

O Português e as Expressões na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Cumplicidades e Dinâmicas na Prática Educativa

Relatório de Estágio

Ana Rita Arruda Teves

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



O Português e as Expressões na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Cumplicidades e Dinâmicas na Prática Educativa

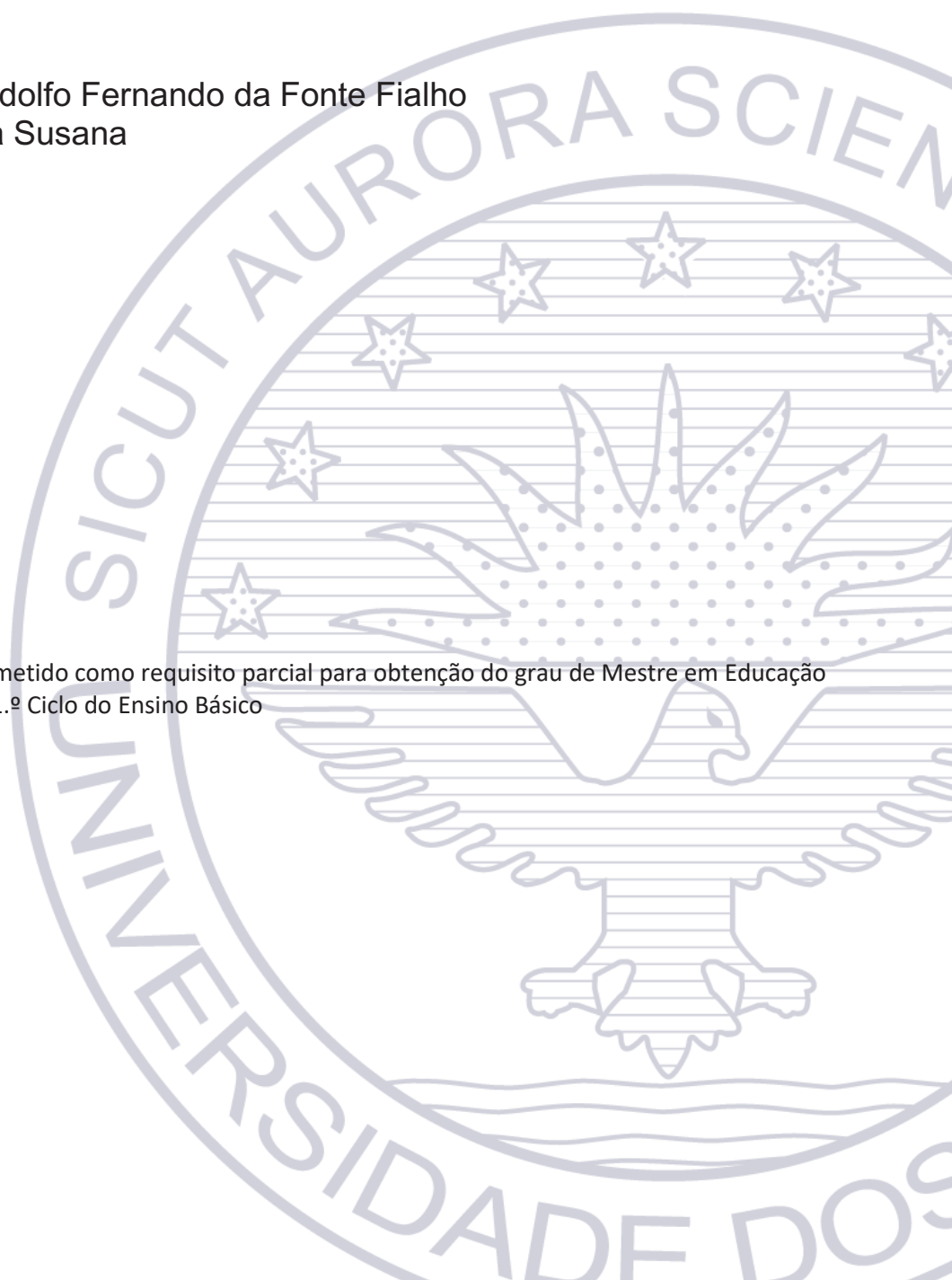
Relatório de Estágio

Ana Rita Arruda Teves

Orientadores

Professor Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho
Professora Doutora Susana

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

Terminada esta grande etapa, resta-me agradecer a todos quanto de uma maneira ou de outra se envolveram nesta conquista.

Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, a todos os professores com quem me cruzei ao longo da vida, pois ao seu brilho e entusiasmo se deveu esta escolha profissional. Com grande carinho e especial atenção, agradeço aos professores que nortearam a realização deste relatório, Professor Doutor Adolfo Fialho e Professora Doutora Susana Mira Leal, a eles devo muito para além da orientação científica deste trabalho, devo-lhes o norte que me guiou nesta aventura e o facto de sempre constituírem exemplos a seguir, enquanto docentes e enquanto pessoas.

Do fundo do meu coração, agradeço à minha família, por terem feito desta luta a “nossa” conquista! À minha Fatinha do coração, por ter sempre aquele pulso forte perante a vida, ao meu Manuel, pela dedicação com que encara a vida todos os dias, à minha Júlia, que nasceu e cresceu a ver-me abraçar este projeto, por todo o amor que me dá, pelo seu carinho e por ser a criança mais linda do Mundo inteiro! Ao meu Fábio, que muitas vezes serviu de engenheiro para as minhas ideias, à minha Andreia, pelo apoio e palavra amiga e aos meus minions Francisco e Vasco, por me mostrarem o quão belo é ser criança! À minha família devo tudo quanto sou e sempre serei grata por isso!

Ao Hugo, agradeço o amor e confiança que sempre teve em mim, pela sua força de acreditar e me incentivar em todos os momentos!

À minha companheira de luta, Maria João, por ter sido o melhor par pedagógico de sempre!

Com um carinho especial, agradeço aos meus colegas com quem iniciei esta caminhada, com a certeza de que a turma de 2010 será para sempre a mais animada da história da Universidade dos Açores!

Às minhas colegas de batalha da biblioteca, por tantos risos partilhados. Em especial à minha querida Mariana que me ensinou o que eram forças do coração e partilhou as suas comigo!

Às minhas amigas de sempre! Janete, Nina, Jenny, Filipa e Gilda, pelo pilar que são na minha vida.

A todos o meu muito obrigada, por tudo e tanto!

Resumo

Assumindo que o conhecimento profissional do docente representa uma construção permanente ao longo da sua carreira, apresentamos neste trabalho os pontos fundamentais sobre os quais estes profissionais se devem debruçar, com o intuito de tornarem a sua ação pedagógica mais eficaz. Considerando especificamente que a ação educativa será tão rica, quanto no seu desenvolvimento se contemplarem contributos das diferentes áreas curriculares, aprofundamos, particularmente as vantagens da criação de dinâmicas entre as áreas curriculares do Português e das Expressões.

Conscientes disto, explorámos uma série de hipóteses de conexão entre o Português e as Expressões na prática educativa, aferindo que estas contribuem substancialmente para a consecução das aprendizagens previstas nos domínios de ambas, atuando como complementares. À luz das potencialidades que advêm de tal sinergia e com o intuito de as evidenciar, analisámos as práticas realizadas no âmbito dos nossos estágios pedagógicos que ocorreram em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atendendo às vantagens e desafios proporcionados pela própria natureza dos níveis educativos em causa, procurámos também neste trabalho compreender em que medida outros estagiários numa situação semelhante à nossa registavam a consciência de tais vantagens e desafios, traduzida explicitamente ou através de práticas pedagógicas reportadas. Para o efeito, analisámos um conjunto de vinte relatórios de estágio, concluindo verificar-se nas práticas dos nossos colegas situações e desafios diferentes do nossos.

Em suma, constatámos que a prática de cumplicidades entre as duas áreas em destaque no nosso trabalho, não só se revela benéfica para o enriquecimento da prática pedagógica, como parece ser apazível para as crianças, estimulando o interesse destas. No entanto, apesar das provas dadas em relação às vantagens da dinâmica defendida, constatámos alguma divergência na receção da sua aplicabilidade por parte dos docentes, pois a sua viabilidade encontra uma porta aberta na Educação Pré-Escolar, que se vai estreitando no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em detrimento das restantes áreas curriculares.

Palavras-chave: Português, Expressões, integração curricular, conexões, Educação Pré-escolar; 1.º ciclo do Ensino Básico; formação de professores.

Abstract

Assuming that the professional knowledge of the teacher represents a permanent construction throughout his career, we present the fundamental points under which these professionals should focus, in order to bring their pedagogical action closer to effectiveness. Considering specifically that the educational action will be as rich as in its development if we contemplate contributions from the other curricular areas, we deepen, particularly the advantages of creating dynamics between the curricular area of Portuguese and that of Expressions.

Fully aware of this, we have explored a series of hypotheses of connections between Portuguese and Expressions in educational practice, assessing that these contribute substantially to the achievement of the expected learning in the domains of both, acting as complementary. In light of the potentialities that come from such synergy and with the purpose of highlighting them, we analyzed the practices developed within our pedagogic internship's that occurred in the context of Pre-School Education and in the context of the 1st Cycle of Basic Education. In view of the advantages and challenges imposed on us by the very nature of the teaching levels, we have attempted, through our study, to understand to what extent other colleague's, in a situation similar to ours, have seen the same occurrences.

With this in mind, we analyzed a set of internship reports, in which the focus was similar to ours. With this study we intend to assess if the future professionals of our area of formation are awakened to the advantages of the connections between the Portuguese and the Expressions in the pedagogical practice. Regarding this matter, due to the fact that we have verified in the practices of our colleague's different situations and challenges from ours, we have associated this component with our work in order to complete the problematic under analysis.

In short, we have observed that the practice of complicity between the two areas highlighted in our work, in addition to proving being beneficial to the enrichment of pedagogical practice, adds value to the attractive character it represents for children. However, in spite of the evidence given regarding the advantages of the dynamics defended, we found some divergence in the reception of its applicability by the teachers, because its viability finds an open door in Pre-School Education that is narrowing with the advancement of the level to the detriment of other curricular areas.

Keywords: Portuguese, Expressions, Connections and Advantages

INDICE

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Quadros	vi
Índice de Figuras	vi
Introdução	1
Capítulo I - Notas para a construção de uma identidade profissional docente	3
1.1. Breves apontamentos sobre o perfil profissional docente.....	4
1.2. A construção do saber profissional	14
Capítulo II - Contributos dos documentos curriculares para a ação educativa	22
Capítulo III - Por uma Ação Educativa Integradora	41
3.1. Integração Curricular	42
3.2. Interações entre o Português e as Expressões.....	47
Capítulo IV - Discursos e Práticas de Futuros Educadores/ Professores	57
4.1. O estágio pedagógico.....	58
4.2. Partilha de significados sobre o estágio pedagógico	61
4.2.1. Nota metodológica.....	61
4.2.2. Em busca de uma resposta.....	64
4.3. Caracterização do contexto dos Estágios Pedagógicos	66
4.4.1. O meio	66
4.3.2. A escola	67
4.4. Estágio pedagógico em contexto Pré-Escolar	68
4.4.1. Caracterização da sala	68

4.4.2. Caracterização do grupo	70
4.4.3. Rotinas do Grupo.....	71
4.4.4. As nossas práticas.....	73
4.4.5. Cumplicidades entre as Expressões e o Português na nossa prática.....	83
4.4.6. O sentido da partilha.....	97
4.5. Estágio pedagógico em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	101
4.5.1. Caracterização da sala	101
4.5.2. Caracterização da turma	102
4.5.3. As rotinas da turma.....	102
4.5.4. As nossas práticas.....	103
4.5.5. Cumplicidades entre as Expressões e o Português na nossa prática.....	116
4.5.4. O sentido da partilha.....	125
Considerações Finais	131
Referências	134

Índice de Quadros

Quadro 1. Temas dos relatórios de estágio analisados e respectivos códigos de identificação	62
Quadro 2. Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Pré-Escolar.....	75
Quadro 3. Relatórios analisados: Cumplicidades entre o Português e as Expressões na Educação Pré-Escolar	98
Quadro 4. Horário letivo da turma do estágio pedagógico 2	103
Quadro 5. Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico do 1.º Ciclo do Ensino Básico	105
Quadro 6. Apresentação das leituras recreativas.....	123
Quadro 7. Relatórios analisados: Cumplicidades entre o Português e as Expressões no 1.º Ciclo do Ensino Básico	127

Índice de Figuras

Figura 1. Função docente: natureza e construção do desenvolvimento profissional	15
Figura 2. Modelo ALACT: descrição do processo ideal de reflexão	17
Figura 3. Construção do conhecimento profissional	18
Figura 4. Os professores e a gestão do currículo.....	24
Figura 5. Dinâmicas da prática pedagógica do educador de infância	29
Figura 6. Comparação entre as OCEPE de 1997 e as de 2016.....	32
Figura 7. Integração curricular	44
Figura 8. Planta da sala de atividades do Estágio 1.....	69
Figura 9. Dramatização “O Outono Chegou!”	84
Figura 10. Desenho da personagem Cuquedo	87
Figura 11. Dramatização da história O Cuquedo.	89
Figura 12. Construção de palavras através de sílabas	91
Figura 13. Lagarta do alfabeto.....	94
Figura 14. Jogo de exploração da lagarta do alfabeto.	95
Figura 15. Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico	101
Figura 16. A nossa leitura recreativa!.....	124

Introdução

A elaboração deste relatório insere-se na fase final de formação académica para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele dá-se conta do trabalho desenvolvido ao longo dos dois estágios pedagógicos realizados no último ano do mestrado. Para a realização destes, atendemos à problemática central deste relatório, previamente delineada, acerca das potencialidades das conexões entre o Português e as Expressões.

Com o intuito de melhor compreendermos as características da profissionalidade docente, nos dois primeiros capítulos do nosso trabalho apresentamos uma breve fundamentação teórica acerca do perfil e das funções do educador e do professor, enquanto resposta a toda a dinâmica que o processo de ensino-aprendizagem exige. Para além disto, expomos uma análise dos documentos norteadores da ação educativa, com o intuito de clarificar a relação que os profissionais de educação deverão manter com estes. A análise teve por base inicialmente a legislação relativa aos perfis profissionais dos agentes educativos e, posteriormente, com recurso às opiniões de vários autores da área, explorou-se as dinâmicas inerentes à tomada de decisões que sustenta a prática pedagógica, com vista à sua eficácia, isto é, uma ação congruente com a realidade onde ocorre, ambicionando a promoção e desenvolvimento de aprendizagens das crianças.

No que respeita ao terceiro capítulo, abordaram-se questões relativas à integração curricular, procurando esclarecer o conceito, as suas implicações na prática, bem como o papel do docente enquanto promotor de um currículo integrador. A par desta ideia, destacamos, de acordo com os programas norteadores do ensino, oportunidades e vantagens da prática de conexões entre as áreas do Português e das Expressões para a aprendizagem das crianças na Educação Básica.

Com base nos princípios defendidos, apresentamos, no quarto capítulo, as práticas desenvolvidas nos estágios pedagógicos. Inicialmente é feita uma descrição do processo geral dos estágios, contemplando as intervenções na sua generalidade. Posteriormente, focamo-nos na análise e reflexão acerca das atividades desenvolvidas no âmbito da temática em apreço neste relatório. Aquando da análise destas, concentramo-nos nas sinergias entre as Expressões e o Português, destacando os domínios desenvolvidos em ambas as áreas.

Com o intuito de aprofundar a temática deste relatório, procedemos à realização de um estudo empírico. Para tal, analisámos vinte relatórios de estágio realizados em circunstâncias

semelhantes à nossa. Os relatórios foram selecionados com base na sua temática central, pelo critério de corresponderem à área das Expressões e/ ou à área do Português. Este estudo teve como objetivo aferir em que medida os futuros profissionais de educação estão despertados para o potencial das conexões entre aquelas duas áreas. Com isto em mente, focamo-nos na componente prática de cada relatório, averiguando se eram proporcionadas experiências de aprendizagem neste sentido e se lhes era reconhecido o devido potencial pedagógico.

Capítulo I

Notas para a construção de uma identidade profissional docente

- 1.1.** Breves Apontamentos sobre o perfil profissional docente
- 1.2.** A construção do saber profissional

Introdução

Ao longo deste capítulo serão abordadas questões relativas ao perfil dos educadores e professores, considerando as ações que se prevê que estes tenham na sua prática. A análise será feita inicialmente à luz da legislação relativa aos perfis profissionais dos agentes educativos e, posteriormente, com recurso às opiniões de vários autores da área, explorar-se-ão as dinâmicas inerentes à tomada de decisões que sustentam a prática pedagógica, com vista à manifestação da sua eficácia, isto é, uma ação congruente com a realidade onde ocorre, ambicionando a promoção e desenvolvimento de competências das crianças.

1.1. Breves apontamentos sobre o perfil profissional docente

O docente é um dos mediadores da relação entre as crianças e o mundo, trabalhando no sentido de aproximar o processo de aprendizagem da realidade de cada uma delas, partindo dessa realidade para promover outras aprendizagens. A prática pedagógica deverá, portanto, alicerçar-se no conhecimento que as crianças têm, enquanto referencial que permite ao docente delinear um percurso escolar adequado, por forma a desencadear uma prática com a qual a criança se identifique e na qual se sinta motivada a aprender. Recuperando Alonso (2000),

consideramos que uma das funções fundamentais da escola é ajudar os alunos a organizar e a reconstruir os saberes que já possuem, a pensarem sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência utilizando, para isso, os instrumentos adequados das diversas áreas ou disciplinas. (p. 35)

Integração, diversidade e dinâmica deverão ser as palavras de ordem para o sucesso da aprendizagem das crianças. Há, no entanto, a considerar que estas advêm de todo um trabalho do docente com o propósito de desenvolver capacidades e competências pessoais e profissionais que lhe permitam aproximar-se dos interesses dos alunos e incrementar a eficácia das suas abordagens pedagógico-didáticas.

Calleja (2008), a partir dos pontos de conexão entre os múltiplos entendimentos acerca dos processos educativos de vários autores, destaca que,

embora possam parecer diferentes, geralmente têm muitos pontos em comum, especialmente colocam o indivíduo como sujeito no centro da atividade e caracterizam a educação como processo de influência sobre as pessoas [, o] que conduz à sua transformação e as capacita para interagir com o meio. (Calleja, 2008, p. 109)

Nesta afirmação o autor enuncia as principais dimensões que caracterizam a Educação. Em primeiro lugar, o indivíduo é destacado como agente central do processo educativo, e aqui entenda-se como “indivíduos” os docentes e as crianças que, embora desempenhando papéis distintos, são ambos fundamentais para o sucesso educacional.

A Educação é tida como “um processo de influência” (Calleja, 2008, p. 109). Importa aqui clarificar o papel do docente enquanto agente dessa “influência”. Na perspectiva de Christmas (2014, p. 53), “The teacher simply acts as a guide”, tendo a responsabilidade de promover experiências de aprendizagem que potenciem uma postura ativa dos alunos, orientando-os, desde a interpretação da situação, à necessidade de fundamentação das suas opiniões e decisões.

A “transformação” que Calleja (2008) aponta na sua definição, enquanto resultado da aprendizagem, só poderá acontecer se o processo de ensino for relevante para o aluno. Esta ideia remete-nos para o paradigma da Aprendizagem Significativa defendido por Ausubel e Robinson (1969, p. 53), no qual são destacadas três condições indispensáveis para que a aprendizagem ocorra, isto é, para que o aluno encare o conteúdo como relevante e se reúnam as condições para a sua aquisição.

- a) The material itself must be relatable to some hypothetical cognitive structure in a nonarbitrary and substantive fashion;
- b) The learner must possess the intent to relate ideas to which to relate the material;
- c) The learner must possess the intent to relate these ideas to cognitive structure in a nonarbitrary and substantive fashion.

As condições supracitadas apontam para várias dimensões determinantes para que ocorra aprendizagem. Em primeiro lugar, os autores defendem que os conhecimentos prévios dos alunos são decisivos para que a aprendizagem aconteça na medida em que a prática pedagógica será tão eficaz tanto quanto for capaz de mobilizar de forma significativa os conhecimentos e experiências prévias das crianças. Neste contexto, o docente tem a basilar função de, por meio da observação e interação com a criança e com o meio, apropriar-se das suas características e articulá-las com o objeto de estudo.

Ausubel e Robinson (1969, p. 51) realçam ainda a importância de dois outros fatores na aprendizagem significativa: a predisposição para a aprendizagem, vontade de aprender, dado que “é impossível ensinar quem não quer aprender” (Nóvoa, 2011, p. 67), e o desejo do aluno em aprender aliado aos conhecimentos pré-existentes, pois, deste modo, reúnem-se as condições para que as estruturas cognitivas dos alunos sejam alteradas e, no cenário desejável, assumam formas progressivamente mais complexas.

O impacto positivo decorrente da proximidade das novas aprendizagens aos conhecimentos pré-existentes das crianças faz deste um fator a considerar no momento da planificação da prática pedagógica, pelo que Christmas (2014, p. 54) indica como responsabilidade do docente a criação de elos entre os conteúdos e o contexto de cada aluno, afirmando “Teachers should immerse learners in meaningful activities that manipulate and interact with their environment and provide major connections to their world”. Esta proximidade ao meio, para além de conferir sentido à aprendizagem, contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertença e para uma melhor integração das crianças no meio social.

Ora, mediante o cenário apresentado, evidencia-se que o propósito da Educação está dependente, em grande parte, do desempenho do docente, na medida em que este assume na sua ação a intenção de explorar conteúdos e desenvolver capacidades, estabelecendo conexões entre os temas a abordar e o meio social e pessoal dos seus alunos (Garcia, Abed, Soares & Ramos, 2003, p.40). Assim, importa refletir sobre a natureza da função docente por meio da análise e reflexão de e sobre os documentos normativos nos quais se enunciam as diretrizes da ação docente.

Os profissionais de Educação, sejam educadores de infância ou professores do 1.º ciclo do ensino básico, partilham traços de desempenho. Devem ambos manter uma atitude reflexiva ao longo de toda a sua prática, procurando inovar as suas estratégias, tendo como foco, sempre, que os conteúdos devem surgir ao serviço das crianças/ alunos e nunca ao contrário. Neste sentido, definem-se, sob a forma de legislação aplicável a todo o território nacional, características, competências e funções para a docência. Estas são expressas em dois decretos-lei, atendendo às dimensões que a docência engloba e numa perspetiva comum ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e, posteriormente, distinguindo e especificando o perfil profissional do educador de infância e o do professor do 1.º ciclo do ensino básico, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Passemos, então, à análise do primeiro decreto referido (Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste documento são destacadas quatro dimensões sob as quais o docente exerce e sofre influências. A análise destas dimensões, enquanto pilares da prática pedagógica, expandem o campo de visão a toda a abrangência da profissão docente. Primeiramente, na **dimensão profissional, social e ética**, o docente é caracterizado como agente profissional responsável por ensinar, baseando-se nos seus saberes e enriquecendo-os através da reflexão e

da investigação. Esta postura deverá ser contínua e aliada ao compromisso de promover aprendizagens respeitando as especificidades de cada aluno, bem como as normas da instituição onde se insere.

Segue-se a **dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, na qual se esclarece que o profissional de educação deve desenhar o currículo com vista à reunião de condições favoráveis à aprendizagem, primando tanto pelo rigor científico, como pela integração de saberes. Ao respeitar um critério de abrangência e articulação dos conteúdos previstos no currículo, o professor proporciona ao aluno uma visão lógica e útil do processo de ensino-aprendizagem. Para além disto, o docente deve promover atividades em grupo, contribuindo para que as crianças experimentem e construam normas de interação social com os pares e relações de entreajuda. Ao longo da sua prática, o docente deve prestar apoio aos alunos, guiando e monitorizando a progressão dos mesmos, através de instrumentos de avaliação, de modo a adaptar as suas estratégias às necessidades emergentes.

A **dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade** aponta para a criação de um vínculo entre o docente e a comunidade escolar envolvente, vínculo este baseado no respeito pela diversidade e na promoção de atividades em sintonia com os valores e culturas institucionais. Neste sentido, para além da ligação com a comunidade, o próprio meio, físico e social, deverá representar um poderoso recurso enriquecedor da prática, contribuindo para que os alunos construam a sua identidade cultural. A quarta dimensão, o **desenvolvimento profissional ao longo da vida**, enuncia a formação na qualidade de instrumento construtor da identidade profissional, clarificando que esta deverá ser contínua e baseada numa análise autocrítica da ação, com vista a, por meio da reflexão, investigação e cooperação com outros docentes, evoluir, assumindo que a experiência e a capacidade de testar e melhorar estratégias constituem a chave para um processo de ensino dinâmico, relevante e adequado à heterogeneidade dos grupos. O professor enquanto investigador, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, citado por Serrazina & Oliveira, 2001), deve reger a sua prática pela procura incessante de respostas que se ajustem a cada situação, gerando e apurando, assim, o seu conhecimento profissional.

Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, concretiza os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e o do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Apesar de neste decreto se identificarem características específicas de cada um dos profissionais em causa, dado que a natureza da prática assim o exige, é, novamente, esclarecida a ideia de que ambos partilham do mesmo objetivo: promover aprendizagens no

âmbito do currículo, que visem o desenvolvimento integral das crianças. Os perfis descritos são apresentados considerando duas dimensões da prática pedagógica: **a conceção e desenvolvimento do currículo**, que comporta questões relativas à organização do ambiente educativo, e **a integração do currículo**, onde se evidenciam as funções do docente nos vários campos de operacionalização do mesmo.

Analisemos, em primeiro lugar, o perfil do educador de infância, considerando que, embora não de forma absoluta, estes traços se enquadram igualmente no perfil do professor do 1.º ciclo. O educador de infância é visto, portanto, como o profissional de educação responsável por criar um ambiente aprazível, no qual se privilegie a socialização enquanto meio de aproximação às crianças e apropriação das suas características. Assim, o educador reúne, por meio da observação e interação, as informações que lhe permitirão ajustar adequadamente as suas propostas, tanto às particularidades comuns ao grupo, como às especificidades de cada criança. Todo o contexto educativo deverá valorizar as relações interpessoais, primando por um clima saudável e enriquecido por todos os intervenientes.

Tendo presente que o sucesso da aprendizagem é diretamente proporcional à relevância com que a criança encara o objeto de estudo, o educador deve respeitar e estimular a sua curiosidade, baseando as novas experiências de aprendizagem nas estruturas cognitivas da criança. A criação de laços afetivos nesta faixa etária é determinante, pelo que o educador tem a função preponderante de nutrir nas crianças o sentimento de pertença, o envolvimento nas experiências de aprendizagem, bem como a motivação, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso e integral.

De acordo com os princípios enunciados, o educador deverá orientar a sua prática pela observação, planificação de acordo com o observado, ação e avaliação da mesma, comprometendo-se, em todos os momentos, a verificar a pertinência e eficácia das suas estratégias, alterando-as em função do feedback do grupo.

A segunda dimensão, **integração do currículo**, aponta para o educador enquanto promotor de um currículo integrado, operacionalizado por meio de atividades diversificadas com vista à estimulação das capacidades das crianças. O facto de o educador explorar o currículo transversalmente, enriquecendo cada proposta com contributos dos vários domínios curriculares, permite que as crianças adquiram uma visão abrangente dos conteúdos, potenciando uma aprendizagem relevante e uma atitude reflexiva e investigativa ao longo da interpretação, construção e expressão dos seus conhecimentos das crianças.

No que respeita ao perfil do professor do 1.º ciclo, para além de todas as características acima referidas, este deve considerar na organização do ambiente educativo, dimensão da **conceção e desenvolvimento do currículo**, o carácter progressivo da aprendizagem, devidamente alicerçada em termos científicos. Isto é, para além de estabelecer pontes entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos, deverá relacioná-los com os conteúdos seguintes, de forma a despertar os alunos para a extensão e continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Destaque-se, de igual modo, a importância de um ambiente focado nas capacidades e conhecimentos dos alunos, aferidos através da avaliação constante. Esta avaliação, para além dos momentos formais, deverá ser realizada formativamente ao longo das atividades, de modo a que o docente (re)orienta a sua prática atendendo à diversidade de patamares em que se encontram os alunos e com o intuito de corresponder às necessidades individuais.

Relativamente ao desenvolvimento social dos alunos, um aspeto fundamental mencionado no decreto em causa prende-se com o desenvolvimento da autonomia que deve ser promovido por meio de tarefas que impliquem a necessidade de pesquisa. O docente deverá direccionar essa pesquisa proporcionando aos alunos um contacto orientado com várias fontes e ferramentas para tal.

Aliada ao desenvolvimento social, surge ainda a cooperação, que deverá ser trabalhada a partir do envolvimento dos alunos em atividades de grupo, que lhes possibilitem integrar-se na dinâmica da turma, respeitando as regras de convivência social. Ao trabalhar em conjunto com os pares para a consecução do mesmo objetivo, está a explorar-se a capacidade de expressão, compreensão, aceitação e respeito pela variedade de opiniões, enquanto se prepara os alunos para a inserção participativa e crítica na sociedade.

Por fim, no que diz respeito à dimensão da **integração do currículo**, são destacadas as cinco unidades curriculares nucleares e apontadas as competências que o docente deve promover no aluno para que este se desenvolva na íntegra. Há a considerar que na exploração de qualquer conteúdo deve ser contemplado o desenvolvimento da cidadania, com vista a “[formar] cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Analisemos brevemente as funções do docente para o desenvolvimento de competências em cada uma das unidades curriculares. Em primeiro lugar surge a Língua Portuguesa, cujo domínio “é considerado como uma referência fundamental para a avaliação do

desenvolvimento psicológico e social dos indivíduos” (Mateus, 2010, p. 74); ainda na linha de pensamento de Mateus (2010, p. 74), a língua, pelas suas funcionalidades, deve ser valorizada e reconhecida pelos falantes enquanto essência da sua identidade, e trabalhada no sentido de aperfeiçoar a capacidade de expressão possibilitadora da integração e participação ativa na sociedade.

Ressalte-se que a aquisição de competências em Língua Portuguesa, por toda a sua relevância para o desenvolvimento integral dos alunos, pode e deve ser trabalhada em harmonia com as restantes áreas curriculares. Tal como nos indica Ferreira (2003, p. 2), o ensino da Língua é caracterizado pela “potencialidade de adoção de uma perspectiva transversal de conteúdos que não constituem uma disciplina, mas que permeiam a prática educativa e que exigem um trabalho sistemático, contínuo, abrangente e integrado”, assim sendo, cabe ao professor, aquando da exploração de qualquer uma das áreas curriculares, criar situações de interação, de leitura e de escrita para que os alunos se apropriem naturalmente das características e funcionalidades da língua e reflitam sobre estas.

Relativamente à Matemática, é referido no Decreto-Lei n.º 241-2001, de 30 de agosto, que esta deve ser articulada com a vida real, de modo a que os alunos, ao reconhecerem situações quotidianas em que matemática se aplique, reconheçam a relevância das suas aprendizagens. No que respeita às Ciências Sociais e da Natureza, o docente deve partir da curiosidade dos alunos para explorar o método científico, isto é, a partir da formulação de hipóteses, explorar a capacidade de questionamento. A vertente investigativa deve predominar nesta unidade curricular, de maneira a que os alunos tenham contacto com as mais variadas ferramentas de pesquisa, verificando a veracidade e as limitações da ciência. Ainda no âmbito das Ciências Sociais e Naturais, é expresso que o docente deve criar oportunidades para que os alunos estabeleçam pontes entre o meio social e o natural, promovendo a criação de uma identidade cultural, situada histórica e geograficamente.

A Educação Física é onde se prevê a prática de atividade física com vista ao desenvolvimento físico-motor dos alunos, que, preferencialmente sob uma abordagem focada na vertente lúdica, deve proporcionar-lhes uma visão benéfica da prática de exercício físico, nomeadamente na aquisição “de hábitos de vida ativa e saudável” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Na Educação Artística, o docente deve fomentar o contacto e exploração com várias técnicas que permitam aos alunos expressarem-se, despertando a sua sensibilidade por meio da exploração dos domínios: musical, plástico e dramático. É de igual modo essencial

nesta fase que os alunos contactem com obras de arte, reconhecendo o seu valor histórico e artístico.

Há a destacar que em todas as unidades curriculares, embora em alguns casos implicitamente, é feita alusão à prática de um currículo integrador, indicando que o docente proponha experiências de aprendizagem ricas em contribuições das várias unidades curriculares, bem como devidamente baseadas no contexto dos alunos e de acordo com a sua curiosidade/ necessidade. Assim, ao encarar o ensino como sendo um todo, provido de sentido e harmonia, onde há um encadeamento lógico entre todas as áreas curriculares e o contexto dos alunos, o docente está a contribuir para que o aluno se interesse pela sua aprendizagem, pois, como regista Beane (1997), a prática de um currículo integrador “offers a curriculum that most young people see as worth their time, effort and attention” (p. 9).

Alargar a prática pedagógica a todas as exigências do processo educativo, implica que o docente trabalhe no sentido de aperfeiçoar as suas estratégias em prol do desenvolvimento integral dos alunos. Exploremos, então, várias asserções que constituem indicadores sob os quais o docente se deve debruçar com o intuito de desenvolver e aprimorar a sua competência profissional.

No sentido de aprofundar a compreensão da profissão docente, Pérez (2009) afirma que o sucesso do professor depende do domínio de um amplo leque de competências. O autor aponta como determinantes as competências de aptidão, de personalidade, relacionais e técnicas. As competências comportam questões relacionadas com o intelecto do docente, o que representa, neste caso, a sua capacidade analítica mediante situações complexas e a sabedoria suficiente para mobilizar os recursos necessários para a resolução de situações problemáticas.

A primeira competência exige que o professor se sinta confortável na função que desempenha, dado que a aptidão para a docência é um fator determinante para o seu sucesso. Por sua vez, a personalidade, prende-se com aspetos intrínsecos de cada indivíduo, que, de um modo geral, se traduzem na sua forma de ser e de estar. Neste caso, o autor aponta como traços fundamentais de um docente a humildade, presente numa atitude realista e congruente com as suas capacidades; a curiosidade, na procura incessante pelo enriquecimento das suas competências; a flexibilidade, revelada pela naturalidade com que lida com a variedade de circunstâncias e com a rapidez com que as mesmas podem sofrer alterações; a segurança em si mesmo, de maneira a que a prática ocorra sem constrangimentos e o docente consiga manter o máximo de espontaneidade possível.

As competências relacionais referem-se ao facto de que o professor deve desenvolver a sua inteligência emocional, de maneira a que, reconhecendo as suas emoções e as dos seus alunos mediante determinadas situações, possa redirecionar a sua energia na gestão de relações e contextos, com o intuito de tirar o maior proveito de cada ocasião. Ao respeitar esta análise e reflexão, os professores adotam “una posición de sujetos activos y responsables, congruentes com las decisiones que tomemos” (Pérez, 2009, p. 23). Por fim, no que respeita às competências técnicas, Pérez afirma que, apesar de cada docente ser responsável por aplicar determinadas técnicas e estratégias para que ocorra aprendizagem, a postura a adotar é definida pelo contexto, pelas necessidades dos alunos e pelos objetivos que se pretende alcançar. Assim, o autor alerta para a importância da observação enquanto fonte de informação na prática pedagógica, pois esta permite que o docente se situe no impacto das suas abordagens e diversifique a sua intervenção de acordo com o feedback que obtém dos seus alunos.

Claro está, de acordo com as asserções mencionadas anteriormente, que o docente tem de assumir um compromisso com o desenvolvimento do seu desempenho profissional. Neste sentido, Nóvoa (2011, p. 48-49) apresenta-nos cinco dimensões sob as quais o profissional de educação amadurecerá as suas competências em busca pelo aperfeiçoamento da sua prática: “1) o conhecimento; 2) a cultura profissional; 3) o tacto pedagógico; 4) o trabalho em equipa; 5) o compromisso social”. Analisemos as componentes enunciadas, esclarecendo que com elas o autor não pretende formular o guia infalível para o bom professor, ambiciona, antes, delinear traços que são fundamentais para o desenvolvimento eficaz da profissionalidade docente.

No que respeita ao conhecimento, o autor refere-se, para além do saber científico que o docente tem de dominar, “à construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (Nóvoa, 2011, p. 48). Ora, tais práticas serão eficazes tanto quanto forem alvo de análise, reflexão e reformulação. Assim, surge a segunda dimensão – a cultura profissional – a qual alerta para a importância da partilha e do debate de experiências com outros docentes, pois “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (ibidem, p. 49).

O tato pedagógico, acentua, à semelhança da competência de aptidão defendida por Pérez (2009), a aptidão para a docência, sendo uma profissão marcada pela capacidade de comunicar e de relacionar-se com as crianças, conjugada com a assertividade necessária para a orientação do percurso educativo. No que concerne ao trabalho em equipa, Nóvoa (2011) indica a cooperação entre docentes na concretização de projetos multidisciplinares como imprescindível para o enriquecimento da prática pedagógica a nível institucional. Por último,

no compromisso social cruzam-se as esferas pessoal e profissional, na medida em que o professor deverá ter e transmitir valores e normas de convivência social, aproximando a vida escolar da realidade, potenciando, assim, a inserção dos alunos na sociedade. A este respeito, Abelha (2011) afirma que

a Educação para ser eficaz terá de articular melhor as aprendizagens com a realidade sociocultural dos alunos, e desta forma, contribuir para a formação de cidadãos mais instruídos, mais cultos, mais competentes, críticos, interventivos, capazes de resolver problemas, aptos para aprender ao longo da vida e para lidar com uma sociedade cada vez mais complexa e imprevisível (p. 16).

Naturalmente, à semelhança do que já verificamos, é fundamental para o sucesso da docência que o professor se mantenha interessado em progredir. Para o efeito, deverá assumir que a sua postura e estratégias não são absolutas e é fundamental ter um vínculo afetivo com a profissão. Day (2007) aponta três atributos que favorecem esse vínculo: alimentar o desejo pela excelência, em si e nos alunos; “a caring for and fascination with growth”; e comprometer-se com a busca incessante pelas estratégias que melhor se adequem a cada criança (p. 3).

Efetivamente, todos os docentes devem ter como objetivo fazer com que os alunos sejam bem-sucedidos nas suas aprendizagens, isto é garantir que desenvolvam determinadas competências e se apropriem de novos conceitos, atingindo, desta forma, a transformação ambicionada como fruto da educação. Para tal, urge, compreender a complexidade que o processo de ensino-aprendizagem adquiriu ao longo do tempo. Numa sociedade em que a informação é abundante e muito acessível, o professor deixou de ser encarado como um importante transmissor de informação, para passar a ser visto como alguém desperto para a multiplicidade de aspetos envolvidos na formação dos alunos (Roldão, 2007). Neste contexto, Roldão (2007) redefine o conceito de ensinar, assumindo que ensinar passa por fazer com que alguém (o aluno) se aproprie de determinado conhecimento (o currículo). A autora alerta-nos, ainda, para a “dupla transitividade” (p. 95) que caracteriza o ato de ensinar, uma vez que o ensino só acontece quando ocorre, de facto, aprendizagem. Para o efeito, todas as opções tomadas pelo docente na organização da prática educativa deverão atender às características dos alunos e aos seus contextos, como garantia de uma aproximação à significatividade das aprendizagens e à eficácia do ensino.

Na perspetiva de Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo das crianças é fruto da interação social, mediada pela utilização de instrumentos comunicacionais, verbais ou não. Assim, quando envolvidas em novas experiências, as crianças desmontam e reconstróem as suas conceções, atribuindo significado às novas aprendizagens. A aquisição da linguagem é

apontada como determinante para a progressão das aprendizagens, já que “words can shape an activity into a structure. However, that structure may be changed or reshaped when children learn to use Language in ways that allow them to go beyond previous experiences when planning future action” (p. 28).

A interação social a que a criança é exposta deve corresponder e enquadrar-se com a sua realidade, bem como com os seus conhecimentos prévios, “o processo de assimilação é melhorado e otimizado, quando os processos de mediação se encontram mais escalonados e permitem à criança uma educação mais ajustada ao seu nível de atividade possível” (Coll, Pallacios & Marchesi, 1996, p. 86). Em verdade, podemos aferir que o conhecimento é fruto de uma construção, na qual o docente desempenha o papel fundamental de primar por dinâmicas que enfatizem a comunicação e o desenvolvimento da linguagem enquanto promotoras de aprendizagens, tomemos como exemplo uma das investigações de Vygotsky (1978), na qual se verificou que as crianças

search verbally for a new plan, and their utterances reveal the close connection between egocentric and socialized speech. This is best seen when the experimenter leaves the room or fails to answer the children's appeals for help. Upon being deprived of the opportunity to engage in social speech, children immediately switch over to egocentric speech. (Vygotsky, 1978, p. 27)

Verificamos, assim, que as crianças procuram respostas e auxílio para a resolução de problemas através da comunicação. A linguagem e os símbolos que atribuem aos conceitos são fatores chave para a integração de novas aprendizagens, pois permitem a organização do raciocínio e, conseqüentemente, o progressivo domínio da autonomia.

1.2. A construção do saber profissional

Neste momento é essencial clarificar o conhecimento profissional que constitui a docência, isto é, compreender o que deve saber o professor e de onde advêm tais conhecimentos. Na linha de pensamento de Tardif (2002, p. 30), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Analisemos, então, o ponto de vista do autor.

Em primeiro lugar, no que respeita ao saber que o professor constrói ao longo da sua formação, destaca-se o conhecimento científico ao serviço da educação, dado que aqui se encontram as ferramentas e técnicas para uma prática pedagógica pertinente e rigorosa. É

também ao longo da formação que surge a “Prática Pedagógica [enquanto] componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2009, p. 129).

Por sua vez, Tardif (2002) define que o saber disciplinar engloba as várias áreas de conhecimento, vulgo disciplinas, que no período de formação compõem o plano de estudos dos professores. Aos saberes curriculares faz corresponder os “objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar” (p. 33). Destaque-se a prática pedagógica como maior fonte de conhecimento, no que respeita às metodologias a adotar. A este propósito surgem os saberes experienciais, que se traduzem na articulação entre os saberes disciplinares e curricular sob um cenário de ação; esta relação simbiótica deverá compor a base para a prática, na qual o profissional de educação ajusta a sua ação de acordo com as exigências da realidade onde atua.

Também Roldão nos apresenta a docência como uma construção dinâmica e constante, impulsionada pela mobilização de vários “saberes” dos quais o professor deve ser detentor. Segundo a autora, o ato de ensinar deve basear-se numa teorização permanente que resultará numa prática fundamentada a partir da qual se analisam as intenções à luz dos respetivos efeitos. Assim, podemos afirmar que a prática é um espaço de aprendizagem, na medida em que a ação do docente deve alimentar-se por novos e velhos conhecimentos, numa perspetiva de discussão e investigação constante que contribuirão para que o ensino consista num processo de ajuste às necessidades e potencialidades manifestadas pelos alunos. A autora representa esta dinâmica através da Figura 1:

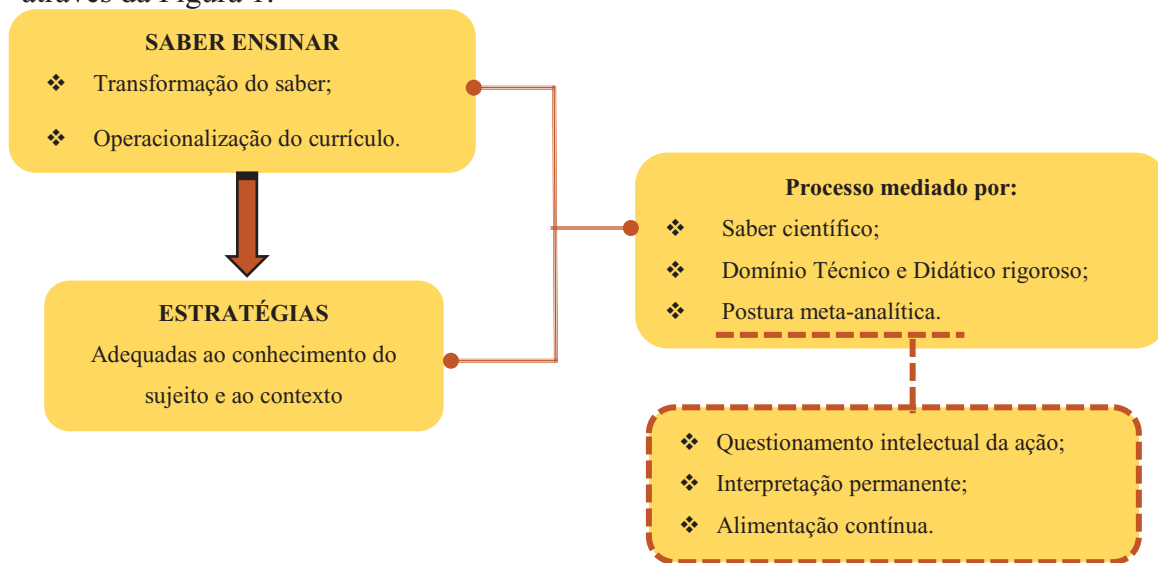


Figura 1. Função docente: natureza e construção do desenvolvimento profissional (construído a partir de Roldão, 2007, pp. 94-181)

De acordo com o modelo de prática sugerido pela autora, o docente tem de desenhar a sua ação atendendo às orientações previstas nos documentos curriculares, tendo para tal que considerar a transposição didática dos conteúdos que se prevê abordar, transformando o saber científico que tem em saber “ensinável”. Este processo só é possível por meio do domínio de estratégias didáticas, dado que, de acordo com Dominghini (2008, p. 8), “a didática é uma das responsáveis por fornecer os princípios, métodos e técnicas aplicáveis em todas as áreas do conhecimento a fim de tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem”.

As estratégias de aprendizagem que a autora defende como resultado do saber ensinar, por atuarem como facilitadoras da apreensão dos conceitos, merecem a atenção do professor, dado que, tal como nos indica Pozo (1996), com base nas definições de Nisbett e Shucksmith (1987) e de Danserau (1985), estas são “consequências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação” (p. 178). Assim, podemos concluir que, com o intuito de fazer com que o aluno se aproprie de determinado conceito, é fundamental que o docente concentre energias na forma como, durante o processo da transposição didática, permite o contacto, a manipulação e a interação entre o aluno e o objeto de estudo. Estamos em crer que uma ação mais participativa dos alunos na sua aprendizagem é proporcional ao sucesso na mesma. Isto mesmo defende Scrivener (2005), ao afirmar que “people learn more by doing things themselves rather than being told about them. This is true both for the students in your classes and for you, as you learn to be a better teacher” (p. 21). Neste sentido, o ambiente de sala de aula deve ser dinâmico e flexível o suficiente para que tanto o aluno como o professor desempenhem papéis ativos e analisem os frutos das suas experiências.

A este propósito, Roldão (2011) defende uma “postura meta-analítica” por parte do professor que reflete e analisa todos e sobre todos momentos da sua ação encontrando, no resultado das suas reflexões, o ponto de partida para uma alteração da prática com vista à delineação de percursos que vão ao encontro do desenvolvimento das competências que se pretende que as crianças desenvolvam.

Reconhecendo a importância de uma prática pedagógica reflexiva para a qualidade da própria prática, recuperemos aqui o modelo de reflexão de Korthagen (2001), no qual o autor destaca como etapas/ passos o processo de reflexão dos profissionais de educação.

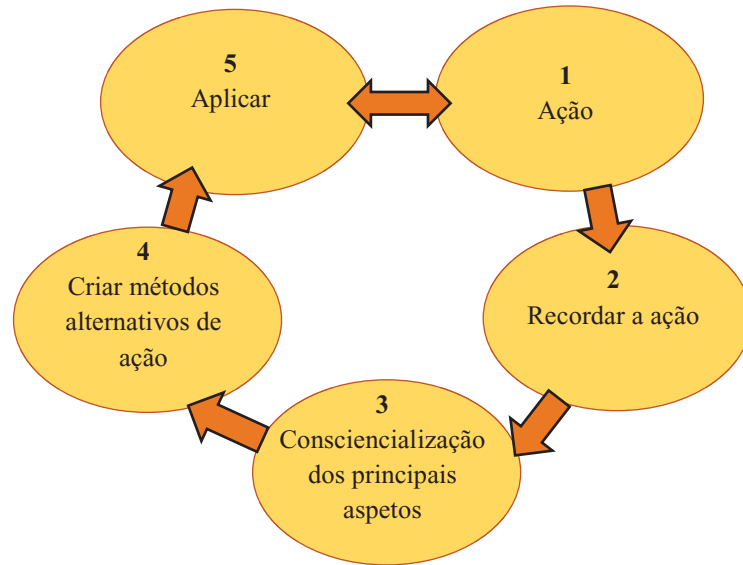


Figura 2. Modelo ALACT: descrição do processo ideal de reflexão (adaptado de Korthagen, 2001, p. 7).

A partir da Figura 2, conclui-se que a reflexão se traduz numa tomada de consciência constante acerca do impacto das decisões e ações dos docentes. O modelo defendido pelo autor tem por nome ALACT, retomando as iniciais das várias etapas, originalmente na língua inglesa: action, looking back on the action, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action & trial (Korthagen, 2001, p. 7). Este constitui um ciclo que deverá estar presente no quotidiano do professor, conduzindo-o a um melhoramento da sua prática, por meio da alternância entre a reflexão e a ação.

O ciclo inicia-se com a **ação**, a prática propriamente dita, seguido da **recordação** da mesma, o que constitui o ponto de partida para a terceira fase, **consciencialização** dos principais aspetos que ocorreram na prática. Aqui é esperado que o professor identifique as potencialidades e as lacunas provenientes da ação como instrumento para formular, na quarta fase, **métodos alternativos** centrados nas asserções que retirou e nos objetivos pedagógicos que tem. Estes métodos alternativos, por sua vez incorporarão a nova **prática**, que se reflete no recomeçar do ciclo. Claro está que a reflexão, enquanto tomada de consciência, deve estar presente em todos os momentos da prática. No entanto, este ciclo apresenta-nos uma proposta de reflexão devidamente distanciada da prática, colocando o docente numa posição de maior lucidez para analisar os efeitos da sua ação, sob os quais delineará a prática seguinte. Esta estratégia potencia uma maior aproximação ao que de facto são as necessidades dos alunos, clarificando a exequibilidade dos métodos do professor, permitindo a eficácia das suas opções.

Em jeito de conclusão explanaremos o esquema de Alonso e Silva (2005), que nos elucida acerca da conjugação entre as várias vertentes que compõem a prática educativa, enquanto construtora da identidade profissional.

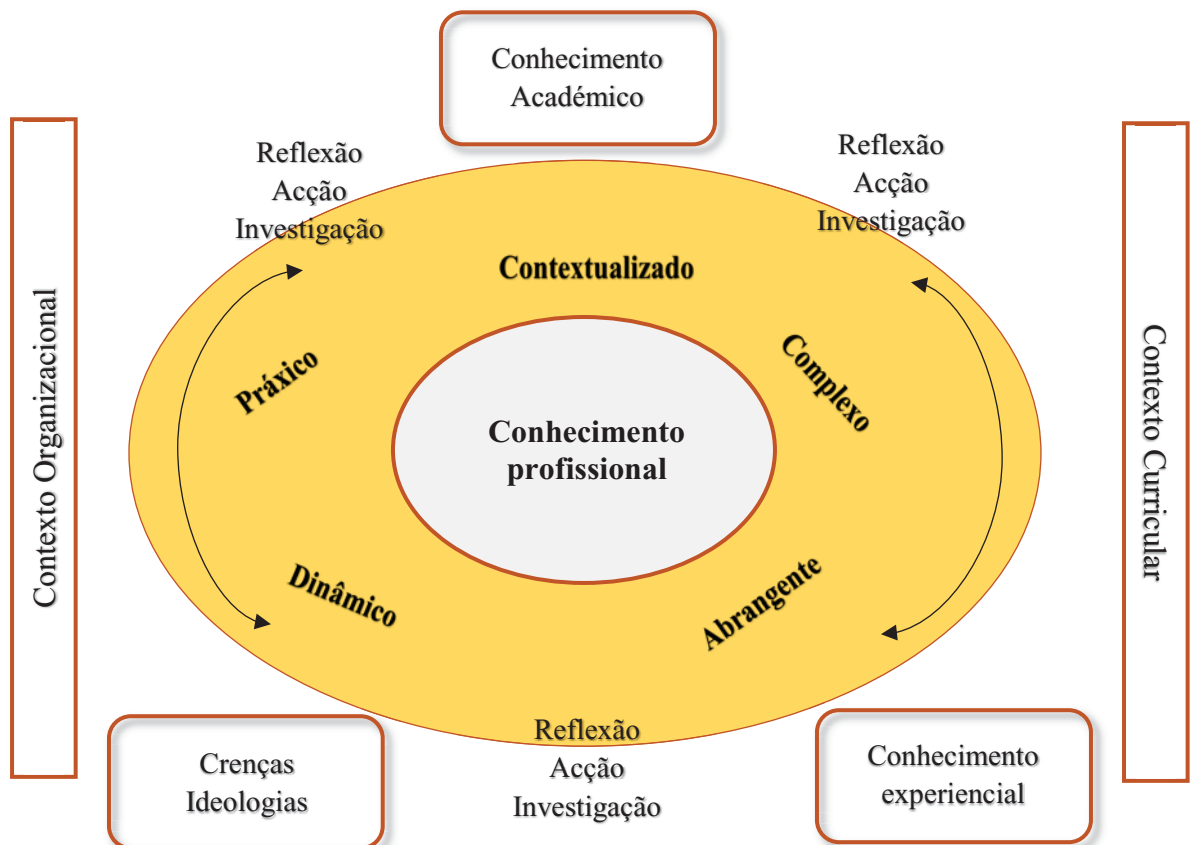


Figura 3. Construção do conhecimento profissional (adaptado de Alonso & Silva, 2005, p. 5)

As autoras defendem que o conhecimento profissional característico da docência apenas surge, verdadeiramente, quando considera determinadas dimensões e adquire algumas características que a Figura 3. procura ilustrar. Em grande plano temos o contexto organizacional, que compreende desde as políticas educativas em geral às curriculares em específico. Na organização englobam-se, ainda, a escola, a comunidade e cultura envolventes. Por sua vez, o contexto curricular, traduz-se nos documentos normativos do ensino onde se prevê as ações do docente, as esferas a que deve corresponder, bem como os conteúdos a abordar, com o intuito de promover aprendizagens nos seus alunos. Para além da correspondência da sua ação aos parâmetros definidos por estes dois contextos, o profissional de educação deverá deter um conjunto de conhecimentos que lhe permitam executar a prática

pedagógica: o conhecimento acadêmico, proveniente da formação profissional, o conhecimento experiencial, fruto da prática e do exercício da profissão, e, por fim, no que respeita às crenças e ideologias, encontramos um elo de ligação ao campo da formação pessoal e social do docente estritamente relacionado com a personalidade e as suas perspetivas acerca do processo educativo.

Após as dimensões mais genéricas, aproximando-nos do conhecimento profissional, encontramos as principais dinâmicas que marcam a postura do docente, são elas a reflexão, ação e investigação. Nas palavras de Alarcão (2001), “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6). Ao assumir uma atitude investigativa, o docente compromete-se com o caráter formativo da profissão na qualidade de construção permanente, na qual não existem respostas absolutas e o objeto de estudo nunca se esgota. Tal como apontam Alonso e Silva (2005), é fundamental que o professor encare a sua ação como um desafio, procurando encontrar um equilíbrio entre todas as dimensões do seu perfil.

Em jeito de síntese dos aspetos abordados ao longo deste ponto, recuperamos a obra de Perrenoud (2000), *10 Novas Competências para Ensinar – um convite à viagem*, na qual o autor apresenta e explica as competências que considera essenciais ao exercício da profissão docente. Na ótica do autor, o referencial em que se baseia, adotado em Genebra em 1996 como orientação para a formação contínua de professores, não descarta quaisquer outras ideologias formuladas acerca da profissão, “apenas oferece um pretexto e um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução” (Perrenoud, 2000, p. 12).

Passemos a olhar as 10 competências definidas pelo autor:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) Gerir a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e nos seus trabalhos;
- 5) Trabalhar em equipa;
- 6) Participar na administração da escola;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Usar novas tecnologias;
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) Administrar a sua própria formação contínua.

Efetivamente, o autor aponta como ingredientes imprescindíveis à docência, desde as bases científicas, à capacidade de desenhar uma ação que corresponda às necessidades dos alunos e os envolva ativamente no seu processo de aprendizagem. Prevê-se que o docente elabore propostas que, para além de congruentes com as capacidades dos alunos, os incite ao desenvolvimento e maturação de novas habilidades. No que concerne à gestão das aprendizagens dos alunos, o professor deverá fundamentar-se numa abordagem de avaliação formativa que lhe permita reajustar as opções tomadas, em prol desenvolvimento dos alunos. Em face da variedade de desempenhos dos alunos, o professor deve diversificar e diferenciar a sua intervenção.

O trabalho em equipa é, também, destacado pelo autor, dado que, para além das capacidades de pesquisa e resolução de problemas, deve fomentar-se o trabalho com os pares enquanto estratégia basilar para o desenvolvimento social dos alunos. A favor da cooperação, Perrenoud (2000) destaca a importância do envolvimento dos pais na vida académica das crianças, o que requer da parte do docente abertura, disponibilidade e iniciativa. Os pais deverão manter-se a par dos trabalhos desenvolvidos e sentir-se incentivados a participar ativamente na construção de saberes dos seus educandos.

Considere-se aqui o valor das novas tecnologias, enquanto fonte de informação, com as quais as crianças devem estar familiarizadas, manuseando as suas funcionalidades como instrumento de trabalho e pesquisa. O professor, para além de incluir nas suas práticas as tecnologias como recurso, deverá incentivar, orientar e preparar os alunos para as suas múltiplas formas de aplicação.

Numa visão mais ampla do desempenho profissional, Perrenoud aponta as normas da instituição, o contexto dos alunos e os valores e culturas da comunidade, como vetores da prática do docente. Assim, o professor terá de compreender e integrar na sua ação os vetores mencionados, no sentido de enriquecimento e complementaridade. Ambiciona-se, deste modo, que para além de fazer uso dos recursos que o meio envolvente e a comunidade apresentam, o docente explore o potencial dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos para a aprendizagem e desenvolvimento daqueles.

Em verdade, do professor espera-se que mantenha um compromisso com o seu desempenho profissional, trabalhando com o intuito de corresponder aos desafios que diariamente lhe são colocados. Ressaltemos aqui, as questões éticas da profissão, subjacentes à correspondência do docente às normas institucionais e aos valores característicos da comunidade onde atua. No que concerne às competências aqui exploradas, nas palavras do autor

“representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado” (Perrenoud, 2000, p. 12). Desta asserção concluímos que Perrenoud nos apresenta, através de um conjunto abrangente de competências que comporta múltiplos aspetos da prática, um método de trabalho através do qual o professor delineará a sua prática pedagógica assumindo que o conhecimento profissional não é estático, nem pode ser premeditado, é antes uma constante construção, que passa também por o docente assumir-se em formação permanente, que, nas palavras de Esteves (2015, p. 156), “se integra num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida e portanto nunca está concluída”.

Síntese

Após aferir-se a complexidade do termo “educação”, procurámos analisar o perfil e as funções do educador e do professor, enquanto resposta a toda a dinâmica que o processo de ensino-aprendizagem exige. De acordo com a opinião de vários autores, construímos um referencial que foca, sobretudo, o investimento do docente num processo de formação contínua assente na análise, na reflexão e na investigação, explorando as várias dimensões a considerar com vista ao aperfeiçoamento da sua prática.

No ponto seguinte, procuraremos evidenciar a utilidade dos documentos normativos da ação educativa, especificamente no que concerne à relação que os profissionais de educação deverão manter com estes. Ao longo desta análise, procuraremos reunir o conjunto de indicações inscritas nos respetivos documentos, na qualidade de orientadoras da ação docente.