posso começar de novo e dobrar a minha folha também?”, sendo possível perceber que, os alunos conseguiram desenvolver o seu sentido crítico e refletir acerca da sua ação, assumindo capacidades de autorregulação e adequando o seu comportamento para ir de encontro aos seus objetivos. Deste modo, é importante referir que, a reflexão na ação, permite fazer adaptações que visam o melhoramento da prática docente e conseqüentemente, fomentar aprendizagens significativas em todos os alunos, respeitando as suas características e ritmos de aprendizagem. Posteriormente, através da aplicação *Adobe Scans*, foi realizada a digitalização das criações dos alunos para proceder à elaboração de um livro digital.

Neste momento, torna-se imprescindível salientar que, e no que concerne às AE definidas pelo Ministério da Educação (2018), esta atividade, permitiu que os alunos refletissem acerca da sua própria prática, no sentido de aprimorar o seu trabalho, tomando consciência de que os seus gostos se desenvolvem e são construídos através da prática sistemática de experiências, além de mobilizares saberes matemáticos, na vertente da orientação espacial, no momento em que deveriam recriar a caricatura realizada na respetiva aplicação, no papel. Ao mesmo tempo, com as pesquisas efetuadas anteriormente, por eles, desenvolveram competências ao nível do património local da cidade, mobilizando conhecimentos adquiridos não só com os agentes de educação, mas também com a sociedade no qual se inserem.

Num momento posterior, e aproveitando as pesquisas elaboradas pelos alunos previamente, foram realizadas pequenas bibliografias acerca das pessoas ilustres escolhidas. Assim, importa referir que a atividade foi sustentada na abordagem “Deles para eles”, num modelo de escola invertida, que perspetiva o aluno como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem, tornando-o, assim, produtor e consumidor direto da sua criação e visando uma aprendizagem baseada na resolução de problemas de forma colaborativa (Quadros-Flores et al., 2019). As bibliografias possibilitaram reconhecer alguns locais da cidade contruídos pelas figuras ou em homenagem a estas, tendo estes sido assinados no mapa através do *Google Maps*.

Consecutivamente, os alunos realizaram na plataforma *Geogebra*, com o auxílio de um *printscreen* do mapa da cidade, um roteiro com os locais previamente assinados, contruídos pelas ou em homenagem às próprias figuras ilustres, identificando as distâncias entre os pontos e

elegendo o melhor percurso para indicar aos turistas da cidade. Note-se que, de modo a desenvolver a linguagem e conhecimentos matemáticos, os alunos estabeleceram relações entre as diferentes ruas, identificando no mapa ruas paralelas, perpendiculares, bem como os diferentes tipos de ângulos, mobilizando novamente saberes acerca do seu património cultural bem como saberes matemáticos.

Cabe, neste momento, referir que o projeto desenvolvido no 1ºCEB, manteve uma sequência lógica, na medida em que, durante todas as intervenções, foram abordadas várias temáticas referentes às diversas áreas curriculares, bem como saberes culturais da cidade onde a instituição se situava. Procurando, assim, de forma constante e sistemática, a envolvimento dos alunos no próprio processo educativo, assim como dos seus interesses e emoções, visando construir aprendizagens significativas, uma vez que, o cérebro presta atenção a novas informações, no entanto, se se considerar que essas informações são desprovidas de sentido, não serão processadas” (Flores, Ramos, & Escola, 2015, p. 854)

3.2. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O período da PES, vivenciado em contexto de Educação Pré-Escolar tornou-se crucial para o desenvolvimento da mestranda tanto a nível pessoal como profissional. As ações educativas desenvolvidas tiveram por base uma articulação sistemática entre os referenciais teóricos e legais e a prática, assentes na observação e reflexão constante do ambiente educativo. Deste modo, promoveu-se o desenvolvimento holístico de cada criança através da planificação e dinamização de atividades pedagógicas em pequenos e grandes grupos. Aponta-se, neste sentido, para a intencionalidade educativa de todas as decisões tomadas em par pedagógico, no sentido de aprofundar os conhecimentos prévios das crianças. Nesta lógica, a metodologia de investigação ação (cf. Capítulo II) foi uma impulsionadora e serviu de base a todo o processo educativo.

Note-se que, a ação educativa foi concebida para e com um grupo de crianças cuja faixa etária se situava entre os três e os seis anos e articular as diferentes áreas de conteúdo (cf. Capítulo II), tendo em consideração a importância do ato de brincar associada à exploração livre, espontânea e lúdica dos materiais, uma vez que, tal como refere Lopes da Silva et al. (2016), esta diz respeito a uma atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de adquirir conhecimento, cabendo ao educador fomentar o desenvolvimento progressivo e

individual de cada criança e do grupo como um todo, dado que, “o desenvolvimento motor, social, emocional, 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” (p.9).

Posto isto, no decorrer da primeira semana em contexto, foi possível observar que, a grande maioria das crianças, que constituíam o grupo, manifestavam fragilidades nas questões associadas à partilha (de materiais, de jogos, dos espaços da sala, bem como a disposta constante acerca de quem realizaria primeiro determinada atividade ou o lugar que as mesmas ocupavam nas filas), que por consequência se refletiam no trabalho colaborativo. Nesta linha, a díade, decidiu que teria de planificar e intervir, proporcionando momentos que potenciassem o trabalho em grandes e pequenos grupos, com crianças de diferentes idades e fomentassem a partilha de opiniões e conhecimentos, estimulando, desta forma, noções de partilha e cidadania, “na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem” (Folque, 2016, p.7). Foi possível evidenciar também, através dos diálogos com as crianças, que a arte, numa perspetiva generalizada, era um elemento extremamente cativante para o grupo, uma vez que, tinha vindo a ser trabalhada recentemente pela educadora titular.

Nasceu assim, a partir da união entre este interesse (arte) e as necessidades (fomentar o trabalho colaborativo), que deram impulso à origem do projeto, que mais tarde se veio a intitular: “grafitar não é estragar”.

Este obedeceu a lógicas da MTP, que ao longo do documento se elencam de modo sistematizado, a fim de existir uma perceção geral das suas fases e porque, deste modo, a mestranda esclarece as atividades subjacentes ao projeto de forma mais aprofundada. Neste sentido, torna-se fundamental que, devido à impossibilidade de relatar todas as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto, serão descritas pormenorizadamente algumas atividades, sendo que outras serão apenas mencionadas, uma vez que as mesmas se encontram retratadas no relatório de estágio do outro membro da díade, salientando-se assim, novamente, a importância do trabalho colaborativo entre o par pedagógico.

Após as duas primeiras semanas em contexto, o grupo iria realizar uma visita à galeria do município, com o intuito de conhecer e observar as esculturas em exposição. Visto que a galeria se situava relativamente perto da instituição onde foi desenvolvida a PES, no momento em que, a El mencionou a visita, várias crianças referiram, já ter visitado o local, tendo a criança (L) mencionado: “eu sei o caminho, passo por lá todos os dias ao vir para a escola”, começando a descrever todo o percurso realizado diariamente. As outras crianças, rapidamente começaram a intervir,

afirmando que também conheciam o percurso e que inclusive costumavam passar por lá regularmente. Aproveitando a afirmação da criança e o interesse notório do grupo face à partilha da amiga, foi realizado um mapa com o percurso que seria efetuado desde a escola até à galeria municipal.

Nesta fase, foi possível observar um clima de entreajuda entre as crianças, uma vez que iam auxiliando o colega que estava a construir o mapa, dando-lhes referências espaciais, tais como: “mais para cima”, “mais para baixo”, “agora para o lado”, e ainda, “essa linha tem de ser maior”. De anotar que as ações de partilha entre as crianças se revelaram extremamente enriquecedoras uma vez que, é através da participação ativa no seu processo de aprendizagem, que a criança mobiliza e integra um vasto conjunto de experiências, saberes e processos, concebendo-lhes novos significados e encontra novas possibilidades de cariz individual, permitindo-lhe desenvolver não só a autonomia, como também a criatividade. Não obstante, ao mesmo tempo, através da interação com as outras crianças, “a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 37), desenvolvendo noções de democracia e respeito pelo outro.

No dia posterior à visita, o grupo estava extremamente eufórico para visualizar as fotografias tiradas por este e aquando da visualização das mesmas foi perceptível que as crianças já detinham a plena noção espacial do percurso, afirmando constantemente em que parte do percurso é que determinada foto havia sido tirada e o que viria a seguir. Do ponto de vista matemático, através desta situação, tornou-se perceptível que algumas crianças já conseguiam localizar objetos, utilizando conceitos de orientação e identificar pontos de reconhecimentos de locais, usando um mapa simples (Lopes da Silva et al, 2016). Além disso, neste momento, foi possível constatar que a grande maior parte das fotografias retiradas pelo grupo, eram fotografias de “paredes coloridas” (B), ou seja, paredes grafitadas. Note-se que, a instituição de ensino, se localiza numa área metropolitana extremamente rica em termos de arte urbana, mais concretamente em graffitis. Inclusive o próprio site da câmara disponibiliza uma série de roteiros que indicam as obras de arte mais prestigiadas do concelho e a história que cada uma delas conta. Esta realidade permitiu à díade ter perceção do contacto que as crianças têm diariamente com este tipo de arte e do interesse e curiosidade que as mesmas evidenciaram.

Acresce ainda que, no mapa realizado pelas crianças, foi possível a utilização de uma bee-bot, sendo que o grupo nunca havia contactado com este tipo de tecnologia. Todavia, como a sala

dispunha do mesmo, as crianças despertaram interesse e curiosidade aquando da sugestão da sua utilização, dado que, a utilização das TIC em contexto de EPE pode ser vantajosa para o “desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem” (Marta, 2017, p.43), além de potenciar uma relação de entreajuda entre o grupo durante todo o processo. Torna-se fulcral salientar que o mapa criado pelas crianças ficou exposto na sala (figura 8).



Figura 8- Mapa construído pelas crianças, do percurso realizado entre a escola e a galeria do município.

Note-se que, o trabalho realizado pelas crianças exposto nas paredes da sala de atividades, constitui-se como uma forma de comunicação, que representativa os processos desenvolvidos e os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016) Destaca-se, neste âmbito a importância da documentação pedagógica, uma vez que a mesma se constitui com um processo basilar na Pedagogia-em-Participação (cf. Capítulo I), uma vez que documentar permite “descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (Azevedo, 2009, citado por Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011).

Como forma de avaliar e refletir acerca das atividades planeadas tanto pela educadora cooperante, bem como pelo par pedagógico, semanalmente, é realizada a atividade “o que mais gostei de fazer”, onde a criança evidencia através do desenho, as atividades que mais gostaram de realizar ao longo da semana. Nessa semana, a atividade preferida da grande maior parte das crianças, foi o registo fotográfico realizado por elas, onde a criança (B), mencionou: “Gostei muito de tirar fotografias aos desenhos da parede” e a criança (V) questionou: “podemos fazer nós um graffiti?”. O gosto e o interesse pela arte urbana foram também evidenciados através dos desenhos livres das crianças, uma vez que após a visita e a realização do mapa, as crianças traziam para as suas criações mais cores e padrões visualizados anteriormente no exterior.

Deste modo, surgiu o projeto “Grafitar não é estragar”, para que o grupo pudesse contactar e conhecer as manifestações do património cultural e artístico, desenvolvendo ainda o sentido estético através das paredes repletas de cor que preenchem a cidade onde ele habita, desenvolvendo também a criatividade. Na ótica de Valqueresma & Coimbra (2013), a criatividade constitui-se como uma das funções fundamentais do desenvolvimento da criança, sendo que dela dependerá a ampliação do leque de experiências e conhecimento a que mesma tem acesso durante o seu processo de conhecer aquilo que a rodeia. Este projeto visou, desta forma, o desenvolvimento de aprendizagens significativas através do envolvimento holístico e integrado das diferentes áreas de conteúdo.

Em grande grupo, realizou-se um diálogo à cerca das paredes coloridas, onde as crianças foram questionadas sobre qual das paredes grafitadas gostaram mais, apresentando a respetiva justificativa. A resposta foi muito similar, e centrou-se na criação “Sunset Wishes” do artista Pariz One, nascido em 1984, que retrata “a imagem de um pôr-do-sol, a água e a peça do artista – o seu lettering – vem transmitir toda a parte industrial” da cidade (Site da Câmara Municipal, 2022).

Ressalta-se, neste sentido, que o diálogo com as crianças deve ser realizado no momento da ação, permitindo às crianças esclarecer dúvidas e partilhar sugestões e ideias que possam surgir, sendo-lhes oferecida a oportunidade de serem ouvidas e participarem em decisões relativas ao processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

“Sunset Wishes”, tornou-se o favorito das crianças, uma vez que as cores presentes no graffiti eram extremamente vivas e de contrastes acentuados e que lhes fazia lembrar o sol. É importante salientar que “o diálogo com as crianças sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 53).

Após o diálogo a diáde explicou às crianças que arte expressa na parede ao qual elas apelidavam de “parede colorida” se tratava de um graffiti. Inicialmente a articulação da palavra pelas crianças cuja faixa etária era inferior, foi mais complicada, todavia, as crianças mais velhas, prontamente se dispuseram a auxiliá-las, posicionando-se à altura destas e realizaram a pronúncia silábica da mesma, de forma que as crianças, com dificuldades na pronúncia, tivessem uma visão dos movimentos articulares e labiais aquando da pronúncia das diferentes sílabas da palavra. Perante o sucedido, constatou-se que as crianças, mais velhas, estabeleceram uma relação de empatia para com as crianças mais novas, uma vez que as auxiliaram no desenvolvimento da consciência fonológica.

Após a descoberta da arte urbana, e dado que, o termo era uma novidade para as crianças, decidiu-se em grande grupo, realizar uma pesquisa onde foram visualizados vários tipos de graffiti, bem como alguns dos artistas mais conceituados. Neste momento as crianças mantiveram inerentemente um contacto com a abordagem à escrita, uma vez que este tipo de arte dispõe de “diferentes grafias e experimentações” (Schultz, 2010, p. 2557) e “nasce de um registo muito caligráfico, sendo por isso uma forma de expressão baseada no desenho de letras” (Lã, 2015, p.18). Neste sentido deu-se início à primeira fase de MTP, onde foram definidas estratégias que visassem a satisfazer as curiosidades das crianças face ao tema.

De modo a envolver o seio familiar da criança nesta fase, foi sugerido aos familiares, durante o fim de semana, passear com as mesmas pela cidade em busca de grafitis. Aquando da pesquisa realizada na sala, uma das crianças referiu que “da janela da nossa sala, conseguimos ver muitos grafitis” (L.), sendo que neste momento, todas as crianças se dirigiram para a janela para ver os grafitis do outro lado da rua e começaram a discutir o que poderia estar representado nos mesmos.

Aproveitando a inferência da criança, visando também complementar a pesquisa efetuada, foi decidido realizar um roteiro perto da escola para dar a conhecer mais obras de arte. No decorrer do mesmo, as crianças constataram que existiam grafitis muito diferentes em duas paredes, sendo que um deles era efetivamente um graffiti e o outro correspondia “apenas uma palavra pequenina na parede” (T), não sendo tão alusivo ou colorido. Posto isto, foi explanado ao grupo que, na nossa sociedade atualmente, os grafitis requerem uma autorização para serem realizados e que, quando são pintadas paredes ou muros de propriedades privadas e sem autorização, são considerados atos de vandalismo, sendo errado praticá-lo. A explicação foi facilmente interiorizada e compreendida pelas crianças que, prontamente, durante a visita aos grafitis, faziam inferências acerca do que estavam a ver e se isso corresponderia a um graffiti ou a um ato de vandalismo. Durante a visita aos grafitis, o grupo avistou uma senhora que se encontrava a graffitar a parede, o que o deixou bastante entusiasmado e curioso.

Num momento seguinte, aquando da realização do quadro de planeamento semanal que refere o que as crianças já fizeram e o que querem fazer, uma das crianças sugeriu recriar um dos grafitis que haviam visualizado, o que foi prontamente acolhido pelo pedagógico, dando início à segunda fase da MTP, que consistiu na planificação e desenvolvimento do projeto.

Tal como referido anteriormente, e aproveitando novamente, as inferências realizadas pelas crianças, a representação de arte eleita pelas mesmas foi a obra “*Sunset Wishes*”. Numa

primeira fase, o par pedagógico dialogou com o grupo de modo a compreender de que forma é que poderia ser recriada, visando a recolha de ideias e as sugestões por elas mencionadas para posteriormente passar para a fase de execução da mesma. Várias foram as sugestões entre as quais, pintar com marcadores ou com recortes, mas que não era do interesse de todas as crianças. A certa altura, a criança L mencionou que poderiam ser utilizados os materiais recicláveis que estavam na sala como tinha sido feito para construir as esculturas, sendo que o grupo demonstrou logo entusiasmo face à ideia da amiga. Neste sentido, e de modo a integrar outro projeto da sala, cuja temática se centra na reciclagem e que tem vindo a ser desenvolvido pela educadora cooperante, pelas estagiárias e pelas crianças, surgiu a ideia de serem utilizadas tampinhas de plástico, uma vez que o grupo as trazia diariamente para a sala de atividades, colocando-as num garrafão.

No momento em que as crianças estavam a visualizar a obra, foram identificando as cores que a mesma continha, para que num momento posterior procedessem à pintura das tampas de forma a associar as cores contidas na obra. Assim, as crianças compreenderam que na parte inferior da pintura, estavam contidos somente tons azulados e esverdeados, sendo a parte superior constituída por outras cores mais vivas. Aproveitando a inferência das crianças, foram colocados na mesa, apenas três frascos de vidro com as cores primárias, de modo a possibilitar às estagiárias compreender e proceder à ativação dos conhecimentos prévios adquiridos pelas crianças, acerca das cores primárias e secundárias, bem como acerca das cores quentes e das cores frias. Face à situação, as crianças afirmaram que as cores colocadas no cimo da mesa, eram insuficientes para pintar as tampas, uma vez que a obra continha mais cores do que aquelas que lhes haviam sido disponibilizadas. Posto isto, foi possível observar que era necessário desenvolver a temática, de modo a colmatar as dúvidas das crianças.

Nesta linha, antes de passar para a coloração das tampas, foi dinamizado um momento de exploração de cores primárias e secundárias. Num primeiro momento, as crianças colocaram duas cores primárias dentro de uma mica que foi posteriormente selada com fita cola, para que, em seguida, misturassem com as mãos até obterem a cor secundária resultante da mistura. Contudo antes de procederem à mistura propriamente dita, as crianças faziam suposições acerca da cor resultante da mesma. Esta atividade fomentou uma experiência sensorial extremamente divertida para as crianças, sendo que, no final da mesma, as crianças discutiam quem brincaria com as micas, organizando-se para ver quem brincaria inicialmente ou posteriormente. Note-se que foram dispostas apenas quatro micas, sendo que para proceder à mistura, todas as crianças

deveria passar a mica umas pelas outras de modo a adquirirem novamente, noções de partilha e compreenderem que todas elas, ainda que em momentos diferentes, têm a mesma liberdade que o outro para explorar os mesmos materiais, promovendo, neste sentido, o respeito pelo outro. Ressalta-se ainda que a manipulação livre dos materiais se torna importante, uma vez que, confere à criança a sensação de satisfação face à sua curiosidade e às dúvidas que a mesma possa deter (Martins et al., 2009)

Após a secagem das tampas, as crianças procederam à separação das tampas por cores, para seguidamente procederem à sua contagem, desenvolvendo competências ao nível da matemática, mais concretamente a noção de cardinalidade. Nesta altura, o grupo desenvolveu também noções matemáticas associadas ao desenvolvimento do sentido de número, comparou quantidades através do termos “mais do que” e “menos do que” e utilizou a correspondência termo-a-termo.

De acordo com o National Council of Teachers of Mathematics (2007), as bases matemáticas que auxiliam o desenvolvimento da compreensão, da análise dos dados e da noção de estatística nas crianças mais novas, podem ser encontradas em atividades de comparação, classificação e contagem. Neste sentido, é importante mencionar que segundo Lopes da Silva et al. (2016), “As crianças aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraíndo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas” (p.77), que muitas vezes surgem associadas a outras áreas de conteúdo.

Findada esta parte da atividade, procedeu-se à recriação da obra propriamente dita. A mesma foi elaborada num papel de cenário, através da projeção no papel com o auxílio de um projetor portátil, que projetou a imagem para o chão. Durante a projeção, cada criança, à vez, sobrepunha as tampas em cima da cor que lhe correspondia. Contudo, o número de tampas era insuficiente para preencher todo o papel de cenário ocupado pela projeção da obra. Assim, a criança B sugeriu que “Podíamos pintar com tintas os espaços em branco”. Perante a sugestão do B e após a secagem das tampas posteriormente coladas com cola quente pelo par pedagógico, o grupo teve oportunidade de preencher os espaços em branco de forma a completar a sua recriação da obra.

Dada por concluída a atividade, as crianças questionaram se poderiam colorir o seu graffiti na área da casinha (figura 9), evidenciando o orgulho desmedido perante o trabalho realizado, onde uma criança, após a colocação da criação na área respetiva mencionou “olha professora até parece que pintamos a parede da casinha” (L).

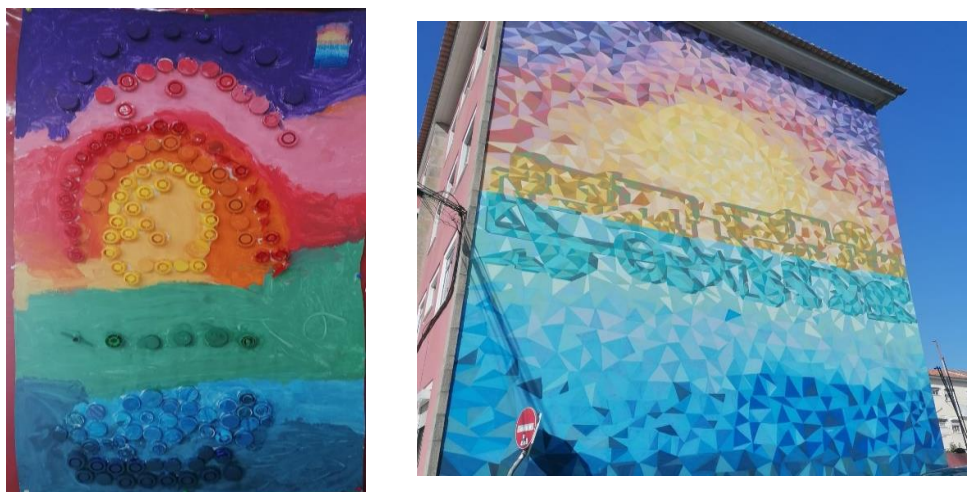


Figura 9- Obra "Sunset Wishes" realizada pelas crianças e o registo fotográfico desta realizado pelas mesmas.

Segundo Holmann e Weikart (2011), a organização das áreas deve ser flexível e alterada sempre que necessária de modo a apoiar o desenvolvimento dos interesses das crianças bem como conferir-lhes um sentimento de controlo, através da possibilidade de as mesmas participarem nas alterações do ambiente educativo.

Findada a atividade, uma das crianças questionou “professoras, acham que podemos pintar com spray como estava a fazer a menina?” (G.). Assim sendo, o par pedagógico aproveitou a inferência da criança e desafiou-a a colocar essa hipótese, no próprio dia durante a tarde, durante a execução do quadro de planificação. Note-se que, na perspetiva de Oliveira- Formosinho & Gambôa (2011), a planificação pedagógica conceptualiza a criança como uma pessoa “com agência, não à espera de ser pessoa” (p.32), dando-lhe a hipótese de se escutar e comunicar a escuta que faz de si própria. Concomitantemente, o educador deverá potenciar momentos que incluam os propósitos das crianças, negociando atividades e projetos, promovendo, neste sentido, “aprendizagem experiencial cooperativa” (p.33). Então, no momento semanal de execução do quadro, a mesma criança, levantou a hipótese ao grupo, tendo esta sido aprovada por todas as crianças do grupo e causando prontamente o entusiasmo inequívoco no grupo, onde a criança B sugeriu na coluna do “o que queremos fazer”, grafitar uma parede.

Assim, foi necessário requerer a autorização da câmara do município para concretizar a vontade do grupo e para tal, o par pedagógico contruiu, em parceria com a educadora cooperante, as crianças e a coordenadora da instituição, um email a solicitar a autorização, tendo de aguardar a resposta para avançar com o projeto. Através da construção do email, as crianças tiveram contacto com a iniciação à escrita, uma vez que em grande grupo, com todos os agentes envolvidos, se construiu a mensagem que seria enviada e posteriormente, algumas crianças

tiveram a possibilidade de escrever no computador, a mensagem a enviar, enquanto o par pedagógico soletrava a palavra. Note-se que este contacto com as tecnologias já acontecia semanalmente, desde o início do ano, uma vez que as crianças utilizaram o computador da sala para realizar as novidades do fim de semana. A resposta foi positiva o que deixou o grupo extremamente feliz, contudo era necessário enviar para a mesma, um protótipo do que seria pintado na parede.

Portanto, e de modo a avançar com o projeto, foi necessário decidir o que seria pintado na parede e para tal, a díade optou por mostrar as fotografias que haviam sido tiradas durante o passeio pela cidade para visualizarem os grafitis, sendo que foi evidente que a tipologia de grafitis que mais interessava ao grupo era a que retrava o fundo do mar bem como as espécies marinhas, tendo estas sido a escolha da maioria para pintar na parede da escola. Posto isto, as crianças foram questionadas acerca do tempo e do que seria necessário para executar um grafiti e se seria algo espontâneo ou planeado. Elas prontamente responderam que o grafiti teria de ser algo planeado e para tal era necessário decidir qual o peixe seria representado e como é que o mesmo iria ser decorado, chegando à conclusão de que a sardinha seria o que mais se adequava uma vez que aquela área metropolitana era conhecida por esse peixe típico. Através do conhecimento do mundo que a envolve, a criança constrói a consciência progressiva de si própria, do seu papel social e da sua interação e relação com o outro, compreendendo os espaços e tempos que lhe são familiares e apropriando-se de espaços e tempos mais alargados. (Lopes da Silva, et al., 2016).

Após a escolha do animal marinho a representar no grafiti, as crianças autonomamente, nos momentos de exploração livre das áreas, selecionavam a área do desenho e começavam a criar sardinhas repletas de cor e individualidade. Observando esta realidade, o par pedagógico desafiou as crianças a construir e decorar a sua sardinha da forma que mais lhes agradasse, tendo-lhes sido disponibilizados diversos materiais de desenho e pintura para que lhes fosse dada a possibilidade de explorar livremente os mesmos, desenvolvendo a sua criatividade.

Paralelamente a isto, dando início à terceira fase da MTP, correspondente à execução, foram visionadas na plataforma *Youtube*, técnicas de graffiti para auxiliar na construção da obra, tendo sido observada a utilização de moldes bem como as diferentes posições da lata para criar traços mais finos ou mais largos. Aquando desta realidade, algumas crianças mencionaram ser "muito difícil" (M./ T. R./ R.) pintar com o spray. Logo, observadas as dificuldades que a técnica do grafiti exige, considerou-se vantajoso contactar uma pessoa especializada na arte para ensinar às crianças, diferentes técnicas para grafitar. Como a escola já possuía uma obra realizada com

mosaicos que havia sido realizada por alunos com o auxílio de um professor externo, solicitamos a sua presença para participar no nosso projeto. O docente prontamente se disponibilizou em ajudar e, no momento da sua visita, explicitou técnicas distintas, além das diferentes particularidades que os materiais utilizados, nomeadamente os sprays, detinham. Além disso, o docente mencionou o conjunto de normas de segurança que devem ser utilizadas para que seja possível grafitar sem que a atividade se torne prejudicial para a saúde. Neste sentido, enumerou o uso de máscara, luvas e a posição que a lata deve ter na mão para que a tinta seja lançada para a parede e não para os olhos ou corpo da pessoa que está a grafitar. Posto isto, em cartão, passou à experimentação das tintas que haviam sido compradas, dando a possibilidade às crianças de as testarem. Consecutivamente, o professor lembrou que eram necessários moldes para executar o grafiti, sendo que, novamente se disponibilizou a ajudar na criação dos stencils que eram necessários para construir os moldes.

Todavia, para que fosse possível construir o protótipo da sardinha, era necessário medir a parede que seria utilizada para como tela para a criação. Assim, através de instrumentos de medida padronizados e não-padronizados procedeu-se à medição da parede com as crianças.

Num primeiro momento, foi utilizada uma fita métrica e posteriormente as crianças escolheram utilizar as próprias pegadas, cordas e saltos por elas executados para medir a parede. Ao mesmo tempo, cada vez que era realizada uma medição, era apontada numa tabela, contruída pelo grupo, os materiais utilizados bem como os resultados obtidos. Facilmente as crianças chegaram à conclusão que, comparando, por exemplo as pegadas e os saltos, necessitariam de mais pegadas (passos) do que se saltassem ao longo do percurso da parede. Ressalta-se deste modo que, para o desenvolvimento do sentido de medida é fulcral conceder às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas, uma vez que estas possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, visto que também fazem parte do seu quotidiano (Lopes da Silva et al, 2016). Após as medições as crianças tiveram a percepção que necessitariam de moldes grandes para que fosse possível preencher todo o muro. Passando à próxima fase, procedeu-se à construção dos moldes propriamente ditos. Os stencils contruídos pelo professor foram colados em cartão e posteriormente recortados pelas crianças.

Uma vez que duas crianças da sala (L e T.F.) tinham os irmãos mais velhos a frequentar a mesma instituição de ensino, questionaram se seria possível os seus familiares participar. Neste sentido, tendo em vista a integração da comunidade escolar no desenvolvimento do projeto, toda

a instituição, tanto a EPE como o 1ºCEB foram convidados a participar na atividade. Novamente, em grande grupo, foi discutido em que formato poderiam ser realizados os convites, tendo sido discutidas diversas ideias, entre as quais se destacaram a elaboração dos convites através do computador existente na sala e frequentemente utilizados pelas crianças, a elaboração de um convite com o formato de uma sardinha e mais tarde, surgiu a ideia de que o convite devia conter uma parte que permitisse às outras salas desenhar o seu próprio protótipo de sardinha [Professoras, os outros meninos também têm de pensar e fazer primeiro o desenho para depois passar para a parede (L)].

Então, de modo a aproveitar as ideias dadas pelas crianças, numa primeira fase, foram retirados da internet dois moldes de sardinha com tamanho distintos. Posteriormente, as crianças recortaram os moldes e colaram e cartão para que o convite ficasse mais resistente e sugeriram passar um fio que ligasse os mesmos. Em seguida, algumas crianças do grupo procederam à coloração livre do molde da sardinha que lhe havia sido fornecido. No verso da mesma, aproveitando as sugestões dadas, com o auxílio da díade, foi escrita, em word, a seguinte mensagem “GRAFITAR NÃO É ESTRAGAR- A sala 3 convida-vos a virem grafitar connosco a partir da próxima segunda-feira. Aproveitem este molde e tragam a cidade à vossa sardinha”.

Mais tarde, dando início à última fase da MTP (avaliação/ divulgação) foram distribuídos, por três elementos da sala, os convites realizados para as sete salas da instituição. Foi possível observar que, ainda que esses três elementos se tenham predispostos a ir entregar os convites às salas, num primeiro momento ficaram extremamente envergonhados, mas conseguiram cumprir o objetivo que pretendiam. As outras salas mostraram logo o seu entusiasmo face ao convite (figura 10) afirmando que iria ser muito divertido grafitar na escola e que assim, iam deixar permanentemente uma marca na sua escola. Ressalta-se assim, a importância do envolvimento da comunidade escolar fomentando a superação de desigualdades, o respeito e garantindo uma escola inclusiva para todas as crianças, perspetivando comportamentos e atitudes que permitam às crianças viver em sociedade. A participação da comunidade educativa na vida escolar enquadra-se, portanto, numa noção de escola democrática, sendo aquela que consegue organizar-se de modo a estimular a participação de todos os envolvidos (ROVIRA, 2000, p. 57-58, citado por Veloso et al., 2012).



Figura 10- Convites realizados pelas crianças para entregar à comunidade escolar.

A última fase do projeto consistiu na realização do grafiti na parede e posteriormente, a consequente divulgação do mesmo. Em articulação com a coordenadora, algumas estagiárias que haviam desenvolvido a PES na instituição e as educadoras cooperantes, foi planeado e desenvolvido o “Dia do agrupamento”. Esta data é comemorada anualmente, todavia, face à situação pandémica enfrentada nos anos anteriores, já não era celebrado há cerca de dois anos.

Este dia tinha como principal objetivo permitir às crianças vivenciar experiências diversificadas, através do brincar, no exterior da instituição envolvendo toda a comunidade escolar. Brincar no espaço exterior é considerado como uma atividade nobre e potenciadora de desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar e “conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (Thomas & Harding, 2011 citado por Bento & Portugal, 2016, p.91).

Este dia contou com a elaboração de um roteiro constituído por sete estações distintas onde as crianças realizaram diferentes atividades, entre as quais, a zumba, o atelier das artes, os jogos tradicionais, as pinturas faciais, os jogos com água, a plantação na horta da escola (projeto desenvolvido também em articulação com a comunidade, no decorrer do ano), o colorun e por fim, de modo a integrar o projeto no dia do agrupamento, a estação “Grafitar não é estragar”. Para que fosse possível todas as crianças disfrutarem das diferentes atividades num ambiente controlado e sem confusão, foi organizado um horário que tinha na sua constituição todas as salas da instituição, bem como o horário em que cada uma iria realizar cada atividade e o responsável por cada estação. Nesta fase, torna-se importante mencionar que a expressão motora é uma área que deve ser constantemente explorada por parte da EI uma vez que é “um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento,

permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios” (p.48).

À medida que as crianças se deslocassem ao posto “Grafitar não é estragar”, deveriam trazer na sua posse, o convite que lhes havia sido disponibilizado com o protótipo criado. As crianças da sala no qual foi desenvolvida a PES foram as primeiras a realizar a atividade e aquando da chegada dos restantes grupos, explicavam-lhes quais as normas de segurança para procederem ao grafiti e encaminhavam-nos para a colocação dos instrumentos de prevenção anteriormente elencados pelo professor externo. Posteriormente, ensinavam os mais velhos que estes deveriam pegar nos moldes (auxiliados por outras duas crianças) e deveriam colocá-los na parede antes de grafitar. De seguida, após a escolha da cor, deveriam agitar a lata e direcioná-la para a área dentro do molde que pretendiam colorir. Nesta fase, o entusiasmo de todas as crianças era evidente, sendo que o feedback dado pelas mesmas à díade extremamente positivo. Note-se que, a interação entre idades heterogéneas se revelou bastante enriquecedora uma vez que é através das interações com os outros e com o meio que “a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz” (Lopes da Silva et al., 2016, p.37).



Figura 11- Grafitis realizados pelas crianças.

Após a pintura da parede (figura 11), os familiares das crianças foram convidados a visitar o grafiti realizado pelas crianças, aquando do término das atividades letivas. Esta participação da família criou oportunidades de contacto informal, sem exigir grandes recursos na organização, e que possuiu uma carga afetiva positiva importante (Mata & Pedro, 2021). Todavia, durante a realização de todo o projeto, os familiares das crianças mantiveram o contacto constante com a educadora cooperante e com o par pedagógico, quer via e-mail, quer nos momentos de receção das crianças ou no término das atividades diárias. A elaboração do grafiti contou com o auxílio

monetário dos mesmos, uma vez que foi recolhida uma verba, proveniente da Associação de Pais, para a aquisição das tintas, bem como para os materiais necessários para o Dia do Agrupamento.

Dado por concluída a descrição e análise acerca do percurso vivenciado no contexto de EPE, torna-se imprescindível salientar alguns aspetos desta experiência. O projeto desenvolvido teve como fio condutor a *Arte Urbana*, sendo evidente o interesse das crianças face ao mesmo, denotando que o nível de entusiasmo destas foi constante no decorrer de todo o processo educativo.

O projeto não foi desenvolvido de forma sistemática, uma vez que existiu uma interrupção na PES, dado que, a educadora cooperante se encontrava com a saúde fragilizada e não existiu uma educadora substituta no período de três semanas, pelo que se tornou desafiante garantir o envolvimento espontâneo das crianças aquando do regresso ao centro de estágio. Neste sentido, tanto a educadora cooperante como a supervisora institucional se tornaram fundamentais uma vez que se mostraram constantemente disponíveis para auxiliar o par pedagógico.

No que concerne, ainda, à EI, é importante mencionar que a sua prática é assente num modelo híbrido, interligando as diferentes metodologias a fim de alcançar uma prática educativa mais eficaz e significativa.

Face ao exposto, torna-se importante referir que todo o percurso de aprendizagem construído até ao momento, teve por base a transversalidade de saberes e permitiu à criança o desenvolvimento autónomo da sua aprendizagem, conferindo-lhe um papel ativo em todos os momentos, tanto na planificação das atividades como na sua execução, uma vez que o educador deve “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Em modo de conclusão, destaca-se a importância de colocar a criança no epicentro da ação educativa, tendo sido evidente a preocupação constante exercida pela díade. O respeito pelo ritmo de aprendizagem e as características inerentes a cada criança foram mantidos ao longo do percurso vivenciado, procurando, através da observação e reflexão sistemática, potenciar uma prática educativa significativa e transformadora, uma vez que “reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (Amaral et al., 1996, p.97).

Tendo em conta a formação profissional de um docente é um processo contínuo que se perpetua ao longo da sua vida, saliente-se que a PES na EPE, deteve um contributo fundamental, uma vez que através da prática, foram adquiridas vivências em contexto, colocando em prática

conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial da mestrada, permitindo-lhe construir a base da sua identidade profissional e potenciando um crescimento pessoal, preparando-a para o saber-estar, saber-transformar e saber-ser ao longo do seu percurso profissional.

METARREFLEXÃO

A educação é vida: cria as condições para que cada sujeito, pela comunicação com os outros, adquira e mobilize um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam viver condignamente, e acima de tudo, aprender a continuar a aprender pela experiência (Dewey (s.d.) citado por Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011).

Dado por concluído o percurso de formação inicial que se consistiu com um desafio na vida da mestranda, torna-se impreterível realizar uma retrospeção, procedendo à análise do percurso formativo vivenciado no decorrer da Prática Educativa Supervisionada. O percurso de formação profissional desenvolvido contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de competências que permitiram auxiliar na iniciação da construção da identidade profissional da mestranda. Construindo, deste modo, uma postura reflexiva e indagadora, mobilizando saberes teóricos e científicos adquiridos ao longo da formação inicial para servirem de suporte à ação pedagógica desenvolvida. Neste sentido, a metarreflexão constitui-se como um espaço de reflexão acerca do percurso formativo desenvolvido em contexto de estágio, tanto na valência em Educação Pré-Escolar como na valência do 1ºCiclo do Ensino Básico. O percurso experienciado nas valências educativas consistiu num desenvolvimento desmesurado, na medida em que potenciou o desenvolvimento pedagógico e cognitivo da mestranda, fundamental para a superação de eventuais adversidades vivenciadas na vida profissional futura. Relembrando os objetivos da FUC elencados no início do presente documento, na ótica da formanda, estes cumpriram-se na sua totalidade, uma vez que esse processo foi caracterizado pelo desenvolvimento de aprendizagens significativas e sistemáticas aquando do processo de formação inicial docente, caracterizando-se pela procura incessante de novos saberes visando a transformação da prática, de modo a colocar a criança no centro da ação (Ribeiro, D., 2021/2022).

Posto isto e considerando a postura reflexiva adotada pela mestranda ao longo de toda a PES, auxiliando na construção de uma identidade profissional da mesma, aquando da sua formação inicial, torna-se fulcral salientar que a reflexão antes, na e após a ação se constitui com princípio basilar para que a prática educativa decorra de forma significativa e vá ao encontro das necessidades e interesses evidenciados pelo contexto onde o qual a mesma é exercida, “contribuindo não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p.360). De facto, em concordância com o que foi dito anteriormente, Oliveira & Serrazina (2002), afirmam que “Os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo

investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino" (p.7).

Neste seguimento, a Metodologia de Investigação-Ação surge como base para todo o processo educativo desenvolvido, consistindo-se através do ciclo observar-planear-agir-refletir, visto que, as conclusões retiradas após a prática, bem como a capacidade de conhecer na sua plenitude o contexto para o qual a mesma se prepara, se constitui como um aspeto preponderante e fundamental para o desenvolvimento profissional docente (Quadros-Flores, 2016). Nesta ótica, o exercício de indagação acerca da ação, visa a transformação do ensino (Ribeiro, 2011). Concomitantemente, a observação surge de forma a enriquecer a ação, permitindo ao docente, conhecer o ambiente educativo e, ao mesmo tempo conhecer cada criança na sua individualidade.

Assim sendo, é somente através da prática que se torna possível sentir aquilo que é ser um profissional de educação, uma vez que a mesma, permitiu à mestranda debater-se com situações imprevisíveis e ao mesmo tempo encontrar soluções para as resolver, tomando deste modo, consciência aquando do processo de ensino, enfrentando desafios, receios, dúvidas e inquietações que urgissem no momento em que experienciava aquilo que ambiciona fazer para o resto da vida, fazendo-a crescer. Seguindo esta linha, é importante mencionar que o processo de formação não se construiu de modo individualizado, referindo, neste sentido, a importância que o trabalho colaborativo deteve neste percurso. O contacto constante entre as supervisoras institucionais, as orientadoras cooperantes e o par pedagógico, potenciaram a partilha de conhecimentos e oportunidade de crescimento mútuo para todos os intervenientes, bem como uma reflexão sistemática promotora de readaptações imprescindíveis à ação.

Ao mesmo tempo, importa salientar os principais envolvidos neste processo de formação: as crianças. Sublinhando que sem o objeto de estudo, a prática educativa deixaria de fazer sentido. Assim, acredita-se que a existência de um docente de perfil duplo, promove o sucesso em ambas as valências, conferindo-lhe uma prática educativa mais sustentada, não só através do conhecimento teórico que este possui, mas também pela experiência em ambos os ambientes educativos. De facto, "o sucesso das transições não depende da "prontidão" da criança individual em processo de transição, mas da "prontidão" de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 13).

Deste modo, a articulação entre as diferentes fases do percurso educativo da criança, implica uma sequencialidade progressiva, concedendo a cada fase, a incumbência de completar e aprofundar conhecimentos adquiridos na fase anterior, num sentido de continuidade educativa,

promovendo o desenvolvimento holístico da criança, através da articulação de saberes de modo transversal entre os dois níveis educativos. Neste sentido, cabe ao docente, auxiliar as crianças a colmatar dificuldades que possam surgir e minimizar o contraste existente entre valências, adequando a sua prática e utilizando metodologias ativas que coloquem a criança no centro do seu processo de aprendizagem, de forma a fomentar o seu sucesso educativo e auxiliando-a na formação do ser como cidadão autónomo, consciente e confiante acerca dos seus valores e habilidades, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

De facto, na sociedade vigente é necessário que o profissional de educação dê resposta aos desafios que a mesma lhe impinge, exercendo uma visão de escola para todos e [re]formulando, sempre que necessário, a sua prática, indo de encontro aos interesses e às necessidades de cada criança, visando uma intencionalidade educativa.

Posto isto, torna-se preponderante salientar que o processo de formação de um profissional em educação é contínuo e se perpetua ao longo da sua vida, no sentido em que deve consistir-se como um processo sistemático de aprendizagens e novas competências de modo a aprimorar aquelas que este já possui “como um processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172).

Na ótica da mestranda, e sob um olhar retrospectivo, considera-se que no decorrer do processo de formação da mesma se deu ênfase ao desenvolvimento da criança, com base numa perspetiva socioconstrutivista. Contudo, existiram algumas fragilidades centradas nas metodologias a utilizar face a uma turma habituada a aulas mais tradicionais e focadas no manual escolar, tomou-se como um desafio que exigiu criatividade para inovar, aprendizagem de saberes tecnológicos e outros científicos que conduziram a investigação. Assim, tornou-se uma oportunidade de aprender a ser professora num ambiente cujo foco era a criança que construía, se envolvia num contexto local para resolver problemas. Este espírito empreendedor promove a autonomia da turma e conseqüentemente prepara-o para a vida futura em sociedade, permitindo-lhe deparar-se com situações quotidianas possíveis e procurar solucioná-las de modo criativo. No que concerne à EPE, a maior adversidade prendeu-se com a ausência da EE, durante o período de um mês, devido a questões de saúde. Neste sentido, foi necessário mobilizar constantemente saberes adquiridos pelas crianças e ao mesmo tempo, avaliar sistematicamente a ação educativa, tentando acompanhar as alterações dos interesses do grupo para tornar a prática significativa para este e para o par pedagógico.

Todavia, todo o processo experienciado ao longo da formação inicial, teve como propósito tornar as vivências das crianças memoráveis, tendo ciente que aquilo que uma pessoa se torna, tem como base aquilo que a mesma experiencia. Assim, a formação inicial é, tal como o próprio nome indica, o começo da formação de alguém que pretende ser mais e melhor, correspondendo aquilo que as crianças necessitam e esperam. Neste sentido, cabe ao Educador, atualmente, servir-se de metodologias ativas e práticas educativas que promovam a autonomia da criança, não distanciando a escola da realidade do cotidiano que esta vivencia. Ser professor na atualidade é mais do que transmitir conhecimento, foca-se num ensino com qualidade, centrado na criança, como parte de um todo e como um ser individual.

Conclui-se deste modo com uma citação de *Antoine Saint Exupery, (s.d.)* que diz: ““Todas as pessoas grandes foram um dia crianças. Mas poucas se lembram disso”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, J. Moreira, A. & Ribeiro, D. (1996) *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão*. In Alarcão. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 91-122). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. ISBN: 972-0-34734-1.
- Albuquerque, C., Brites, G. & Ferreira, J. (2016). Educação Holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e de cooperação. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 67, pp. 1033- 1956.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Graça Margarido.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). *A educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica* *Inovação*, 10, 7-19. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo Sem Fronteiras*, pp. 91-110.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación* [(2016), vol. 72, 85-104] - OEI/CAEU.
- Bilória, J. & Metzner A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe Online*, 6, 1-7. ISSN 1808-6993. Visitado em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf?msclid=8a790d70b46411ecb6807fb172daed84>.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular* [Doctoral Dissertation, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13764/1/Margarida%20Maria%20Guimar%c3%a3es%20Freitas%20Bravo.pdf>
- Brito, J. S., Brito, M. J. P., Guedes, C. O., Machado, G. J. & Machado, V. T. (2010). Importância das Aplicações da Transdisciplinaridade na Educação Humana. *Revista Graduando*, n. 91.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Cabral, A. (2001). *Jogo no ensino*. Editorial Notícias.
- Carayannis, E. G., Evans, D. & Hanson, M. (2003). "A Cross-Cultural Learning Strategy for Entrepreneurship Education: Outline of Key Concepts and Lessons Learned From a Comparative Study of Entrepreneurship Students in France and the US". *Technovation*, 23, 9, 757-771.
- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. In Revista *Interacções*, n.º 9 (pp. 4 – 31).
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Ediciones Martinez Roca.
- Catalão, I., & Maia, M. *Formação de Educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo*. In Ponte (2002). A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto Editora.
- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. In Revista *Interacções*, n.º 9 (pp. 4 – 31)
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Coleção Polígono E/1. Edições Afrontamento. ISBN: 972-36-0349-7.
- Carvalho, J. S., Marques Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 1-14
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379. Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigac%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Coutinho, C. (2014) *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teorias e práticas* (2ªed.). Almedina.
- Cunha, A. C. (2008) *SER PROFESSOR: Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do Professor. ISBN: 978-972-8850-17-3.
- Cunha, F., Uva, M. (2016). A APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PERSPETIVA DE DOCENTES E CRIANÇAS. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839/7728> .

- Dias, P., Faria, A. & Vilas Boas, M. H. (s.d.) PODCASTING "Era Uma Vez...": Utilização Pedagógica Na Educação. V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular. Coleção Universidade – Ciências de Educação*. Plural Editores.
- Eiró, A. (2013). *Concepções de criança e de infância de técnicos de Intervenção Precoce*. (E. S, Ed.)
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción em educación* (3.ª Ed.). Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes - Uma estratégia na formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Estrela, A. (2003) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ªEd.) Porto Editora.
- Faria, A. L. (2015). *A Importância da Aprendizagem Ativa no 1º CEB: "Aprender a aprender"*. (E. S. Ulrich, Ed.)
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000) *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. (3ªEd.) Coleção Polígono E/2. Edições Afrontamento. ISBN: 972-36-0350-0.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1937>
- Folque, M. A. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. pp. 5-11.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Folque, M. (1999) *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. ESCOLA MODERNA Nº 5. 5ª série.
- Fontura, C.M., Gonçalves, M. F. C., Silva, M. A. I. & Santos, R. A. (2011). *A produção de narrativas crítico-reflexivas nos portfólios de estudantes de enfermagem*. Revista *Esc Enferm USP* 2012; 46(2):452-9.
- Fontoura, M. (2000). *Uns e Outros*. Educa. ISBN: 972-8036-77-9.
- Formosinho, J. (1992 a). *As Concepções do Professor. Do Missionário ao Profissional*. Universidade do Minho (Texto Policopiado).
- Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Universidade do Minho.

- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto Editora
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J., Spoked, B., Brown, P., Lino, D., & Sérgio, N. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªEd.). Porto Editora.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20ªed. Paz e Terra.
- Gibb, A.A. (1996). "Entrepreneurship and Small Business Management: Can we Afford to Neglect them in the Twenty-First Century Business School?", *British Journal of Management*, 7, 4, 309-32.
- Gomes, S. L. G. (2014). *Materiais didáticos e desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com dislexia: plano de intervenção para o treino da consciência fonológica*. Trabalho de projeto. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2650>
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno: um estudo exploratório*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia. Acedido em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33623/1/ulfpie052918_tm.pdf
- Herdeiro, R., & Silva, M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Universidade de Santa Catarina. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf> e acedido a 1 de fevereiro de 2022
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.ªEd.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, Lilian; Chard, Sylvia (1997). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Portugal: Pedagogia, LDA. ISBN: 978 972- 8980-08-6.
- Laukkanen, M. (2000). *Exploring Alternative Approaches in High-Level Entrepreneurship Education: Creating Micromechanisms for Endogenous Regional Growth*. *Entrepreneurship and Regional Development*, 12, 1, 25-47.
- Leal, V. (2009). *As TIC como atividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. Pós-Graduação em TIC em contextos de aprendizagem*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos, curriculares*. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Lima, M. S. (2012). *A Articulação Curricular no Ensino Básico no Âmbito da Disciplina de Inglês*.
- Lopes, A., Lopes, M., Palma, P., Silva, R. (2013). *Educar para o Empreendedorismo: A dimensão soft*
- Lopes, S. (2021). *Brincar no espaço exterior com as TIC: das práticas educativas às competências reflexivas e investigativas*. Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu.
- MACHADO, E. S.; GIROTTO JUNIOR, G. Interdisciplinaridade na investigação dos princípios do STEM/STEAM education: definições, perspectivas, possibilidades e contribuições para o ensino de química. *Scientia Naturalis*, v. 1, n. 2, p. 43-57, 2019.
- 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). ISBN: 978-972-742-466-5.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). *As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração*. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*. ISSN: 2386-7418. Vol. Extr., No. 13. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021) *Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contexto de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-466-5.

- Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. EDUSER, pp. 3-16.
- Mateus, M. (2020) *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Menezes et al., (2014). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). ISBN: 978-989-96261
- Ministério da Educação (2006) *Educação para a Cidadania. Guião de Educação para o Empreendedorismo*. ISBN: 978-972-742-248-7
- National Council of Teachers of Mathematics (2017). *Princípios para a ação: Assegurar a todos o sucesso em Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática. (Obra original em inglês publicada em 2014).
- Neto, C. (2020) *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. ISBN: 978-989-666-239-4.
- Nogueira, I., C., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M. & Monteiro, I. (2017). *Ensinar a aprender a decidir, a partir do Mantle of the Expert*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Nunes, S. (2018). *Prática de mindfulness na educação pré-escolar*. Relatório final. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Lisboa, Portugal. Acedido em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24105/1/Sara%20Nunes %20-%20ESE.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24105/1/Sara%20Nunes%20-%20ESE.pdf)
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI Grupo de Trabalho de Investigação. (Org.) *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. (pp. 13- 38), Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & R. Gambôa (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. (pp. 13- 38). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação (4.ª ed.)*. Porto Editora.
- Oliveira, L., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–49) APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada ed., pp. 13–42). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B (2008). A construção social da moralidade: As vozes das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A escola vista pelas crianças*. (pp.31-54) Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, VOL 1, 57–75.
- Paiva, J. (2003). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Alunos*. Ministério da Educação.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R. Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Pereira, H. & Ribeiro, J. (2018). Aprendizagens STEAM. *Revista Ciência Elem.* V7 (02):029 doi.org/10.24927/rce2019.029.
- Pereira, R. (2012) *Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior*. Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 1-15.
- Pérez Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 93–114). Publicações Dom Quixote.
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. (s.d.) *A Ideia De Escola Para Todos No Pensamento Pedagógico Português*.
- Piscalho, I., & Simão, A. M. V. (2014). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica*. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, V.25, N.3, 170–190.

- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2008). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. *Observatorio Journal*, 8, 77-96
- Quadros-Flores, Escola e Peres (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico, In VI Conferência Internacional de TIC na Educação– *Challenges* (pp. 715-726). Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela (Org.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Disponível em: 9 4 <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94>.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, pp. 885 – 894. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada, *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Acedido em <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/download/60/94>
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rae, D. (2005). "Entrepreneurial Learning: A Narrative-Based Conceptual Model". *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12, 3, (pp. 323-335).
- Ramos J. (2007). *Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola*. Porto Editora.
- Ramalho, R. & Gonçalves, F. (2017) Bee-Bot e a Geometria: uma experiência em contexto de jardim de infância. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*. ISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 13.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.),

- Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp. 41-56). Edições Pedagogo.
- Rodrigues, M. D. L. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI. Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176.
- Rodrigues, C. S. & Vieira, F. Institutional Support Program For Entrepreneurship: The Experience Of The University Of Minho. Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. Acedido em <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018) *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral de Educação.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Serra, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34221-8.
- Silva, T. (2014) *A simulação como estratégia de motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira*. Relatório de estágio. Universidade de Coimbra.
- Siva, M. C. & Sarmiento, T. (2017) O brincar na infância é um assunto sério... In Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Siva, A. N., Rocha, M. L., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N. & Moreira, S. (2017) *Brincar e Aprender na Infância*, (pp. 39-52). Porto Editora.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Schultz, V. (2010) *Intervenções Urbanas, Arte E Escola: Experimentações E Afectos No Meio Urbano E Escolar*. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios".
- Tardif, M. (2013). *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. *Educação & Sociedade*, 34 (123), 551-571. Acedido em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*.
- Trucano, M. (2005). *Knowledge Maps. ICT in Education*. Washington DC: infoDev

- Vale, A. (2012). *O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. Escola Moderna, pp. 5-12.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: Limites e Possibilidades*. In 3.º Encontro de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo, 41- 48.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Veloso, L., Craveiro, D. & Rufino, I. (2012). *Participação da comunidade educativa na gestão escolar*. Scielo Brasil.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6.ªEd.). Edições ASA.

DOCUMENTOS ORIENTADORES E NORMATIVOS E LEGAIS:

- Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2021-2025). Projeto Educativo. Ministério da Educação-República Portuguesa.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Regime Jurídico da Educação Inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – Série I. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 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 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho nº 6478/2017, 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.

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 49/05, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005 – Série I-A. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Mata, L., Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE).

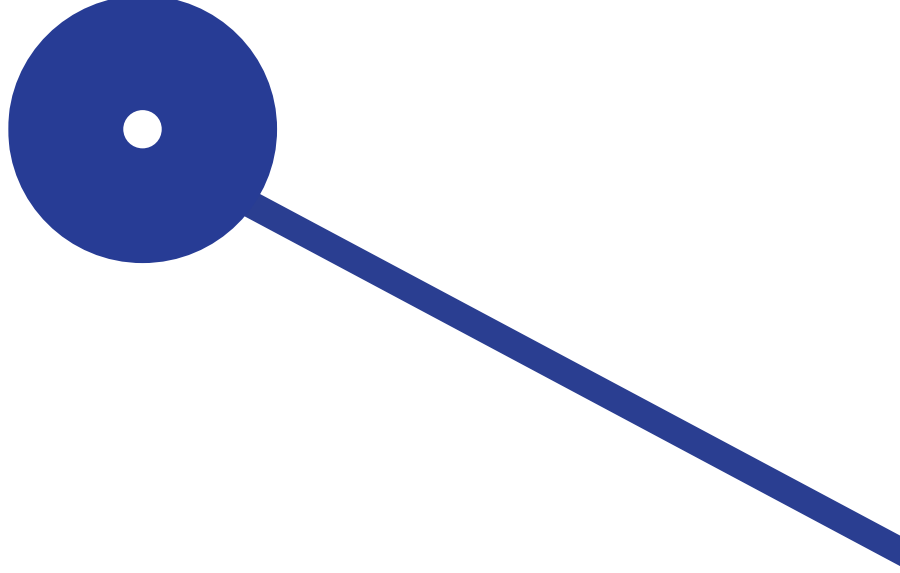
Oliveira-Martins, G., Gomes, c., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M, J., Saragoça, M, J., Carvalho, M., Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

PEAM. (2021/2025). Projeto Educativo do Agrupamento M.

Ribeiro, D. (2021/2022). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

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



Relatório de Estágio
Diana Isabel Silva Lemos