

NM

Eliana Renata Taipa Araújo

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof. Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro
Coorientação: Dra. Helena Maria Campos Miranda da Silva
Martins

Relatório de Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutora Ana Luísa Setas Veloso

junho, 2013

AGRADECIMENTOS

Convocando as palavras de John Donne, um poeta inglês, “Nenhum homem é uma ilha, sozinho em si mesmo; cada homem é parte do continente, parte do todo” (citado por Kezen, 2004, p.1). Compreende-se, conforme o preconizado pelo autor, que esta etapa formativa, crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, ancorou-se na partilha de experiências, na disponibilidade e apoio incondicional de algumas pessoas a quem é justo nestas linhas agradecer.

À Prof.^a Doutora Deolinda Ribeiro pelas incansáveis palavras de encorajamento à prossecução do estágio e pela sua constante presença na problematização de questões emergentes das práticas em contexto.

À Prof.^a Doutora Ana Veloso, supervisora da escola de formação, por ter aceite ser orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada. Pela sua recetividade e disponibilidade para a leitura, comentário e crítica em todas as fases do trabalho desenvolvido; pela partilha da sua experiência relativa à docência que se repercutiu em oportunos e cruciais ensinamentos; e, sobretudo, pelo incentivo constante, encorajador e veiculador de confiança.

À Professora Anabela Domingues, orientadora cooperante, e restante comunidade educativa da instituição, na qual decorreu a prática pedagógica, por me terem acolhido e integrado generosamente no seu contexto.

Aos alunos da turma do 3º ano pelo caloroso acolhimento e pelo seu grandioso contributo para a intensificação da minha paixão pelo ensino.

A todos os docentes com quem me cruzei no meu percurso de vida pessoal e profissional e que contribuíram para que se fosse edificando este gosto pelo ensino.

À Sofia Fernandes, parceira de diáde que comigo trilhou esta viagem de descoberta do mundo da educação, pela compreensão, presença, incentivo e amizade inesgotáveis.

À minha família, em particular aos meus pais, pelos valores de persistência que me foram veiculando; pelo seu apoio nos momentos de maior fragilidade e por me aconselharem a vislumbrar cada dia como um novo desafio.

Aos meus amigos pelo apoio incondicional e pelo incentivo constante mediante as contingências da vida.

A todos o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Palavras-Chave: *Educação Básica, Investigação-ação, Pedagogia da Escuta, Desenvolvimento Profissional.*

A Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), teve lugar em duas escolas da rede de ensino público protocoladas com a Escola Superior de Educação. Ancorado no que foi pré-definido pela escola de formação, o percurso trilhado nesta etapa formativa visou a construção de saberes profissionais implicados na docência. Para concretizar este objetivo, e garantindo o compromisso com uma prática conducente com um ensino de qualidade, a ação pedagógica teve como eixo estruturador a metodologia de investigação-ação.

Com vista à amplificação da intencionalidade educativa, a PPS alicerçou-se, ainda, em três grandes eixos teóricos e conceituais: o socioconstrutivismo, a psicologia cultural e a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. Estes eixos refletiram-se nas prioridades de aprendizagem transversais à ação pedagógica: promoção do protagonismo da criança, colocando-a no epicentro do processo de ensino e aprendizagem; valorização da cooperação; primazia da motivação e do envolvimento emocional; estímulo das possibilidades do imaginário e da criatividade; promoção da articulação e integração curricular; partilha dialógica do conhecimento; promoção da diferenciação pedagógica e garantia do bem-estar dos intervenientes. Transversal a todas estas prioridades, enalteceu-se um objetivo fulcral — respeitar e valorizar a singularidade de cada criança, mobilizando as motivações e necessidades sentidas pela mesma.

Aliada às linhas pedagógicas referenciadas e com vista à (co)construção de competências profissionais, apostou-se numa cultura da colaboração e de participação democrática estendidas à incessante interação dialógica com o par de formação, a supervisora, a orientadora cooperante e, também, com as crianças.

ABSTRACT

Keywords: *Basic Education, Action Research, Pedagogy of Listening, Professional Development.*

The Supervised Teaching Practice (STP), in the contexts of Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education (CBE), took place in two public schools which cooperates with ESE. Anchored in what was pre-defined by the training school, the path followed by this formative stage aimed to develop the professional knowledge involved in teaching. To achieve this goal, and ensuring commitment to a practice which leads to quality education, the pedagogical action had the structural axis of the action-research methodology.

In order to increase the educational intention, the STP lays its foundations in three main theoretical concepts: the social constructivism, the cultural psychology and the ecological perspective of human development. These axes were reflected in the learning priorities which are transversal in the pedagogical action: promoting the role of the child, placing it at the heart of teaching and learning, valuing cooperation; giving primacy to motivation and emotional involvement; stimulating the imagery and creativity possibilities; promoting articulation and curriculum integration; dialogical sharing of knowledge, promoting adaptive education and ensuring the welfare of stakeholders. Present in all these priorities is the key objective of respecting and valuing the uniqueness of each child, mobilizing their motivations and needs.

Together with pedagogical referenced lines for the (co)construction of professional skills, emphasis was given to the collaboration and democratic participation as well as to the incessant dialogic interaction with the pair of training, the supervisor, the cooperating supervisor and the children.

ÍNDICE

Lista de anexos.....	VIII
Lista de abreviações.....	IX
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico concetual.....	3
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio.....	27
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	35
3.1. O início da jornada: <i>de onde partir?</i>	35
3.2. No atelier da auscultação: um currículo negociado e (co)construído.....	38
3.3. Prioridades de aprendizagem norteadoras da jornada.....	39
3.3.1. Edificar o significado pela e na ação.....	39
3.3.2. Um caminhar a várias vozes.....	43
3.3.3. Nos largos corredores da motivação e da emoção.....	45
3.3.4. Nas águas profundas do imaginário e da criatividade.....	48
3.3.5. Numa teia emaranhada: a multiplicidade de interseções.....	51
3.3.6. Em busca das mil e uma direções.....	53
3.3.7. Eu e o outro: uma relação sem barreiras.....	57
3.3.8. O conhecimento num cenário inclusivo.....	59
3.4. Um espaço e um tempo em (co)construção.....	61
3.5. Um Eu profissional difundido num contexto.....	64
Meta-reflexão.....	67
Referências bibliográficas.....	71
Legislação consultada e outros documentos.....	79
Anexos.....	81
Anexos tipo 2A.....	83
Anexos tipo 2B.....	149

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO 2A

- ANEXO 2A.I. — Exemplar de uma planificação semanal
- ANEXO 2A.II. — Exemplar de um plano diário
- ANEXO 2A.III. — Exemplar de um guião de pré-observação
- ANEXO 2A.IV. — Exemplar de uma unidade didática
- ANEXO 2A.V. — Exemplar de uma narrativa individual
- ANEXO 2A.VI. — Exemplar de uma narrativa colaborativa
- ANEXO 2A.VII. — Exemplar de uma grelha de avaliação dos alunos

ANEXOS TIPO 2B

- ANEXO 2B.I. — Perfil da turma
- ANEXO 2B.II. — Instrumentos semanais (Planificações semanais, planos diários, guiões de pré-observação, unidades didáticas, recursos didáticos)
- ANEXO 2B.III. — Narrativas individuais
- ANEXO 2B.IV. — Narrativas colaborativas
- ANEXO 2B.V. — Grelhas de avaliação dos alunos
- ANEXO 2B.VI. — Grelhas de avaliação da mestranda
- ANEXO 2B.VII. — Registos fotográficos
- ANEXO 2B.VIII. — Registos audiovisuais

LISTA DE ABREVIações

PPS — Prática Pedagógica Supervisionada

CEB — Ciclo do Ensino Básico

EB1 — Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico

JI — Jardim de Infância

CREC — Complemento Regulamentar Específico do Curso

SE — Sistema Educativo

PDE — Profissional da Educação

EB — Ensino Básico

ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal

PE — Projeto Educativo

MEM — Movimento da Escola Moderna

AVESM — Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha

AEAS — Agrupamento de Escolas António Sérgio

POC — Programa Ocupacional de Emprego

UAEEAM — Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

AEC'S — Atividades Extra Curriculares

ATL'S — Atividades de Tempos Livres

INTRODUÇÃO

Desenvolvido no âmbito de um mestrado que prevê a formação em dois perfis específicos de desempenho profissional, o presente relatório visa o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. A formação nestas duas valências confere, por conseguinte, alguns contornos específicos ao presente relatório: a sua estruturação em duas grandes partes, sendo que uma delas protagoniza o percurso de formação desenvolvido no contexto em Educação Pré-Escolar — A Escola Básica (EB1)/Jardim de Infância (JI) Lordelo do Ouro — e a outra o percurso de formação no 1º CEB — A EB1/JI Quinta das Chãs. Apesar desta organização em duas partes distintas, ambas convergem num fim partilhado: explanar o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional efetuado nas duas valências a que o mestrado se propõe. A par deste fim último, concretizado no presente relatório, o estágio em ambas as valências norteou-se, ainda, por um objetivo geral comum definido no regulamento da PPS (documento anexo ao Complemento Regulamentar Específico do Curso — CREC, 2011): capacitar “os alunos para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (p.7), constantemente atualizado numa perspetiva de formação ao longo da vida. Neste amplo documento estão, ainda, elencadas algumas linhas de ação tradutoras de competências mais específicas que pretendem colocar em marcha o objetivo supracitado, e pelas quais o período de PPS se guiou. Apesar da diversidade de competências realçadas como pontos de referência, todas elas visam, por um lado, a construção de saberes profissionais e, por outro, o desenvolvimento de competências inerentes à docência. Assim, o período de estágio, ancorado na metodologia de investigação-ação que coloca em ênfase a postura indagadora e reflexiva, deu primazia a espaços promotores do desenvolvimento de competências — de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação — potencializadoras da consciencialização, por parte da mestranda, dos papéis e funções inerentes à profissão a que se propõe desempenhar. É de frisar que, nas várias etapas formativas integradas no mestrado, o desenvolvimento das competências referenciadas teve lugar num ambiente no qual se valorizou a colegialidade promotora da (co)construção de saberes. Destaca-se, neste âmbito, uma organização em díade e tríade de formação.

Tendo no seu universo de referência o regulamento, acima refletido, a redação desta segunda parte do relatório compila, redesenha e reflete os principais momentos que presidiram aos quatro meses de PPS no 1º CEB, colocando a tónica no percurso profissional. Para explicitar a lógica que atravessou todo este percurso, o presente relatório está organizado em

três capítulos que se cruzam e enriquecem numa espécie de crescendo que conflui numa Meta-Reflexão.

Enquadramento Teórico e Concetual enaltece-se como o primeiro capítulo que, sustentando-se numa revisão bibliográfica, convoca e compila os pressupostos legais e teóricos, relativos ao 1º CEB, que moveram e influenciaram o percurso formativo da estagiária. Orienta-se, assim, por uma abordagem à evolução histórica do conceito de Educação Básica e às principais perspetivas pedagógicas que nortearam a PPS, colocando em destaque a metodologia de investigação-ação enquanto motor propulsor do desenvolvimento de competências profissionais e impulsionador da mudança das práticas de ensino e aprendizagem. O capítulo vai, portanto, espelhando as principais dimensões subjacentes à ação profissional do docente do 1º CEB, convergindo-as para uma perspetiva de currículo negociado e construído. Mobilizando as perspetivas teóricas explanadas no capítulo 1 (das quais se destacam a Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, a Psicologia cultural e o Sociostrutivismo), o capítulo 2, designado de *Caracterização Geral da Instituição de Estágio*, apresenta a estrutura espaço-temporal referente ao contexto de ação no qual decorreu o estágio. Realça, assim, as peculiaridades do meio envolvente da instituição, da sala e da turma. Os capítulos até então realçados, são mobilizados no último capítulo, intitulado de *Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação*. Suportado num olhar reflexivo e aclarando a metodologia adotada, o terceiro capítulo ostenta as prioridades de aprendizagem que foram o sustentáculo de toda a ação pedagógica, em simbiose com a apresentação das estratégias/atividades desenvolvidas para a sua prossecução. Transversal a estes propósitos, transparece, ainda, de que forma esta etapa formativa contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais. O relatório incorpora, ainda, um último momento reflexivo no qual a mestranda procura apresentar as suas perspetivas, convicções, interrogações e inquietações. Articulada com os pressupostos teóricos que foram aclarados no capítulo 1, a *Meta-Reflexão* adota contornos que procuram transparecer o contributo e implicações deste ciclo de estudos no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais que serão a plataforma para o início de uma carreira profissional.

O documento culmina com a apresentação das referências bibliográficas, às quais a mestranda recorreu para fundamentar a ação pedagógica e as reflexões e ilações que foram sendo tecidas, bem como com os anexos. Estes últimos encontram-se categorizados em Anexo 1 (relativo ao estágio no JI e que se encontra em suporte digital anexo ao relatório) e Anexo 2. Por sua vez, o Anexo 2 subdivide-se em anexos tipo A (em suporte papel) e anexos tipo B (em suporte digital anexo ao relatório).

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCRETUAL

A educação, não sendo uma realidade estática, tem vindo a nortear-se por constantes mutações, ora decorrentes das circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais, ora da pluralidade de interpretações em torno do desenvolvimento da criança e, por conseguinte, dos conceitos de ensino e aprendizagem. Estas transformações, patentes na própria evolução histórica do conceito de educação (Cf. Anexo 1), têm vindo a transparecer alguns paradoxos e resistências, pelo que o sistema educativo (SE) ainda vive enredado num balanço pendular entre pedagogias transmissivas, que conferem um papel passivo à criança, e pedagogias centradas no aluno que, contrariamente, reivindicam a sua participação ativa na construção do conhecimento (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009).

A ausência de consenso na conceção de educação tem vindo a estender-se, também, à de ensino e aprendizagem, pelo que parece não ter fim à vista o encontro de uma definição capaz de abranger todas as dimensões e satisfazer todos os profissionais da educação (PDE). Diferentes perspetivas são conducentes de várias definições assentes na dicotomia entre os autores que não distinguem ensino de aprendizagem, perspetivando-os em bloco, e aqueles que os abordam em planos distintos. Esta visão antagónica contribuiu para que, nos dias de hoje, se ouça com frequência a expressão *processo de ensino-aprendizagem* enquanto emancipadora da finalidade comum entre eles: a socialização da criança (Postic, 1990). Altet (1999) reforça a relação entre estes conceitos, referindo que a intenção de fazer aprender está, por si só, inerente à atividade de ensinar, sendo transversal a pedagogia centrada no aluno. Ressalva-se, conforme o apresentado, que a função de ensinar esteve longe de ser consensual, ocultando-se em muitos formatos. Denota-se o seu balanço entre “o professar um saber” e “fazer outros se apropriarem (...) [do mesmo]” (Roldão, 2008, p.172).

No que concerne à aprendizagem, até meados do século XX, e muito devido à influência da corrente comportamentalista, esta era correlacionada com a aquisição do conhecimento (pedagogia diretiva). Autores como Thorndike (1913), Watson (1924), Pavlov (1928) e Skinner (1968) valorizaram nas suas investigações o uso de reforços na aquisição/extinção de comportamentos. A partir dos anos 70, devido aos contributos da corrente construtivista que foca a atenção na estrutura interior, a aprendizagem passou a ser encarada como construção do conhecimento (Becker, 2001). Esta conceção de aprendizagem, para a qual Piaget (1976) contribui largamente, coloca em ênfase as expectativas/motivações pessoais, centrando a aprendizagem no sujeito e na interação aluno-professor. Moreira e Buchweitz (1993) referem, portanto, que aprender significa “perceber como se aprende e usar esse conhecimento para facilitar novas aprendizagens” (p.110).

A tensão emergida da crescente preocupação pedagógica na busca dos significados de *educação, ensino e aprendizagem*, até então explanada, tem vindo a estender-se à evolução do conceito de Ensino Básico (EB). A educação foi ganhando estatuto de prioridade política sendo moldada por inúmeras reformas no SE. Até aos dias de hoje, esta evolução pode ser perspectivada em três fases, tal como defende Martins (2004). Numa das primeiras fases, prolongada até 1968, o conceito de educação básica cingia-se ao de ensino primário, considerado como “a base comum de «educação para todos»” (ibidem, p.5). Neste período, Portugal vivia momentos de “controlo estatal que visava restringir quer a autonomia na escola quer na sala de aula” (Stoer, 2008, p.50). A repressão legislativa da educação foi adquirindo proporções extremas com a proliferação de medidas assentes na desvalorização do estatuto docente, controlo das suas ideologias e dos currículos escolares para que veiculassem “ideias de Pátria, família e amor à terra natal” (idem). Este controlo espelhou-se na formação do professor do 1º CEB, inscrevendo-o num ideal que privilegiava o desenvolvimento de práticas conducentes com o controlo do grupo e a imposição do respeito em detrimento do desenvolvimento do espírito crítico do aluno (Roldão, 1999). Nesta ótica, o PDE apresentava-se como aplicador do currículo, transmitindo aos alunos um conjunto de conteúdos concetuais, que os tornassem capazes de lutar pelos ideais preconizados pelo Estado.

A segunda fase do EB em Portugal reporta para um período compreendido entre 1968 e 1986. A influência ideológica de Marcelo Caetano e do processo democrático, emergido da revolução de 1974, impulsionou a evolução da educação básica. Esta, para além de integrar o ensino primário, passou a abranger os dois anos de escolarização posteriores — ciclo preparatório (Martins, 2004). A transição entre estes dois patamares foi desprovida de articulação e sequencialização. Além disso, a generalidade das escolas continuou a evidenciar-se pelas más condições ao nível das infraestruturas, pela ausência de promoção da diferenciação pedagógica a par da pouca valorização do estatuto profissional docente. A massificação do ensino gerou a formação acelerada de novos PDE, a implementação de novos currículos, métodos de ensino e avaliação, acentuando-se a “função de selecção escolar e social (...)” (ibidem, p.8). Apesar da promessa da democratização do ensino, muitas classes sociais não frequentaram os anos de escolaridade reforçados como obrigatórios.

A terceira fase iniciou-se em 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, visando a melhoria da “qualidade da educação, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos” (Alonso, 1994, p.15). Além disso, este documento apresentou-se como inovador ao introduzir o conceito de EB como apenas uma das fases da educação, agora complementada com o reconhecimento da Educação Pré-Escolar (Cf. Anexo 1). Com estas alterações, a escola passou a valorizar as dimensões cognitivas, pessoais, psicológicas,

afetivas, relacionais, culturais e sociais do aluno. As funções de “instrução, selecção, modelização e produção centradas sobre os processos e os produtos (...) [deram lugar às] funções de educação (...), integração e sequencialização centradas sobre os sujeitos e as circunstâncias” (Martins, 2004, p.12). Este novo paradigma procurou conferir um papel ativo ao aluno, a par da sequencialidade, universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino.

Décadas depois, a UNESCO veio reforçar a necessidade de o SE dar resposta às várias dimensões do desenvolvimento da criança, apontando para os quatro pilares da educação — *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors, 2003). Estes pilares pretendem estimular o aluno a “descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revela[ndo] o tesouro escondido (...) [que há em si]” (ibidem, p.90). Este grito de alerta, com vista à qualidade do ensino, a par das alterações que foram marcando o território do SE, e que já foram realçadas, veio reforçar o questionamento do conceito de ensino e aprendizagem, refletido no novo olhar sobre as perspetivas socioconstrutivistas.

Foram vários os autores que, encetando esforços para a compreensão da dimensão social e cultural da aprendizagem, contribuíram para a emergência da teoria socioconstrutivista. Lev Vigotsky (2007) foi um dos pioneiros, considerando que o conhecimento do sujeito é socialmente construído. Propõe, segundo este princípio, dois níveis de desenvolvimento, através dos quais se poderá determinar o estado de desenvolvimento mental da criança: o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que conseguirá fazer com a orientação de um adulto ou em cooperação com colegas mais capazes) (Vigotsky, 2007). Considerando estes dois níveis, o autor faz referência à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representativa da distância entre os mesmos. Ancorado no conceito de ZDP, considera que os processos de aprendizagem antecedem os de desenvolvimento, sendo que os primeiros, despoletando a ativação de processos internos de desenvolvimento, criam a ZDP. Defende, assim, que a aprendizagem fomenta o desenvolvimento.

Sustentado nas linhas pedagógicas de Vigotsky (2007), o PDE deverá promover “o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento [— nível de desenvolvimento real], como também àquilo que está em processo de maturação [, fomentando a ativação da ZDP]” (ibidem, p.98). Conforme o apresentado, o conceito de aprendizagem deixa de ser individualista dando lugar a uma aprendizagem cooperativa que, na perspetiva da mestrandia, se relaciona com o princípio de *aprender a aprender*, já enunciado. A par da valorização da relação aluno-professor, Vigotsky dá grande ênfase à cooperação entre alunos, acreditando que estes são construtores ativos do seu conhecimento em interação constante com os companheiros, efetivando-se uma atuação da ZDP. Valoriza os grupos heterogéneos

enquanto opção estratégica de diferenciação pedagógica, em que o sucesso alcançado por um beneficia os restantes (Bessa & Fontaine, 2002).

A perspectiva de Vigotsky vai mais além ao reconhecer que a construção do conhecimento resulta de um processo social complexo mediado não apenas pelo docente, mas, também, pelo contexto sociocultural e histórico. Esta mediação sustenta a formação dos processos sociais e psicológicos do sujeito por meio de ferramentas culturais, das quais se realça a linguagem enquanto sistema simbólico que faculta os conceitos, formas de organização do real e a mediação sujeito-objeto de conhecimento (Vigotsky, 2007). Esta mediação, segundo Vigotsky, deve ter sempre em consideração os dois níveis de desenvolvimento da criança anteriormente mencionados.

Jerome Bruner (2008) é um dos autores que mais se aproxima dos ideais defendidos por Vigotsky, considerando que “a «realidade» que habitamos é construída (...); [que] a realidade faz-se, não se encontra” (p.40). Enquadrando-se na psicologia cultural, reforça o papel da cultura no desenvolvimento da criança, destacando a existência de uma correlação indissociável entre o seu desenvolvimento e os instrumentos da cultura na qual está inserida (Bruner, 1996). Considera, por conseguinte, que o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao acesso do sujeito a um meio cultural rico e estimulante, sendo que os significados que se conferem aos acontecimentos são construídos culturalmente, num processo de negociação entre a pessoa e o mundo social (Bruner, 2008; Vygotsky, 2007).

Os contributos de Bruner estenderam-se, também, ao conceito de ZDP, acima enunciado, pelo que faz referência às ações que devem ser levadas a cabo pelo docente (considerado por Vigotsky como indivíduo mais capaz) quando se abre esta zona. Cria, assim, o conceito de *scaffolding* (1996, 2008), também conhecido como *andaime*, originado no socioconstrutivismo de Vigotsky e na Psicologia Cultural na qual se insere. Refletindo-se metaforicamente sobre o significado de *andaime*, compreende-se que, tal como um andaime é utilizado na construção civil para elevar os trabalhadores aos picos mais altos dos edifícios, na educação um *andaime* refere-se ao papel a desempenhar pelo PDE aquando da orientação dos seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Bruner faz, portanto, referência aos processos de *scaffolding* através dos quais o PDE orienta o aluno e, ainda, através dos quais dois alunos fornecem um ao outro um suporte guiado (Bruner, 1996; 2008). No que diz respeito à interação docente-aluno, o autor realça, para que se ative a ZDP, a importância do questionamento aberto, devendo o docente apresentar-se como um outro colaborador que, por meio dos processos de *scaffolding*, guia os alunos nos caminhos individuais por eles iniciados, incentivando-os a desenvolver as suas próprias estratégias de pensamento.

Pelo que foi refletido, considera-se que uma ação pedagógica a partir da psicologia cultural implica um olhar aprofundado sobre as práticas em que os alunos estão envolvidos, no sentido de se interpretar de que forma a cultura influencia os seus modos de aprendizagem. Em todo este processo, o PDE deverá promover situações de aprendizagem coerentes com o contexto, os conhecimentos e expectativas dos alunos. Além disso, deverá tecer comentários e ideias enquanto formas de *scaffolding*, através das quais procurará que os alunos recriem novas possibilidades, reflitam sobre as suas ideias e desenvolvam a sua identidade (Bruner, 2008).

Outro autor que, a partir dos estudos de Vigotsky, valoriza o papel do contexto social e da cultura no desenvolvimento da criança é Bronfenbrenner (1996). Pilar da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, reforça que o conhecimento se constrói com base numa recíproca interação com o contexto. Reconhece, assim, que todos os sistemas, desde os mais próximos aos mais alargados, influenciam o processo de desenvolvimento do indivíduo. De acordo com o defendido pelo autor, “o sujeito é encarado — não como uma tábua rasa moldada por acção do meio mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra” (Portugal, 1992, p.37). John Dewey (1934), havia já reforçado esta relação, destacando o papel da experiência humana na construção do conhecimento, considerando-a como “resultado da interacção entre organismo e ambiente, que quando desenvolvida até ao seu máximo potencial [é] transforma[da] em participação e ação” (citado por Veloso, 2012, p.26). Defendeu, portanto, através do *princípio da continuidade*, não existir qualquer barreira entre o perceber, o sentir, o pensar e o agir. Uma ação pedagógica a partir do que Bronfenbrenner preconizou implica, consoante o apresentado, que o PDE conheça os seus alunos, inclusive todos os sistemas que o influenciam, de forma a poder agir nas ZDP, e, ainda, promover uma efetiva relação entre a escola e a família/parceiros educativos.

Tendo em linha de referência os contributos de Vigotsky (2007), Bruner (1996, 2008) e Bronfenbrenner (1996), afigura-se uma conceção de escola e de educação que Leite (1999) designa de sócio-crítica e reconstrucionista, por considerar a educação como um “acto social (...) que se orienta para o aluno, na sua dimensão total (...)” (p.3). Enaltece-se, assim, um dos grandes objetivos da aprendizagem: a sua pertinência e possibilidade de mobilização para um futuro próximo (Bruner, 1996; 2008). Reconhecendo-se que a identidade profissional do professor do 1º CEB resulta de um contexto histórico complexo e em contínua construção, estas linhas pedagógicas, sustentadas em princípios educativos socioconstrutivistas e holísticos, conferiram, portanto, à função docente novos contornos (Nóvoa, 1995). Requerendo um PDE comprometido com a sua prática diária, ensinar passou a configurar-se, na leitura dos autores supracitados, como uma especialidade de “fazer aprender alguma coisa a alguém”

(Roldão, 2005, p.19). Esta especificidade veio reconfigurar o quadro de saberes necessário para a formação de alguém que ensina emergindo, neste âmbito, a dialética teoria/prática. Veio considerar-se que ensinar implica uma constelação de saberes, passíveis de diversas formalizações teóricas implicadas na questão *como ensinar aqui e agora*, remetendo-se, assim, para a importância da prática pedagógica. Relativamente à natureza do conhecimento profissional docente, a forte influência de Donald Schön (1983, 1987) veio contrapor o caráter meramente normativo do conhecimento profissional, realçando a construção desse conhecimento enquanto processo de elaboração reflexiva a partir do confronto com ações pedagógicas complexas, incertas e singulares — *epistemologia da prática* (Perrenoud, 2002). Reconhece-se, neste sentido, que “o professor traz para a sala conhecimentos científicos prévios que são reactivados na reflexão sobre a prática, produzindo, desse modo, novos conhecimentos” (Ferreira & Santos, 2000, p.102). O agir docente rotineiro deu, neste contexto, lugar à valorização de uma postura indagadora propulsora de práticas ponderadas, intencionais e reflexivas. Esta indagação veio implicar uma outra especificidade do conhecimento profissional docente, a *meta-análise*, compreendendo-se que o questionamento requer uma postura de distanciamento e autocrítica potencializada pelo privilégio de uma cultura colegial (Roldão, 2008). Esta colegialidade deverá estender-se ao debate em torno da questão *Como se deve ensinar?*, sendo que os modelos de ensino uniformizadores cedem lugar a outros capazes de promover a diversificação das aprendizagens. De uma perspectiva psicopedagógica, o aluno apresenta características individuais que geram necessidades próprias, convertendo-se a aprendizagem num processo individual. Neste sentido, parece ser necessário que o professor do 1º CEB mobilize estratégias de ensino favorecedoras da criação de ambientes de aprendizagem alternativos que integrem todos os alunos a partir das suas características pessoais e circunstâncias sociais. Congruente com esta visão, acresce a importância da promoção da diferenciação pedagógica assente numa leitura reflexiva e crítica do currículo: *gestão curricular* (Perrenoud, 1993, 2000; Roldão, 1999). Nesta assunção, o currículo define-se como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p.23-24). Todavia, no que concerne a essa garantia e organização, foi-se assistindo a uma variação da “natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos” (ibidem, p.13). Nas práticas mais tradicionais, já referenciadas, as decisões educativas, por forte influência dos sistemas educativos centralizados, sucediam-se bem distantes da escola, a nível central. Predominava, assim, a aplicação do currículo prescrito enquanto documento universal, impessoal e caracterizado por uma especificação exaustiva dos objetivos, áreas, conteúdos ou grandes temas e tópicos concretos a abordar na aula. Nesta perspectiva,

pressupondo que o ritmo dos alunos é igual, o docente era encarado como “mero executor dos currículos previamente definidos ao milímetro (...)” (Alarcão, 2001, p.21), sendo o conhecimento perspetivado “como uma simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas (...)” (Beane, 2003, p.97). Porém, as novas especificidades, conferidas à função docente, das quais se destacam a promoção da diferenciação pedagógica a par do papel ativo do aluno, vieram conferir uma maior autonomia ao PDE face a decisores externos à sua ação. Compreende-se, assim, que é hoje confiado e exigido ao docente “que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais” (Alarcão, 2001, p.21). O docente transforma-se num arquiteto e intérprete do currículo prescrito impregnando-lhe componentes locais conducentes com a realidade concreta dos atores educativos (Ferreira et al, 1994). Por conseguinte, o exercício da autonomia na gestão do currículo ao nível da escola passa a implicar a construção de um projecto seu, como é o caso do Projeto Educativo (PE) alicerçado num conjunto de opções que só no contexto real poderão ser equacionadas. Assim, o currículo, para além de se constituir como o corpo de aprendizagens, passa a enaltecer-se como o processo que se põe em marcha para conseguir desenvolver esse corpo de aprendizagens. A gestão curricular veio, portanto, implicar tarefas como *decidir, desenvolver, avaliar e redefinir*, sucedendo-se a vários níveis que afunilam numa maior adequação da ação pedagógica aos atores envolvidos (Roldão, 2008).

Em prol das investigações no campo educativo, já mencionadas, e de uma nova forma de se encarar a especificidade da profissão docente, tem vindo a assistir-se a transmutações nos paradigmas da formação em benefício da emergência de paradigmas apoiados em perspetivas socioconstrutivistas, ecológicas e críticas. Tal como defende Sá-Chaves (2002), a formação dos PDE é “uma missão que assume hoje, mais ainda do que no passado, uma responsabilidade social, científica, pedagógica e moral de enorme exigência, por mais (...) complexas serem as situações de actuação educativa [a que] (...) são chamados a intervir” (p.15). Assim, o paradigma tradicional, cuja preocupação se centrava no conhecimento dos conteúdos a ensinar, deu lugar ao paradigma orientado para a indagação, que “parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana” (Pacheco & Flores, 1999, p.61). O estatuto da prática pedagógica foi repensado, reconhecendo-se que é nos contextos de trabalho que se desenvolve o essencial da aprendizagem profissional (Alarcão & Roldão, 2010), no sentido de uma práxis transformadora (Oliveira & Serrazina, 2002; Oliveira-Formosinho, 2007).

Enfreado nesta teia em constante mutação, face a um mundo plural, é fundamental que o PDE encete esforços de compreensão da complexidade das situações educativas e das dimensões ontológica, epistemológica e antropológica, subjacentes aos contextos nos quais as mesmas situações ocorrem. Neste âmbito, o relatório da OCDE (1992) reconhece que a “competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sine qua non* de um ensino de qualidade” (p.110). Como tal, o pedagogo reflexivo, crítico e sensível às exigências da sociedade deverá lançar-se nos enredos da investigação-ação, reconhecendo que esta facilitará a problematização do processo de ensino-aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008). Tal como preconiza Arends (2008), a investigação impulsionará os docentes a “recolherem informação válida sobre as suas aulas, [mobilizando-a para a tomada de] decisões fundamentadas relativas a estratégias de ensino e actividades de aprendizagem” (p.526). Por conseguinte, a intervenção educativa tornar-se-á mais informada, intencional e baseada no conceito de praxis (Oliveira & Serrazina, 2002). Consciencializando-se desta necessidade, vários autores, dos quais se destacam Cortesão e Stoer (1997), Alarcão (2001), Máximo-Esteves (2008) e Oliveira-Formosinho (2009), colocam a tónica na investigação-ação, realizada pelos PDE nos seus contextos de ação, como sendo uma metodologia que orienta a transformação das práticas educativas. Assim, o PDE deverá investigar a sua ação pedagógica, identificando aquelas práticas, valores e construções teóricas que devem ser foco de transformação. Só assim, poderá investir em práticas inovadoras sustentadas na singularidade dos agentes envolvidos (Cortesão, 1995).

Para que compreenda as potencialidades da metodologia de investigação-ação, é crucial que o docente a mobilize para as suas práticas assumindo simultaneamente duas funções: a de professor e a de investigador. Como tal, esta dupla função, patente nos contextos educacionais, impregna a necessidade de o PDE investigar com crianças e não sobre crianças (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005). Esta responsabilização implica, assim, um compromisso para com as mesmas, para que possam ter voz ativa enquanto agentes sociais participativos com influência nas decisões do investigador (Amado, 2000).

Pelo explanado, e ansiando contrariar a reprodução de conceções de ensino consagradas e cristalizadas de maneira acrítica, o professor do 1º CEB deverá ancorar a sua ação no ciclo investigação-ação orientado pela *observação, planificação, ação e reflexão* (Máximo-Esteves, 2008). Estas fases não deverão ser encaradas como estanques, compreendendo-se que cada uma delas é enriquecida pela anterior, de que é continuação. Além disso, é “uma espécie de ossatura de esqueleto de trabalho comum a todos (...) [os] intervenientes-investigadores (...)” (Lessard-Hébert, s.a., p.18) que deve ser personalizada para dar respostas mais adequadas ao fenómeno educativo.

No desenvolvimento da prática pedagógica, o PDE “é um estranho numa terra que nunca viu, num território cujas regras e costumes e cultura são desconhecidos, mas que tem de assumir um papel significativo nessa sociedade” (Arends, 2008, p.486). Neste sentido, a observação enaltece-se como uma das etapas relevante para o desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa para os seus intervenientes. Esta etapa, implícita em todo o processo de investigação-ação, será crucial para que o PDE, em interação muito próxima com os alunos, conheça profundamente com quem irá trabalhar, bem como os contextos e as práticas culturais que deles fazem parte (Bruner, 2008). Para tal, deverá adotar um olhar atento face ao modo como o aluno se envolve, como aprende e o que aprende essencialmente. Estrela (1986) alerta, também, para as várias potencialidades decorrentes da observação, considerando que só esta permitirá a caracterização da “situação educativa à qual o professor terá de fazer face a cada momento (...) [e a] identificação das principais variáveis em jogo” (p.135). Este olhar focalizado favorecerá a promoção de uma ação pedagógica sustentada nas experiências de vida dos alunos, nas suas necessidades, motivações, valores e intenções. Sanches (2001), por meio de uma metáfora, estabelece um paralelo entre a função docente e a de um detetive, que “de lupa em riste descobre aquilo que nem o próprio [aluno] muitas vezes se apercebe” (p.46).

Todavia, a observação per si poderá não ser suficiente, devendo esta concretizar-se enquanto exercício deliberado, estruturado e sistemático munido de intencionalidade (Ferreira & Santos, 2000). Sendo o docente um observador participante envolvido no contexto de observação, e como tal assumindo um outro papel social (o de investigador), é fulcral que reflita, tal como referem Carmo & Ferreira (1998), sobre a intensidade do mergulho, ou seja, o seu grau de envolvimento. Mediante este espaço reflexivo, é fundamental que pondere acerca das estratégias de observação a mobilizar, consciencializando-se do propósito da mesma. As autoras apontam, neste âmbito, algumas questões que devem ser alvo de reflexão e que incidem no foco, instrumentos e técnicas de observação bem como no grau de envolvimento do observador. Esta reflexão apela à construção de instrumentos de suporte, de regulação e registo dos incidentes críticos, como grelhas de observação, que apostem num campo de observação molecular, privilegiando-se uma perspetiva microscópica do contexto observado (Estrela, 1997; Trindade, 2007). Após o momento de recolha, o investigador deverá privilegiar uma postura indagadora sobre as diversas fontes de informação (Alarcão & Roldão, 2010).

Perceber como os alunos se movem no processo de ensino e aprendizagem potenciará a oportunidade de se reconsiderarem novos contextos de aprendizagem. Assim, num momento ulterior ao levantamento das prioridades de ação, facilitado pela observação, o PDE estará competente para delinear percursos de aprendizagem conducentes com a singularidade da turma e de cada um dos seus alunos. Emerge, neste sentido, uma outra competência fulcral

nos PDE — planificar. Assentes na colegialidade, é fulcral que estes se assumam como “agentes curriculares, com capacidade de decisão autónoma” (Braga, 2001, p.23). Seguindo esta linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (anexo n.º 2, ponto 1) refere que

O professor do 1º ciclo do ensino básico [deverá] desenvolve[r] o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Para contrariar algumas tendências sedimentadas no SE, dando lugar a uma efetiva gestão curricular, é fundamental que o docente conheça, pormenorizadamente, o currículo e as diferentes aceções que para este concorrem. Assim terá as ferramentas necessárias para o interpretar, manusear e gerir. Stenhouse (1984) afirma que “tal como uma receita de cozinha, o currículo possui alguns elementos básicos comuns; porém, cada localidade, cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar, de condimentar, de apresentar (...)” (p.32). Para que esta tomada de decisões, metaforizada por Stenhouse, seja consciente, é fundamental que o PDE analise e redesenhe o currículo prescrito consoante as necessidades concretas, operacionalizando-o no *currículo traduzido* (Diogo & Vilar, 1999). Como defende Silva (2000) o currículo é, na contemporaneidade, uma trajetória assente na construção de identidade.

O processo de interpretação do currículo concretiza-se na elaboração da planificação “através de adições, eliminações, interpretações, e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase” (Arends, 2008, p.93). A planificação apresenta-se, assim, como instrumento que permite delinear atividades, num contexto e num tempo determinado, devendo o professor do 1º CEB ter em consideração as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino, das quais se destacam, dentro da nova organização curricular, as metas curriculares e os atuais programas de cada área disciplinar (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril). A planificação não deverá, no entanto, espartilhar a ação pedagógica mas sim apresentar-se como facilitadora da reflexão à sua volta. É, assim, importante que espelhe a identidade profissional do docente, bem como a singularidade da turma. O facto de a planificação se concretizar a diversos níveis (Macro, Meso e Micro) que pretendem compaginar o que são as exigências a nível nacional com as características particulares de cada contexto, faz com que esta vá adquirindo contornos distintos. Neste sentido, nem todos os PDE abordam a planificação da mesma maneira, pelo que emergem vários tipos de planificação (anual, trimestral, da unidade, semanal e diária) que se distinguem pelo período de tempo a que se reportam e pelo grau de especificidade com que apresentam a intenção (Pacheco, 2001). Todavia, a planificação, enquanto previsão da ação pedagógica, situa-se numa dimensão temporal que abrange uma série de operações transversais aos vários tipos de planificações.

Uma constante preocupação com a efetiva integração curricular deverá apresentar-se como um pilar transversal aos vários tipos de planificação capaz de fazer frente à abordagem por disciplinas (Beane, 2003; Leite, 2012). Mobilizando os contributos de Vigotsky e Bruner, já convocados no presente capítulo, compreende-se que a aprendizagem não tem origem numa mera adição e acumulação dos recentes elementos à estrutura cognoscitiva do sujeito, sendo antes resultante do estabelecimento de complexas conexões entre os esquemas de conhecimento, dos quais faz parte a cultura de cada indivíduo. Coll (1990) reforça esta evidência proliferando que a aprendizagem significativa implica uma aprendizagem globalizada na qual as novas informações são relacionadas com os esquemas de conhecimento que já foram construídos e com as vivências quotidianas da criança. Valoriza-se, portanto, a mobilização das novas aprendizagens para os diversos contextos e para a resolução de problemas, denotando-se a necessidade de se organizar, abordar e contextualizar os conteúdos em redes/sequências de aprendizagem, articulando as várias áreas do saber através da inter, multi e transdisciplinaridade (Leite, 2012). Assim, para que a abordagem dos conteúdos se torne significativa deverá sustentar-se em diversas modalidades das metodologias globalizadoras: centros de interesse; o ensino por tópicos; a metodologia de projeto; a investigação de problemas ou os temas transversais (Alonso, 1998). O PDE deverá privilegiar, portanto, uma “concepção de currículo que procure relações em todas as direcções” (Beane, 2003, p.94), dando primazia a atividades integradoras assentes em processos de negociação — currículo negociado (Alonso, 1994; 1998).

A integração curricular, convocando metodologias diversificadas, poderá ser construída através de quatro dimensões: articulação horizontal, vertical, lateral e integração da diversidade (Alonso, 1998). Procurando promover uma articulação horizontal — assente na união entre as diversas áreas do saber e conteúdos —, o PDE deverá dar primazia a uma abordagem transdisciplinar, reconhecendo que esta se enaltece como meio de excelência para se alcançar o “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas (...) [sendo, ainda] facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88). Conforme o correlatado, o PDE deverá organizar os conteúdos em grandes áreas de saber, valorizar a pedagogia de projeto e a organização do currículo em unidades didáticas e, ainda, definir quais os temas transversais que se constituirão como eixos integradores dos diversos saberes. James Beane (2003), corroborando com as potencialidades da abordagem curricular integradora, coloca em destaque as unidades didáticas. Considera que a questão problema patente na unidade didática será fator de motivação, deixando os alunos predispostos para investigar e organizar o conhecimento necessário para a resolução

do *enigma*. As unidades didáticas valorizam, neste sentido, a análise crítica e partilha do conhecimento, considerando a construção de novos sentidos e significados pelos alunos.

No que concerne à articulação vertical, uma outra dimensão convocada na integração curricular, as opções educativas do PDE deverão ativar mecanismos capazes de fomentar ligações entre níveis de educação e de ensino. Só, assim, será possível enaltecer a continuidade entre as experiências de aprendizagem que os alunos realizam ao longo de toda a escolaridade (Carvalho, 2010). A par da articulação horizontal e vertical, é fundamental que a gestão do currículo dê lugar a uma efetiva *articulação lateral*, favorecendo a articulação das aprendizagens ocorridas dentro do espaço escolar com as experienciadas pelos alunos no seu quotidiano, reconhecendo-se que “Toda a criança ingressa na escola depois de ter aprendido na sua vida diária muitas coisas, depois de ter vivenciado muitas experiências (...)” (Zabalza, 1998, p.73). Compreende-se, segundo as palavras de Zabalza e convocando-se uma vez mais o papel da cultura no processo de ensino-aprendizagem, que a interação do aluno com um novo conteúdo é munida de um vasto conjunto de conceitos, concepções, representações e conhecimentos que este foi adquirido ao longo do seu percurso. Estas variáveis irão determinar a forma como irá interpretar, selecionar e organizar o novo quadro informativo, devendo, portanto, ser catalisadas num processo de transformação de conhecimentos prévios em novos conhecimentos (Bruner, 1996; Leite, 2003; Vigotsky, 2007). Acredita-se que as unidades didáticas permitem uma efetiva integração das experiências dos alunos e, por conseguinte, dos diversos backgrounds culturais, dando lugar às *aprendizagens integradoras* (Beane, 2003).

A par da integração curricular, é fundamental que o docente, ao longo do processo de planificação, crie um espaço no qual escute o aluno acerca dos seus interesses, ora pessoais ora sociais, interrogações e dificuldades — Integração social democrática (Arends, 2008; Beane, 2003). Os contributos de Dewey (1979) na educação reforçam a necessidade de prevalecer uma escola democrática assente na liberdade, no diálogo e na partilha. Uma escola na qual a democracia se enaltece como “uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (ibidem, p.84). Nesta ótica, é fundamental que a escola crie um espaço, como por exemplo uma assembleia de turma, que traga os alunos aos locais de decisão, à semelhança do que acontece no dia-a-dia, e no qual eles tenham a oportunidade de fazer um *brainstorming* sobre as atividades a realizar, interagir com os outros na procura de consensos, no estabelecimento acordado de papéis e na negociação por certos caminhos em detrimento de outros. Desta forma, no diálogo promovido neste espaço comunicativo assente na pedagogia da escuta (Vasconcelos, 1997), o PDE deverá mediar e estimular o pensamento dos alunos, ajudando-os a tomar consciência do que podem fazer. Questionar, levantar hipóteses e partilhar os saberes acerca do assunto a investigar são tarefas que deverão ter

lugar na auscultação da turma. As hipóteses e ideias dos alunos deverão ser, posteriormente, integradas na reflexão das questões *De onde vou partir? Para onde vou?* (Zabalza, 1998).

A voz ativa do aluno ao longo de todo o processo de planificação, assente numa integração curricular que parte de reais preocupações e interesses da turma, será motor propulsor de uma efetiva integração da diversidade (Alonso, 1998) assente no respeito das diferenças individuais de cada aluno, da diversidade cognoscitiva, de aprendizagem e da multiplicidade de motivações — diferenciação pedagógica. Muito devido à implementação de medidas que visaram a obrigatoriedade escolar e, ainda, à mobilidade cada vez mais frequente das populações, verifica-se numa sala de aula a presença de diferenças de ordem social, económica e cultural. O reconhecimento e potencialização destas diferenças implica, tal como preconiza Arends (2008), Cabral & Falcó (2009) e o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que se acionem mecanismos de consecução dos pressupostos de uma escola inclusiva norteadas pela equidade no acesso à educação. Para a edificação de uma escola inclusiva, Sérgio Niza (1998), fundador do Movimento da Escola Moderna (MEM), coloca em ênfase dois dispositivos fundamentais: a diferenciação e a cooperação. Tal como Vigotsky (2007), Bruner (1996, 2008) e Brofenbrenner (1996), destaca a importância da dimensão social e cultural da aprendizagem. Considera, portanto, que numa escola inclusiva “os projetos de conhecimento e de intervenção (...) [deverão ser] concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação” (Niza, 1998, p.355). Segundo as palavras proliferadas por Niza, compreende-se que o foco da diferenciação passa, em grande parte, pela “participação democrática direta [dos alunos] na organização e gestão do currículo e da escola (...)” (ibidem, p.360). Esta participação deverá mobilizar as múltiplas vantagens do trabalho colaborativo, reconhecendo-o enquanto espaço democrático que “se firma no respeito mutuamente cultivado, a partir da afirmação das diferenças individuais, reconhecendo-se muito embora o outro como semelhante” (ibidem, p.361). A estrutura cooperativa da aprendizagem, assente em processos de negociação, permite, neste âmbito, a promoção da diferenciação na qual a motivação, as aspirações e as histórias de vida dos alunos prevalecem. Compreende-se, portanto, a importância do PDE ter sempre presente que o aluno “deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade, mas tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única [para que possa] (...) desenvolver ao máximo as suas potencialidades” (Estanqueiro, 2010, p.13).

A planificação, sobretudo quando concretizada em unidades didáticas imbuídas de reflexão por parte dos seus atores, poderá, também, apresentar-se como um instrumento facilitador da promoção da diferenciação pedagógica, ajudando os alunos a progredir consoante as suas capacidades, os seus interesses, as suas motivações e os seus

conhecimentos. A mobilização de uma diversidade de estratégias didáticas justifica-se no momento em que o docente terá de interagir com diferentes alunos, com conteúdos variados e atuar de uma forma diversificada. Na seleção das estratégias, deve ter presente que é imprescindível dirigi-las para a aprendizagem de todo o tipo de conteúdos, quer de factos e conhecimentos, de procedimentos e capacidades, quer de atitudes e valores. Estas opções deverão espelhar-se, também, na organização e gestão do tempo, do espaço e dos recursos materiais. Como forma de respeitar tempos e ritmos de aprendizagens distintos, na arquitetura da planificação, o PDE poderá estruturar diversas opções de atividades de aprendizagem com vista a objetivos de aprendizagem comuns. Esta estratégia favorecerá o ajuste do nível de dificuldade da tarefa/material à singularidade do aluno (Arends, 2008).

Das diferenças individuais, que interferem na prática educativa diária, destaca-se, ainda, a diversidade cognoscitiva e de aprendizagem, reconhecendo-se a existência de múltiplas capacidades humanas. É fulcral que se olhe para além da superfície, considerando que os

professores com uma paixão pelo ensino esforçam-se por olhar por trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente. Esta é a base (...) para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno (Day, 2004, p.133).

No momento da planificação, quando o docente determina, após negociação com os alunos, os conteúdos curriculares objeto de aprendizagem, é necessário que esta concretização se adapte ao seu nível de desenvolvimento. Cada aluno evidencia uma forma singular de aceder à compreensão de informações, de perceber objetos e de estabelecer estratégias de conhecimento/trabalho. Howard Gardner (1994), corroborando com a diversidade cognoscitiva e de aprendizagem explanada, proliferou o conceito de inteligências múltiplas. Segundo este autor, as pessoas mostram uma ampla variedade de comportamentos considerados inteligentes que são produto das diversas capacidades. Realça, neste sentido, sete tipos de inteligência (musical, cinético-corporal, espacial, lógico-matemática, linguística, intrapessoal e interpessoal). Uma observação sistemática e intencional dos vários comportamentos dos alunos possibilitará a potencialização das múltiplas inteligências presentes na sala de aula.

Ostentar o papel de protagonista no aluno, além do respeito pela diversidade cognoscitiva e de aprendizagem, implica que se convoque na gestão do currículo as suas diferenças individuais em termos de competências, domínios e motivações. Assim, o PDE deverá estar atento às diferentes formas de gestão dos processos de aprender manifestadas pelos alunos. Tal como realça Morgado (1999) a “gestão das dificuldades, naturais em qualquer processo de aprendizagem (...) passa pela clara identificação da natureza da dificuldade e dos processos que lhe subjazem” (p.28). No que concerne ao respeito pela diversidade de motivações, é fundamental que o PDE faça um diagnóstico das motivações e

necessidades de aprendizagens reveladas pelos alunos, atualizando-o incessantemente. Estanqueiro (2010) coloca em ênfase esta necessidade, considerando que “Não há um aluno padrão. (...) Uns apreciam o trabalho individual; outros aprendem melhor em grupo. Uns são lógicos; outros, criativos” (p.12). Após aceder à compreensão das motivações e expectativas evidenciadas no cerne da turma, o PDE deverá integrá-las na gestão das tarefas de aprendizagem, promovendo uma ajustada escolha das opções ao nível didático-pedagógico.

Todo o processo de gestão do currículo, integrado na jornada da investigação-ação até então convocada, deverá ser pautado por uma sistemática reflexão em torno dos valores e crenças que movem a intenção pedagógica do docente e que influenciam as suas opções educativas. Nesta reflexão, o PDE deverá determinar a lente através da qual irá perspetivar a gestão do currículo, procurando, para tal, o que virá a ser o seu roteiro teórico. Nesta pesquisa deverá identificar as linhas pedagógicas, científicas e didáticas que se constituem como referenciais importantes para a ação docente, com as quais se identifica. Deverá, portanto, analisar as diversas concepções de ensino e aprendizagem, compreendendo que implicam a consciencialização de que a criança aprende na interação com o outro e quando implicada na construção do conhecimento.

Numa etapa posterior, o PDE terá de mobilizar outra competência inerente à docência — agir — sustentada na mobilização do plano de ação. Porém, é crucial que tenha consciência de que a planificação não apresenta um carácter estático mas flexível (Vilar, 1998). Compreendendo-se que “a actividade do professor ocorre num contexto de oportunidades e constrangimentos (...)” (Pacheco & Flores, 1999, p.50), no momento de intervenção poderão surgir imprevistos, ora decorrentes da inadequação dos materiais utilizados, ora das reações inesperadas do público-alvo, que afastarão sempre, muito ou pouco, a ação pedagógica do plano construído. A situação educativa será influenciada “pela diversidade e multiplicidade de factores que (...) se cruzam de forma instante e instável dadas as características dinâmicas das situações e dos processos psicológicos dos sujeitos que as protagonizam” (Sá-Chaves, 2000, p.164). A planificação deve, portanto, apresentar uma margem de flexibilidade considerável que a torne sensível aos comportamentos significativos que emergem no momento de enunciação (dos quais fazem parte os gestos, suspiros, exclamações, intervenções e interações dos alunos), devendo estes ser canalizados pelo docente enquanto recursos para o trabalho na sala de aula. Realçando esta atitude, Perrenoud (1993) assemelha, metaforicamente, a função docente à de um

maestro que dirige uma orquestra na qual alguns músicos não dominam completamente a partitura ou nem sempre têm vontade de a respeitar. Um maestro que, aliás, deveria por vezes improvisar, devido a não ter uma orquestra acabada. Um maestro que deveria não apenas mandar os músicos tocar em conjunto, mas também convencer alguns deles do interesse da música e da sua pertença na orquestra (p.62).

Pelo supracitado, compreende-se que nem sempre o que se planejou coincide com o que é operacionalizado, fazendo os alunos determinadas aprendizagens que poderão não ter sido planejadas. Enaltece-se, assim, o currículo real e oculto mais amplo que qualquer outro documento (Lima, Lemos & Anaya, 2006).

A par deste grau de abertura às situações imprevistas, é fundamental que o docente norteie a sua ação por uma panóplia de atitudes promotoras de aprendizagens autênticas. Tal como preconiza Morgado (1999), é fundamental que no cenário educativo demonstre expectativas positivas face aos alunos e ao seu próprio trabalho, adotando uma atitude proativa assente numa permanente atenção ao que se vai desenrolando. Esta observação participante, já explanada, implicará a capacidade de gerir mais do que uma situação de aprendizagem em simultâneo. Esta diversidade de tarefas, que se entrecruzam, implica um total envolvimento, comprometimento e responsabilização. Tal como realçam Zehm e Kottler (1993), a paixão é um elemento indispensável num ensino de qualidade, capaz de envolver o docente numa procura incessante de “formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos do seu ofício” (citados por Day, 2004, p.23). A paixão realçada pelos autores não se refere única e exclusivamente ao entusiasmo notório com o qual o PDE se deixa embrenhar na ação pedagógica mas, também, com a capacidade de “exercer a sua actividade (...) [n]uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus educandos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos” (ibidem, p.37). Compreende-se, neste sentido, que o PDE apaixonado pelo ensino deverá nortear a sua atuação pela pedagogia de escuta, encorajando os alunos a aprender de diferentes formas e a responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al, 1998; Vasconcelos, 1997).

A par do elevado grau de responsabilização, na ação é importante que o docente vá desenvolvendo o seu *tato pedagógico*. Segundo Van Manen (1991), educador canadiano, o tato pedagógico implica o desenvolvimento de quatro capacidades. Estas envolvem a aptidão do PDE interpretar os pensamentos e sentimentos dos alunos, estando especialmente atento à linguagem não-verbal. Deverá, ainda, desenvolver a capacidade de interpretar o significado de determinadas características dos alunos, como a timidez e a frustração. A par desta interpretação, deverá ter uma noção das capacidades/limites dos alunos. Transversal a estas capacidades, faz referência à intuição do PDE mediante as diversas circunstâncias.

Esta gestão das situações de aprendizagem deverá mobilizar os princípios socioconstrutivistas, realçados aquando da reflexão da evolução da educação, pelo que, conferindo protagonismo ao aluno, o PDE deve adotar o papel de *orientador*, *facilitador*,

condutor e gestor de sensibilidades e vontades (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Nos mais diversos graus da sua intervenção, deverá ter sempre em consideração que a sua “arte mais importante (...) consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento”, sendo que a desmotivação dos alunos se enaltece como um dos maiores desafios a ser ultrapassado (Einstein, 1953, citado por Estanqueiro, 2010, p.11). Reconhecendo que a experiência humana é modificada e tornada consciente pelo forte desempenho das emoções e sentimentos, deverá envolver e motivar o aluno para o processo de ensino e aprendizagem (Damásio, 2010; Veloso, 2012). Ter em conta a motivação do aluno, implica, por si só, a valorização da imaginação, reconhecendo-se que é através dela que o aluno encontra formas de reinterpretar as vivências ocorridas na sala de aula, assumindo a criatividade um papel central neste processo (Beane, 2003; Veloso, 2012). Estanqueiro (2010) reforça a necessidade do docente promover, a par da motivação, a autonomia proliferando que esta “não brota de forma espontânea como a água das fontes”, pelo que “Ensinar significa ensinar a aprender” (p.18)

Todo a trajetória educativa, até então explanada, deverá convocar avaliações e reflexões constantes, sendo que estas permitirão mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, frutificando-se a intencionalidade educativa num novo plano de ação. A avaliação constitui-se, conforme o apresentado, como “um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do acto educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento (...)” (Peterson, 2003, p.88). Tal como veiculam o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, o professor do 1º CEB deverá recorrer a uma avaliação contínua, sistemática, global, integradora, objetiva, transparente, coerente e diversificada, com vista à regulação da sua ação e, por conseguinte, à promoção da igualdade de oportunidades e equidade. Esta deverá realizar-se, quer ao nível dos resultados previstos e encontrados, quer ao nível da procura de fundamentação para a discrepância que poderá surgir entre uns e outros, contrabalançando-se entre a avaliação do aprendente e a do docente.

No que diz respeito à avaliação dos alunos, esta incorpora um conjunto de ações que implicam que o docente reúna um conjunto de dados sobre a aprendizagem dos mesmos, apoiando-se em diversos instrumentos de avaliação — a observação direta, já enunciada, a entrevista, o debate, o diálogo na sala de aula, as produções dos alunos e o seu grau de envolvimento nas atividades de ensino-aprendizagem. A estas estratégias poderá, e deverá, aliar algumas técnicas, nomeadamente o portfólio e o diário formativo. Estas apresentar-se-ão como *andaimas* (Bruner, 2008) ao processo avaliativo, permitindo que o docente apoie os alunos nas suas dificuldades, valorizando os seus progressos e, ainda, a recolha de “informação diversa para a realização de novos projectos significativos, que constituam novos desafios para os alunos e para toda a comunidade educativa” (Ferreira et al, 1994, p.109).

Para além de se ancorar nos andaimes explanados, é fulcral que a avaliação seja imbuída de intencionalidade. O PDE deverá incidir o seu olhar sobre os aspetos inerentes à avaliação: sua periodicidade; instrumentos na recolha de informação e respetiva comunicação; natureza da informação; função da avaliação (Pacheco, 2002). Além disso, a avaliação dos alunos deverá estar incorporada no processo curricular, constituindo-se como um elemento patente desde a elaboração das diretrizes educativas e curriculares até à conceção e desenvolvimento da planificação. Caso se norteie por estes princípios, a avaliação favorecerá a promoção da diferenciação pedagógica, sendo esta uma questão central na ação docente.

Para que possa desaguar nos objetivos supracitados, a avaliação não poderá constituir-se somente como um somatório de estratégias para avaliar o aluno. O docente deverá interpretar criticamente as diversas modalidades de avaliação para que estas se adequem ao propósito às quais se reportam e para que reflitam “as aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos, mas também o empenhamento (motivação, atitude...) posto na sua realização” (Peralta, 2002, p.33). Enaltece-se, assim, a valorização de uma avaliação formadora, participativa e consensual. Neste sentido, o PDE deverá convocar a avaliação diagnóstica, sendo que esta lhe permitirá “proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.342). Favorecerá, assim, uma ação pedagógica assente em princípios de progressividade. A par da mobilização desta modalidade de avaliação, o PDE deverá nortear a regulação de toda a sua atuação por meio de uma avaliação formativa: regulação interativa (Santos, 2002). Esta constitui-se como “uma bússola orientadora” (Cortesão, 2002, p.38) que permitirá uma constante reorientação do processo de ensino e aprendizagem. Estas modalidades de avaliação deverão ter primazia mediante uma avaliação sumativa assente num “balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.358). Nesta avaliação realçam-se algumas fragilidades decorrentes da valorização da resposta em detrimento do processo (Maia, 2008). Parece, assim, revelar-se, alheia à promoção da diferenciação pedagógica, traduzindo “de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta (...)” (Cortesão, 2002, p.38).

Independentemente da modalidade de avaliação mobilizada, é fulcral que respeite princípios como a utilidade, exequibilidade, ética, o rigor e a transparência (Pacheco, 2002). Para que este último princípio se concretize, é fundamental que haja lugar para uma das principais etapas do processo de avaliação: a enunciação dos critérios de avaliação. Assim, tal como reforça o Despacho Normativo n.º 14/2011 de 18 de novembro, a escola deverá “ser uma escola com critérios de avaliação estabelecidos e compreendidos por todos os intervenientes” (Pacheco, 2002, p.64), sendo imperioso que tanto os alunos como os seus familiares

conheçam e intervenham no caminho a percorrer. Esta trajetória deverá convocar um espaço privilegiado para a autoavaliação dos alunos e para a criação negociada de regras claras a utilizar pela escola e, num sentido mais restrito, pelos PDE e alunos. Hadji (1994) estabelece um paralelo entre a definição do objeto de avaliação da aprendizagem e a lógica inerente a um jogo, referindo que "para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga" (p.83).

A avaliação não deverá per si resumir-se à avaliação dos alunos mas, também, aos PDE com vista à "gestão administrativa das carreiras (...), [ao estímulo do] desenvolvimento pessoal e profissional (...) e aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema" (Pacheco & Flores, 1999, p.174). Todavia, é crucial que se tome consciência que as potencialidades da avaliação só se enaltecem caso se encare a mesma numa perspetiva formativa em detrimento da sua orientação para o controle burocrático (Costa & Ventura, 2002). Para que a avaliação se torne prolífica deverá ter em consideração o efetivo desenvolvimento do PDE assente na promoção da sua autonomia e capacidade reflexiva, valorizando-se as metodologias de supervisão. Neste sentido, a par da avaliação, todo o processo educativo deverá pautar-se por uma reflexão, sendo esta uma outra competência fulcral no PDE. Compreende-se, portanto, que a qualidade da ação pedagógica dependerá do menor ou maior grau de abertura a práticas reflexivas, colaborativas e investigativas facilitadoras da mediação teoria-prática a par do desenvolvimento holístico dos vários atores envolvidos. Segundo Freire (2005) "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na acção-reflexão" (p.92). As potencialidades da reflexão, assentes numa investigação na prática e sobre a prática, têm vindo a ser defendidas por vários autores, dos quais se destacam Alarcão (2001), Holly (1992), Sá-Chaves (2002) e Zeichner (1993). Reconhecendo a importância da reflexão na construção do conhecimento profissional, o Decreto-Lei n.º 240/2001 realça a figura de um docente reflexivo, ponderando "sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência (...) sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas (...) [e também] sobre a construção da profissão" (artigo 4).

O docente, na sua atividade profissional, depara-se com dúvidas e impressões pouco consistentes que se constituirão como um primeiro passo para a reflexão. Compreendendo que "A [sua] actividade (...) não se esgota no limite do território da sala de aula" (Pacheco & Flores, 1999, p.36), durante o trabalho não letivo, deverá olhar para a sua ação pedagógica a partir de diferentes perspetivas. Enaltecem-se, neste âmbito, as metodologias de registo favorecedoras da criação de espaços de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1987): notas de campo, diários formativos e narrativas.

Reconhecendo-se que "a perspectiva dos professores sobre a sua prática se autoclarifica através da sua verbalização (oral e escrita)" (Alonso, 1998, p.215) as narrativas individuais

têm-se apresentado como dispositivos de informação de excelência na análise, descrição e interpretação das práticas educativas vivenciadas. Apresentam-se, assim, como “veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a acção, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o professor possa desenvolver a sua auto-direcção na acção” (Vieira & Moreira, 2011, p.42). Nas narrativas o PDE deve procurar narrar os acontecimentos que marcaram o trilhar da investigação interpretando, em paralelo, todos os sentires, intenções e ações que invadiram a ação pedagógica. As histórias incorporadas neste instrumento escrito não são, porém, alheias ao cunho individual do seu autor. Tal como realça Veloso (2012), “Uma história é uma melodia cantada a várias vozes, onde o narrador procura (...) a sua própria voz” (p.93). A escrita apresenta-se, assim, como meio privilegiado para estruturar o pensamento, facilitar a consciencialização de contradições e explicitar ideias e emoções (Alarcão, 2001; Sá-Chaves, 2002; Zeichner, 1993). Holly (1992) reforça esta tomada de consciência, considerando que o distanciamento da experiência quotidiana, a que a redação da narrativa dá lugar, permite que o PDE encete o seu olhar em acontecimentos que poderão ser ofuscados pela rotina diária e que tome consciência das lentes que usa e que enviesam e influenciam as suas opções educativas. As narrativas convocam, assim, uma reflexão da dimensão pessoal e profissional. É, neste sentido, que Korthagen (2009) propõe uma reflexão sustentada no *modelo da cebola* integrador de vários níveis de reflexão. O PDE poderá refletir sobre o ambiente (primeiro nível), sobre o seu comportamento pedagógico (segundo nível) ou sobre as suas competências (terceiro nível). A reflexão começa a ser cada vez mais profunda quando reflete sobre as crenças subjacentes à ação pedagógica (quarto nível), convocando a desconstrução da sua identidade e cultura profissional (quinto nível) a par da reflexão sobre a sua missão pessoal enquanto professor (sexto nível). Este último nível, metaforizado no modelo da cebola, faz emergir a designada *reflexão nuclear* próxima das qualidades do sujeito.

Para que a construção das narrativas possa convergir nas potencialidades até então elencadas, em detrimento de se constituir como um mero arquivo morto, é essencial que contenha evidências claras da reflexão do docente, referindo os contextos reais. No ato de refletir, muitos são os aspetos que podem condicionar o PDE (as suas perspetivas, objetivos, ideologias e motivações), podendo-se descurar os propósitos que levaram à construção da narrativa. Para colmatar estas evidências, o PDE poderá convocar uma outra estratégia potenciadora de uma posterior reflexão: notas de campo. As informações recolhidas no contexto de ação, relativas quer ao desenvolvimento da intervenção quer às reações dos sujeitos, deverão ser registadas no diário formativo. Este instrumento permite que “o investigador anot[e] as suas reflexões *em primeira mão*, isto é, o mais próximo possível da

realidade observada”, para que sejam, numa fase posterior, “enriquecidas com pormenor e detalhe” (Lima & Pacheco, 2006, p.95).

Reconhecendo-se que a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência, é fundamental que o PDE encare a reflexão como resultante da sua própria necessidade de interrogar as práticas de ensino. Assim, para que se possa estimular a continuidade desta reflexibilidade do investigador, é fulcral que se criem espaços e tempos sistemáticos dedicados à troca de experiências em “formatos partilhados” (Roldão, 2007, p.26). Ao longo da formação docente deverá privilegiar-se o apoio profissional mútuo, também designado de *peer coaching*, por se considerar que os ambientes de colaboração são, muitas vezes, mais eficazes para promover a reflexão (Alonso, 1998; Flores & Simão, 2009; Roldão, 2008). Neste clima colegial, os estagiários conseguirão tomar consciência das suas representações prévias, convertendo-as em competências profissionais. Enaltece-se, neste sentido, a utilização de uma outra estratégia reflexiva: as narrativas colaborativas. Segundo Ribeiro (2011), este instrumento dá lugar a um

(...) vaivém reflexivo [que] favorece o “combate” à reprodução acrítica do saber profissional, pela partilha e procura continuada de (re)construção dos saberes profissionais, mas também pela oportunidade de entrar em diálogo com o Outro (...) (in Vieira & Moreira, 2011, p.45).

A capacidade de reflexão, apesar de não raras vezes surgir de um impulso interior, deverá ser trabalhada ao longo da formação inicial e contínua. É importante que o mestrando compreenda as potencialidades das críticas reflexivas, potencializando-as como instrumento de evolução formativa. Neste sentido, a supervisão, mobilizando o conceito de *scaffolding* de Bruner (1996, 2008), tem a função de colocar andaimes favorecedores da criação de espaços reflexivos. A figura do supervisor é fulcral, sendo que este ao observar e orientar o estagiário, contribui para a sua auto, eco e hétero-formação (Canário, 2001). É de realçar que “o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria (...) [com o futuro docente] um espírito de investigação-acção (...)” (Alarcão & Tavares, 1987, p.44). Assim, o supervisor deverá encorajar o aluno a privilegiar uma atitude indagatória face à prática, sendo este último o “protagonista de uma caminhada autoconstruída” (Peterson, 2003, p.69).

O estagiário deverá, ainda, ser acompanhado por um outro agente que contribui para a sua formação — orientador cooperante. Esta relação deverá sustentar-se na confiança, partilha e, simultaneamente, é necessário que haja um afastamento entre os mesmos para que o estagiário sinta que o grupo lhe vai pertencer compreendendo, portanto, que a sua intervenção no contexto deverá produzir transformações significativas.

Entre os atores supracitados é fundamental que se desenvolva um clima relacional facilitador da negociação de saberes. Porém, a formação do futuro PDE não implica apenas este núcleo restrito de atores. Durante a PPS, o mestrando deverá frequentar seminários na

escola de formação que permitam estruturar o desenvolvimento da identidade profissional. É neste espaço cooperativo que se vai construindo competências relativas à conceção, organização, gestão e avaliação do contexto educativo e de elaboração de propostas curriculares significativas. As restantes unidades curriculares são, também, essenciais, contribuindo para o desenvolvimento de processos pedagógicos e metodologias diferenciadas. Tal como preconiza Formosinho (2001) “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores” (p.47).

As competências implicadas na docência, e até então refletidas, não se resumem a competências que o próprio PDE deverá desenvolver de forma individual. Em educação, descobriu-se a importância, tanto para os alunos como para os professores, da aprendizagem cooperativa e da (co)criação do conhecimento. Alarcão alerta para a “natureza ecológica [da ação docente essencial para a] (...) superação (...) [da] dimensão individualista” (citado por Vasconcelos, 2009, p.28). Considera, assim, que a qualidade do desempenho do PDE não se resume ao domínio de determinados conhecimentos, e sua mobilização na prática, mas é “o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica” (ibidem, p.29) em estreita articulação com os restantes agentes que, de forma direta ou indireta, influenciam a ação pedagógica. Tendo em conta esta linha de pensamento, as escolas de formação de professores, nomeadamente a escola de formação na qual a mestrada se integra, têm vindo a privilegiar na PPS a existência da díade, na qual os estagiários contribuem para a formação profissional um do outro. O Decreto-Lei n.º 240/2001 reforça esta competência cooperativa, referenciando que ser-se PDE pressupõe que se colabore com todos os intervenientes, estabelecendo-se interações com outros profissionais e com outras instituições da comunidade. Na carreira docente, o PDE terá de estabelecer interações colaborativas com indivíduos de culturas profissionais diversificadas. Neste percurso afiguram-se adversidades, e obstáculos sendo necessário estabelecer uma dinâmica cooperativa, “utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação” (Perrenoud, 2000, p.89) para os superar. Esta cooperação deverá estar patente nas outras tarefas inerentes à docência. Na sua atividade profissional, o PDE depara-se com inúmeras funções devendo ser capaz de, nas suas práticas, articular os diferentes sistemas, contribuindo para a melhoria do enquadramento ecológico do aluno. Não obstante, apoiado em equipas multidisciplinares, deverá comunicar e refletir com o outro a sua ação, atribuindo-lhe um valor epistemológico.

A colaboração explicitada estende-se à relação do profissional com as famílias e outros parceiros educativos, promovendo-se um diálogo aberto assente na corresponsabilização entre as diversas estruturas da comunidade. A cooperação com a família pretende capacitá-la para a sua função educativa, podendo surgir da iniciativa quer de um quer de outro ou concretizar-se

através de reuniões e trocas informais que permitam que o PDE tenha consciência das expectativas educativas das famílias. Esta interação deverá estender-se à concetualização do PE bem como à participação dos familiares na ação pedagógica. No que concerne à cooperação com outros parceiros educativos, como autarcas e outras instituições locais, esta é fundamental. O PE deverá ter em conta o meio social em que vivem os alunos (Bruner, 2008; Vigotsky, 2007). David Hargreaves (1998) conferiu ênfase à necessidade de as escolas

se abrirem ao mundo exterior (...), de desenvolverem uma cultura de comprometimento e de entusiasmo no sentido de uma melhoria contínua, de incentivarem relacionamentos informais relevantes para as tarefas, em detrimento de relacionamentos hierárquicos, e a diversidade em vez da uniformidade do corpo docente (...) (citado por Day, 2004, p.24).

Tem-se vindo a assistir, neste sentido, a uma crescente valorização da gestão local do currículo favorecedora de uma efetiva articulação entre a cultura escolar e a cultura social.

Se a cooperação coexistir contribuirá para um “ambiente de ensino e de aprendizagem particularmente rico, científica e pedagogicamente desenvolvido, criticamente elaborado (...) mas sobretudo aberto, dialógico, flexível e disponível” (Sá-Chaves, 2000, p.129). Esta competência é fulcral, na medida em que permite que o PDE se abra “ao novo e ao outro (...) [deixando-se] inundar pelo potencial formativo que o outro pode constituir (...)” (ibidem, p.21).

As interações que se estabelecem no contexto educativo deverão, desde logo, orientar-se por uma conduta ética e deontológica capaz de “assegurar simultaneamente uma actuação profissional segundo padrões éticos e transformar a vida escolar num espaço de aprendizagem ética para todos os que directa e indirectamente participam dela (...)” (Estrela & Afonso, 2009, p.51). Reconhecendo o até então realçado, vários normativos legais, dos quais se destaca o Decreto-Lei n.º 240/2001, referenciam as competências éticas e deontológicas que devem ser desenvolvidas pelo docente. Reconhecem, neste âmbito, que o PDE deverá analisar reflexiva e colaborativamente a panóplia de direitos e deveres norteadores do exercício da sua atividade. Acredita-se, de acordo com o apresentado, que, adotando uma atitude reflexiva, o PDE deverá tomar consciência da sua atuação ética, estando sensível para exercer a profissão com qualidade para aqueles que estão a aprender. Esta tomada de consciência deve, ainda, estender-se a uma reflexão acerca do seu papel crucial na promoção do desenvolvimento ético dos alunos, no sentido de uma vivência democrática (Caetano & Silva, 2009).

A reflexão ética, acima explanada, deverá espelhar-se na relação do docente com os alunos. Esta relação ecoa na necessidade do PDE valorizar a heterogeneidade do grupo, respeitando a individualidade e direitos de cada educando, nomeadamente as suas diferenças pessoais, sociais e culturais. As considerações morais estão presentes sempre que “ (...) um professor pede a um aluno para partilhar algo com outro colega (...) sempre que fala sobre o bem-estar de um aluno com outro professor” (Fenstermacher, 1990, citado por Day, 2004,

p.51). Compreende-se, portanto, que “Não será fácil desnudar o acto de ensinar das cores, das luzes, dos sons dos cenários e dos seus actores (...)” (ibidem, p.14). Porém, é crucial que o PDE procure manter a nitidez do olhar, reconhecendo que “ser aluno é como a água: incolor, insípido, inodoro. A cor, o cheiro, o sabor, que o aluno tem de ser pessoa, não deve turvar a percepção (...) [d]o professor (...)” (ibidem, p.15).

No que concerne às trocas relacionais que se vão estabelecendo estas deverão sustentar-se na confiança que implica, por conseguinte, o sigilo profissional sobre a panóplia de informações que das conversas, quer formais quer informais, possa resultar. Quanto às relações que vai estabelecendo com os colegas, estas devem estar assentes na lealdade e cooperação evitando situações deontologicamente inaceitáveis. Para além destes deveres, o docente tem o direito de usufruir de condições favoráveis ao exercício da sua profissão.

Vários estudos realizados em Portugal, em torno da ética na docência, vieram corroborar a ideia de que a generalidade dos docentes já reconhece o exercício da sua profissão como eminentemente ético (Caetano & Silva, 2009; Soares, 2000; Viana-Caetano, 2011). Porém, as exigências cada vez mais inerentes à docência geram, por vezes, competitividade entre pares desvanecendo-se os princípios deontológicos. Para contrariar estas tendências, é fundamental que o PDE se forme em paradigmas que coloquem em ênfase a formação ética, permitindo-lhe conhecer outras perspetivas favoráveis à transformação do pensamento (Estrela & Afonso, 2009). Compreende-se, nesta linha de pensamento, que a formação do docente “não termina, porém, no momento da sua profissionalização (...)” (Alarcão & Tavares, 1987, p.131). Assumindo-se como investigador incansável, o PDE deverá apostar em ações de formação que lhe permitam apetrechar-se com os conhecimentos e as capacidades necessárias para o aperfeiçoamento da sua prática diária. Tal como preconiza Day (2004)

o ensino é uma actividade de coragem que testa a energia, o comprometimento e a determinação. (...) A paixão não é um complemento, mas constitui, no seu melhor, o coração do ensino. É por isso que esta deve ser alimentada e mantida (...) [numa] aprendizagem ao longo da vida (p.244).

Como corolário, a formação contínua, enquanto condição *sine qua non* (OCDE, 1002) para melhorar a qualidade do ensino, permitirá que o docente vá descobrindo e desconstruindo a sua identidade profissional. Tal como reforça Palmer (1998), “Quando [o PDE] não (...) [se conhece a si] mesmo, não (...) [poderá] conhecer os (...) [seus] alunos, (...) [vê-los-á] através de um vidro escuro, na sombra da (...) [sua] vida que não foi analisada” (citado por Day, 2004, p.87).

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A vida *nómada* do PDE, cada vez mais característica do SE Português, faz com que este se depare, com frequência, com realidades educativas complexas e desconhecidas. Para que possa assumir um papel significativo nessas realidades, é fundamental que sustente a sua ação pedagógica na contextualização do meio sócio-ambiental no qual esta se desenvolverá (Zabalza, 1998). Assim, reconhecendo-se que as práticas educativas se inserem num dado contexto, e compreendendo-se a influência dos principais sistemas no desenvolvimento do indivíduo, tal como realça a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996) explanada no capítulo 1, far-se-á uma caracterização da instituição de estágio e do seu contexto envolvente.

O período de observação e colaboração no contexto educativo do 1º CEB iniciou-se na EB1/JI Lordelo do Ouro, instituição integrada no Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Leonardo Coimbra (Filho) e na qual foi desenvolvido o estágio na Educação Pré-Escolar (Cf. Anexo 1). Porém, por motivos administrativos e organizacionais, extrínsecos e alheios ao controlo da diáde de formação, perpetuou a necessidade de mudança de centro de estágio. A integração na primeira instituição estendeu-se, apenas, a três dias de observação não participante, pelo que não foi possível recolher dados suficientes que tornem profícua a sua caracterização.

Um novo contexto se avistou: o Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha (AVESM). Homologado em 2003, o AVESM situa-se na Zona Norte da cidade de Vila Nova de Gaia, numa das freguesias mais antigas da cidade: Santa Marinha. Estendendo-se por uma superfície de 6,7 Km² e com uma elevada densidade populacional (cerca de 45.000 habitantes), a freguesia é delimitada geograficamente a norte pela margem esquerda do rio Douro, a sul pela freguesia de Madalena e Mafamude, a este por Canidelo e a oeste por Mafamude e Oliveira do Ouro. Santa Marinha, que devido à proximidade do rio Douro é conhecida por ser a Capital do Vinho do Porto, apresenta-se como um património que atrai inúmeros turistas. Relacionada com esta atração histórico-cultural, beneficia de uma boa cobertura ao nível dos transportes públicos e de alguns postos de saúde e equipamentos sociais. No que diz respeito à população ativa, a taxa de desemprego é aproximadamente 6,3%. Cerca de 50% da população completou o 1º CEB, sendo que a taxa de analfabetismo ronda os 4,7%. Favorecido pela proximidade da Zona histórica Ribeirinha, o setor de ocupação profissional predominante é o terciário (66,5%). O parque habitacional apresenta-se como um dos problemas cruciais da freguesia com inúmeras *ilhas* e habitações degradadas (PE, 2007).

Quanto aos equipamentos e serviços sociais, a população pode usufruir de algumas creches, jardins de infância e escolas do ensino básico, tanto da rede pública como da privada. Destaca-se, neste âmbito, o AVESM, já referenciado. Integrado em Santa Marinha, o

agrupamento abraça vários níveis de educação/ensino: JI Gaia 13; EB1/JI do Marco; EB1/JI das Pedras; EB1/JI da Praia; EB1/JI Professor Doutor Marques dos Santos, EB1/JI Quinta das Chãs e EB 2/3 de Santa Marinha (PE, 2007). Todas estas instituições se situam na freguesia de Santa Marinha, à exceção da EB1/JI das Pedras localizada em Mafamude.

A PPS desenvolveu-se na EB1/JI Quinta das Chãs, uma instituição da rede pública que funciona na direta dependência da administração pública central e local. Quinta das Chãs, até ao ano letivo transato, integrava o referido AVESM. Porém, aquando do início do estágio, as escolas estavam a agrupar-se em mega agrupamento — Agrupamento de Escolas António Sérgio (AEAS). Assim, devido ao enquadramento legal previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008 e alterado pelo Despacho n.º 5634-F/2012 e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, o AEAS passou a integrar a EB1/JI Quinta das Chãs. Esta instituição, na qual decorreu o estágio, localiza-se na Avenida dos Escultores, uma zona residencial envolta das torres do complexo Simopre Arrábida e, ainda, com vista para o Centro Comercial Arrábida Shopping.

No período de observação, adotou-se um olhar atento sobre os espaços que compõem a instituição, e respetiva movimentação dos alunos nos mesmos, bem como sobre toda a dinâmica que a caracteriza. No que diz respeito aos elementos estruturais, o edifício, alicerçado em dois pisos, apresenta espaços amplos (Cf. Anexo 2B.VII., fig.1 e 2), nos quais se confinam a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º CEB, tendo na coordenação de escola a Dra. A.V.. O primeiro nível de educação situa-se na ala esquerda do 1º piso do edifício, dispondo de três salas: duas destinadas às atividades letivas e uma outra à componente socioeducativa. Esta valência é assegurada por duas educadoras (uma do quadro de agrupamento e outra do de zona pedagógica), duas auxiliares (uma da ação educativa e outra integrada no Programa Ocupacional de Emprego - POC) e uma animadora. Ainda neste piso, mas na ala direita, está localizada a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEEAM), incorporando duas salas: uma para o desenvolvimento de atividades e outra para o relaxamento e lazer. No presente ano letivo, com os contributos do Arrábida Shopping, foi inaugurado um novo espaço na unidade que prima pelo ambiente multissensorial favorecedor da “diminuição dos níveis de ansiedade (...) proporciona[ndo] conforto, através do uso de estímulos controlados (...) [e] dos efeitos da música, notas, sons, luz, estimulação tátil e aromas” (“Construir saídas, nos labirintos da vida”, 2011/2013, p.13). A orientação deste espaço é assegurada por duas professoras especializadas em Educação Especial, uma técnica operacional e uma funcionária integrada no POC. Em colaboração com esta equipa estão os terapeutas da fala, um fisioterapeuta da Cercigaia e os PDE das atividades extracurriculares (AEC’S).

O 1º CEB, que quanto aos recursos humanos é assegurado por quatro professoras e uma auxiliar da ação educativa, dispõe de quatro salas, uma delas localizada no primeiro piso ao lado da UAEEAM e as restantes no piso superior do edifício. Ainda no segundo piso, encontra-se situada a biblioteca escolar, uma sala destinada às Atividades de Tempos Livres (ATL'S) e outra que pode ser utilizada de acordo com as necessidades da escola. É de referir, no entanto, que, no presente ano letivo, a biblioteca se encontra, devido a obras para reformulação do espaço, interdita ao acesso livre dos alunos. Para contornar esta limitação, os docentes utilizam os armários da sala para disponibilizar à turma alguns livros da biblioteca.

Transversais a todos os intervenientes da comunidade educativa são as cinco áreas com W.C., uma das quais adaptada para os alunos incluídos na UAEEAM, um espaço polivalente que dá acesso às zonas supracitadas, um logradouro amplo e arborizado e um refeitório (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 5). Ainda no primeiro piso, encontra-se a cozinha, o gabinete médico, o gabinete do coordenador e a sala dos professores. Ao longo destes espaços estão presentes cabides e armários que sustentam uma maior organização e gestão das várias rotinas.

Contíguo a toda a instituição, o espaço exterior, facilitador do movimento, descontração, e desenvolvimento da atividade física, é amplo, sendo que o pavimento em algumas partes é de cimento, apresentando-se como um obstáculo à sua utilização segura, e noutras de terra. A preservação da natureza enaltece-se, sendo delimitado por uma extensa área arborizada, na qual a sebe natural torna o ambiente acolhedor. Existe, também, um parque infantil e uma área destinada à horta pedagógica (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 3 e 4). Denotando preocupações ecológicas, o espaço exterior dispõe de três ecopontos, sendo que pela instituição estão, também, distribuídos caixotes para que se deposite o lixo comum. É de referir que a área coberta é diminuta, pelo que em dias chuvosos os alunos têm de ficar no interior da instituição.

O nível de ensino, no qual se desenvolveu a PPS, abrange uma turma do 3º ano de 22 alunos, a maioria com 8 anos de idade e, em casos pontuais, 9 anos de idade, devendo-se a esporádicas retenções. Dentro deste grupo, 9 crianças são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Foi diagnosticado a um dos alunos hiperatividade, sendo esta caracterizada pela “desatenção persistente, impulsividade, baixa tolerância à frustração, distração e uma grande actividade em locais e tempos inadequados” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.452). Porém, estes comportamentos não se têm manifestado, pelo que se acredita que a hiperatividade está a ser controlada. É de realçar, ainda, a diversidade de nacionalidades presente na escola, estando esta espelhada na turma, sendo uma das alunas Cabo Verdiana e outra Brasileira. A última, por motivos pessoais, em dezembro procedeu a uma mudança de escola.

Com base na análise dos questionários preenchidos pelos encarregados de educação no início do ano letivo, foi possível compreender que os alunos, na sua generalidade, integram

famílias que pertencem à classe média-baixa. No que se refere às habilitações literárias e à situação profissional, realça-se a predominância do ensino secundário, encontrando-se 11 dos encarregados de educação desempregados e os restantes a desempenhar profissões diversas nos setores económicos secundário e terciário. Quanto ao seio familiar, alguns alunos advêm de famílias desestruturadas, sendo que 9 vivem com apenas um dos progenitores.

Compreendendo-se a importância dos espaços se apresentarem como propícios a uma efetiva vivência e experimentação, torna-se fulcral que a sua organização reflita os diferentes ritmos de desenvolvimento e o largo espectro de interesses que, provavelmente, surgirão em qualquer turma. Assim, na PPS adotou-se um olhar atento face às várias dimensões do ambiente escolar (Arends, 2008). A sala da turma, com a qual se desenvolveu a PPS, localiza-se no piso superior do edifício. À semelhança das restantes da instituição, a sala apresenta uma forma retangular, com cerca de 45m² (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 6). As amplas janelas envidraçadas favorecem a iluminação natural e uma ventilação adequada, permitindo, ainda, que se estabeleçam interações com o espaço exterior. Durante as estações frias, para garantir a saúde e bem-estar dos alunos, a instituição dispõe de aquecimento central.

Relativamente ao mobiliário e recursos didáticos, a sala está equipada com um quadro branco e outro interativo, um projetor, dois computadores (um deles destinado à docente titular e outro aos alunos) com acesso à internet sem fios, sendo esta acessível a toda a instituição. Além disso, possui dois armários e duas estantes, sendo os primeiros utilizados para a organização dos recursos didáticos a mobilizar pela docente; uma das estantes é utilizada pelos alunos para a organização dos seus portfólios e na outra estante estão organizados livros, contemplando as diversas áreas do saber. Estes livros, em bom estado de conservação, são mobilizados para o Projeto de Escola “Livros em Movimento - Educar para a Leitura “ (2011/2013). Porém, é de destacar que a altura das estantes não está em consonância com a dos alunos o que, por vezes, dificulta, o acesso autónomo às mesmas. Além disso, sendo todo o mobiliário de madeira, e por conseguinte pesado, faz com que a sua mobilidade seja diminuta, dificultando a diversificação de ambientes. No espaço exterior à sala, encontra-se um lavatório, partilhado com as turmas do mesmo piso, facilitador das rotinas de higiene.

Quanto aos materiais e recursos didáticos utilizados pela docente para auxiliar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, destacam-se as cartolinas, furadores, agrafadores, cola, régua e lápis de cor. Estes encontram-se organizados numa prateleira alta de uma das estantes, e portanto de difícil acesso, pelo que os alunos não lhes podem aceder autonomamente. Denota-se, ainda, a falta de recursos que pudessem ser mobilizados para a área das ciências (como lupas e microscópios) e de contagem e medição. Apesar de não se encontrarem no interior da sala, os alunos poderão, ainda, utilizar para a realização de diversas

atividades motoras materiais disponíveis na instituição, como colchões, arcos, cordas e bolas. No âmbito da Expressão Musical, podem utilizar instrumentos musicais, embora não haja muita diversidade, um rádio com leitor de CD's, partilhado com as turmas do mesmo piso. No que diz respeito aos materiais individuais geridos por cada aluno na sua mesa de trabalho, destacam-se o manual escolar, o caderno diário (utilizado frequentemente como instrumento de trabalho), o dicionário e o porta-lápis. É de realçar, também, a predominância de materiais sintéticos em detrimento dos naturais, de desperdício ou, então, feitos pelos alunos (material manufacturado).

As paredes apresentam uma boa dinamização, servindo de pano de fundo, ora para a exposição dos trabalhos dos alunos, ora para afixar materiais alusivos ao conteúdo em desenvolvimento, como forma de facilitar a visualização e compreensão de conceitos. A gestão das mesmas transparece uma certa primazia pela organização por áreas do saber, predominado o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. As mesas com superfícies macias, regulares e estáveis, no início da prática pedagógica, encontravam-se organizadas em fileiras, segundo critérios definidos pela docente titular, dos quais se realçam as alturas, problemas visuais, comportamentos e atitudes dos alunos. A secretária da docente encontrava-se de frente para os alunos, focalizada na direção de uma das filas laterais. Porém, esta organização não se apresentou como rígida, predominando um elevado grau de flexibilidade consoante propostas dos alunos, bem como reajustes derivados de reflexões pedagógicas.

No que concerne à gestão do tempo, a turma norteia-se pelo horário da escola com regime de funcionamento das 09h00 às 17h30, sendo que o período de almoço se realiza entre o 12h30 e as 14h00. Este horário é complementado com as AEC'S e com o apoio ao estudo, sendo este último da responsabilidade da docente titular de turma. As AEC'S, geridas pela Câmara Municipal de Gaia, são desenvolvidas duas vezes por semana, das quais a turma do 3º ano usufrui de Atividade Física e Desportiva, Música, Inglês e Rodoviária. O horário das mesmas é flexível, decorrendo, ora entre o período das 09h30 às 10h30, ora entre as 16h00 às 17h30. Alguns dos alunos, geralmente às quartas-feiras de manhã, dispõem, ainda, de apoio pedagógico promovido por uma segunda docente. A instituição tem, também, ao dispor um espaço destinado às ATL'S que tem como intuito a "recuperação, aprofundamento, acompanhamento, ajuda na resolução de trabalhos de casa ou outras [atividades] consideradas pertinentes" pelos PDE (Projeto Curricular de Agrupamento, s.a, p.28). Todos os alunos, que assim o desejarem, poderão frequentar as ATL'S, tendo apenas de se inscrever.

Relativamente à distribuição horária das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, esta orienta-se pelos pressupostos veiculados no Decreto-Lei n.º 139/2012, nos quais são definidas "7 horas letivas de trabalho semanal para o Português e (...) [de igual forma] para a Matemática" (Anexo I, alínea a). Respeitando estes pressupostos, o horário da

turma confere, ainda, 5 horas semanais ao Estudo do Meio e às Expressões, embora estas últimas se estendam, essencialmente, aos intervalos da manhã. Quanto à área não disciplinar de Educação para a Cidadania, é-lhe atribuída 1 hora semanal. É de salutar, no âmbito da gestão do tempo, a presença de um relógio que se encontra bem visível numa das paredes da sala, apresentando-se como instrumento orientador do quotidiano dos alunos.

Não menos importante, é a dimensão relacional que em muito é frutificada na EB1/JI Quinta das Chãs. A relação aluno-aluno foi sofrendo evoluções notórias no decorrer da prática pedagógica, dando lugar a verdadeiros momentos de cooperação. Quanto à relação entre a docente titular de turma e os alunos, o período de observação permitiu compreender que a primeira acompanhando a turma desde 2011 evidencia um profundo conhecimento da sua singularidade. Como tal, a relação supracitada é sustentada no respeito e confiança recíproca, havendo espaço para a negociação e auscultação da turma. A docente adota uma postura ativa, de observadora-participante, circulando, sistematicamente, pela sala para facilitar, estimular e monitorizar o trabalho dos alunos. A autonomia das crianças a par do crescente grau de responsabilização que atribui a cada aluno, evidenciou-se nos vários momentos, dos quais se destacam as rotinas de entrada, de saída e de organização dos materiais. Encoraja uma significativa movimentação autónoma dos alunos nos vários espaços explanados, privilegiando, para tal, a introdução de algumas rotinas para minimizar eventuais perturbações, como por exemplo a recolha dos trabalhos de casa por um dos alunos. Considera-se, pelo mencionado, que é uma professora democrática capaz de contrabalançar a limitação da ação dos alunos com o estímulo da sua independência e autocontrolo. Por sua vez, a relação professor-professor é marcada por uma notória colegialidade, pelo que esta se estende aos momentos de convívio informal. A instituição é, portanto, marcada por um “ambiente de ensino e de aprendizagem particularmente rico, científica e pedagogicamente desenvolvido, criticamente elaborado e, simultaneamente, específico e eclético mas sobretudo aberto, dialógico, flexível e disponível” (Sá-Chaves, 2000, p.129). Quanto ao vínculo criado com a comunidade local, a docente titular procura, sempre que possível, manter a família informada sobre o processo de desenvolvimento do aluno, dotando-a de estratégias favorecedoras de uma efetiva participação na educação do educando. A docente apela, várias vezes, à construção dos trabalhos dos alunos em colaboração com os pais. Porém, é de destacar que esta efetiva colegialidade nem sempre se estendeu à relação com os auxiliares da instituição.

Uma realidade educativa com a singularidade que no presente capítulo se procurou *desenhar* e norteada por um desafio: contribuir para a criação de “um ambiente de ordem e trabalho” conducente ao sucesso (PE, 2007, p.54). Esta missão está patente no PE do AVESM, sendo este o documento existente mais atual. Para a prossecução desta missão, o PE

deixa transparecer 5 objetivos globais, educativos e culturais espelhados nos valores a nortear toda a ação educativa. Destacam-se, neste âmbito, os valores educacionais capazes de “fortalecer o acto educativo tornando-o sequencial”; “tornar a vida escolar mais motivante e atraente”; “estimular e fortalecer a vida escolar pelo respeito em humanização”; “incentivar uma educação integral”; e “cultivar o gosto pela vivência cultural em abertura” (PE, 2007). Denota-se, portanto, uma valorização de princípios assentes na sequencialidade/articulação entre os diferentes níveis de educação/ensino; na participação de toda a comunidade educativa; no envolvimento e implicação da criança no processo de ensino e aprendizagem e na promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica. Todos estes princípios, sustentados na perspetiva socioconstrutivista, convergem numa educação integral favorecedora do desenvolvimento holístico do aluno. Para que a missão que definiu se torne concretizável nas práticas educativas, o PE avança, ainda, com a estruturação de 16 objetivos específicos a par da delimitação de estratégias que os tornem concretizáveis.

Reconhecendo-se a autonomia conferida à escola na gestão curricular, refletir-se-á sobre a forma como a EB1/JI Quinta das Chãs tem vindo a gerir e mobilizar para a sua dinâmica a missão, objetivos, valores, princípios e estratégias elencadas no PE (2007).

Para a concretização do objetivo que aponta para a *promoção de uma melhoria na competência comunicativa dos alunos* (PE, 2007), a equipa docente da EB1/JI Quinta das Chãs tem utilizado como estratégia o desenvolvimento do projeto “Livros em Movimento - Educar para a Leitura” (2011/2013). Este pequeno projeto, assente numa troca de livros família-escola, tem procurado fomentar o contacto do aluno com o livro propulsor da criação de hábitos de leitura. A par desta estratégia, para garantir a progressão dos alunos no domínio literário, a biblioteca, tal como já referenciado, encontra-se em obras que visam a sua melhoria e transformação. Enaltece-se, por conseguinte, a concretização de um outro objetivo definido no PE, *a evolução dos espaços escolares*. Com vista à promoção da *participação de todos os intervenientes da comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem*, um outro objetivo que o PE deixa transparecer, a escola, estrategicamente, tem vindo a valorizar a publicação mensal dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, ora por meio do jornal da escola, ora através de atualizações no blogue. A *segurança* apresenta-se, também, como um dos objetivos definidos e que tem vindo a ser mobilizado pela escola. Estrategicamente, a gestão entre docentes e auxiliares tem vindo a garantir a presença de um destes nas diferentes rotinas da instituição. Além disso, na AEC de Educação Rodoviária está a ser desenvolvido um projeto designado por “Traçado de uma pista rodoviária” que visa “sensibilizar, alertar para os perigos do não cumprimento das regras de segurança na via pública” (Projeto de Escola “Construir saídas, nos labirintos da vida”, 2011/2013, p.21). Este projeto tem favorecido, também, a

concretização do objetivo assente na *promoção de uma atitude comportamental respeitosa*. A equipa docente e não docente procura, nas mais diversas circunstâncias, induzir o aluno a refletir sobre os seus comportamentos. Esta notória preocupação tem-se estendido ao *desenvolvimento de hábitos de estudo, trabalho, pesquisa e organização*, um outro objetivo aclarado no PE e pelo qual se têm valorizado na instituição metodologias ativas nas quais o aluno é implicado ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, como já destacado aquando da descrição do espaço, as salas encontram-se munidas com diversos equipamentos informáticos com acesso à internet. A *melhoria da imagem da escola mediante a comunidade envolvente* constitui-se, ainda, como um outro objetivo do PE para o qual a EB1/JI Quinta das chãs tem vindo a apostar na participação das famílias na comemoração das diversas datas festivas, chamando, várias vezes, a associação de pais aos locais de decisão. No que se refere ao objetivo inerente à *diversificação e qualificação dos recursos humanos*, a escola disponibiliza de uma equipa multidisciplinar cujo funcionamento tem convocado uma efetiva colegialidade docente (Caria, 2000). Esta equipa tem-se embrenhado na garantia da qualidade da ação pedagógica para os principais intervenientes (os alunos), realçando-se uma efetiva preocupação com a melhoria *dos índices de sucesso e a eficácia do apoio educativo e das metodologias utilizadas*. Para a concretização deste objetivo, destacado no PE, a escola tem convocado, ainda, diversas estratégias que vão desde o estabelecimento de protocolos com instituições de ensino superior para a realização de estágios até à melhoria das estruturas físicas da instituição capazes de garantir o acesso e sucesso aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, como é o caso da UAEEAM. Todos estes mecanismos de atuação ativados pela escola têm vindo a contribuir para a *diminuição do absentismo e abandono escolar*, um outro objetivo definido no PE, envolvendo o aluno pelo prazer. A *educação para a saúde e para uma cidadania responsável*, enaltecida como mais um dos objetivos, tem vindo a desencadear na instituição estratégias que vão desde a planificação cuidada dos almoços dos alunos à prática regular de exercício, em muito favorecida por uma das AEC'S (Atividade Física e Desportiva). Um outro objetivo incide na *diminuição dos procedimentos burocráticos*, sendo que a escola, estrategicamente, dá primazia à utilização dos meios tecnológicos para veicular inúmeras informações, diminuindo o papel utilizado. Devido ao curto período de tempo de integração da mestrandia no contexto, não foi possível observar evidências da concretização de determinados objetivos, dos quais se destaca "Implementar uma avaliação interna contínua e sistematizada das dinâmicas do Agrupamento" (PE, 2007, p.60).

Como corolário, a presente contextualização da instituição de estágio apresentar-se-á como sustentáculo aos capítulos subsequentes, sendo, portanto, mobilizada para a elucidação dos motivos que estiveram no cerne de determinadas prioridades educativas.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

A PPS em contexto do 1º CEB congregou um processo evolutivo e experiencial ancorado pelo desenvolvimento de saberes e competências profissionais. Este processo apresentou-se, a par do estágio na Educação Pré-Escolar, como uma alavanca crucial para a construção da identidade profissional da mestranda (Peterson, 2003). Porém, acredita-se que esta construção do Eu profissional é um contínuo assente na formação ao longo da vida (Alarcão & Tavares, 1987), sendo fulcral invocar as capacidades da meta-reflexão com vista à construção de aprendizagens para a ação futura. Tendo em conta o preconizado, no presente capítulo, adotando-se um olhar retrospectivo sobre o trilhar do processo supramencionado, far-se-á o traçado geral dos momentos emergidos na jornada da prática, ponderando-se a atuação da mestranda ao nível da sensibilidade, capacidade de promover a aprendizagem e autonomia dos alunos, através da avaliação pormenorizada das suas necessidades. Esta postura crítico-reflexiva terá como eixo estruturador as competências definidas para o período de estágio, elencadas na ficha da unidade curricular (2012/2013) e no CREC (2011), e as competências essenciais para a docência referenciadas, quer no Decreto-Lei n.º 240/2001, quer no Decreto-Lei n.º 241/2001. Visando uma reflexão devidamente fundamentada, o desenvolvimento do capítulo terá, ainda, em conta os referenciais conceituais, metodológicos, axiológicos — o *mapa da viagem* desenhado no capítulo 1 — e, também, a singularidade do contexto no qual a PPS foi desenvolvida, aspeto já elencado no capítulo 2.

3.1. O início da jornada: *De onde partir?*

Um contexto, uma turma, uma profissão específica e de crescente responsabilização: o desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa para os intervenientes. A mestranda sentia-se, de facto, como Arends (2008) metaforizou o PDE no início da sua ação docente. Uma estranha numa terra que nunca viu, num território com uma cultura singular. Para ultrapassar esta teia complexa e vincadamente marcada pelo desconhecido, a mestranda alicerçou a sua ação na espiral do ciclo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008), elucidada no capítulo 1, procurando garantir o compromisso com uma prática dirigida a partir do constante questionamento e conducente com um ensino de qualidade (OCDE, 1992; Roldão, 2008). Para concretizar este objetivo, e corroborando-se com a importância que Bronfenbrenner (1996), Bruner (2008) e Vigotsky (2007) conferem à influência do contexto no processo de aprendizagem e desenvolvimento, ao longo de todo o estágio foram mobilizadas

as potencialidades da observação enquanto processo chave para a caracterização da situação educativa e, posteriormente, para a promoção de uma ação pedagógica conducente com a singularidade do contexto de ação (Estrela, 1986). Nota-se, neste âmbito, que em circunstância alguma se considerou profícuo promover a construção de significado sem se ter em conta a cultura à qual os alunos estavam afetos (Bruner, 2008). Assim, transversal a todo o ciclo de investigação-ação, a observação sistemática alicerçou-se em instrumentos de suporte, de regulação e de registo dos incidentes críticos (Ferreira & Santos, 2000). Estes instrumentos, adaptados de acordo com o que foi emergindo, assumiram um papel de destaque na incessante procura de informação sobre os contextos e na adaptação das práticas.

Em interação muito próxima com os alunos e integrada nos mundos nos quais estes se moviam, a mestranda registou os principais momentos que presidiram à ação pedagógica, incluindo as construções e sentires vivenciados pelos alunos ao longo das mais diversas atividades, nas notas de campo (Lessard-Hébert, s.d). Por sua vez, estes registos em primeira mão foram refletidos num outro instrumento que acompanhou a mestranda ao longo de toda a PPS, enaltecendo-se, portanto, como uma ferramenta provocadora da evolução da ação pedagógica: as narrativas individuais (Cf. Anexo 2B.III.). Os vídeos e as fotografias apresentaram-se, também, como outros recursos catalisadores dos modos de ação, das expressões, gestos e diálogos mantidos pelos alunos nos vários momentos que marcaram o processo de ensino e aprendizagem (Cf. Anexo 2B.VII. e 2B.VIII.). Afunilando num olhar ainda mais atento sobre o desenvolvimento holístico do aluno, a observação foi o sustentáculo da construção das grelhas de avaliação, sendo que as informações veiculadas neste instrumento foram mobilizadas para a transformação da ação. Porém, é de realçar que a construção das grelhas de avaliação não foi linear, tendo estas sofrido uma evolução ao longo da sua exploração. Um conhecimento mais profundo da turma deu lugar a uma maior adequação dos parâmetros de avaliação às capacidades, interesses e dificuldades de cada aluno, compreendendo as várias dimensões das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares (Cf. Anexo 2B.V.).

O processo de observação estendeu-se à leitura, imbuída de análise, dos documentos reguladores do agrupamento e da escola Quinta das Chãs. Só assim foi possível o desenvolvimento de uma ação pedagógica em consonância com os valores educativos, intenções, estratégias, objetivos e com a missão do agrupamento, relatada no capítulo 2. Porém, o olhar da estagiária não conseguiu aceder a alguns aspetos, como por exemplo a história de vida de cada aluno, inclusive as características do seu meio familiar, pelo que foi fundamental o diálogo com a orientadora cooperante e a interpretação dos questionários realizados por esta última aos encarregados de educação. A colegialidade estabelecida com a

orientadora cooperante permitiu aceder à sua cultura profissional, refletida em determinadas opções pedagógicas, e, por sua vez, a análise dos questionários — alicerçada na grelha síntese do perfil da turma construída pela díade de formação (Cf. Anexo 2B.I.) — foi propulsora de um conhecimento mais detalhado do meio familiar, particularizando-se cada um dos alunos enquanto ser único com vivências singulares.

Apesar do processo de observação, até então descrito, ter sido transversal a toda a prática pedagógica, teve o seu expoente máximo na primeira semana destinada à observação do contexto, pelo que as mestrandas puderam aferir o diagnóstico inicial da turma. Esta primeira compreensão do perfil geral dos alunos foi, em muito, favorecida pelo facto de as mestrandas se terem predisposto a colaborar com a orientadora cooperante nas várias dinâmicas da aula. O apoio individualizado a cada aluno potenciou uma primeira descoberta dos seus interesses e dificuldades. A turma, na sua generalidade, revelou-se bastante curiosa e participativa no decorrer de toda a ação pedagógica. Porém, alguns elementos, dos quais se destacam o B.F., o D.M., a E.P., a M.V. e a R.A., revelaram um baixo nível de participação nas atividades em grande grupo; em alguns casos acredita-se que isto se deveu, possivelmente, às características da sua personalidade; noutros pensa-se que esta atitude refletiu um certo desinteresse pelo processo de ensino e aprendizagem. Ao nível da Matemática, a turma, genericamente, evidenciou uma considerável autonomia e segurança aquando da conceção e mobilização de estratégias de cálculo para a resolução de problemas. Todavia, diagnosticaram-se algumas dificuldades ao nível da comunicação matemática relacionadas com o pouco domínio da linguagem simbólica e com a dificuldade de cooperação com os pares. Por sua vez, o Estudo do Meio apresentou-se como foco de interesse, sendo que os alunos indagavam, com frequência, a docente sobre os mais diversos assuntos inerentes ao mundo envolvente. Contrariamente ao que se realçou no Estudo do Meio, a área disciplinar de Português destacou-se enquanto palco de inúmeras dificuldades. Nos momentos de apoio individualizado, a mestranda deparou-se com a construção de textos com várias lacunas relativas à organização textual e à ortografia. Estas lacunas espelharam-se, ainda, nas dificuldades ao nível da expressão oral, pelo que os alunos manifestaram uma certa dificuldade em organizar o pensamento aquando das interações comunicativas. No que diz respeito às Expressões, apesar da sua mobilização para a ação pedagógica da orientadora cooperante ter-se revelado diminuta, na interação em momentos de recreio, os alunos revelaram uma elevada agilidade, flexibilidade e resistência aquando da realização de jogos cooperativos que implicavam variadas ações motoras. Para os jogos espontâneos, dando primazia às potencialidades do imaginário, os alunos mobilizavam, com frequência, a linguagem dramática. Algumas alunas demonstraram, também, um enorme gosto pelas atividades rítmicas expressivas, utilizando a

música como meio de expressão e comunicação. A Expressão e Educação Plástica demonstrou-se como foco de pouca exploração, evidência esta que se estendeu às áreas não curriculares. Porém, no que concerne à Educação para a Cidadania, foi possível constatar que a turma apresentava pouca autonomia na resolução de conflitos, recorrendo, frequentemente, à docente para a resolução de problemas pessoais e coletivos.

3.2. No atelier da auscultação: um currículo negociado e (co)construído

Os interesses e dificuldades emergidos no primeiro diagnóstico, até então traçado e que foi sendo atualizado incessantemente com recurso aos instrumentos de recolha de dados já referidos, foram palco de problematização por parte da equipa educativa, enaltecendo-se como focos prioritários de intervenção. Porém, compreendendo-se que a investigação em educação não deve ser feita sobre as crianças mas com as crianças (Soares, Sarmento & Tomás, 2005), envolveu-se ativamente a turma no processo de observação propulsor do levantamento das prioridades de ação. Procurando situar-se dentro de um paradigma que valorizasse o papel ativo do aluno, a mestranda sustentou a sua ação pedagógica num objetivo fulcral — respeitar e valorizar a singularidade de cada aluno, mobilizando com a clareza possível as motivações e necessidades sentidas pelo mesmo. Tendo em vista a concretização deste objetivo, houve, de facto, necessidade de escutar os alunos sobre aquilo que estavam a fazer e sobre o significado que atribuíam às suas ações. Planificar os momentos de ação, independentemente da sua índole, apresentou-se antes de mais como a compreensão, no diálogo com os alunos, daquilo que emergia como significativo para eles e, portando, daquilo que devia ser valorizado na tomada de decisões (Arends, 2008). Reporta-se, neste âmbito, a introdução na PPS de dois espaços de auscultação do Eu de cada aluno: a assembleia de turma e a caixa dos segredos.

A assembleia de turma realizou-se todas as sextas-feiras da parte da tarde numa das salas livres da instituição, espaço este escolhido democraticamente pelos alunos (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 9 e 12). Esta estratégia de auscultação do grupo já tinha sido experienciada no estágio na Educação Pré-Escolar tendo demonstrado um forte potencial na ação pedagógica (Cf. Anexo 1). Convocando esta evidência, e reconhecendo de facto as vantagens do mestrado em duas valências, a díade de estagiárias considerou fulcral a mobilização deste espaço comunicativo e reflexivo para o 1º CEB. Não obstante, além de se basear nos contornos da assembleia realizada no estágio anterior, esta rotina semanal inspirou-se nas propostas apresentadas por Vasconcelos (1997) no livro “Ao redor da Mesa Grande”. Tendo como referência o preconizado por esta autora, a assembleia, sustentada na pedagogia da escuta, procurou garantir que cada aluno pudesse ter voz e ser voz na sua constituição individual e coletiva, sem se descuidar a importância da orientação por parte da equipa educativa (Oliveira-

Formosinho et al, 1998). Concretizando este objetivo, a assembleia proporcionou momentos nos quais os alunos refletiram sobre o que fizeram durante a semana — comunicando à turma o que mais/menos gostaram e o que aprenderam —, sobre as mais diversas questões que advinham do cotidiano da sala de aula e, ainda, favoreceu o debate de temas da atualidade. Além disso, e não menos importante, a assembleia foi utilizada para planificar a ação pedagógica em cooperação com a turma, tendo cada aluno a oportunidade de comunicar o que gostava de investigar/descobrir: integração social democrática (Arends, 2008; Beane, 2003; Dewey, 1979).

A caixa dos segredos, um outro instrumento de auscultação, foi construída e colocada na sala de aula para que o aluno, de forma autónoma e consoante a sua predisposição para tal, desse o seu contributo para o desenvolvimento das atividades, ora dando sugestões de estratégias/atividades, ora colocando dúvidas sobre determinada temática (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 19, 20, 21 e 22). Esta mesma caixa foi, também, usufruída com uma outra funcionalidade: a partilha de segredos, angústias e preocupações. Nota-se, consoante os propósitos apresentados, que deste instrumento advieram múltiplas potencialidades que serão espelhadas ao longo do presente capítulo.

3.3. Prioridades de aprendizagem norteadoras da jornada

A assembleia e a caixa mistério, pelos intentos apresentados, a par das informações emergidas no processo de observação constituíram-se como ponto de partida para o desenho de atividades pedagógicas significativas, integradas, diversificadas, ativas e sociabilizadoras, sem nunca se esquecer as planificações mensais de departamento. Muito devido aos feedbacks da supervisora institucional, acredita-se que as planificações foram progredindo, nomeadamente ao nível da organização estética, textual, pedagógica e didática bem como ao nível da adequação das estratégias ao público-alvo. Esta paulatina evolução, que poderá ser perspetivada por meio de uma leitura das várias planificações (Cf. Anexo 2B.II.), fez com que estas se transformassem numa ferramenta de fácil consulta e amplificadora da intencionalidade educativa.

Apesar da diversidade de conteúdos a que as planificações se propuseram explorar, todas elas se ancoraram em prioridades de aprendizagem transversais à ação pedagógica da mestranda e sustentadas na perspetiva socioconstrutivista.

3.3.1. Edificar o significado pela e na ação

Corroborando com Arends (2008), a mestranda acredita que “a aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação (...), mas em alunos activamente envolvidos em experiências relevantes (...)” (p.12). Conducente com esta visão,

colocar o aluno no epicentro do processo de ensino e aprendizagem foi uma das prioridades de aprendizagem norteadora de toda a ação pedagógica e que conferiu à mestrandia o papel de facilitadora e gestora de sensibilidades (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Para levar a cabo esta prioridade, convocaram-se estratégias formativas facilitadoras da aprendizagem pela descoberta. O protagonismo do aluno foi-se concretizando, portanto, a vários níveis que vão desde as interações comunicativas à exploração dos conteúdos e concretização das tarefas.

No que diz respeito às interações comunicativas, procurou-se atenuar a assimetria comunicativa caracterizadora da maioria das salas de aula assentes em distintos estatutos com ênfase no diálogo pedagógico do docente (Amor, 2001). Valorizou-se, neste sentido, a criação de contextos sugestivos propícios ao exercício da palavra por parte do aluno, formulando-se problemas que se constituíram como pontos de partida para intervenções com diferentes propósitos. Na abordagem inicial da generalidade dos conteúdos deu-se, portanto, primazia a espaços abertos de comunicação que impulsionaram os alunos a arriscar, sem nunca perder a noção de que as suas ações afetariam aquilo que estava a ser construído pelo grupo. A título de exemplo, convoca-se, uma vez mais, a assembleia de turma na qual todos os alunos, sem exceção, foram voz ativa. Esta valorização da comunicação a par da elevada curiosidade e motivação, muito características nos alunos, fez com que a turma, em cooperação com a equipa educativa, tivesse de refletir sobre as diversas estratégias de gestão das participações. Esta reflexão procurou assegurar que todos tivessem igual oportunidade de participação, pelo que os alunos foram compreendendo, aos poucos, que durante as interações comunicativas tinham de cumprir determinadas regras, como o respeito mútuo entre os vários interlocutores (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Assim, no que concerne à assembleia, num ambiente de escuta, diálogo e negociação (Oliveira-Formosinho, 2007), a turma refletiu sobre as regras que presidem à vivência democrática, tendo surgido o cargo de presidente. O aluno que assumisse esta função ficaria responsável pela gestão das intervenções da turma.

A par do protagonismo comunicativo, conferiu-se-lhes, ainda, protagonismo cognitivo e reflexivo. Tendo sempre em vista a promoção da diferenciação pedagógica, às questões levantadas pelos alunos, a mestrandia procurou não dar as designadas *respostas prontas*, mas sim guiá-los através de outras questões, sugestões e, ainda, apelando à sua imaginação. A partir do diálogo e de uma atitude exploratória, os alunos foram incentivados a relacionar as suas questões com as pistas deixadas pelo adulto, desenvolvendo estratégias a partir dos seus entendimentos e novas formas de pensar. Porém, esta não foi a única estratégia mobilizada para a promoção do protagonismo cognitivo. Para o esclarecimento de dúvidas utilizou-se, ainda, a colaboração entre pares. Assim, não se estava a esclarecer apenas o aluno que revelou a dúvida mas a favorecer, em simultâneo, o desenvolvimento da expressão oral do

aluno que a procurou esclarecer. Acredita-se, portanto, e partindo do socioconstrutivismo e da psicologia cultural (Bruner, 2008; Vigotski, 2007), que estas interações colegiais favoreceram o desenvolvimento de ferramentas estimuladoras do pensamento.

O papel de protagonista do aluno estendeu-se, também, à elevada autonomia que lhe foi conferida aquando da desconstrução de conceitos abstratos e da concretização das tarefas. Compreendendo-se que ajudar os alunos a compreender um conceito envolve mais do que lhes dar as definições dos mesmos (Arends, 2008), os contornos das atividades delegaram o seu papel central, ativo e autónomo. Os conceitos são abstratos e o ser humano capaz desta abstração. No entanto a sua construção (a do conceito abstrato), passa pela interação do que ele representa a um nível material com o sujeito aprendente. Reconhece-se, assim, que “Para aprender eficazmente, a criança precisa de participar em acontecimentos ao invés de ser apenas espectadora. (...) Precisa de tocar nas coisas, movê-las, (re)virá-las, reuni-las” (Fernandes, 1994, p.113). Neste âmbito, convocou-se a manipulação de materiais didáticos para a desconstrução de conceitos (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 36). Exemplo disso foi a atividade “Medindo e Musicando o Tempo” (Cf. Anexo 2A.I.), na qual, acreditando-se que a compreensão de noções temporais que se afastam do período de vida do aluno (século) poderia ser um pouco abstrata, se concretizou a abordagem das várias unidades de tempo com recurso à significação da temática por meio de datas e factos significativos da família da criança bem como do contacto com diversos instrumentos de medição e orientação das unidades de tempo (relógio, ampulheta, calendário).

A ação física convocou, ainda, a promoção da ocorrência de práticas epistémicas na ação pedagógica. A título de exemplo, convocam-se alguns momentos experimentais: a atividade “O segredo das plantas” (Cf. Anexo 2B.II.VIII.) e as atividades experimentais que procuraram problematizar o funcionamento do aparelho respiratório. “O segredo das plantas” convocou estratégias que foram criteriosamente ponderadas como forma de conferir ao aluno um papel ativo. Para tal, introduziu-se uma caixa desdobrável que incorporava vários elementos que constituem uma planta (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 27). Acreditando nas potencialidades da manipulação e observação direta para a promoção de aprendizagens significativas (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980) estes elementos, aguçando os cinco sentidos humanos, permitiram que os alunos tocassem e visualizem de perto os vários constituintes das plantas. Caso contrário, alguns conceitos poderiam ter-se tornado abstratos, principalmente quando a generalidade da turma habita na cidade. A atividade culminou com uma etapa na qual os alunos tiveram a oportunidade de semear sementes de nabo (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 25). Quanto às atividades de problematização do aparelho respiratório (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 24), os alunos manifestaram dificuldades em antever o que iria acontecer, encontrar padrões,

levantar as suas próprias hipóteses e construir os seus próprios modelos e estratégias (Fosnot, 1998). Acredita-se que tal poderá ter-se devido ao facto de os alunos não estarem habituados a realizar com frequência atividades experimentais. Para atenuar estas dificuldades, e alertando a turma para os problemas ambientais, a mestranda procurou promover a ocorrência de práticas epistémicas, induzindo os alunos a observar, reunir informação, formular, testar hipóteses e argumentar. O desenvolvimento destas competências, necessárias ao exercício de uma cidadania pró-ativa e informada, ocorreu num ambiente democrático e colegial favorecedor do desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. O período de estágio convocou, assim, uma panóplia de estratégias pedagógicas, desde o ensino experimental a debates, conferindo ênfase à articulação curricular promotora de “percursos escolares integrados” (Serra, 2004, p.98). Evoca-se, neste âmbito, a exploração da notícia “Sete distritos em alerta devido ao mau tempo” que deu lugar a um debate grupal. Os alunos conseguiram refletir sobre os mais diversos comportamentos do ser humano propulsores dos problemas ambientais cada vez mais constantes. A envolvência da turma foi notória, tendo conseguido propor soluções para contrariar esses flagelos ambientais, argumentando as suas propostas. Esta reflexão deu, portanto, lugar à redação no computador de uma notícia pelos alunos que foi, posteriormente, imprimida pelos mesmos e integrada no jornal de parede “Hoje Vi, Ouvi e Resolvi Comentar”.

No que diz respeito à autonomia aquando da concretização das tarefas, os alunos, implicados no ato de fazer a partir de pistas e da interação com o outro, foram incentivados a *desbravar o terreno*. Esta autonomia foi estimulada por meio da diversidade de tarefas contempladas nas várias atividades pedagógicas. Sobretudo nas atividades em grupo, os alunos mexiam-se como se fossem “um conjunto musical onde cada um (...) [tinha] uma tarefa determinada” (Peterson, 2003, p.79). Esta dinâmica grupal, favorecedora da promoção da diferenciação pedagógica, refletiu-se em várias atividades, das quais se destaca “Conversa entre irmãos” (Cf. Anexo 2B.II.III.). A sonoplastia desenvolvida pelos alunos nesta atividade superou as expectativas da mestranda, tendo cada grupo criado as suas próprias estratégias de organização, registo e criação de sons. Partindo de uma mesma tarefa foi possível observar a sua concretização de formas distintas — uns cantaram, outros recorreram ao corpo, à voz e, ainda, outros a objetos. É de destacar a criatividade de um dos grupos que estabeleceu uma relação semântica entre as palavras e os sons, nomeadamente as palavras “mais ou menos” associando-as, assim, ao timbre do som.

O protagonismo do aluno concretizou-se, ainda, no seu efetivo contributo para a planificação da ação, sobretudo na assembleia de turma e na caixa mistério.

Para incentivar o protagonismo do aluno, nos mais diversos domínios até então apresentados, o feedback foi utilizado enquanto “elemento orientador, estimulador e regulador” (Alarcão & Roldão, 2010, p.31). Acreditando, tal como preconiza Estanqueiro (2010), que um elogio concreto e oportuno facilita a aprendizagem, a mestranda mobilizou para a ação pedagógica feedbacks positivos, congratulando os alunos pelo trabalho desenvolvido e, por conseguinte, incentivando-os a continuar. Além disso, os comentários e as ideias que ia sugerindo apresentaram-se como uma forma de *scaffolding* (Bruner, 2008), através da qual procurava que os alunos refletissem sobre as suas ideias e intervenções.

3.3.2. Um caminhar a várias vozes

Acreditando, de facto, que a escola tem um papel primordial na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e ancorada nas linhas pedagógicas de Lev Vigotsky (2007) reconhecedoras da construção do conhecimento enquanto processo social, a mestranda valorizou a cooperação ao longo de toda a ação pedagógica, nunca se esquecendo, no entanto, da utilidade que em certas situações o trabalho individual assume. Esta prioridade de aprendizagem deu lugar à criação de situações em que os alunos pudessem aprender a partir dos demais e com os demais, procurando e negociando estratégias de entendimento. A mestranda, para além de se ter assumido como uma outra colaboradora, desempenhou um papel fundamental, planificando cuidadosamente as interações entre os alunos. Assim, optou-se por mobilizar ao longo da PPS diferentes estratégias grupais consoante: o tamanho (grande ou pequeno grupo), a semelhança ou diferença de nível de conhecimento, o grau de autonomia e, ainda, segundo diferentes conceções e valores (grupos colaborativos, grupos competitivos). Apesar desta experimentação, foi-se dando primazia à heterogeneidade no grupo favorecedora da interação do aluno com colegas mais capazes, ativando-se a ZDP (Vigotsky, 2007).

Apesar da planificação cuidadosa das propostas colaborativas, aquando das primeiras experiências de cooperação alguns alunos evidenciaram uma certa relutância, tendo dificuldades em trabalhar com vista a um objetivo partilhado e em aceitar o espaço do outro, incluindo este a sua opinião. “Descobre a Mensagem por Mais ou Menos” (Cf. Anexo 2B.II.III.), jogo de consolidação do algoritmo da adição e da subtração, realçou esta relutância de alguns alunos. Nesta atividade pedagógica, observou-se que os grupos constituídos por crianças de níveis de raciocínio lógico-matemático e cálculo mental relativamente idênticos conseguiram mais facilmente organizar-se em grupo, partilhando, respeitando e valorizando os diferentes pontos de vista. Contrariamente, nos grupos em que a heterogeneidade se destacou enalteciam-se hábitos pouco cooperantes. Para atenuar estas dificuldades, foi necessário uma maior orientação da equipa educativa nos vários momentos de trabalho colaborativo. Além disso, na assembleia a turma refletiu sobre a cooperação, tendo conseguido consciencializar-

se das suas potencialidades. Denota-se, uma vez mais, que os momentos de reflexão individuais e grupais promovidos na assembleia contribuíram, em grande escala, para a evolução dos alunos ao nível da formação pessoal e social. A capacidade de analisar retrospectiva e criticamente as mais diversas situações, com o intuito de transformar os comportamentos e atitudes, foi progredindo paulatinamente. Assim, o desenvolvimento de inúmeras competências em torno da vivência democrática contribuiu para que os alunos progredissem na capacidade de dialogar e dividir tarefas, na escolha de formas mais maduras de resolução de conflitos, na valoração e respeito pela opinião do outro, tal como se pode corroborar na evolução patente nas grelhas de avaliação (Cf. Anexo 2B.V.). Todos estes progressos fizeram com que o diálogo entre pares surgisse com muito menos dificuldade, começando os alunos a procurar naturalmente a ajuda e o feedback dos seus colegas. Pelas evidências realçadas, compreende-se que o entendimento comum que foi surgindo ao longo do estágio foi a plataforma para uma maior autonomia dos alunos no âmbito do trabalho colaborativo. As dificuldades dos alunos foram, portanto, transformadas em novas aprendizagens a partir de processos de *scaffolding* (Bruner, 2008), da interação com os outros e do esforço individual. A título de exemplo, recuperam-se a atividade “Pollock, o pintor estranho” e o Musical “Ceia de Natal”, nas quais cada aluno desempenhou um papel específico com vista a um mesmo fim.

“Pollock, o pintor estranho” (Cf. Anexo 2A.II.) incorporou uma etapa de produção escrita. Para a sua concretização, a turma foi organizada em grupos, tendo sido disponibilizada uma folha a cada um deles, na qual se encontravam algumas pistas para a concretização desta etapa. Intencionalmente, a mestranda optou por não desvendar em grande grupo o que iria ser feito, tendo esta opção conferido uma maior autonomia a cada grupo aquando da descodificação e compreensão da tarefa a realizar. Na concretização desta etapa cooperativa, a mestranda observou, de facto, uma notória evolução da turma no que concerne ao desenvolvimento de competências inerentes à vivência em sociedade. Sem que para tal tivesse sido necessário a intervenção dos adultos presentes na sala, os alunos conseguiram criar plataformas de entendimento, chegar a consensos, ouvindo e respeitando as opiniões dos demais. Apesar da diversidade dos textos criados (crónica, notícia, entrevista, biografia) esta maior coesão do grupo refletiu-se no orgulho, confiança e entusiasmo manifestados pelos alunos aquando da apresentação, ao grande grupo, do trabalho desenvolvido. Na memória da mestranda ficaram registadas algumas expressões que foram sendo pronunciadas pelos alunos e que são reveladoras do progresso na relação e interação com os colegas: “*O texto que criamos está fantástico porque todos demos as nossas ideias*”; “*quando trabalho em grupo sinto-me feliz...com vontade de ficar na escola o tempo todo*”.

A coesão do grupo, até então realçada, refletiu-se, também, na “Ceia de Natal”. A preparação deste musical decorreu num vai vem de ideias, emoções e sentimentos promovidos pelas interações musicais entre todos os alunos (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 37, 38 e 39). A turma participou, de facto, com entrega e entusiasmo, comprometendo-se com todas as suas energias. No dia de apresentação do musical sentiu-se de facto o grupo. Um todo que, apesar das diferentes personagens encarnadas por cada aluno (uns cantavam, outros dançavam, outros representavam), se apresentava como grupo, sentia e pensava como grupo. Um grupo orgulhoso por poder mostrar a toda a comunidade educativa aquilo que, colaborativamente, haviam conseguido (Cf. Anexo 2B.VIII.). Os familiares da turma do 3º ano aplaudiam orgulhosos e comovidos. As mestrandas tiveram a sensação que o trabalho dos alunos culminou num ponto de colaboração tão profundo e significativo. Como corolário, compreende-se que o trabalho de grupo é algo que se vai aprendendo por meio de práticas sistemáticas e intencionais, tendo a escola um papel preponderante neste processo (Castro & Ricardo, 2002).

3.3.3. Nos largos corredores da motivação e da emoção

Reconhecendo-se que a experiência humana é modificada e tornada consciente pelo forte desempenho das emoções e sentimentos, tal como reforçado no capítulo 1, a primazia da motivação e do envolvimento emocional do aluno apresentou-se como uma prioridade de aprendizagem que andou de *mãos dadas* com toda a ação pedagógica (Damásio, 2010). Para colocar em marcha esta prioridade, todas as planificações contemplaram a deliberação de estratégias de motivação capazes de predispor o aluno para os momentos de aprendizagem.

A utilização do jogo na abordagem dos mais diversos conteúdos converteu-se numa das estratégias favorecedora da interseção do mundo real com o mundo imaginário e, por conseguinte, propulsora da motivação da turma. Esta estratégia foi mobilizada, com frequência, para a abordagem de conteúdos matemáticos, tendo a mestranda reinventado diversos jogos. “Descobrir a regra e segredar ao ouvido” (Cf. Anexo 2B.II.II.), jogo mobilizado para a consolidação das várias tabuadas problematizadas pela turma, implicou a colaboração entre pares sendo palco do desenvolvimento das várias capacidades transversais, inclusive da comunicação matemática assente na partilha dialogante e argumentativa (Ponte et al, 2007). A turma conseguiu compreender a lógica inerente ao jogo complexificando-o cada vez mais através da introdução das várias operações, bem como por meio da escolha de numerais com vários algarismos. A folha de cálculo do jogo, a certa altura, foi diminuída mediante a vontade dos alunos jogarem cada vez mais e mais. Porém, é de realçar que as potencialidades dos jogos utilizados na ação pedagógica nem sempre foram lineares. Apesar do propósito para os quais foram mobilizados — motivar a turma —, muito devido à inicial dificuldade de os alunos

cooperarem, os jogos geraram, por vezes, efeitos contrários. Enquanto para alguns alunos a cooperação patente no jogo foi um estímulo e alavanca para a sua motivação, para outros a ânsia de vencer promoveu o espírito competitivo e individualismo geradores de conflitos interpessoais (Estanqueiro, 2010). Estes efeitos contraditórios desvaneceram-se à medida que, tal como evidenciado anteriormente, a turma foi progredindo na partilha com o outro.

Para além dos jogos reinventados pela equipa educativa, recorreu-se, também, aos jogos existentes na Escola Virtual para a consolidação de conteúdos (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 43). Refletindo acerca do potencial pedagógico deste recurso, a mestranda considera que incorpora questões de resposta direta em detrimento da primazia de “questões claras, abertas, positivas e desafiantes” (Estanqueiro, 2010, p.45). A natureza das questões fechadas parece, portanto, carecer de estímulos capazes de desenvolver a capacidade de expressão oral e liberdade de pensamento do aluno. Coloca-se, assim, em questão a cientificidade dos recursos ao dispor do docente, devendo estes ser alvo de reajustes e problematização. Neste sentido, a mestranda procurou ultrapassar as fragilidades patentes na Escola Virtual, utilizando-a como uma alavanca para a reflexão de outros conteúdos. Denota-se, assim, que a equipa educativa tem um papel importante na conversão das novas tecnologias de informação e comunicação em verdadeiros recursos de aprendizagem.

A par do jogo, os recursos materiais, não só os estruturados mas incluindo todos aqueles que podem ser mobilizados para a ação pedagógica, funcionaram, igualmente, como um fator motivacional, mantendo os alunos ativos ao longo das tarefas e sendo, ainda, promotores da atuação na ZDP (Vigotsky, 2007). Acreditando, assim, nas potencialidades dos recursos enquanto elementos chave da motivação dos alunos (Estanqueiro, 2010), a diáde de formação apostou na construção de alguns recursos. A título de exemplo, recupera-se o jornal de parede designado de “Hoje vi...ouvi...e resolvi comentar!” (Cf. Anexo 2B.VII., fig.48). Este jornal, introduzido na sala de aula, teve como principal objetivo ampliar o sentido de pertença dos alunos, implicando-os na recolha de recursos materiais da sua preferência a serem explorados posteriormente. Com vista à potencialização deste objetivo, a seleção do título foi feita de forma criteriosa, optando-se, desde logo, por incorporar na sua conceção a primeira pessoa do singular. Esta opção semântica e gramatical procurou dar ênfase ao aluno focando o seu papel ativo e crítico. Este espaço foi, assim, perspetivado numa dimensão psicológica e numa dimensão física. A primeira, perspetivada como a atitude de disponibilidade da mestranda face às solicitações do aluno; de incentivo à criação e sugestão de situações que conduzam à escrita. A segunda, pelo facto de o jornal de parede se ter apresentado como o lugar onde efetivamente o aluno escreveu. Acredita-se, portanto, que a introdução deste espaço de escrita conseguiu envolver o aluno no mundo encantador das palavras, fazendo-o sentir-se como um

pequeno repórter que se desloca na sua atividade jornalística. O jornal, no qual cada aluno teve a oportunidade de incorporar o que para si fosse significativo, foi, também, promotor da diferenciação pedagógica abraçando a individualidade de cada aluno.

Uma outra estratégia de motivação incidiu na apresentação das tarefas enquanto desafios. Segundo esta metodologia, os conteúdos foram trabalhados a partir das hipóteses propostas pelos alunos para a resolução dos desafios, apelando-se ao desenvolvimento do raciocínio indutivo. “O segredo das plantas” foi uma das atividades que se alicerçou nesta estratégia de motivação. A desconstrução de conceitos inerentes à temática (raiz, caule, folhas, flor e fruto) implicou o aluno na desconstrução de enigmas. Estes quebra-cabeças encontravam-se formulados em rimas por se acreditar que estas se constituem como importantes mecanismos mnemónicos facilitadores da compreensão de conteúdos.

As estratégias de motivação mobilizadas para a ação pedagógica convocaram, também, as potencialidades da Expressão Musical para a abordagem dos conteúdos. A título de exemplo convoca-se a atividade “Medindo e Musicando o Tempo”, na qual se optou pela abordagem musical de um poema alusivo ao tempo — “Canção das perguntas” de João Lóio — como ponto de partida para a desconstrução das unidades de tempo (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 32). Acredita-se, tal como o comprova a narrativa colaborativa (Cf. Anexo 2A.VI.) que, de facto, os mecanismos mnemónicos associados à compreensão pelo ritmo, ao ambiente sonoro da canção, e à vivência emocional que esta proporcionou, tornaram a temática significativa para os alunos. “Personalizar o hino nacional” (Cf. Anexo 2B.II.VII.) foi, também, uma outra atividade exemplificadora desta questão: a apropriação do hino pelos alunos foi feita com recurso a um instrumental ritmado, indo ao encontro da energia natural da criança. A memorização do hino deu assim lugar a uma efetiva apropriação emocional do mesmo. Pelas evidências de aprendizagem emergidas, acredita-se, tal como Gardner (citado por Soares & Rubio, 2012) reforça, “que a música deve ser inserida no currículo escolar [emergindo] (...) como um elemento estabelecedor da harmonia pessoal [proporcionadora] (...) [da] construção do saber” (p.23). Neste sentido, a cuidada orientação da atividade por parte da mestrandia foi crucial para que prevalecesse a *harmonia* preconizada pelo autor.

A par dos jogos, dos recursos pedagógicos, dos desafios e da Música, a assembleia e a caixa dos segredos apresentaram-se, sem dúvida, como espaços propulsores de uma motivação constante. Estes momentos fizeram com que os alunos sentissem que, de facto, tinham voz ativa no processo de ensino e aprendizagem estando, por conseguinte, muito mais predispostos e motivados para a aprendizagem. As aprendizagens dos alunos partiram, assim, das suas propostas e sensações, sendo que este processo evidenciou a relação emocional que a turma estabeleceu com as mais diversas atividades. Exemplo deste efetivo contributo

dos alunos foi a atividade “Professores por um dia” surgida numa das reflexões realizada na assembleia. “Professores por um dia” passou a ser uma atividade realizada todas as sextas-feiras e que se apresentou como catalisadora do envolvimento emocional da turma. Nesta atividade, o aluno, que assim o desejasse, tinha a oportunidade de desempenhar o papel de professor, partilhando com os colegas competências construídas noutros momentos da sua vida. Destaca-se, neste âmbito, a participação da aluna D.F. que deu uma aula de ballet e a aluna B.O. que ensinou aos colegas hip-hop (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 62 e 63).

Não obstante, a mobilização das estratégias, até então explanadas, não se assumiu como a única fonte de motivação. Acredita-se que a postura apaixonada e envolvida que a equipa educativa transpareceu durante todo o período de estágio foi, também, um fator crucial para a motivação dos alunos. A paixão das mestrandas refletiu-se na sua autonomia e predisposição para colaborar noutras tarefas para além das previstas na PPS. Exemplo disso foi a participação na atualização do blogue da escola, geralmente da responsabilidade da orientadora cooperante e a orientação para a preparação da festa de natal. Denota-se, portanto, que a paixão pelo ensino, metaforizada por Christopher Day (2004), se apresentou como um alicerce fundamental para o desenvolvimento de uma ação pedagógica conducente com uma incessante postura entusiástica, motivadora e comprometida com o desenvolvimento de uma ação significativa. O gosto por ensinar correlacionou-se de forma indissociável com o gosto por aprender, manifestado pelos alunos.

3.3.4. Nas águas profundas do imaginário e da criatividade

Ter em conta a motivação do aluno, até então refletida, implica por si só a valorização da imaginação, reconhecendo-se que é através dela que o aluno encontra formas de reinterpretar as vivências ocorridas na sala de aula, assumindo a criatividade um papel central neste processo (Beane, 2003; Veloso, 2012). Tendo como referência este princípio, o estímulo das possibilidades do imaginário e da criatividade apresentaram-se como mais uma prioridade de aprendizagem na ação pedagógica da mestrandas. Mobilizando as palavras de Guedes (1990),

A escola tradicional não é um lugar de escuta (...), mas sim uma auto-estrada asfaltada de programas que desemboca na escassez de criatividade. E para conseguir galgar esses quilómetros de programas, em nome não se sabe muito bem de quê, assiste-se a que qualquer empreendimento “marginal” se magoa nos muros do hábito (...) (p.13-14).

Para contrariar este muro do hábito, a mestrandas privilegiou uma prática educativa na qual os alunos puderam enveredar por caminhos que vão para além do normativo, para além das rotinas enraizadas. Acredita-se, portanto, que os alunos tiveram a oportunidade de reconstruir os seus mundos convocando as potencialidades imaginativas. Para estimular o imaginário e a criatividade, foram mobilizadas várias estratégias que serão, agora, alvo de reflexão.

Acreditando-se que a “poesia trabalha as águas profundas do imaginário” (Bachelard, 1960, citado por Guedes, 1990, p.46), esta foi valorizada no período de estágio. Assim, os alunos foram incentivados a “aperfeiçoar o estudo da língua, passando, para isso, pelos largos corredores do prazer lúdico e do poder encantatório das palavras?” (ibidem, p.15-16). Privilegiou-se, neste âmbito, as atividades de *escrita à maneira de*. A imaginação tornou-se, portanto, num fator importantíssimo para que a escrita se tornasse significativa para os alunos. Esta valorização espelhou-se, por exemplo, na atividade em torno do poema “Canção das Perguntas” de João Lóio (Cf. Anexo 2A.I.), tendo esta culminado com uma das fases do processo de escrita — a redação (Carvalho, 1999). *Escrita à maneira de* norteou-se por contornos que procuraram dar resposta às peculiaridades dos alunos. Compreendendo que a turma apresentava algumas dificuldades em iniciar produções textuais espontaneamente, a mestrandas optou por fornecer uma pré-estrutura textual impulsionadora da criatividade do aluno. A par desta estratégia, promoveu-se o trabalho colaborativo, propondo aos alunos o desenvolvimento de um momento poético em pares. A mestrandas procurou, ainda, apresentar-se como um *andaime* (Bruner, 2008) ao trabalho de escrita dos alunos, circulando pela sala de modo a apoiá-los na desconstrução de eventuais erros ortográficos e incoerências frásicas. Sem dúvida que os alunos deram asas à imaginação conseguindo “lutar, puxar pelas palavras” para exprimirem o que queriam comunicar (Guedes, 1990, p.47). Vislumbraram-se textos merecedores de uma posterior publicação no jornal da escola (Cf. Anexo 2B.VII., fig.33). Além disso, reconhecendo a importância de adequar as intenções realçadas na planificação ao momento de enunciação, a mestrandas incorporou na atividade a proposta dos alunos — apresentar ao grande grupo o trabalho desenvolvido. A concretização desta proposta fez com que a turma se sentisse ainda mais valorizada e motivada para a concretização da tarefa.

Reconhecendo-se que a imaginação e a criatividade implicam a motivação, o papel do jogo foi fulcral. Recorreu-se, assim, na ação pedagógica à técnica do conto redondo (Rolla & Gomes, 2003), utilizando-se o gravador enquanto pretexto ativador dos mecanismos do espírito criativo. A título de exemplo, convoca-se a atividade “O que é um Homem sexual” (Cf. Anexo 2B.II.II), tendo esta incorporado uma fase na qual os alunos, escolhendo democraticamente um tipo de relação (amor, amizade), tiveram de construir uma história com recurso à técnica supramencionada. Nesta atividade, reconheceu-se a importância do gravador enquanto fonte de prazer, estímulo a uma boa dicção e instrumento desbloqueador dos alunos mais tímidos (Cf. Anexo 2A.V.).

A interação que se estabeleceu entre as mestrandas e os alunos, assente na confiança e respeito, foi, também, facilitadora do estímulo da imaginação e da criatividade. Procurou-se, sempre, valorizar todas as intervenções, pensamentos e criações dos alunos, não as

invalidando. A capacidade de algumas crianças navegarem por mundos inverosímeis foi notória. Esta capacidade evidenciou-se nas mais diversas atividades, das quais se destaca “Medindo e Musicando o tempo”. Nesta atividade, aquando da exploração da evolução dos instrumentos de medição do tempo ao longo da história, o aluno G.R. questionou a mestranda acerca da existência ou não de um relógio de manteiga. A mestranda não invalidou o pensamento do aluno, levando-o a refletir acerca das potencialidades do imaginário aliado à criatividade. Toda a turma ficou encantada com a possibilidade da existência de relógios *estranhos e imaginários*. Acredita-se, portanto, nas potencialidades da imaginação pois “para aprender a pensar bem, é preciso imaginar bem” (Guedes, 1990, p.20).

As tarefas propostas adotaram contornos que procuraram, também, provocar o imaginário do aluno. A título de exemplo, recupera-se a atividade “Adivinhando a hora” (Cf. Anexo 2B.II.VII.) e a exploração do livro “Histórias pequenas de bichos pequenos” de Álvaro de Magalhães (Cf. Anexo 2B.II.VI.). Esta última, partindo da questão “Será *hipopótamo* uma palavra leve?”, sustentou-se numa interpretação assente em dicotomias — Existem palavras quentes? E frias? E ásperas? E macias? E caras? E baratas? E leves? E pesadas? —, incentivando a turma a refletir sobre o valor das palavras, para além do seu significado em contexto linguístico. Promovendo-se a diferenciação pedagógica, cada aluno fez a sua própria interpretação consoante as suas vivências, formas de olhar, de sentir, de ouvir, de tocar as coisas. É de realçar, que os alunos, ora se basearam em relações semânticas, ora em relações sonoras, visuais e, ainda, estabeleceram um paralelo com as suas próprias experiências. A título de exemplo, recupera-se a dicotomia palavras quentes/frias. No âmbito das palavras quentes, alguns alunos referiram *sol, fogo, verão* e outros *amor e abraço*. Por sua vez, referiram *inverno, gelo, noite, vento* como sendo palavras frias. As reflexões dos alunos foram sendo guiadas por algumas pistas veiculadas pela mestranda. Tal se evidenciou na dicotomia palavras caras/baratas. Os alunos referiram *ouro, dinheiro* como sendo palavras caras. Incentivando outro tipo de associação, a mestranda levou a turma a relacionar as palavras caras com as diferentes formas de tratamento nas mais diversas situações interativas (Senhor Presidente, Meritíssimo, Vossa Excelência, Doutor, entre outras). Por sua vez, na atividade “Adivinhando a hora” os alunos tiveram de imaginar-se como um relógio, no qual os braços seriam os ponteiros. Cada aluno selecionou uma hora, representando-a com o próprio corpo (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 54). Foi curioso verificar que a turma, deixando-se enveredar pelo mundo da imaginação, conseguiu conferir contornos complexos à atividade, como por exemplo selecionar uma hora que implicava um maior domínio corporal. Exemplo disso, foi o aluno G.R. que, selecionando as 14:57h, utilizou os dedos para representar com uma maior precisão os minutos.

O estímulo da criatividade e da imaginação estendeu-se, ainda, ao contacto do aluno com as histórias. Esta interação aluno-texto procurou esbater a rotina de acesso a este último por meio do manual escolar. “Conversa entre irmãos” e “Canção das Perguntas” foram duas das atividades que mobilizaram estratégias distintas de audição de histórias capazes de motivar a turma para os momentos posteriores. Em “Conversa entre irmãos” cada uma das mestrandas encarnou uma personagem, tendo-se feito a gravação áudio da história. Esta opção pedagógica procurou, assim, apelar à atenção da criança acreditando-se que enquanto “Enquanto ela ouve a narrativa, o cinema mental dela está funcionando. Ela escuta, interage e imagina” (Bedran, s.a., p.2). Por sua vez, na “Canção das Perguntas” a audição do poema foi acompanhada pelo folheamento das suas estrofes, conseguindo-se implicar os alunos, pela notória empatia que manifestaram com a canção selecionada. Propiciou-se, assim, um momento de leitura de um modo prazeroso, tal como referido pela orientadora A.D. na narrativa colaborativa (Cf. Anexo 2A.VI.).

3.3.5. Numa teia emaranhada: a multiplicidade de interseções

Reconhecendo-se a importância da primazia de percursos escolares integrados (Beane, 2003; Perrenoud, 2000; Serra, 2004), a promoção da articulação e integração curricular enalteceu-se, também, como uma das prioridades de aprendizagem que em muito contribuiu para o estímulo da motivação e do imaginário do aluno. Ao longo do período de estágio foi havendo uma maior ponderação sobre a sequencialidade das atividades, sendo que esta evolução foi em muito favorecida pelas reuniões de planificação. Neste sentido, a ação pedagógica da mestranda deu lugar a uma efetiva integração curricular emergindo a valorização da planificação da ação por meio de unidades didáticas (Cf. Anexo 2A.IV.) sustentadas nos quatro pilares da educação, referidos no capítulo 1 (Delors, 2003). O fio condutor entre as atividades arquitetou-se com recurso a histórias, caixas mistério e personagens fictícias. Esta continuidade educativa foi, ainda, muito favorecida por uma efetiva colaboração entre a díade de formação e a orientadora cooperante. Não se verificou, assim, um desfasamento entre as semanas orientadas por diferentes intervenientes.

Alfredo e a Ceia de Natal (Cf. Anexo 2A.IV.) foi uma história criada pelas mestrandas e em torno da qual advieram as diversas temáticas exploradas. Os vários capítulos da história foram lidos no momento precedente de cada atividade, ora pela mestranda ora por um dos alunos, suscitando expectativa na turma que esperava ansiosamente pela descoberta das peripécias seguintes da vida do protagonista. A ligação emocional estabelecida com a história foi tão grande que não foi necessário procurar mais nenhuma forma de os motivar. O entusiasmo notório foi, assim, mote crucial para o desenvolvimento de conteúdos que com a história estavam correlacionados. Além disso, a continuidade entre os vários momentos da

semana/dia fez com que os alunos convocassem conteúdos explorados em momentos anteriores para enquadrar os novos conteúdos. Denota-se, pelas evidências realçadas, a importância de o docente articular as várias atividades perspetivando a ação pedagógica como um todo em detrimento de uma abordagem descontínua e desfasada assente numa visão fragmentada dos conteúdos. Compreende-se, assim, que na “Sociedade da Informação em que vivemos as maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção de informação, mas em saber integrá-las e analisá-las criticamente” (Santomé, 1998, p.124).

O *viajante* (Cf. Anexo 2B.II.VII.) apresentou-se, ainda, como um outro elemento favorecedor da integração curricular. Esta personagem fictícia, transpondo a turma para o mundo da imaginação, conseguiu provocar o aluno, envolvendo-o nas suas peripécias aliciantes. O aluno foi, neste âmbito, chamado a intervir no processo de ensino e aprendizagem de um modo implícito, aprendendo pelo prazer a *aprender a aprender* (Freire, 1998). É de frisar que durante todas as atividades as mestrandas procuraram conferir credibilidade à personagem, evidenciando a sua crença na mesma.

A *Caixa Mistério* (Cf. Anexo 2B.II.VIII.), outro elemento promotor da integração curricular, foi introduzida na sala de aula apresentando-se como fio condutor entre os vários momentos da semana. Esta caixa continha terra na qual estavam escondidos elementos inerentes às atividades integradas na unidade didática. Assim, por meio da criação de *suspense*, estratégia apreciada pela turma, os alunos foram envolvidos na descoberta das atividades por meio de um elemento oculto.

A título de exemplo, convoca-se “Pollock, o pintor estranho” por se acreditar, tal como o evidencia a narrativa colaborativa (Cf. Anexo 2B.IV.IV.), que se enalteceu como a plenitude da sequencialidade entre as várias etapas de uma mesma atividade, potencializando-se a articulação horizontal (Alonso, 1998). Assim, um momento de produção escrita constituiu-se como mote para uma produção artística. Acredita-se que a introdução do quadro por meio de uma história, integrada na unidade didática *Alfredo e a Ceia de Natal*, conseguiu envolver cada aluno no cenário imaginado, dando asas à sua imaginação no momento posterior de escrita. Apesar da diversidade dos textos criados — crónica, notícia, entrevista, biografia — todos eles, mobilizando as potencialidades do imaginário e da criatividade, conseguiram construir, reconstruir e transformar a realidade. Esta primeira etapa da atividade — fruição da obra de arte de Pollock e construção de um texto sobre a mesma — foi determinante para a expansão das potencialidades do momento de criação de uma obra de arte coletiva (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 45 e 46). O envolvimento das crianças, e não só, foi notório, pelo que se acredita que o entusiasmo também abrangeu os adultos que participaram na atividade. Pelas evidências de aprendizagem observadas, durante e depois da atividade, considera-se que esta conseguiu

superar as dificuldades previstas, orientando os contratempos para os objetivos estipulados — desenvolvimento da sensibilidade estética, da capacidade de observação munida de um olhar atento, favorecendo, por conseguinte, a expressão livre e criativa a partir de um desafio. Na mesma atividade, conseguiu-se envolver crianças com características distintas, potenciando as capacidades de cada uma e convergendo-as para o mesmo fim: a criação de uma obra de arte coletiva. Enalteceu-se, neste âmbito, a promoção da diferenciação pedagógica.

3.3.6. Em busca das mil e uma direções

A integração curricular implica, ainda, que na gestão do currículo se dê lugar a uma efetiva articulação lateral (Alonso, 1998). Neste sentido, a articulação das aprendizagens ocorridas dentro do espaço escolar com as experienciadas pelos alunos no seu quotidiano emergiu como uma outra prioridade de aprendizagem. Nas mais diversas atividades pedagógicas, o processo de (co)construção de sentidos e de novos conhecimentos foi feito a partir das conceções que os alunos já tinham criado no seu entendimento do mundo (Bruner, 2008; Vigotski, 2007). Esta mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos favoreceu, em simultâneo, o seu envolvimento emocional. O aluno foi, assim, encorajado a partilhar as suas perspetivas mesmo que estas fossem antagónicas com uma visão dita mais científica dos conteúdos. Foram-se apercebendo, desta forma, que o erro e a dúvida eram bem-vindos, constituindo-se a “escola como espaço onde é permitido falhar, isto é, abertura às novas respostas ou às respostas impensadas (...)” (Ferreira & Santos, 2000, p.90). Evidência desta valorização foi a atividade “Medindo e Musicando o Tempo” na qual a exploração das unidades de tempo foi feita com recurso às preconcepções dos alunos, tendo estas sido ponto de partida para a exploração de conceitos mais complexos e longínquos, como por exemplo a desconstrução do século enquanto unidade de medida. Neste sentido, mobilizou-se as explicações que os alunos iam partilhando acerca de cada unidade de tempo, mesmo que fossem erradas, como forma de reconstruir o significado dos conceitos. As explicações erradas foram, assim, encaradas como “janelas para o desenvolvimento” (Fosnot, 1998, p.117). A exploração do livro “O que é um Homem Sexual” valorizou, também, o levantamento das preconcepções dos alunos (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 30). No início da atividade, a turma tinha a preconcepção de que um homossexual seria apenas um homem que gostava de outro homem. Com o desenrolar da atividade, os alunos, por meio da partilha dialógica, conseguiram compreender que a homossexualidade significa uma pessoa “gostar de outra do mesmo sexo do que o seu”, designação esta veiculada neste livro de Ilda Taborda.

Além da valorização das preconcepções dos alunos, acima referenciada, privilegiou-se, também, a abordagem dos conteúdos de uma forma contextualizada e significativa. No período

de observação, denotou-se uma abordagem por disciplinas, pelo que a orientadora cooperante dava primazia à exploração dos conteúdos de Português e de Matemática, estabelecendo poucas relações entre estes e o quotidiano dos alunos. Procurando contrariar esta tendência, a mestranda optou por explorar estas duas áreas curriculares de uma forma significativa, estabelecendo relações com as restantes áreas disciplinares e não disciplinares.

A área curricular de Português, uma das áreas prioritárias de intervenção, foi abordada de uma forma contextualizada nas mais diversas circunstâncias. Expandiu-se intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitiram aos alunos dominar-se progressivamente como emissores e recetores (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Destaca-se, neste âmbito, a assembleia enquanto espaço que encorajou o aluno a expressar o seu raciocínio, incertezas e experiências, respeitando as convenções que regulam a interação. Este instrumento de pilotagem, utilizado pelo MEM, contribuiu fortemente para atenuar as dificuldades da turma ao nível da compreensão e expressão oral, desde a articulação das palavras à fluência do discurso. Ainda no âmbito da expressão e compreensão oral, nas interações comunicativas, deu-se primazia à utilização de questões abertas provocadoras da complexidade do discurso do aluno. A par desta valorização, a mestranda procurou mobilizar para o discurso uma “linguagem científica e pedagógica apropriada” (Peterson, 2003, p.73) capaz de fomentar o alargamento do léxico pelo contacto do aluno com palavras que lhe são desconhecidas.

A par da atenuação das dificuldades ao nível da oralidade, a assembleia também contribuiu para que a turma progredisse ao nível do registo escrito. O facto de o cargo de secretário ter sido rotativo permitiu que todos os alunos tivessem a oportunidade de escrever a ata (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 11 e 12). As atas, incorporadas no livro “Atas sobre pensamentos coloridos” (título escolhido democraticamente pelos alunos), espelham a evolução da turma nesse domínio (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 13, 14, 15 e 16). As lacunas na escrita foram, ainda, colmatadas pela envolvência da turma em diversas reflexões. Os alunos foram envolvidos ativamente na correção dos seus registos, ora feitos no quadro, ora no caderno diário. Acredita-se, nesta ótica, que foi fulcral envolver o aluno na compreensão da lógica inerente a uma determinada convenção ortográfica em detrimento de se ter optado por rasurar o seu caderno com vista a uma correção linguística alheia à sua compreensão. As correções dos erros ortográficos foram, segundo este princípio, “transformadas numa situação de aprendizagem e não de punição” (Chakur, Silva & Massabni, s.a., p.6). Este princípio é reforçado por La Taille (1997), quando afirma que “um erro pode ser mais profícuo que um êxito precoce (...). Em uma palavra, o erro pode ser fonte de tomada de consciência e, como tal, pode tornar-se valioso aliado da pedagogia” (p.36).

Os progressos no registo escrito deveram-se, também, às atividades de escrita que foram sendo mobilizadas para a ação pedagógica. “Um Olhar sobre as Profissões” (Cf. Anexo 2B.II.V.) foi uma atividade pedagógica que, tendo “consciência de que escrever não é um dom nem um privilégio inato de génios, mas um trabalho aturado e orgânico (...)” (Figueiredo, 1994, p.159), se norteou pelos diferentes sub-processos do processo de escrita — planificação, redação e revisão (Carvalho, 1999). Acredita-se que esta atividade, tal como o demonstra a narrativa colaborativa (Cf. Anexo 2B.IV.III.), conseguiu problematizar a lógica inerente à construção de um texto, auxiliando a criança na estruturação do seu pensamento (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 42). Tal se verificou no momento de construção do texto *O que queres ser quando fores grande*, no qual a generalidade da turma conseguiu formular um texto criativo “de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados” (Reis et. al., 2009, p.5). Tal como preconiza Emília Amor (2001) “Escrever é, tão só, dialogar e re-escrever” (p.5). Assim, refletindo após a ação, a mestranda considera que poder-se-ia, numa semana posterior, ter finalizado a atividade com um momento de reescrita dos textos construídos pelos alunos. Esta tarefa de revisão poderia ter sido levada a cabo pelos alunos com o intento de “avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial” (Humes, 1983, citado por Carvalho, 1999, p.67).

A atenuação das dificuldades no domínio oral foi, também, favorecida pela valorização da comunicação matemática. As atividades pedagógicas que se propuseram explorar conteúdos matemáticos colocaram ênfase no trabalho colaborativo propulsor da partilha e comunicação de ideias matemáticas. Tal valorização se repercutiu no jogo “Advinha Quem Sou” integrado na atividade “Geometria no quotidiano” (Cf. Anexo 2B.II.VIII.). Neste jogo, a turma foi dividida em grupos, fazendo-se circular uma caixa de tato (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 57). Cada elemento do grupo, selecionado democraticamente, tirou um sólido geométrico, escondendo-o. Cada grupo, com base no sólido geométrico que lhe saiu, escreveu uma adivinha e apresentou-a à turma para que esta descobrisse de que sólido se tratava. Nota-se, segundo esta lógica, que, num mesmo jogo, para além de se trabalhar conteúdos matemáticos, convocou-se a expressão escrita e oral.

A contextualização dos conteúdos no quotidiano dos alunos, até então refletida, estendeu-se à educação matemática pelo que se procurou que fosse envolvente e enquadrada naturalmente em diversos temas. Foi, assim, valorizada a matematização de situações reais, acreditando-se que os “fundamentos [da matemática] mergulham, tal como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real (...)” (Fernandes, 1994, p.24). Apelando-se, uma vez mais à imaginação e criatividade, os alunos foram encorajados a “Ver o mundo num grão de areia e o céu numa flor selvagem; pôr o infinito na palma da (...) mão e a eternidade numa

hora” (William Blake, citado por Fernandes, 1994, p.73). A título de exemplo, convoca-se a atividade “Multiplicando os Anões” (Cf. Anexo 2B.II.II.) e “Para um doce organizado” (Cf. Anexo 2B.II.I.). “Multiplicando os anões” partiu da leitura do excerto do livro “Branca de Neve” dos Irmãos Grimm que gerou, desde logo, um entusiasmo notório na turma. Compreendendo que “o ritual da hora do conto permanece como uma das formas mais impressivas de cativar a criança e de estabelecer com ela as cumplicidades necessárias a uma semiose literária” (Veloso, 2001, p.4), optou-se por um ambiente diferente, escurecendo-se a sala de aula. Esta estratégia foi estimuladora do imaginário da criança, recriando-se um cenário propício ao desenvolvimento da concentração fundamental para as etapas seguintes. Reconhecendo-se, portanto, que a exploração dos conteúdos deve surgir de situações quotidianas, a história inicial apresentou-se como ponto de partida para a problematização da tabuada do 7. Mobilizando-se o momento em que a Branca de Neve comeu a maçã envenenada apelou-se ao dobro, triplo, quádruplo, entre outros. A questão problema “E se a Branca de Neve estivesse a ver 2, 3, 4, 5, 6 (...) ou 10 vezes cada anão quantos anões via?” constituiu-se como um verdadeiro desafio. A motivação proliferou-se e é caso para dizer que a multiplicação, ponto que estava a ser explorado, se multiplicou, de facto, por todos os alunos (Cf. Anexo 2A.V.). Por sua vez, a atividade “Para um doce organizado”, reaproveitou o doce de abóbora, confeccionado pelos alunos na semana anterior, para a abordagem do domínio *Organização e Tratamento de Dados* (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 7 e 8).

Na ação pedagógica, procurando-se atribuir segurança à criança, enquanto “alavanca pessoal de desenvolvimento do raciocínio operatório e relacional do conhecimento matemático” (Fernandes et al, 2006, p.7), enalteceu-se, também, a abordagem da Matemática com recurso à multiplicidade de estratégias e a métodos não usuais.

Com vista à promoção da compreensão da lógica subjacente ao algoritmo da multiplicação, mobilizou-se o método dos risquinhos (Cf. Anexo 2B.II.II.). Para a compreensão deste método utilizou-se uma cartolina na qual as crianças tiveram a oportunidade de decompor os numerais presentes nas operações, utilizando para tal plasticina. Este material foi importante para a apropriação do método dos risquinhos pois tal como defendem Matos e Serrazina (1996) “Os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (p.193). Assim, a cartolina permitiu concretizar uma aprendizagem, que caso contrário poderia vir a mostrar-se abstrata, estimulando a motivação da criança que ficou imediatamente com vontade de compreender o método dos risquinhos (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 28).

Multiplicando as horas foi uma das atividades pedagógicas cujos contornos procuraram atenuar algumas dificuldades evidenciadas pela turma. Durante o período de observação e

colaboração no contexto educativo, verificou-se que a generalidade das crianças não compreendia a relação entre o multiplicando e o multiplicador. A “cantilena” da tabuada foi observada na sala de aula, pelo que se acredita que esta era encarada pelos alunos como um fim e não como um meio auxiliar de cálculo. Como tal, a memorização da tabuada, alheia à sua compreensão, poderia estar no cerne das dificuldades supracitadas. *Multiplicando as horas* procurou, neste âmbito, apelar à memorização da tabuada de uma forma significativa para a criança, valorizando a partilha dialogante e argumentativa. Mialaret (1975) reforça, neste âmbito, que “o importante é pôr em evidência a estrutura da nossa numeração decimal e ensinar o aluno a aplicar os resultados obtidos em situações análogas” (p.75). Assim, sendo as mãos um recurso quotidiano utilizado pelos alunos para apoiar, por exemplo, a contagem, considerou-se pertinente dar a conhecer à criança uma forma de descobrir os resultados da tabuada do 9 utilizando-as (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 44). A turma envolveu-se notoriamente nesta abordagem, pelo que se acredita que conseguiu compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação por 9.

Na exploração do algoritmo da subtração deu-se a conhecer ao aluno duas estratégias distintas de resolução do mesmo — por compensação e por empréstimo. Assim, cada aluno teve a oportunidade de escolher o “processo que julgue mais adequado” (Fernandes et al, 2006, p.17) e com o qual se identificava mais, mobilizando-o para os momentos posteriores de resolução das operações de subtração. Todavia, a docente demonstrou-se pouco flexível às possibilidades apresentadas, considerando que todos alunos teriam de se reger pelo mesmo método, o da compensação. Esta atitude deu asas a uma certa confusão dado que algumas crianças compreenderam melhor o método do empréstimo anulado numa fase posterior pela docente. Justificando o seu comportamento, a docente confidenciou um certo desconforto com o método do empréstimo apontando a necessidade de colmatar estas lacunas com uma formação na área da Matemática. Acredita-se, neste âmbito, que para ultrapassar estes obstáculos o PDE deverá residir “o gérmen da sua atitude na mudança e na constante renovação pedagógica e científica” (Fernandes, 1994, p.35). Caso contrário, comprometerá a diferenciação pedagógica, fundamental na ação educativa, com a errónea justificação de não se sentir confiante na abordagem do conteúdo.

3.3.7. Eu e o outro: uma relação sem barreiras

Reconhecendo-se que a ação do PDE deve ser pautada por uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (Decreto-Lei n.º 240/2001, anexo IV), a partilha dialógica do conhecimento enalteceu-se como uma outra prioridade de aprendizagem. Para a sua prossecução, as atividades pedagógicas desenvolvidas contemplaram momentos de articulação com os vários níveis de educação/ensino e com a comunidade escolar.

Procurou-se, portanto, esbater a fronteira entre o que acontecia na turma do 3º ano, na qual se desenvolveu a PPS, e as restantes turmas. Um vai vem contínuo e dinâmico entre o que foi vivido dentro e fora da escola procurou assegurar que todas as vivências se intersetassem, recorrendo-se, para tal, a diversas estratégias.

A exposição dos trabalhos desenvolvidos, uma das estratégias utilizadas, procurou divulgar a toda a comunidade escolar aquilo que a turma do 3º ano estava a fazer. Esta divulgação estendeu-se à afixação dos quadros resultantes da atividade “Pintores por um dia” nos corredores da escola; da receita “Doce de Abóbora” e do painel de Natal no polivalente (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 40 e 47). O musical “Ceia de Natal” foi uma outra atividade que teve o seu “reconhecimento pessoal e público” (Trindade, 2002, p.82) no dia da comemoração da época Natalícia. Dentro da sala de aula, privilegiou-se a afixação dos trabalhos nas paredes reconhecendo-se a importância dos alunos verem o seu trabalho reconhecido e divulgado. As paredes começaram, assim, a falar, documentar, espelhando todo o processo construído com e pelos alunos (Lino, 2007). A afixação dos trabalhos favoreceu, ainda, a articulação e comunicação com as famílias e com os restantes níveis de educação/ensino na medida em que quem entrava na sala do 3º ano acedia, imediatamente, à *vida* daquela turma. Exemplo disso foi a construção do jornal de parede “Hoje vi, ouvi e resolvi comentar” (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 48), apesar da dinamização do recurso ter ficado aquém das expectativas das mestrandas dada a limitação temporal.

A articulação com a comunidade escolar estendeu-se, ainda, à sua participação no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Realça-se, neste âmbito, a vinda de um encarregado de educação à sala do 3º ano para falar sobre a Rússia e a colaboração de todas as famílias na construção do trabalho autónomo dos alunos sobre uma determinada cultura (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 17 e 61). Valorizando-se a colegialidade docente (Caria, 2000), potenciou-se, também, os conhecimentos e paixão de uma educadora da instituição Quinta das Chãs para a abordagem do cultivo de sementes (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 26). A preparação do Musical “Ceia de Natal” colaborou, também, com um docente que leciona uma das AEC’S.

Quanto à interação da turma do 3º ano com as restantes esta foi potenciada sistematicamente. As canções aprendidas, das quais se destacam a “Canção das perguntas” e o “Hino Nacional Personalizado”, e a história “O Nabo Gigante” foram apresentadas aos vários níveis de educação/ensino (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 55). Estas apresentações despertaram na turma uma notória motivação, pelo que se acredita que esta contagiou o público. Nota-se, assim, que os momentos de articulação foram encarados positivamente pela turma que sentia que o seu trabalho era valorizado. Os alunos começaram espontaneamente a propor momentos de interação, como aconteceu com a apresentação da “Canção das Perguntas”.

Pelas evidências que foram sendo realçadas, acredita-se que a partilha dialógica do conhecimento contribuiu para a concretização de uma outra prioridade de aprendizagem que já foi apresentada: a primazia da motivação e do envolvimento emocional do aluno.

3.3.8.O conhecimento num cenário inclusivo

As prioridades de aprendizagem até então apresentadas contribuíram, fortemente, para a prossecução de duas outras prioridades — promoção da diferenciação pedagógica e garantia do bem-estar de todos os intervenientes. Tendo em conta que a ação pedagógica tinha como objetivo primordial a valorização da singularidade de cada aluno, os conceitos de diversificação, diversificar e diverso adquiriram um estatuto primordial. Para concretizar este propósito, a mestranda acionou mecanismos de reflexão com vista à gestão flexível do currículo (Roldão, 1999). Apesar do reconhecimento da importância fulcral das práticas diferenciadas, a sua mobilização não foi logo iminente, tendo-se verificado uma evolução significativa. Ao longo das diversas planificações, foi sendo cada vez mais notória a necessidade de uma verdadeira diferenciação pedagógica, de forma a tornar a ação pedagógica mais profícua à construção de conhecimentos. Por conseguinte, foi-se assistindo a uma maior à vontade da mestranda na delineação de estratégias pedagogicamente diferenciadas, sendo que esta evolução foi favorecida pelo trabalho colaborativo entre a díade de formação, a orientadora cooperante e a supervisora institucional. Devido a orientações específicas da orientadora cooperante, não foi possível o desenvolvimento de atividades paralelas. Compreendendo que a dimensão ética de um PDE é crucial para criar ambientes favorecedores do processo de ensino e aprendizagem (Decreto-Lei n.º 240/2001), optou-se pela valorização de outras estratégias de diferenciação pedagógica, sendo que a díade de formação se ajustou à dinâmica da orientadora. A diferenciação pedagógica foi feita partindo-se dos interesses e necessidades de aprendizagem evidenciados pelos alunos. Acredita-se, portanto, que uma metodologia que se sustente na criança e atenda às suas preferências permite que esta aprenda em prol de uma pedagogia diferenciada. Assim, o facto de não se ter realizado atividades paralelas não significa que se estivesse a “ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (Tomlinson, 2008, p.14). Optou-se, sim, conforme o que foi sendo apresentado, por “estratégias de aprendizagens cooperativas” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p.22) considerando-se que “cada um faz de acordo com as suas capacidades e todos aprendem com todos” (Silva, 2011, p.32).

Nos momentos em grande e pequeno grupo, a promoção da diferenciação pedagógica mobilizou várias estratégias assentes na partilha dialógica do conhecimento. A mestranda, evitando gerar sensações de incapacidade e frustração no aluno, procurou adequar o nível de

complexidade da tarefa, estabelecendo um equilíbrio (Arends, 2008). Além disso, cada aluno foi valorizado enquanto ser único, contribuindo para o desenvolvimento da dinâmica em grupo com a sua singularidade. No que diz respeito à realização de atividades, ora individuais ora em pares/grupo, a promoção da diferenciação pedagógica foi em muito favorecida pela efetiva cooperação que se estabeleceu entre os adultos presentes na sala de aula. A conciliação de tarefas, desde a correção e desconstrução individual de erros ortográficos à gestão da turma/atividade, foi frutificada pela cooperação notória da equipa educativa. Todavia, na realidade da docência o PDE não tem este apoio constante de outros profissionais, tendo de agilizar todos os seus recursos sustentando-os num jogo de cintura. O apoio entre os alunos e a colegialidade docente (Caria, 2000) serão, assim, recursos aos quais o PDE se deverá socorrer para dar resposta à multiplicidade de tarefas convocadas na docência.

É de realçar que o respeito pela singularidade de cada aluno, foi, também, favorecido pela já referenciada construção de grelhas de avaliação mensais (Cf. Anexo 2B.V.). Espelhando uma perspetiva longitudinal do desenvolvimento do aluno (Cf. Anexo 2A.VII.), este instrumento favoreceu a regulação do processo de ensino e da aprendizagem, convocando as narrativas individuais, as quais continham as informações sustentadoras de uma avaliação coerente e fidedigna. Permitiu, assim, refletir os progressos ou retrocessos de cada aluno, no que concerne às atitudes e aos domínios essenciais, com vista ao seu desenvolvimento integral e integrado. Por conseguinte, este instrumento possibilitou uma diferenciação pedagógica, tendo sempre presente as maiores dificuldades/interesses de cada aluno, enquanto ser único, bem como facultou a identificação das dificuldades/interesses transversais à generalidade da turma. A par das grelhas de avaliação, apostou-se na envolvimento das crianças no processo de auto, hétero e coavaliação. A assembleia, uma vez mais, contribuiu para este processo, servindo como palco para a reflexão dos comportamentos dos alunos mas, também, das mestrandas e da orientadora cooperante. Deu, assim, lugar a uma reflexão antes, durante e após a ação (Schön, 1987).

O exercício correto e autónomo da atividade docente com vista à garantia do bem-estar de todos os intervenientes apresentou-se como uma outra prioridade de aprendizagem. Os princípios éticos e deontológicos, convocados no capítulo 1, foram norteadores das relações que se estabeleceram ao longo da PPS (Estrela, 1994). Uma equipa educativa é constituída por indivíduos singulares com crenças, valores, princípios e convicções que, na maioria das vezes, são distintos. Assim, os pressupostos teóricos que movem um docente poderão ser distintos dos que movem a ação pedagógica de um outro. A pedagogia da escuta, privilegiada com a turma, estendeu-se, neste âmbito, aos adultos envolvidos na instituição. Denota-se, neste sentido, a importância de se ouvir o outro, compreendendo-se que o motor originador da

evolução da educação está na problematização e interseção de ideias distintas. Ao longo do estágio, as mestrandas foram integrando as ideologias da orientadora cooperante, procurando compreendê-las. A primazia da postura ética e deontológica estendeu-se, ainda, ao sigilo das informações recolhidas, quer pela observação direta, quer pela observação indireta. Na relação com os alunos, a ação da mestranda foi desenvolvida a partir de pressupostos que visaram o seu bem-estar, não os colocando perante situações de embaraço, medo de falhar e, ainda, respeitando as suas confidências e interesses, como o garantiu a caixa dos segredos. Nesta caixa os alunos, caso assim o quisessem, poderiam utilizar um pseudónimo para assinar os seus bilhetes. Na relação com os alunos procurou-se, ainda, contrabalançar a afetividade com a responsabilidade, de modo a que eles estivessem implicados emocionalmente, não descurando, porém, regras de convivência democráticas implícitas numa determinada tarefa. A ética estendeu-se, também, à abordagem dos vários conteúdos. Recupera-se a título de exemplo a sensibilidade e ética deontológica com as quais foi abordada a temática da homossexualidade e o conteúdo inerente às relações de parentesco.

A par do supracitado, as mestrandas foram refletindo constantemente sobre de que forma a sua ação pedagógica estava a beneficiar os alunos. As crianças participaram fortemente na tomada de decisão sobre novos rumos a seguir. Nenhuma ação foi pensada sem tomar em consideração as vontades e necessidades dos alunos. Todas as decisões foram tomadas em conjunto com eles a partir do diálogo. Estes princípios enaltecem, desta forma, um compromisso com uma prática que valorizasse e pudesse enriquecer os caminhos que os alunos escolhiam para si, à medida que novas ideias iam surgindo.

3.4. Um espaço e um tempo em (co)construção

Todas as prioridades de aprendizagem norteadoras da ação pedagógica da mestranda, e que foram até então destacadas, repercutiram-se na gestão do espaço e do tempo.

No que concerne à gestão do espaço, esta apresentou-se como uma dimensão importante na gestão do currículo (Roldão, 1999). O ambiente educativo, mais propriamente a sala de aula, foi sofrendo alterações de acordo com as diversas prioridades de aprendizagem. Aquando da planificação da ação pedagógica, a equipa educativa foi refletindo acerca das melhores formas de organizar o espaço para que este se coadunasse com a tipologia da atividade a desenvolver (Arends, 2008). É de realçar, neste sentido, que a aposta no trabalho colaborativo, já referenciada, fez com que ao longo do ano letivo a mestranda, em reflexão com a restante equipa educativa, experimentasse refletidamente diferentes organizações das mesas em grupo, em determinadas atividades pedagógicas, envolvendo o aluno na (co)construção do espaço. Determinadas atividades pedagógicas, sobretudo os jogos e a aprendizagem das canções (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 34), implicaram a alteração da dinâmica da

sala, sendo que esta gestão do espaço foi conseguida sem grande perturbação do normal funcionamento da turma. Nas atividades em grande grupo, para contornar algumas limitações que advieram da organização da turma em filas, a mestranda procurou percorrer as filas “monitorizando dessa forma a atenção dos alunos e as suas dificuldades ” (Ferreira & Santos, 2000, p.45). Além disso, a valorização da motivação dos alunos a par do reconhecimento dos benefícios da comunicação dos trabalhos desenvolvidos a toda a comunidade educativa fez com que se valorizasse, cada vez mais, a afixação dos mesmos nas paredes da sala e nos vários cantos da instituição, tal como aconteceu com a exposição dos quadros resultantes da atividade “Pintores por um dia”. As paredes da sala começaram, cada vez mais, a refletir o trabalho desenvolvido pela e com a turma o que levou a uma intensificação do sentido de pertença dos alunos. Contudo, a PPS não se esgotou ao território da sala de aula, tendo-se ampliado à utilização de outros espaços da escola. Tal aconteceu na assembleia e na atividade *Professores por um dia*, realizadas numa das salas livres da instituição.

Quanto à gestão do tempo, esta apresentou-se, por vezes, como uma tarefa difícil e complexa. Nos primórdios da prática pedagógica a aptidão para a construção de planificações, capazes de dar resposta às necessidades e interesses das crianças, inerentes à fase da planificação do processo educativo, realçada no capítulo 1, estava ainda em desenvolvimento. Por conseguinte, muito possivelmente devido ao pouco conhecimento da turma, realçou-se a tendência para a planificação de atividades demasiado longas e complexas para os tempos pré-definidos. Em consequência, na ação pedagógica não se conseguia mobilizar todas as etapas da atividade que foram planificadas o que gerava, por vezes, sentimentos de frustração nas mestrandas. Porém, reflexões entre as mestrandas e a supervisora pedagógica impulsionaram a compreensão de que o tempo planeado, ou seja, o tempo definido para uma determinada etapa aquando da conceção da ação, e o tempo de aprendizagem escolar, isto é, o tempo que os alunos necessitam para obter sucesso nessas etapas, têm de estar em consonância (Arends, 2008). A par desta compreensão, o progressivo compromisso e responsabilização pela ação pedagógica favoreceu o desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado sobre a turma. Este conhecimento permitiu ultrapassar as lacunas referenciadas no âmbito da gestão do tempo dando lugar à planificação de atividades conducentes com o sucesso de cada aluno. Além disso, a valorização das prioridades de aprendizagem que foram sendo ostentadas fez com que a mestranda encarasse o tempo como uma dimensão flexível (Arends, 2008; Gregório, 1997; Vilar, 1998), reconhecendo a importância de a planificação estar mais aberta à auscultação sistemática da turma no momento de enunciação. Este reforço da consciencialização da imprevisibilidade do ato

educativo contribuiu para a conceção de atividades mais curtas, capazes de integrar as propostas da turma e de esclarecer as dúvidas emergidas no momento de enunciação.

Esta abertura ao imprevisto estendeu-se à ação pedagógica sendo que, no momento de intervenção, a mestranda procurou ter a elasticidade necessária, mobilizando os imprevistos (Sá-Chaves, 2000). Reaproveitou, neste sentido, os vários momentos que iam surgindo mesmo que estes, aparentemente, se distanciassem do conteúdo que estava a ser abordado, aproveitando-se para visitar conteúdos já explorados. A título de exemplo convoca-se a interpretação do poema “Canção das perguntas” na qual a curiosidade da turma pela letra da canção levou à exploração do movimento de rotação e translação da terra. Nota-se, assim, que a própria envolvência da turma foi conferindo diferentes contornos às atividades. Um outro exemplo da catalisação do que ia surgindo no momento de enunciação foi a concretização de uma das assembleias no espaço exterior devido às boas condições climatéricas (Cf. Anexo 2B.VII., fig. 10). Por conseguinte, a gestão da assembleia decorreu de uma forma distinta, reaproveitando as potencialidades do espaço.

A flexibilização, até então referenciada, foi em muito favorecida pela lógica progressiva do estágio. O facto de a mestranda estar a assumir um dia completo permitiu-lhe orientar a ação pedagógica de forma flexível, promovendo-se o desenvolvimento da sua capacidade de dar resposta a situações imprevistas que foram surgindo no momento de enunciação. Assim, partes da atividade que não foram desenvolvidas no tempo previsto deram lugar ao seu retorno nos momentos do dia subsequentes. A título de exemplo convoca-se a atividade “Conversa entre irmãos” na qual não se tinha previamente equacionado o tempo de registo das questões no caderno diário. Neste sentido, o tempo moroso do registo levou a que uma das etapas da atividade ficasse em *standby* sendo desenvolvida num momento subsequente.

Os atrasos constantes de alguns alunos, como foi o caso da criança B.O. e M.R. (Cf. Anexo 2B.V.), enaltecera-se também como um outro imprevisto que interferiu com o desenvolvimento das atividades. Estes atrasos originaram ruturas na dinâmica da aula que, por sua vez, exigiram por si só uma maior flexibilidade da mestranda que teve de moldar e reajustar a planificação ao momento de enunciação, sem descuidar a intencionalidade educativa. Tal se verificou na atividade de audição ativa do poema “Canção das Perguntas” em que alguns alunos chegaram atrasados. Reaproveitando este atraso, e contextualizando os alunos que tinham chegado, a mestranda recorreu à estratégia do reconto da atividade pelos alunos presentes. Considera-se, portanto, que se os imprevistos que emergem, como é o caso das chegadas tardias dos alunos, forem bem geridos poderão ser palco de desenvolvimento de competências, nomeadamente no que concerne à educação para a cidadania. Apesar disso, o docente, enquanto coator responsável pelo desenvolvimento holístico da criança, deverá estar

especialmente atento a todas as evidências que possam dar indício de alguma instabilidade familiar refletida na falta de organização das suas rotinas quotidianas. Em reflexão com a orientadora cooperante, as mestrandas problematizaram os atrasos da aluna B.O. considerando que estes poderiam estar no cerne das suas dificuldades de aprendizagem. Tal como problematiza Souza (1996), estes distúrbios contribuem para o aumento do fracasso das crianças entrando-se num ciclo vicioso no qual quanto mais o aluno fracassa, mais tenso fica e, por conseguinte, quanto mais tenso, mais fracassa. Compreendendo esta premissa, a orientadora cooperante sinalizou o caso da aluna à proteção de menores.

Na gestão do tempo, até então refletida, privilegiou-se, ainda, a transição entre os vários momentos do dia, mobilizando-se para as rotinas de entrada e saída algumas estratégias de retorno à calma, das quais se destacam a audição de músicas e o escurecimento da sala. Sobretudo às sextas-feiras, talvez por serem o último dia da semana, os alunos evidenciavam algum cansaço refletido numa certa desconcentração e dispersão. Acredita-se, no entanto, que as estratégias mobilizadas conseguiram acalmar os alunos, criando as condições necessárias para o favorecimento do sucesso escolar.

3.5. Um Eu profissional difundido num contexto

A investigação da própria atividade docente converteu-se numa das vigas mestras da evolução de todos os intervenientes. Acredita-se que patenteou uma correlação entre o desenvolvimento dos alunos e da mestranda, pelo que o desenvolvimento dos primeiros beneficiou e foi beneficiado pelo desenvolvimento da segunda. A par desta reciprocidade, o desenvolvimento do Eu profissional foi permeável a vários fatores.

Considera-se, de facto, que a evolução da mestranda foi, em muito, favorecida pela organização patente no período de estágio. Desde logo, a lógica do mestrado, formador de um docente com dois perfis, permitiu que o estágio no 1º CEB fosse um continuar do desenvolvimento de competências já iniciadas no estágio anterior na Educação Pré-Escolar. Assim, este último favoreceu o domínio de várias ferramentas, convocadas no ciclo de investigação-ação, facilitadoras da integração no novo centro de estágio. Além disso, o compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente deu lugar a uma envolvimento gradual na comunidade educativa e nas rotinas da instituição; minimizou o desgaste físico e psicológico das mestrandas bem como atenuou eventuais desajustes das planificações à singularidade dos alunos. Esta progressão na PPS foi, também, frutificada pelo facto de ter decorrido em simultâneo com as aulas na escola de formação o que permitiu que as dúvidas emergidas na primeira fossem problematizadas nas diversas unidades curriculares. Ainda no âmbito da estrutura do estágio, a organização das mestrandas em pares pedagógicos facilitou o apoio profissional mútuo — *peer coaching* (Alonso, 1998; Flores & Simão, 2009). O facto de

estarem na mesma escola, na mesma sala, com a mesma turma, fez com que as vivências fossem partilhadas. Este olhar comum favoreceu os momentos reflexivos, tornando-os mais ricos e significativos. Além disso, a amplificação da dimensão da equipa educativa conferiu uma maior qualidade à ação pedagógica. Num processo de corresponsabilização, a estagiária que não estava responsável pela orientação da atividade envolvia-se num apoio mais individualizado a alguns alunos, o que potenciou a concretização da promoção da diferenciação pedagógica, prioridade de aprendizagem acima elencada.

O processo de auto, eco e hétero formação (Canário, 2001) da díade de estagiárias foi, ainda, potenciado pelo fortalecimento das relações entre os vários intervenientes da comunidade educativa. A integração no contexto educativo foi facilitada pelas características da instituição que em muito valoriza a cooperação e a permeabilidade à mudança. Os momentos de convívio informal constituíram-se como verdadeiros espaços de contacto com diferentes culturas profissionais favorecedor da partilha de angústias e visões sobre a educação (Lima & Pacheco, 2006). Esta cooperação estendeu-se às reuniões de avaliação (reguladora e final) potenciadoras de uma análise global do percurso evolutivo da mestranda.

A utilização sistemática dos instrumentos de recolha de dados e de reflexão apresentou-se, também, como uma plataforma fundamental para o desenvolvimento de inúmeras competências. As narrativas individuais (Cf. Anexo B.III.), construídas diariamente, apresentaram-se como um espaço privilegiado para a interpretação das experiências chave vividas na ação pedagógica, à luz dos quadros referenciais teóricos. Esta constante reflexão fez com que a mestranda fosse desafiando as suas próprias crenças e vivências. Quanto aos guiões de pré-observação (Cf. Anexo 2B.II.), construídos nas semanas de intervenção, estes potenciaram a reflexão antes da ação favorecedora da minimização dos imprevistos e, por conseguinte, amplificadora da intencionalidade pedagógica (Schön, 1987). O parâmetro “Relevante para Ser Observado nesta Atividade”, integrado neste guião (Cf. Anexo 2A.III.), consciencializou a supervisora dos domínios nos quais a mestranda considerava necessitar de um olhar mais atento com vista a uma orientação mais focalizada. Por sua vez, as narrativas colaborativas (Cf. Anexo 2B.IV.), realizadas mensalmente, ora iniciadas pela orientadora cooperante ora por uma das mestrandas, favoreceram a consciencialização dos aspetos a melhorar em intervenções futuras (Vieira & Moreira, 2011).

Transversal a todos estes fatores sobrepõe-se o papel da supervisão pedagógica no percurso formativo do par pedagógico (Vasconcelos, 2009). A supervisão — concretizada na observação da ação pedagógica das mestrandas, nos feedbacks aos instrumentos construídos pelas mesmas e nos momentos dialogais — apresentou-se como motor propulsor da indagação das práticas com vista à sua melhoria e transformação. Denota-se, pelas evidências

realçadas, que a supervisora foi um dos principais agentes protagonista da evolução da mestranda. Além disso, a prática pedagógica deu lugar a uma efetiva potencialização das vantagens das equipas multiprofissionais (Garcia, 1994). O facto de a supervisora ter uma especialização no âmbito da Educação Musical, fez com que o par pedagógico conseguisse aceder à compreensão de determinados conceitos no âmbito desta área curricular.

Pelas evidências de aprendizagem catalisadas no presente capítulo, acredita-se que a PPS conseguiu trilhar o desenvolvimento das competências inerentes à profissionalidade docente, tal como o demonstram as grelhas de avaliação da mestranda (Cf. Anexo 2B.VI.). Porém, apesar do estágio se ter constituído como um momento primordial na construção de saberes profissionais que reafirmou, ainda mais, a “Paixão pelo Ensino” (Day, 2004) da mestranda, esta jornada não se encerra neste patamar formativo. A mestranda considera que deverá colmatar algumas fragilidades, nomeadamente ao nível da diferenciação pedagógica; administração e gestão escolar e exploração de técnicas vocais. No que concerne a esta última, muito devido “à falta de conhecimento de técnicas vocais apropriadas” (Fabron & Omote, 2000, p.99), no início do estágio realçou-se a fadiga vocal. Torna-se, assim, fundamental uma aposta numa formação com vista à aquisição de uma postura adequada do aparelho vocal, para que se possa tirar o máximo proveito do potencial vocal sem comprometer o aparelho fonador. No que diz respeito à diferenciação pedagógica, apesar de a turma, na qual se desenvolveu a PPS, não incorporar alunos com deficiência física e motora, considera-se que o PDE deverá estar preparado para desenvolver uma ação pedagógica com qualidade para os mesmos, visando o acesso igualitário à educação (Arends, 2008). Neste sentido, acredita-se que a incessante aposta na formação contínua será fundamental para que a mestranda adquira ferramentas capazes de dar resposta à diversidade muito presente na sala de aula. Reconhecendo-se a panóplia de cargos que um PDE poderá ter de desempenhar, a administração e gestão escolar será, também, uma outra área alvo de investimento.

META-REFLEXÃO

Visando a formação de futuros PDE, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB foi palco da problematização das competências basilares no exercício da docência. Reconhecendo que a formação de PDE “deve aproximar-se de uma formação prática (...) [assente] nos processos de observação, reflexão e investigação” (Pacheco & Flores, 1999, p.158), esta etapa formativa contrabalançou a formação teórica com o estágio em contexto pedagógico. Adotando-se um olhar retrospectivo sobre as experiências que presidiram na PPS, relembra-se uma etapa que findou deixando no ar uma certa nostalgia. Uma etapa de micro-decisões (Perrenoud, 1993) que fez ecoar e potencializar a (co)construção da identidade profissional da mestranda a par da sua visão do que é *Ser Profissional da educação?*

Ser Profissional da Educação é ser autor da atividade docente, comprometendo-se com o desenvolvimento do seu exercício (Nóvoa, 1992). É ter uma identidade profissional em constante atualização e, antes de tudo, abandonar a passividade em prol de uma análise sistemática da ação pedagógica. Segundo esta premissa, ao longo da PPS a mestranda foi reconhecendo a necessidade de problematizar o processo de ensino e aprendizagem embrenhando-se no ciclo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). Este ciclo contribuiu para a consciencialização das práticas, valores e representações prévias que deveriam ser foco de (re)formulação e, por conseguinte, tornou a intervenção pedagógica mais informada e sustentada no conceito de praxis. É de realçar, assim, o protagonismo que a reflexão assumiu nos diversos momentos, tendo sido a supervisão o sustentáculo da sua regularidade. No decorrer da PPS, a mestranda deparou-se com dúvidas que se constituíram como um primeiro passo para a reflexão, pelo que esta última permitiu que as mesmas fossem ultrapassadas em prol da amplificação da qualidade da ação pedagógica. Acredita-se, neste sentido, que a competência reflexiva se desenvolveu com a progressiva consciencialização da importância de “uma atitude profissional baseada na investigação” (Pacheco & Flores, 1999, p.121).

Ser Profissional da Educação é ter os sentidos direcionados para as múltiplas dimensões do ambiente educativo. Acreditando-se que “a turma consegue conhecer o professor mais depressa do que o professor [a] (...) consegue conhece[r]” (Ferreira & Santos, 2000, p.19), a observação foi primordial na PPS. O desenvolvimento de competências neste âmbito impulsionou o desenvolvimento do Eu profissional da mestranda assente num maior autoconhecimento e autoconfiança. Por conseguinte, desenvolveu-se uma ação pedagógica cada vez mais originada nas experiências de vida, nas motivações e intenções da criança. Compreendeu-se, assim, que a observação permite que o PDE descubra a singularidade das crianças, bem como as práticas culturais que delas fazem parte (Bruner, 2008).

Ser Profissional da Educação é sê-lo a várias vozes, é trabalhar com e para as crianças trazendo-as aos locais de decisão. Esta premissa foi uma constante na PPS, procurando-se (re)construir a ação pedagógica a partir da singularidade do grupo. Auscultar os interesses, motivações e interrogações da criança foi fulcral para o desenvolvimento de atividades significativas. Acredita-se, segundo estas evidências, que qualquer prática profissional deverá mobilizar estes moldes assentes em processos de negociação e na adoção de uma pedagogia de participação (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005).

*Ser Profissional da Educação é, tal como Perrenoud (1993) metaforiza, ser-se um maestro, um maestro que deve, por vezes, improvisar. Centrando o olhar nos grupos com os quais trabalhou, a mestranda acredita que é nos momentos de improvisação que se desenvolvem identidades, capacidades e modos de pensar (Veloso, 2012). Porém, a índole deste improviso não se refere a uma improvisação que ocorre no vazio mas sim alicerçada numa projeção prévia do que irá ser feito. Considerou-se o improviso em grupo como um diálogo norteado e negociado a várias vozes, um processo democrático que se apresentou como a plataforma para a partilha de ideias. Nota-se, assim, que a capacidade de improviso da mestranda foi sendo um crescendo a par do desenvolvimento de competências no âmbito da planificação e da ação. A ação pedagógica evoluiu paulatinamente tendo transitado por diversas fases: “a da sobrevivência (...) da situação de ensino (...) da mestria e dos resultados” (Arends, 2008, p.29). Acredita-se que no início do estágio, a ação pedagógica confinava uma maior ênfase aos conteúdos norteando-se por uma planificação predefinida. O não cumprimento do pré-definido dava lugar a sentimentos de frustração patentes na indagação *Será que não fui capaz? No que falhei?— Fase da Sobrevivência* (Arends, 2008). Porém, a progressiva responsabilização pela ação docente, um maior autoconhecimento do Eu profissional e o desenvolvimento da capacidade de reflexão deu lugar a uma ação pedagógica mais consciente. As planificações tornaram-se flexíveis à multiplicidade de imprevistos, catalisando-os enquanto recursos para a aula: *Fase da Situação de Ensino* (Arends, 2008).*

Ser Profissional da Educação é ser uma bússula, é ensinar a liberdade. Na PPS, a mestranda, assumindo o papel de orientadora e gestora de sensibilidades (Ribeiro & Ribeiro, 1990), procurou que as crianças tivessem liberdade de escolha, encorajando-as a aprender de diferentes formas. O desenvolvimento de competências profissionais foi, portanto, dando lugar a uma ação pedagógica originada nas preconcepções e experiências pessoais do grupo.

Ser Profissional da Educação é sê-lo no corredor, no recreio, em qualquer espaço. Estas palavras colocam a tónica na necessidade de o PDE reconhecer que a promoção de competências atitudinais deve estar na base do ato pedagógico. Conforme o apresentado, o desenvolvimento destas competências enalteceu-se como um objetivo transversal a todo o

estágio. Esta valorização da Educação para a Cidadania — patente em diversos pressupostos legais como a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar — espelhou-se nas prioridades de aprendizagem assentes na colegialidade, na negociação e no respeito pelo outro. É de frisar que a Educação para a Cidadania não se limitou ao território da sala de aula, estendendo-se aos diversos espaços nos quais as crianças estavam presentes.

Ser Profissional da Educação é ter uma identidade aberta às possibilidades do outro (Lima & Pacheco, 2006). No decorrer da licenciatura e no mestrado, foi-se compreendendo que a integração no mundo profissional será uma escalada. O estágio veio reforçar a importância dessa escalada ser sustentada numa colegialidade dando, portanto, primazia à existência da díade de formação. Esta estratégia organizativa, potenciada pela valorização da hétéro e autocrítica, foi o motor propulsor do confronto de olhares sobre a prática, da (co)construção e negociação de saberes. A estagiária aprendeu, paulatinamente, a administrar conflitos interpessoais, respeitando e integrando a opinião do outro. A colegialidade de excelência, transversal a todo o estágio, enalteceu-se como um recurso inestimável para o desenvolvimento de competências relativas à conceção, organização, gestão e avaliação do contexto educativo e de propostas curriculares significativas, que de outra forma não seriam concretizáveis no curto período de tempo confinado à PPS (Bessa & Fontaine, 2002). Estendendo-se a importância da cooperação, ao mundo profissional, compreende-se que numa escola que se assume cada vez mais como um espaço partilhado o PDE, apoiado em equipas multidisciplinares, deverá ser capaz de comunicar e refletir com o outro a sua ação. Esta cooperação contribuirá para o desenvolvimento holístico da criança constituindo-se, quiçá, como um pequeno passo para a evolução do SE.

Ser Profissional da Educação é sorrir perante as adversidades. A organização das mestradas em díade facilitou o apoio profissional mútuo (Flores & Simão, 2009) crucial para a superação dos obstáculos. Relativamente ao estágio na Educação Pré-Escolar destaca-se a inicial resistência da orientadora cooperante à presença de estagiárias e, no âmbito do 1º CEB, realça-se a mudança de centro de estágio, referenciada no capítulo 2. Sustentadas na colegialidade, as mestradas ultrapassaram estas ruturas desenvolvendo ferramentas de autossuperação, adaptação e autonomia (Caria, 2000).

Ser Profissional da Educação é respeitar todos os outros. A PPS exigiu uma postura ética e deontológica na relação com os diversos intervenientes, mesmo com os PDE e colegas com perspetivas educacionais e personalidades distintas das da mestranda. Além disso, procurou-se garantir o exercício da atividade docente com qualidade para aqueles que estavam a aprender. Para a prossecução deste objetivo, valorizou-se a heterogeneidade dos grupos com os quais se trabalhou, respeitando-se a individualidade e direitos de cada educando.

Ser Profissional da Educação é sê-lo numa crença apaixonada de que poderá fazer a diferença na vida de outrem. A panóplia de tarefas, que se entrecruzaram no estágio, deram, por vezes, lugar a um soltar de gargantas sufocadas por um intenso trabalho e ultrapassadas por uma atitude de comprometimento e responsabilização. A paixão (Day, 2004) e a predisposição da mestranda para experimentar novas ideias numa cultura em que os erros foram perspetivados como “janelas para o desenvolvimento” (Fosnot, 1998, p.117) foram uma constante, estando correlacionadas com o desenvolvimento de competências ao nível da observação, ação, planificação, reflexão e avaliação. Esta paixão pela educação foi, também, perspetivada nos olhares e atitudes dos vários PDE com os quais a mestranda contactou. Desvendaram-se momentos nos quais as crianças e o professor são capazes de tudo. Passando horas juntos, escutando cantigas, resolvendo problemas com plasticina ou simplesmente brincando com a imaginação. Ensejos nos quais os alunos, embrenhando-se em aulas criativas, têm a oportunidade de fazer as maiores invenções. Foi um prazer indizível contactar com as coisas que não mudam, que o tempo e os anos respeitam. O olhar de uma criança entusiasmada pela descoberta entrecruzado com o olhar orgulhoso do seu educador.

Metaforicamente, a mestranda vislumbra o trabalho desenvolvido como um puzzle, cujas peças, uma a uma, foram preenchendo o que ainda estava vazio, demonstrando, por um lado, que as aprendizagens foram progressivamente adquiridas e, por outro, que o caminho trilhado cumpriu um passo de cada vez. Peças curvilíneas representativas de alguns contratemplos que foram surgindo. Quando o encaixe das peças se tornou dificultoso foi necessário voltar ao início do processo, efetivando-se alterações. É, ainda, possível assemelhar o puzzle à docência, constituindo-se as suas peças como as competências a ela inerentes. Tal como um puzzle, que só possui sentido lógico através da articulação das várias peças, a proficiência e profissionalismo de um docente só serão alcançados através de todas as facetas do *Ser Profissional da Educação*, até então elencadas.

Cada etapa, uma função, um contributo específico. Sem dúvida que a PPS possibilitou uma vivência importantíssima para todos aqueles que desejam ingressar no mundo da Educação. Porém, “Um poeta deve ser um professor nos cinco sentidos corporais” (Lorca, citado por Guedes, 1990, p.22), pelo que o desejo pela conquista desses sentidos corporais deverá ser ancorado numa formação ao longo da vida (Alarcão & Tavares, 1987). Corroborando com este princípio, e dando continuidade a esta viagem de descoberta do mundo da educação, a mestranda procurará assumir-se como uma investigadora incansável em busca de um futuro profissional que se avizinha. Num puzzle procurará construir a escola do futuro capaz de “questionar a eficácia da escola standardizada” (Arends, 2008, p.13). Uma escola ampliada pelo alargamento da função educativa às dimensões da sociedade inteira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *A formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador – Que sentido? Que formação? In B. Campos (org). *Cadernos de Formação de Professores 1*. Porto: Porto Editora e INAFOP. (21-30).
- Alarcão, I & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (1994). Projecto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa. In L., Alonso; F. Ferreira; M. Santos; M. Rodrigues & T. Mendes (1994). *A construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora. (11-32).
- Alonso, L. (1998). “Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação”, (Vol. I). Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de conhecimento de Currículo e Metodologia. Braga: Universidade do Minho.
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J.S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7^a ed.). Lisboa: Edição Electrónica.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In *Currículo sem Fronteiras*. Vol.3, nº 2, p. 91-110.
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. São Paulo: Artmed Editora.
- Bedran, B. (s.a.). A arte de cantar e contar histórias. In *Revista Festejar Kids Rio*, 1-4. Retirado de: (<http://biabedran.com.br/wp-content/uploads/2011/09/REVISTA-FESTEJAR-KIDS-RIO.pdf>), em (18 de abril de 2013).
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

- Braga, F. (2001) *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2008). *Actos de Significado*. (vol. 3.). Lisboa: Edições 70.
- Cabral, N. & Falcó, C.N (coord.) (2009). *Estratégias e práticas em salas de aula inclusivas*. Évora: CIEP — Centro de Investigação em Educação e Psicologia — Universidade de Évora. Retirado de: (<http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/menu.htm>), em (20 de fevereiro de 2013).
- Caetano, A.P. & Silva, M.L. (2009). Ética profissional e formação de professores. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, Vol.1*. Porto: Porto Editora. (31-45).
- Caria, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores, O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A.P. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, L.S & Ricardo, M.M.C. (2002). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. (7ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Chakur, C.; Silva, R.; Massabni, V. (s.a). *O construtivismo no ensino fundamental: um caso de desconstrução*. Retirado de (<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t203.pdf>), em (22 de maio de 2012).
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Cortesão, L. (1995). Avaliação na investigação-acção. In *Ciências da educação: Investigação e acção: Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. I*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (577-582).
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar, breve análise das práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (coord.). *Avaliação das aprendizagens, das*

- concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação. (35-42).
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Costa, J.A. & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J.A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (105-124).
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e Debates.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2003). *Educação — um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*. (4ª ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, Mª T. (1994). Profissionalismo docente e deontologia. In *Colóquio - Educação e Sociedade*, n.º4, 185-210.
- Estrela, Mª T. (Org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Mª T. & Afonso, M.R. (2009). Contributos para uma formação ético-deontológica de professores. In *Noesis*, 77, 50-55.
- Fabron, E. & Omote, S. (2000). Queixas vocais entre professores e outros profissionais. In L. Ferreira; H. Costa (2000). *Voz ativa: falando sobre o profissional da voz*. São Paulo: Roca. (91-102).
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aspectos Inovadores*. (2ª Coleção). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. et al (2006). *Viajar na Matemática — Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.

- Ferreira, F.; Santos, M.; Rodrigues, M. ; Mendes, T. (1994). Do Programa aos Projectos Curriculares Específicos. In L. Alonso; F. Ferreira; M. Santos; M. Rodrigues ; T. Mendes (1994). *A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora. (109-151).
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. Fonseca et al. (org.) (1994). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora. (155-173).
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (Org.) (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica na escola. In B. Campos (org.). *Formação Profissional no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora. (46-64).
- Fosnot, C. (org.) (1998). *Construtivismo – Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Garcia, M. (1994). *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa. As Escolas, os Projectos e as Equipas*. Porto: Edições Asa.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Graves-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1º ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N.S. Horta. *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (23-40).
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições Asa.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. (79-110).
- Kezen, S. (2004). Ser Humano. In *Revista Partes*, n.º48 (online). Retirado de (<http://www.partes.com.br/ed48/reflexao.asp>), em (3 de março de 2013).

- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo. (39-60).
- La Taille, Y. (1997). O erro na perspectiva piagetiana. In J.G. Aquino (org.) (1997). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. (47-79).
- Leite, C. (1999). *Avaliação e currículo*. Comunicação apresentada no encontro da ANPLI. Braga: ANPLI. Documento policopiado.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Editora.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. In *Educação Unisinos*, 16, 87-92.
- Lessard-Hébert, M. (s.a.). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Lima, J. & Pacheco, J. (Org.) (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, M.; Lemos, M.F. & Anaya, V. (2006). Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. In *Dialogia*, V.5, 145-151.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ªed). Porto: Porto Editora. (93-121).
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Manen, M.V. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: The Althouse Press.
- Martins, J. (2004). A evolução recente do conceito de ensino básico em Portugal (o papel dos currículos naquela evolução). In *Saber (e) Educar*, 9, 5-25.
- Matos, J. & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E.; Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Docência integrada na educação básica e formação em contexto. In H. Ferreira; S. Bergano; G. Santos & C. Lima (org.). *Investigar, Avaliar, Descentralizar — Actas X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Bragança: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e ESE/IPB. (1-11).
- Mialaret, G. (1975). *A Aprendizagem da Matemática*. Coimbra: Almedina.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem. Os mapas conceptuais e o vê epistemológico*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no I.º Ciclo do Ensino Básico. In S. Niza; A. Nóvoa; F. Marcelino & J. Ramos de Ó (org.) (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-China. (353-379)
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord) (1992). *Os professores e a sua "formação"*. Lisboa: Dom Quixote. (13-33).
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- OCDE (1992). *As Escolas de Qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI — Grupo de Trabalho de Investigação (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (29-42).
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ªed.). Porto: Porto Editora. (13-42).
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Oliveira-Formosinho. *Formação de Professores*. Porto: Porto-Editora. (221-284).
- Oliveira-Formosinho, J.; Brown, B.; Lino, D.; Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica. (55-64).
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.). Lisboa: McGraeHill.
- Pavlov, I.P; Cannon, W.B.; Volborth, G.V. (1928). *Lectures on conditioned reflexes: twenty-five years of objective study of the higher nervous activity (behaviour) of animals*. New York: International publishers.
- Peralta, M.H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica. (27-33)
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação — Perspectivas Sociológicas*. (Vol. 3). Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ponte, J. et al (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Ltd.
- Reis, C. et al (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Retirado de (<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>), em (15 de maio de 2012).
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L., Alonso & M.C., Roldão (coord). *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico – 2 a 6 de Junho de 2004. Coimbra: Livraria Almedina. (13-25).
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Dossier Trabalho Colaborativo de professores*, nº71, 24-29.
- Roldão, M.C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Rolla, J. & Gomes, A. (2003). *Brincar a Ser. Expressão e Educação Dramática: 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos- estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian para a Ciência e a Tecnologia.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In P. Abrantes & F. Araújo. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica. (75-84).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey - Bass.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologia da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de actividades*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. (1ªed.). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Skinner, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelas: Dessart.
- Soares, M. (2000). *Ensinar: reflexões sobre a prática docente*. Lisboa: Editorial Presença.
- Soares, M. & Rubio, J. (2012). *A Utilização da Música no Processo de Alfabetização*. In *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, Volume 3, nº 1, 1-14. Retirado de (<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>), em (02 de abril de 2013).
- Soares, N.; Sarmiento, M. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n.º 13, 49-64.
- Souza, E.M. (1996). *Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos*. Bauru: EDUSC.
- Stenhouse, L.; Sacristan, J (pref.); Miralles, A. (trad.) (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stoer, S. (2008). A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, 49-70.
- Thorndike, E. (1913). *Educational psychology*. New York: Teachers College of the Columbia University.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.

- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. (2ªed). Porto: ASA Editores.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. (1ª ed.). Lisboa: Edições Colibri.
- Veloso, A.L. (2012). “Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de significados partilhados no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1º Ciclo do EB”. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Veloso, R. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Retirado de: (http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf), em (14 de maio de 2013).
- Viana-Caetano, A.P (2011). Pensamento Ético dos Professores – o Lugar da Intuição e das Emoções. In *Revista Portuguesa de Pedagogia. Extra-Série*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (125-134).
- Vieira & Moreira (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vigotski, L.S. (2007). *A formação social da mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador*. (3ª ed.). Edições Asa: Porto.
- Watson, J.B. (1924). *Psychology: from the standpoint of a behaviorist*. (2ª ed.). Philadelphia and London: J.B. Lippincott Company.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. (2ªed.). Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Editora Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS

- Complemento Regular Específico de Curso — Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2011.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 — 1ª Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 — 1ª Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 5 — 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79 — 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126 — 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 — 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. *Diário da República n.º 77 — 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5634-F/2012 de 26 de abril. *Diário da República n.º 82 — 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 14/2011 de 18 de novembro. *Diário da República n.º 222 — 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro. *Diário da República n.º 236 — 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2012/2013.

Lei nº 115/97 de 19 de setembro. *Diário da República n.º 217 — 1ª Série-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 — 1ª Série-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166 — 1ª Série-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Projeto Curricular de Agrupamento, s.a.. Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha. Gaia.

Projeto de Escola “Construir Saídas, nos labirintos da vida” — Escola Básica Quinta das Chãs, 2011/2013.

Projeto de Escola “Livros em Movimento - Educar para a Leitura” — Escola Básica Quinta das Chãs, 2011/2013.

Projeto Educativo, 2007. Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha. Gaia.