

Inês Isabel Lopes Paulo

Relatório de Estágio

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

julho

20**15**

Inês Isabel Lopes Paulo

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

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

julho

2015

AGRADECIMENTOS

Gostava de expressar o meu profundo reconhecimento e dedicação deste relatório aos meus Pais pelo estímulo, apoio permanente, esforço e sacrifícios de uma vida inteira. Tudo o que sou, devo a vocês. Valem cada segundo dos meus dias.

À minha irmã, exemplo profissional, o meu obrigada pelo apoio, encorajamento e amizade.

Aos meus avós, que sem estarem fisicamente presentes são fontes de inspiração. Agradeço o exemplo, a dedicação, o apoio e amor com que sempre me educaram.

Aos amigos verdadeiros agradeço a constante presença nos momentos mais difíceis e o encorajamento que sempre me dão para que nunca desista.

Um especial obrigada ao meu par pedagógico, Esmeralda Rocha, pela paciência e pela partilha constante de saberes e vivências na prática profissional.

Uma outra referência de reconhecimento e gratidão vai para a supervisora Professora Doutora Paula Flores por me acompanhar neste período de prática pedagógica e pelas inúmeras oportunidades. Obrigada por toda a paciência e por não me deixar desistir!

A todos os docentes que me acompanharam durante o primeiro ciclo de estudos e ao longo de todo mestrado, em especial à Doutora Deolinda Ribeiro agradeço o apoio, a disponibilidade e a dedicação.

Por último à instituição de estágio Escola EB1 Águas Santas, nomeadamente à professora Carla e às crianças da turma do 1º ano pelos momentos de ternura, partilha e aprendizagem.

RESUMO

O presente relatório de Estágio, realizado no âmbito das Unidades Curriculares Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, pretende apresentar o processo formativo da mestranda relevando competências profissionais e pessoais desenvolvidas ao longo dos dois anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e que constituíram um eixo fundamental para a construção da profissionalidade docente. Neste contexto, o relatório espelha a mobilização de um quadro teórico conceptual e legal que sustentou a prática educativa e denuncia novos conhecimentos construídos pela formanda e que se tornaram fundamentais para traçar o seu perfil profissional. Além disso, revela a metodologia que apoiou todo este crescimento profissional, permitindo a transformação da prática pedagógica e um melhoramento contínuo da sua profissionalidade. Ressalva, ainda, a prática pedagógica em díade, cujo contributo foi fundamental para um aperfeiçoamento e aprofundamento de saberes em contexto real. Note-se que o processo reflexivo de modo colaborativo permite, efetivamente, um reforço nas relações, um olhar crítico sobre a prática e a construção de um conhecimento mais abrangente.

Deste modo, mostra-se que este mestrado permite o desenvolvimento pessoal e profissional de futuros educadores e professores do 1º CEB, contribuindo para a construção de um perfil docente pró-ativo, reflexivo e investigador.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente, conceção de professor, prática pedagógica

ABSTRACT

This stage report, carried out under the Curricular Units Supervised Pedagogical Practice in Pre-School Education and Training of the 1st CEB, intends to present the training process of the Master's degree emphasizing professional and personal skills developed over the two-year Master of Pre School Education and 1st cycle of basic education which constituted a fundamental axis for the construction of the teaching profession. In this context, the report reflects the mobilization of a conceptual and legal theoretical framework that supported the educational practice and denounces new knowledge built by the trainee and became fundamental to trace her professional profile. Moreover, it shows the methodology that supported all this professional growth, enabling the transformation of pedagogical practice and continuous improvement of professionalism. It enhances, in addition, pedagogical practice in dyad, whose contribution was fundamental for the development and deepening of knowledge in a real context. Note that the reflective process collaboratively allows, in effect, an increase in relations, a critical look at the practice and the construction of a more comprehensive knowledge.

Thus, it is shown that this master allows the personal and professional development of future educators and teachers of the 1st CEB, contributing to building a proactive teacher profile, reflective and researcher.

Key-words: teacher professional development, teacher design, teaching practice

ÍNDICE

Índice de Anexos	II
Lista de abreviações	IIII
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico-legal	7
1.1. Um olhar sobre a conceção de ser professor	8
1.1.1 Formação de Professores	12
1.1.2 A gestão do currículo e a autonomia das escolas	15
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição e metodologia de investigação	19
2.1. Caracterização geral do contexto de estágio	19
2.2. Caracterização da instituição de estágio e da turma	23
2.3. Metodologias de Investigação	29
Capítulo 3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	35
Metarreflexão	45
Referências bibliográficas	48

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar
(em suporte digital)

Anexo 2 – Relatório de Qualificação Profissional em Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Anexo 2 - Tipo A (impressos)

Anexo 2 - Tipo B (em suporte digital)

LISTA DE ABREVIACÕES

CEB – Ciclo do Ensino Básico

AEC('s) – Atividade(s) Extra Curricular(es)

CEI – Currículo Específico Individual

DL – Decreto Lei

DN – Despacho Normativo

EB – Escola Básica / Ensino Básico

EMRC – Educação Moral Religiosa e Católica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a elaboração do presente relatório de estágio.

Almejando a obtenção do grau de mestre, habilitando para a docência em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, o presente relatório será a síntese de todo o trabalho desenvolvido nas duas valências citadas anteriormente.

Todo este trabalho foi efetivado visando, como orientação inicial, o pressuposto presente no Decreto-Lei nº 43/2007 que menciona que a qualidade da educação e os resultados da aprendizagem estão estreitamente relacionados com a qualidade da qualificação dos docentes. Desta forma a discente procurou incessantemente uma orientação e desenvolvimento pessoal e profissional, bem como uma crescente emancipação para um exercício profissional adequado. A jornada de qualificação profissional foi norteada por princípios que orientam a atuação da formanda tais como o Perfil Geral Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº240/2001; Decreto-Lei nº241/2001). Só segundo esta perspetiva educativa foi possibilitado à formanda o alcance das aptidões conjeturadas, das quais saliento: aprofundar os conhecimentos obtidos na Licenciatura em Educação Básica; potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas como estratégia de desenvolvimento profissional pela construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa sobre práticas, facilitadora da tomada de decisões; fomentar a construção de conhecimentos para conceber, elaborar e desenvolver projetos educativos e curriculares nos campos de ação e saber pensar, e agir nos contextos, mediante estratégias diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica (Complemento regulamentar específico de curso, 2011, artigo 2.º).

Seguindo esta linha de pensamento, todas as competências suprarreferidas só foram alcançadas pois foram facultadas, à formanda, aulas teórico-práticas e de seminário imprescindíveis para a solidificação de competências profissionais, pessoais e sociais. Somando a todos estes agentes facilitadores, a formanda teve acesso a estágios no âmbito da Educação Pré-Escolar, nomeadamente no Jardim de Infância Monfertinhos de real, na sala dos três anos; e no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola EB1 de Águas Santas, na turma do 1ºD.

Não se pode porém esquecer que no decorrer de todo este percurso a discente auferiu do auxílio sempre pronto dos professores da ESE IPP, dos colegas de turma bem como dos agentes educativos dos âmbitos de estágio. Toda esta diversidade de pensamentos e ideias relacionada possibilitou um alargamento de conhecimentos importantíssimos para a tomada de decisões mais conscientes e fundamentadas.

O presente documento é formado por três capítulos e um trecho final que equivale à reflexão da formanda. No primeiro capítulo são evidenciadas as fontes utilizadas para o enquadramento teórico-legal, que englobam e refletem as linhas orientadoras que servem de base à Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. No segundo capítulo é realizada uma descrição do contexto de estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico bem como de todos os aspetos que a formanda considera pertinentes para a compreensão de todo o contexto educativo. Por fim, no último capítulo está compreendida a descrição e visão pessoal das atividades desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico onde é contemplada uma reflexão do que foi realizado, avaliando os seus resultados e possíveis transformações possíveis de efetuar. Neste capítulo será dado lugar a um comentário relativo ao contributo dos dois contextos de estágio e analisado o contributo deste para a formação pessoal e profissional da formanda. Será dado igualmente lugar à exposição dos obstáculos encontrados ao longo de todo o percurso. Serão ainda apresentadas uma lista de referências bibliográficas utilizadas na redação do presente relatório bem como os anexos, indispensáveis para a demonstração de situações vividas presencialmente ao longo do estágio.

Não se poderia porém dar como terminado este trabalho sem referir que durante a realização do mesmo a formanda se apercebeu de que está é apenas a primeira fase de um longo percurso que permanece inacabado, uma vez que a formação de um profissional de educação deverá ser contínua e realizada ao longo de toda a carreira profissional de forma a poder acompanhar todas as circunstâncias que possam surgir.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico-Legal

Serve o presente capítulo deste relatório, para expor as bases teóricas que sustentaram e estiveram presentes no trabalho da formanda, nesta última fase da prática pedagógica supervisionada. Este capítulo faz então o enquadramento entre a teoria que acompanha o trabalho do profissional na área da educação e as suas práticas em sala de aula.

Entre muitos outros possíveis subtemas, nesta parte serão abrangidas questões como: a conceção de ser professor – onde se analisa a profissão docente, explorando diferentes abordagens; a formação de professores – enquanto fase fulcral e contínua ao longo da vida do professor; e a gestão do currículo e a autonomia das escolas – o papel do professor perante o currículo, a importância do contexto, das influências externas e diferentes relações e parcerias.

1.1. UM OLHAR SOBRE A CONCEÇÃO DE SER PROFESSOR

Quando nos propomos a falar da profissão docente, surgem alguns documentos fundamentais que, para qualquer trabalho de investigação na área, são de referência obrigatória. Neste olhar sobre a conceção de ser professor, será usado como orientação o decreto lei (DL) nº 240/2001 onde se encontram definidas e explanadas as vertentes base desta profissão, traçando o perfil geral dos diferentes profissionais na área da educação. Podemos afirmar que neste completo documento se encontram as três faces do perfil profissional do docente: “como técnico (saber e saber fazer); como trabalhador (saber estar); como pessoa (saber ser)” (Granja, et al., 2011, p. 148).

A primeira dimensão é a dimensão profissional, social e ética que declara que o professor “promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL 240/2001, p. 5570).

Desconstruindo esta dimensão, verificamos que relativamente a dimensão profissional o docente tem como função específica ensinar, “transmitindo desta forma saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (DL 240/2001: 5570). Completando com que afirma Roldão (2009, p. 14) o professor deve ter então “uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p. 14).

Associado a vertente profissional, encontram-se as dimensões social e ética. Respeitando a Declaração dos Direitos da Criança (1959) todas as crianças têm “direito a uma infância digna e feliz, numa perspectiva de sucesso da criança e da sociedade (...) que (...) assegurem o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, (...) independentemente da sua condição desenvolvimental, cultural, de género, de raça, religiosa, social, ou de outra natureza.” Só com isto podemos perceber a obrigatoriedade ética e social do professor, como agente que disponibiliza, numa instituição a que se encontra associado, um ensino inclusivo que promove a educação e desenvolvimento integrais da criança.

De seguida encontram-se as dimensões relativas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Aqui, é definido que o professor promove aprendizagens “no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico e conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL 240/2001: 5571). Neste ponto estão contempladas diversas questões relevantes. Entre elas podemos destacar diferenciação pedagógica, aqui imposta através do desenvolvimento de estratégias diferenciadas “conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das

sociedades e heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (DL 240/2001, p. 5571). A abordagem à diferenciação pedagógica exige uma educação inclusiva onde se pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, “porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva” (Sanches, 2005, p. 132) construída com base nos alunos e nas suas características próprias, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, tendo em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos. Podemos então afirmar que no papel de ser professor tornar-se fulcral esta sensibilização para a Educação/Ensino diferenciado, onde o docente “planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas” (Tomlinson, 2008). O docente deve ter a capacidade de reconhecer as idiossincrasias de cada aluno com base nas suas vivências e nos seus perfis únicos e irrepetíveis.

Outra questão pertinente é o recurso a linguagens diversas e suportes variados como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), “promovendo a aquisição de competências básicas neste (...) domínio” (DL 240/2001, p. 5571). O uso das TIC, verifica-se fundamental e eficaz, não só pela motivação que causa nos alunos mas pela utilização cada vez mais frequente no quotidiano das crianças. A motivação é um fator fundamental para o sucesso escolar e surge como “uma forma de direccionar o esforço do aluno de modo a potenciar as energias despendidas e atribuir-lhe um objetivo específico e válido” (Caiadas e Tavares, 2013, p. 16). Como se encontra registado no Gabinete do Ministro da Educação e da Ciência (2011) a “antecipação da aprendizagem das Tecnologias de Informação e Comunicação, garante aos alunos mais jovens uma utilização segura e adequada dos recursos digitais, proporcionando condições para um acesso universal à informação e comunicação”. A inclusão das TIC também no quotidiano do contexto educativo, coloca o professor e o aluno como “parceiros de um mesmo

processo de construção do conhecimento” (Ponte, 2000, p.77) e permite melhorar a comunicação com os colegas e com as famílias recorrendo a inúmeras plataformas de comunicação e exposição de trabalhos criados como são exemplos, entre outros, a plataforma moodle e o blog. Neste campo o professor deve ser “um usuário alerta, crítico, selectivo, que propõe os especialistas dos softwares educativos e da AA; um conhecedor dos softwares que facilita o trabalho intelectual, em geral, e de uma disciplina, em particular, com familiaridade pessoal e fértil imaginação didáctica, para evitar que esses instrumentos se desviem do seu uso profissional”(Perrenoud, 2000, p.134).

Ainda no DL 240/2001 encontramos referência à dimensão relativa à participação e relação com a comunidade. Aqui os docentes devem exercer a sua atividade profissional integrando diferentes dimensões da escola como instituição educativa inserida num contexto social e numa comunidade (DL 240/2001). Segundo Alves-Pinto, (1995, p. 85) “É ao professor que a sociedade confia a tarefa de socializar os novos membros”. Assim, e como afirma Renca (2008, p.68), “é pois à sociedade que cabe relembrar incessantemente ao professor quais as ideias, os sentimentos que é necessário inculcar na criança para a homogeneizar com o meio em que a mesma deverá viver”. Independentemente da opinião da sociedade sobre os professores, importa referir que acima de tudo o docente tem a obrigação de “Informar e envolver os pais” na construção de saberes, através de reuniões de informação e de debate; entrevistas aos encarregados de educação (Conceição e Sousa, 2012, p. 87).

Por último temos a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, em que se relaciona o conhecimento tido pelo educador durante a sua formação e a sua prática sendo que este tem que possuir a capacidade de adaptar esse conhecimento às necessidades que deteta após uma análise e reflexão fundamentada através da investigação e da cooperação com outros profissionais (DL 240/2001). Nesta dimensão, que será desenvolvida à frente no subtema: formação de professores, podemos referir a importância da cooperação e do trabalho em equipa. O isolamento nunca é benéfico para o docente pois não lhe permite a discussão com os pares sobre estratégias e o ato

educativo. O diálogo poderá a via mais fácil e menos perturbadora neste processo mas a partilha do poder na sala de aula e de experiências verifica-se também muito eficaz. Segundo Sanches (2005, p. 135), “ A partilha do espaço, do tempo e do «poder» dentro da sala de aula, com um colega, é uma estratégia já ensaiada com sucesso nos diferentes níveis de ensino, mas principalmente a nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.” Seguindo esta linha de pensamento, Jesus (2000, p.5) afirma que “Os professores deveriam assistir às aulas de colegas para aprenderem uns com os outros através do processo de modelação (quem observa) e com o *feedback* fornecido (quem lecciona), num clima de cooperação e de ajuda recíproca e não de avaliação e de identificação de erros ou lacunas no desempenho uns dos outros.” Ainda o mesmo autor defende que o trabalho em equipa entre os professores, no sentido da resolução de problemas comuns e do fornecimento de apoio mútuo, “pode ser a estratégia mais relevante para a prevenção e superação do mal-estar docente, para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino” (Jesus, 2000, p.4). O trabalho em equipa e cooperação com outros docentes, trata-se de uma competência que todos os professores devem adquirir ao longo da sua formação e da sua carreira. “Trabalhar em equipa, é portanto, uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81).

Após todos os pontos anteriormente abordados, podemos afirmar que o professor é muito mais que um mero transmissor de conhecimentos. Sendo esta uma profissão tão completa e complexa o professor não pode cingir-se apenas a comunicação de conhecimentos para o público alvo pois “numa atmosfera de harmonia, obtida pelo relacionamento entre os seus intervenientes, todo o sistema ficará enfraquecido, debilitado – tenderá, por isso, e inevitavelmente, para a entropia”. (Sêco, 1997, p. 60). A propósito deste perfil multifacetado, também Alarcão (2000, p. 41) afirma que o professor deve ser acima de tudo homem e mulher, ser humano “de cultura, um informador informado, e um profissional do humano. Profissional do humano capaz de promover o desenvolvimento pessoal dos seus alunos. Informador

informado no sentido de facilitar o acesso do aluno ao conhecimento e à apropriação dos saberes.”

Como ser humano dotado de características únicas e pessoais, não se pode esquecer a influência sempre presente da dimensão pessoal que resulta da forma necessariamente única como cada professor vive a sua prática, em função das suas crenças, dos seus valores, dos seus princípios, da sua forma de olhar a profissão, num processo de construção que deverá conduzir ao “reconhecimento do aluno como pessoa; um reconhecimento fundado numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projectos, pelos saberes, pelas aptidões, pelos direitos do outro” (Amado, 2003, p.1030). Também aqui é lançado o desafio ao professor entre o que lhe imposto e aquilo que são as suas convicções. É um desenvolvimento da vertente pessoal um processo construtivo que varia de professor para professor.

Em suma, o professor deve então ser encarado “como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os” (Roldão, 2010, p. 34). Um professor tem de preocupar-se com muitos pormenores, antes e durante a leccionação. Por isso, como afirma Matias (2008), “esta profissão pode tornar-se muito aliciante quando desempenhada com amor, com prazer, com trabalho e com a preocupação pelo bom desempenho, desde que se verifiquem as condições mínimas necessárias (equipamento, infra-estruturas, disciplina, etc.) para o seu correcto desempenho.” Ser professor, mais que uma profissão é uma forma de estar na vida, pois influencia todo o processo de construção social, moral e pessoal do docente em constante formação.

1.1.1. Formação de Professores

Como já foi referido anteriormente, o professor é um profissional em constante formação, pois assume uma grande responsabilidade na formação

de gerações que serão os cidadãos do futuro. Neste sentido, a formação dos professores é sujeita a reformas e a discursos políticos de modo a encontrar caminhos que melhor formam os professores e qualificam a educação. Segundo Peres (2003) para melhorar a formação dos professores é necessário termos uma visão interativa, ou seja, não uma visão apenas teórica ou uma visão exclusivamente prática. Os próprios estudantes, na sua formação, apercebem-se de que há uma espécie de voz paralela em relação a este discurso. Mas há que assumir uma nova postura em relação aos projetos de formação. Uma relação constante entre a teoria e a prática, entre o terreno escolar e o terreno universitário. As instituições de ensino superior devem trabalhar os dispositivos pedagógico-didáticos, mas é no terreno escolar/educativo que eles se põem em prática, isto é, observando, praticando, trabalhando, e refletindo sobre a epistemologia da prática.

Efetivamente o DL nº 43/2007 de 22 de fevereiro e posteriormente o DL 79/ 2012, de 14 de maio, reconhecem o impacto da docência na qualificação da educação e a necessidade de uma formação exigente e que melhor valorize a formação docente, reforçando as metodologias de investigação educacional e a figura de professor menos um mero funcionário ou um técnico e cada vez mais como um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. Neste sentido, valoriza na formação inicial de professores a prática profissional consagrando-a à prática de ensino supervisionada, onde o professor mobiliza conhecimentos e competências em contexto real. De facto, o processo de supervisão é um método que melhora a performance quer do docente supervisionado como do formador que supervisiona. Segundo Alarcão (2000), a função da supervisão prende-se em “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2001 citado por Alarcão, 2000, p.19). O papel do supervisor torna-se, então, fundamental pois “o

supervisor é o professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor” (Ribeiro, 2000, p.90), favorecendo ou condicionando o desenvolvimento das capacidades e aptidões do candidato a professor (Ribeiro, 2000, p.90). Ainda segundo este autor a ação de supervisionar deve estar inteiramente relacionada com a ideia de “interajuda, de monitorização, de encorajamento” para que o formando possa dar o seu melhor nas adversidades que lhe vão surgindo (Ribeiro, 2000, p.90).

No âmbito da formação inicial, deram-se de facto várias reformas. Assim, a Base do Sistema Educativo, aprovada pela Lei 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto e pelo 79/2014 de 14 de maio, revelam mudanças efetivas na educação e, em específico na formação docente. A mestranda releva o processo de Bolonha que reconhece dois na atualidade dois ciclos de estudo: o primeiro ciclo, correspondendo à licenciatura, assegura a formação de base da docência. O segundo ciclo, corresponde ao mestrado, sendo que assegura um complemento da formação inicial que aprofunda a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar.

Assim, a formação inicial é o primeiro momento de aquisição de competências fundamentais para o desempenho da sua função. Segundo o artigo 19 da LBSE, a formação profissional, que se entende como a preparação para a vida ativa (LBSE, 1986 visa a integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais.

É de ressaltar que a formação inicial é uma formação que exige continuidade ao longo da carreira para atualização e acompanhamento das mudanças sociais. Assim, a formação é um instrumento poderoso para a realização da mudança, mas impõe ao professor uma atitude de receptividade e de flexibilidade, de investigação e de reflexão para responder ao que lhe é exigido. Neste sentido, a formação contínua, ou melhor, o desenvolvimento profissional, como refere Garcia (2009) é uma peça chave no processo de ensinar e de aprender, pois reforça a continuidade que supera o tradicional e

remete para o trabalho, sendo que tem efeito no sistema educativo ao melhorar a qualidade da prática dos docentes.

Apesar da formação geral de todos os profissionais, cada indivíduo é um sujeito singular. No caso particular dos docentes, segundo Rosek (2013) há uma ênfase no papel do sujeito na sua formação e no processo coletivo de construção da profissão docente. Este autor defende que “a história de vida tem na reflexão a travessia fundamental para revisitar e refletir a vida em suas múltiplas relações, o que permite um caráter emancipatório na formação docente, na medida em que articula dimensões ontológicas, pedagógicas e sociais de ser e estar com os outros” (Rosek, 2013, p. 1023). Neste seguimento, assim como na vida pessoal de cada um, a escola é também complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas. É neste meio que se cruzam múltiplos indivíduos todos com personalidades, percursos, culturas e valores diferentes. É no meio escolar que se vive a tensão e o conflito multicultural (Alarcão, 2000, p.14). Por isso se torna fulcral que a dimensão pessoal esteja presente na formação docente.

1.1.2. A Gestão do Currículo e a Autonomia das Escolas

Para iniciar este subcapítulo, temos por base o DL 241/2001, que declara que “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve 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”. Isto significa que o professor não é apenas uma marioneta na mão de um currículo imposto mas passa também a gestor do mesmo, exercendo ao mesmo tempo a atividade que lhe é específica, ou seja, fazer aprender.

Fazendo, antes de avançar na análise da temática, uma breve contextualização temporal, uma das questões mais enigmáticas relativas à

evolução do sistema de ensino em Portugal prende-se com a transição do modelo de organização do ensino herdado do Estado Novo para o modelo do regime democrático. As transformações ocorridas logo após a revolução, sendo profundas no que diz respeito ao currículo, à administração das escolas e ao controlo macro das novas instituições democráticas, revelaram-se superficiais no que respeita a qualquer reconfiguração descentralizadora. Aparentemente os mecanismos de regulação coerciva, de carácter burocrático e administrativo, mantiveram-se praticamente intactos, o mesmo é dizer, fortemente centralizados. Ousáramos dizer que o conceito de Estado Educador se poderia aplicar a preceito a dois regimes políticos de tão contrária natureza

Para melhor entendermos a temática abordada, é proposta a desconstrução do conceito currículo que, na tentativa de o definir, pode ser considerado como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999a, p. 24). O seu processo de construção e desenvolvimento “é interactivo, [o que] implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 1996, p. 20).

O currículo serve então instrumento de reflexão e decisão acerca do que é considerado fundamental num determinado contexto educativo. Tendo como trave mestra, qualquer contexto educativo, o aluno e a construção do seu conhecimento não só cognitivo mas integral, os agentes devem basear-se nos mesmos e nas suas necessidades a quando da elaboração deste instrumento de apoio. Nesse sentido, devem ser criados os instrumentos apropriados para diversas áreas disciplinares (Alonso, 2000). Pegando na linha de pensamento anterior, para a gestão do currículo, é coerciva uma diferenciação a vários níveis, na medida em que este deve ser concebido em função da diversidade sociocultural, étnica, linguística e pedagógica dos alunos em questão. A gestão diferenciada do currículo, permite “manter a igualdade de tratamentos uniformes para aproximar todos dos resultados pretendidos [por forma a não] acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (Roldão,

1999b, p. 38). Diferenciar o currículo implica diferenciá-lo a vários níveis, nomeadamente, as opções tomadas por cada escola e a forma de ensinar. Só assim é possível garantir o sucesso das aprendizagens de cada um dos alunos (Roldão, 1999a).

Perante o que foi anteriormente referido, a criação de um currículo é tarefa da responsabilidade primeira do Estado, das escolas e, de um modo mais concreto, dos profissionais de educação. Percebemos, neste momento, que tanto a escola como o professor devem adequar o currículo às suas necessidades, exercendo aqui diferentes papéis.

O professor a nível de aula terá de “decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais” (Roldão, 1999a, p. 48). Como já referido antes, o professor deve apresentar estratégias adequadas a cada aluno, acreditando que todos são capazes. O docente deve portanto conceber estratégias diversificadas e levá-las ao plano das realizações, potenciando o sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos, de forma apropriada a cada um. Para ser possível levar a cabo a ideia mencionada de uma escola para todos, deve ser abandonada “a matriz tradicional da escola, ensinar a muitos como se de um se tratasse, a menos que se queira correr o risco de, em breve, serem mais os excluídos que os incluídos” (Sanches, 2005, p. 133).

Também a escola tem um papel fundamental na questão do currículo. A escola serve de mediadora entre as decisões político-administrativas e as situações concretas dos alunos que a frequentam, competindo-lhe adequar as orientações gerais impostas à sua realidade específica (Leite, 2010). Falamos então em autonomia das escolas. Uma vez que a escola tem um papel decisivo ao nível da decisão curricular, isto implica que os seus agentes educativos trabalhem em conjunto na reelaboração do currículo, visando a sua adequação ao contexto específico. Este é o aspeto central para que o currículo seja eficaz e para que responda às necessidades de cada um dos alunos (Leite, 2010). Nos últimos trinta anos, as políticas educativas têm vindo a deslocar-se no sentido de uma maior articulação das escolas com as instituições locais, e atribuição de

responsabilidades a esses territórios educativos (Leite, 2005, p. 16). A responsabilização atribuída pelo trabalho de gestão do currículo a que cada escola está sujeita passa, portanto, não apenas pelos órgãos de gestão do estabelecimento, mas também e sobretudo pelos órgãos intermédios, como os Departamentos Curriculares – espaços privilegiados de reconstrução do currículo e Conselhos de Turma (Leite, 2010).

Para além de ser diferenciado o currículo deve ser também flexível, no sentido de organizar a estrutura, a sequência e os processos que conduzem às aprendizagens pretendidas de forma aberta, sempre dentro de um quadro referencial que defina as aprendizagens que são pessoal e socialmente necessárias (Roldão, 1999a). Para isso, as aprendizagens que estão integradas no currículo são de natureza diversa e podem estar organizadas de inúmeras formas. Tomando como exemplo o caso específico a área curricular português do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o currículo encontra-se organizado por áreas disciplinares e não disciplinares, permitindo um olhar aprofundado de cada uma. Porém, esta fragmentação, limita a visão do currículo como um todo, cuja complexidade requer a permanente integração curricular (Pombo, et al., 1993).

Em jeito de conclusão, o currículo e o respetivo conhecimento são mais acessíveis e significativos para os alunos, e só se mostram eficazes quando possibilitam a estes um maior aprofundamento da compreensão de si próprio e do seu mundo, sendo que as aprendizagens realizadas podem ser transportadas e mobilizado em novas situações (Beane, 2003).

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Serve o presente capítulo para caracterizar, de uma forma geral, todos os aspetos relativos à instituição onde a díade desenvolveu o seu trabalho de estágio e evidenciar a metodologia de investigação-ação que sustentou o processo de formação da mestranda

Para um melhor esclarecimento e para facilitar a leitura do mesmo, esta caracterização encontra-se dividida em três subcapítulos:

O primeiro refere-se à caracterização do meio físico e social, ou seja, local geográfico onde se situa a instituição de estágio, revelando questões relativas às condições existentes na respetiva área, à caracterização da comunidade escolar, projetos e atividades. O segundo subcapítulo faz uma caracterização centrada na instituição do 1º Ciclo, referindo as infra-estruturas, os recursos existentes, a caracterização da turma e os projetos de escola e de turma. Já o terceiro subcapítulo traça etapas da metodologia de investigação-ação salientando momentos de reflexão e instrumentos utilizados que permitiram o desenvolvimento profissional da mestranda

2.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A instituição de estágio situa-se na freguesia de Águas Santas. Esta encontra-se a quatro quilómetros da cidade do Porto e a oito quilómetros da cidade da Maia, sendo esta última sede do concelho. Das dezassete freguesias que constituem este concelho, Águas Santas localiza-se no limite da freguesia fazendo fronteira com as freguesias de Gueifães, Milheirós, Nogueira, Ermesinde (Valongo), S. Mamede Infesta (Matosinhos) e Pedrouços. Possui cerca de 7860 Km², o que faz desta a terceira maior freguesia do concelho em extensão.

Segundo a Junta de Freguesia de Águas Santas, este concelho possui cerca de 31.000 habitantes, destes 20.890 eleitores. Sofre de um contínuo crescimento demográfico, derivado dos fluxos migratórios provenientes, por norma, da cidade do Porto. Este facto contribui para uma elevada percentagem de população jovem, isto é, habitantes no concelho com menos de quarenta anos de idade.

Proveniente de uma cultura rural que se traduz numa atividade económica maioritariamente primária, a elevada taxa de analfabetismo existente, reduziu bastante no último século devido ao desenvolvimento do seu comércio e à criação de estruturas industriais, algumas que podemos ainda encontrar com produção ativa.

Pode ainda afirmar-se que devido à sua privilegiada localização e a uma boa rede de transportes públicos, este concelho “revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população e sobre as implicações que daí decorrem – desenraizamento cultural, heterogeneidade sócioeconómica, níveis díspares de escolarização e de formação” (PE, 2012).

Relativamente às estruturas culturais e de lazer, a freguesia de Águas Santas possui, entre outras, a Associação Cultural e Recreativa “Os Fontineiros da Maia”, o Grupo Desportivo de Águas Santas, a Associação Atlética de Águas Santas e o Parque Urbano de Moutidos. São estes os quatro locais mais próximos do centro de estágio que acolheu a díade.

É de salientar a importância do meio envolvente na execução da planificação sendo que, já existiram tentativas de contacto com a comunidade, algumas delas com sucesso como é o caso da visita da Polícia de Segurança Pública à sala da turma com quem a díade colabora (no âmbito do projeto Escola Segura) e da festa de natal, organizada e dinamizada pela associação de pais da escola, que se realizou na Associação Cultural e Recreativa “Os Fontineiros da Maia”, acima referida.

No projeto educativo da instituição, ao qual a díade teve acesso e que se encontra disponível na página de internet do agrupamento, podemos encontrar inicialmente uma contextualização e preocupação com o desenvolvimento da sociedade, que afeta diretamente a educação e todo o seu

sistema. Referem, por isso, a importância de adequar as escolas à “revolução tecnológica e cultural” (PE, 2012, p.2) que vivemos. Neste seguimento, consideram a Educação um processo “deveras complexo e multidimensional” (PE, 2012, p.2), sendo uma necessidade das escolas “a visão ecológica, cultural e identitária” (PE, 2012, p.2) nunca esquecendo as diferentes realidades em que se inserem hoje em dia.

Sobre os recursos físicos e materiais do agrupamento o plano educativo faz referência às oito instituições que estão agregadas ao mesmo. Todas elas estão dotadas de equipamento e material didático, tecnológico e pedagógico de qualidade e inovador e em quantidades suficientes para o número de alunos de casa instituição. É novamente sublinhada a questão da inovação tecnológica e a importância de material que responda a esta nova fase de ensino. São mencionados materiais como videoprojectores, computadores com ligação à internet entre outros (PE, 2012, p.5).

É de mencionar a preocupação sentida relativa aos recursos humanos e a toda a população escolar. São 266 os docentes inseridos neste agrupamento sendo que só metade pertencem ao quadro. O número de funcionários inseridos no quadro é também diminuto. Existe portanto uma referência à situação precária vivida por todos os outros docentes e pessoal não-docente que anualmente vêm a sua situação profissional comprometida (PE, 2012, p.5). Sobre a restante população escolar à uma alusão aos alunos oriundos de outras etnias ou culturas e ainda ao baixo rendimento quer económico como escolar de algumas famílias que consideram estar na base do baixo rendimento escolar de alguns alunos (PE, 2012, p.8).

Após todas estas preocupações vemos uma tentativa de resposta a todos os problemas escolares anteriormente referidos. São então definidas áreas de intervenção prioritária, como: “melhoria contínua da qualidade do ensino, dos resultados escolares, da articulação entre os diferentes níveis de ensino, na gestão das disciplinas [e áreas curriculares], da qualidade dos apoios educativos” (PE, 2012, p.11). Para solucionar todos os problemas e uma vez referida a família, prezam ainda pela participação e envolvimento das

mesmas que colaboram na Associação de Pais e em reuniões, onde têm sempre em conta a opinião dos formadores iniciais das crianças.

Só após todos estes esclarecimentos é que encontramos expresso o objetivo fundamental deste projeto educativo: “melhoria contínua da qualidade do processo ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (PE, 2012, p.11). Dos muitos objetivos estratégicos, que servem para desdobrar e concretizar o objetivo geral, podemos destacar a definição de metas quantificadas de sucesso a atingir; a promoção de estratégias de autoavaliação junto dos alunos; a boa articulação entre todos os agentes educativos; a promoção e o reconhecimento do mérito; o acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem; a prevenção de comportamentos de risco; a formação de pessoal docente e não-docente e a promoção de uma cultura de cooperação e de trabalho em equipa (PE, 2012, pp.12, 13, 14).

O plano educativo deste agrupamento destina ainda espaço para falar de outras questões igualmente importantes como são as atividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo (AEC's) e os alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Sobre as primeiras é referida a necessidade de enriquecer o currículo do primeiro ciclo para o desenvolvimento integral da criança, o que se virá refletir no seu sucesso escolar futuro. Estas contemplam então atividade física e desportiva, línguas estrangeiras, expressão musical, atividades lúdico-expressivas e tecnologias da informação e comunicação.

Para as crianças com necessidades educativas especiais, o agrupamento garante assegurar apoios educativos especializados e um acompanhamento e parceria com as famílias. Torna-se necessário o trabalho em equipa entre o terapeuta, o professor e ainda os encarregados de educação da criança para que se possa pensar e adotar estratégias alternativas para cada caso. Para estes casos específicos foram desenvolvidos alguns objetivos como: a promoção do ensino regular com respostas educativas de qualidade; o apoio pedagógico personalizado pelo professor titular de turma e o terapeuta ou professor de

disciplina de alunos com NEE e a criação de um Currículo Específico Individual (CEI) para cada um destes alunos (PE, 2012, pp.19, 20).

Relacionado com os casos acima relatados estão os critérios para a criação de turmas. São por isso dois os fatores fundamentais para a criação das diferentes turmas: a heterogeneidade e a inclusão. Assim, em cada turma devem constar alunos com NEE, alunos de diferentes raças, etnias e culturas e alunos retidos em anos anteriores. Para todos estes casos é estudado o perfil do aluno e as características das turmas que vão integrar. Segundo o que defende as normas deste agrupamento, como escola pública não faria sentido a exclusão total ou parcial destes alunos (PE, 2012, pp.19, 22).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO E CARACTERIZAÇÃO GERAL DA TURMA

A instituição de estágio que recebeu a diáde foi a Escola EB1 de Moutidos. É uma instituição pública situada na rua Nova de Moutidos em Águas Santas, freguesia pertencente à cidade da Maia. Sendo uma instituição pública insere-se um agrupamento, Agrupamento de Escolas de Águas Santas, enquadrando-se assim na Lei N^o 137/2012 de 2 de junho, alteração ao decreto-lei n^o 75/2008, que estabelece no artigo 6^o, que “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (...)” (DL 137/12, 2012).

Enquanto escola inserida num agrupamento, a instituição rege-se por princípios de autonomia e gestão estipulados por documentos legais que definem que “a autonomia pedagógica e organizativa das escolas concretiza-se através da gestão e organização do currículo e dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos” (DN

6/2014), sendo esta sempre “centrada no sucesso da aprendizagem e na formação dos alunos” (DN 6/2014).

A escola, construída em 1949 segundo o Plano Centenário, tem sofrido várias intervenções e alterações ao longo dos anos, mantendo-se apenas, da construção inicial a estrutura externa dos edifícios. No mesmo recinto encontra-se o Jardim-de-infância ocupando espaços próximos mas pertencentes a entidades físicas completamente autónomas.

A escola do 1º Ciclo de Moutidos distribui-se por dois edifícios, contendo 12 salas de aula (seis em cada edifício). Num dos edifícios encontram-se as salas de aula destinadas aos 1º e 2º anos de escolaridade e no outro as salas para os 3º e 4º anos. No primeiro edifício referido anteriormente encontra-se ainda a sala da direção da escola e as casas de banho para as crianças. Em cada casa de banho encontra-se um compartimento destinado apenas aos professores. No edifício destinado aos 3º e 4º anos, situa-se também a sala dos professores e outra casa de banho destinada apenas aos mesmos. É importante referir que a sala dos professores contém diversos materiais de utilização livre dos mesmos, e utensílios como micro ondas e frigorífico onde os docentes podem realizar as suas refeições.

A escola dispõe ainda de um campo polidesportivo onde se realizam as aulas de educação física e uma área entre os edifícios que funciona como recreio. Apesar de alguns espaços cobertos, já referidos na descrição acima, uma das preocupações evidenciadas no site oficial da escola é: “a ausência de um espaço coberto onde os alunos, em tempo de chuva, pudessem ter aulas de Educação Física ou brincar durante o recreio”. Ainda relativo à zona de recreio, onde se encontram os portões de acesso dos alunos, estes encontram-se sempre sob a vigilância de auxiliares da ação educativa e trancados para que nenhuma criança possa sair deliberadamente, nem estranhos à instituição possam entrar sem autorização. Para requerer essa autorização, as pessoas devem tocar à campainha para fazerem notar a sua presença.

Olhando de uma forma pormenorizada para as salas de aula, estas possuem espaço suficiente para o número de alunos, mas é notório o estado envelhecido do edifício. Possuem boa iluminação natural e artificial.

Relativamente ao aquecimento, estão disponíveis aquecedores elétricos para todas as salas, sendo que, nos dias de frio mais rigoroso estes não são suficientes. Todas as salas têm um computador, um projetor e um quadro interativo, sendo que nem em todas as salas esta última tecnologia funcionava adequadamente.

Por fim, torna-se evidente a necessidade de referir o edifício da cantina, que se encontra dividido em dois espaços: zona de refeições e cozinha. Toda esta área está pensada de forma a maximizar a autonomia dos alunos, tendo os utensílios de refeição em fácil acesso. Existem mesas destinadas a cada sala de aula, sendo que pré-escolar e 1º ciclo partilham este espaço durante a hora de almoço.

Num diálogo entre a diáde é a coordenadora da escola foi referenciada a necessidade de constantes obras de manutenção de forma a manter estas estruturas antigas a funcionar de forma adequada, sendo que nem sempre é fácil arranjar orçamentos e parcerias para completar obras iniciadas. A última ocorrência relatada pela mesma, refere-se a umas obras iniciadas nas salas dos pisos de cima dos edifícios que não foram terminadas. Ainda durante esta conversa pudemos constatar que a coordenadora achava necessário alterar outras coisas como o pavimento em cimento dos recreios que provocava algumas lesões perante quedas normais que ocorrem durante as brincadeiras entre as crianças. Apesar da presença constante das auxiliares, eram situações que se verificavam com alguma frequência.

Neste subcapítulo importa, ainda, referir os recursos humanos existentes na escola e a forma como estão distribuídas as horas letivas conjugadas com as atividades de enriquecimento curricular (AEC's).

De pessoal docente esta escola pode contar onze professores titulares e com quatro professores para as AEC's. Existe ainda uma terapeuta ocupacional para os casos de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e oito auxiliares da ação educativa possuem diversas funções como acompanhar as crianças no recreio, na hora da refeição e a saída da instituição. Presente na escola encontra-se a diretora desta escola, docente que neste momento ocupa um cargo administrativo. Relativamente ao número de discentes, neste

momento e sofrendo várias alterações ao longo do ano, a escola conta 251 alunos do 1º ao 4º anos.

O horário letivo inicia às nove horas com uma pausa entre as dez e as dez e meia. Às doze e trinta dá-se a saída para o almoço. De tarde as aulas iniciam-se às catorze horas e terminam às dezasseis. As atividades de enriquecimento curricular dão-se das dezasseis e trinta até às dezassete e trinta, hora de saída dos alunos.

Particularizando a sala onde a díade desenvolve o seu estágio, inicialmente esta era composta por 20 alunos, com faixas etárias compreendidas entre os cinco e os sete anos. Ao longo do tempo de estágio houve a transferência de um aluno para outra instituição e mesmo no fim do ano a chegada de uma nova criança à turma que, apesar de portuguesa, tinha sido transferida do estrangeiro. No fim, a díade teve a oportunidade de trabalhar com uma turma composta por 11 crianças do género feminino e 9 do género masculino (cf. Anexo A1). Todas as crianças frequentavam o primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. A faixa etária diferenciada deve-se a retenções no ensino pré-escolar e ao calendário de aniversários onde algumas crianças entraram apenas com cinco anos, fazendo seis nesse ano e outras, onde ocorreu a situação inversa entrando com seis mas completando sete anos já nesse ano. É por isso uma turma bastante heterogénea, não só derivado aos fatores já referidos mas a outros referidos de seguida.

Relativamente ao nível socioeconómico dos pais e encarregados de educação das crianças, mais de cinquenta por cento encontra-se neste momento sem empregado. Sobre as suas habilitações literárias, estas ficam e encontram-se entre o quarto ano de escolaridade e o décimo segundo ano. Devido a estas dificuldades são sete os alunos a receber subsídio de apoio escolar, com descontos em material escolar, nomeadamente os manuais, como nas refeições que realizam na escola.

Nesta turma são também muitas as famílias disfuncionais, sendo que não existe um registo escrito destas situações, pois muitos têm mesmo processos pendentes que não podem ser revelados na sua totalidade à escola. Os agregados familiares são também muito variáveis cujo número varia entre

os dois até aos seis elementos. O par pedagógico teve conhecimento que algumas crianças vivem apenas com o pai ou com a mãe, alguns com os avós e com irmãos quando isso se verifica. Todas as famílias residem na zona de Águas Santas sendo que apenas duas crianças se encontram registadas em freguesias diferentes.

Voltando agora a atenção para os horários e rotinas diárias destas crianças na escola, estes vão ao encontro do que está estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, onde as áreas disciplinares de frequência obrigatória e as áreas não disciplinares perfazem as 25 horas por semana. Frequentam também as atividades de enriquecimento curricular (AEC's) acima mencionadas. Apesar do seu carácter facultativo, todas as crianças participam nelas, com a exceção de religião e moral (EMRC). Estas atividades decorrem todos os dias, com blocos de 45 minutos cada uma, que por norma ocorrem das 16.00h às 17.30h. Apenas às quintas-feiras estas atividades decorrem das 09.00h às 10.30h sendo que o horário da docente titular de turma também varia em função disso (cf. Anexo A2).

As rotinas a destacar são a de entrada, de saída e do lanche. As rotinas de entrada são realizadas às 09.00h e depois do lanche da manhã, às 10.30h; de tarde depois do almoço, às 14.00h e depois do lanche da tarde, às 16.00h. Nesta rotina as crianças sabem que devem ir à casa de banho antes de entrarem na sala de aula para evitar interrupções durante o horário letivo. Devem ainda entrar com ordem, beber água, retirar casacos ou roupa em excesso e sentar-se no seu lugar aguardando o início das atividades. As rotinas de saída realizam-se depois do lanche da manhã, antes do almoço, às 12.30h, depois do lanche da tarde e às 17.30h. Aqui as crianças sabem que devem pegar no seu lanche ou nos seus pertences apenas perante ordem da docente. Se ainda não tiver tocado para sair as crianças devem comer na sala e deixá-la arrumada antes de sair. Importa ainda referir que é cedido às crianças pela Câmara Municipal o leite escolar. A escola cede também pão simples para as crianças que não trazem lanche.

Todas as regras anteriormente referidas foram estipuladas com a participação das crianças e elas são autónomas nestes momentos, realizando todas estas atividades muitas vezes sem a supervisão da docente. Pode então verificar-se uma tentativa de desenvolver nas crianças não só a importância dos horários e rotinas como também a sua autonomia mostrando confiança nestas, ao deixá-las realizar suas atividades sozinhas. Desta forma é notória a importância dada à voz das crianças, as suas ações e as suas opiniões (Formosinho, 2008, p. 15) e “o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Para comprovar o que foi dito anteriormente, existem alguns projetos nos quais a turma se encontrava envolvida, alguns deles com a participação de toda a comunidade escolar, que tinham como objetivo primordial, entre outros, a responsabilização das crianças. Podemos aqui referir, a título de exemplo, um dos projetos de turma relacionado com a importância da reciclagem, projeto que envolveu a turma desde a criação dos ecopontos até a participação das famílias das mesmas.

Não só nos projetos mas também no próprio plano de turma se pode destacar a participação das crianças. É também através deste plano que mais uma vez se percebe a importância da autonomia dada às escolas inseridas em agrupamentos, que o podem gerir consoante o ritmo, particularidades e dificuldades de cada turma (DN 6/2014). Na turma onde a díade realizou o seu estágio, existia um plano definido com horas determinadas para cada unidade do currículo, sendo este altamente flexível consoantes as necessidades dos alunos e atividades ou projetos onde se encontravam envolvidos. Desta forma, eram inseridas diferentes estratégias para melhorar o desempenho dos alunos como, por exemplo, a utilização de diferentes temáticas ou projetos que os motivassem como ponto de partida para abordagem de diferentes conteúdos programáticos.

2.3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO: A INVESTIGAÇÃO AÇÃO E RECURSOS UTILIZADOS

Esta parte do relatório que acompanha a caracterização da instituição prende-se com a clarificação de conceitos associados à metodologia de investigação utilizada no contexto educativo. Será então explorada a questão da investigação-ação assim como todas as suas componentes e realizando a associação entre cada um dos instrumentos de trabalho pela formanda utilizados.

Antes de nos focarmos neste último ponto, é necessário um breve esclarecimento sobre os conceitos de investigação e investigador, nomeadamente na área da educação.

No contexto educativo, vigora por norma a investigação qualitativa. Podemos entender investigação como “a transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada” (Dewey, 1938, p.101). A investigação qualitativa prende-se com a utilização de “múltiplos métodos, implicando uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto em questão” (Ozga, 2000, p.15). Significa isto que quem investiga estuda os fenómenos nos seus contextos naturais. Para isso, “os investigadores utilizam uma grande variedade de métodos inter-relacionados, de modo a tentarem uma melhor aproximação ao fenómeno em estudo ” (Denzin e Lincoln, 1994, p.2 citado por Ozga, 2000, p.15). Os investigadores têm como objetivo principal “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (Bogdan & Biklen, 1994, p.68).

A investigação-ação é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (Sanches, 2005, p.129). Tendo como base a afirmação anterior, torna-se evidente a importância deste tipo de investigação no âmbito da formação de professores. Isto verifica-se pois os resultados obtidos da investigação ação levada a cabo por um docente em formação vão sucessivamente ter impacto nas suas práticas. Podemos então

concluir que para o formando, a investigação ação transforma-se num ciclo benéfico ao seu desenvolvimento. Neste ciclo de investigação-ação, existem diferentes fases sendo elas: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Iniciamos com a observação, considerando esta a primeira fase do processo presente no contacto com a turma. Segundo Albano Estrela “a observação do professor é o seu principal meio de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação do professor e dos alunos constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (Estrela, 1978, p. 57). Ainda o mesmo autor defende que esta deverá ser encarada como uma “estratégia na formação de professores” (Estrela, 1994, p.53). A observação é um ato completo, realizado de uma forma consciente e intencional, que não se realiza apenas com o olhar mas com todos os sentidos, fazendo da observação um processo formativo e não um ato isolado. É, por isso, importante que o observador se torne parte integrante do contexto sendo a sua presença encarada de uma forma natural (Bogdan & Biklen, 1994, p. 128).

A observação tem ainda diferentes funções, ou seja, esta pode ser descritiva – observa-se para descrever os fenómenos ou uma situação; formativa – função supervisiva que fundamenta a observação nos processos de estágio nos contextos de prática; avaliativa – a ação é submetida à avaliação para uma nova tomada de decisão; heurística – observação invocada quando a atividade é orientada para a emergência de hipóteses que serão submetidas posteriormente a atividades de verificação; e de verificação – observação provocada quando uma situação é manipulada com o intuito de verificar uma hipótese (Ribeiro, 2012).

Também na formação de professores, a observação tem um papel fundamental. A observação é tida por alguns autores e investigadores como a melhor forma de avaliar o trabalho desempenhado por um professor. Observando as aulas de um docente, o observador deve ter em conta o natural nervosismo que se apodera de quem está a ser observado e a ser avaliado pelo desempenho. Assim com a supervisão, a observação – ação primeira e mais

informal – ajuda o observado no sentido em que este, enquanto leciona, não consegue observar-se a si próprio e ver todos os pormenores em que falha, os quais deve tentar corrigir. Tendo em conta os aspetos referidos, a observação torna-se uma mais valia para a melhoria da ação educativa num futuro próximo ou a longo prazo.

Assim um bom observador do trabalho do professor deve preocupar-se em analisar alguns pormenores como: exposição da matéria – que deve ser de forma calma e adequada e com rigor; a utilização de terminologia e vocabulário adequados; a utilização do quadro e outros recursos, organizadamente – preferencialmente didáticos e diversificados; a ligação com matérias anteriores – com a função de encadear e facilitar o desenvolvimento cognitivo e crítico do aluno; a utilização de exemplos práticos pertinentes; a autoconfiança na gestão da aula; o incentivo à participação dos alunos – colocando questões; a preocupação com os diferentes ritmos das crianças – juntamente com a capacidade de articular ou modificar a informação quando incompreendida: o relacionamento com a turma; a gestão da raiva e paciência; a forma como repreende os alunos; a criatividade – perante a espontaneidade das questões colocadas; o estabelecimento de um clima de tolerância dentro da sala de aula; a reação em momentos de tensão; o respeito pela turma (Matias, 2008, p. 1 e 2).

Em suma, pode então afirmar-se que observar é “analisar, examinar com atenção, compreender, ver e escutar atentamente com uma intencionalidade que pretende o alcançar objectivos e que continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p. 399).

Dos instrumentos de apoio utilizados pela diáde nas suas práticas, relativos à fase da observação destacam-se as grelhas de observação da sala de aula e recreio (cf. Anexo A3; A4) – onde se realiza o registo do espaço físico, materiais, interações entre crianças.

Outro dos conceitos-chave presente para o trabalho do professor é a planificação. Planificar consiste “em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas ações e atividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar

determinados objetivos, tendo em conta a limitação dos recursos” (Ander-Egg, 1989, cit. In Diogo, s/d, p. 13). Segundo Perrenoud planificar torna-se essencial pois a “prática ensina que é difícil prever antecipadamente quais vão ser as reações das crianças. (...) Os formadores (...) preferirão dispor de um quadro de objetivos que seguirão em função da receptividade do grupo de formandos ou das suas solicitações” (1993, p. 111). Neste seguimento as formandas realizavam planificações semanais com o auxílio da professora cooperante e da docente supervisora. Também a realização dos guiões de pré-observação entregues à supervisora, tornaram-se momentos de planificação minuciosa pois nestes tínhamos que prever, estruturar e justificar todos os acontecimentos.

É na ação que o docente mobiliza as práticas planificadas e “todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em fundamento do agir informado” (Roldão, 2008, p. 182). É crucial que a ação se desenvolva mediante trocas comunicativas, privilegiando a comunicação na sala de aula.

Inteiramente associado à observação e a ação está a reflexão. A reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua ação (Oliveira, et al., 2002). Todavia, para se ser reflexivo, é necessário usar o pensamento como forma de atribuição de sentido ao objeto da reflexão (Alarcão, 1996), sendo que se essa reflexão for realizada de forma crítica “é sempre geradora de novo saber pedagógico” (Roldão, 1999b, p. 21). “É ao refletir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira, et al., 2002, p. 3). A reflexão sobre a reflexão na ação é orientada para ação futura, sendo, por isso, proactiva, auxiliando o professor “a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Ibidem). Estes momentos eram frequentes na prática das formandas, através de diálogos informais e formais com a professora e supervisora e através da criação de narrativas reflexivas (cf. Anexo A5).

A avaliação envolve “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como principal função

ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, et al., 2002, p. 10). Durante esta etapa o elemento central deve ser, portanto, o aluno, pois são as aprendizagens dos alunos que evidenciam o sucesso de uma ação educativa. Desta forma, pode-se afirmar que a avaliação “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 23.º, ponto 1). É importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando as modalidades e os instrumentos utilizados (Abrantes, et al., 2002)

Enquanto docentes em formação e alunas integrados no mestrado, também as discentes tiveram momentos de avaliação nomeadamente, auto e hetero avaliação (cf. Anexo A6). Estes foram momentos determinantes para a evolução entre práticas e para o crescimento profissional e pessoal das mesmas.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo, apresenta uma análise crítico-reflexiva da prática pedagógica e eventuais propostas de alteração. Assim, apresenta algumas evidências do seu trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula , avaliando o seu contributo, quer no desenvolvimento global das crianças, quer no processo de formação e desenvolvimento das competências profissionais. Realça-se a articulação e mobilização de saberes que sustentaram decisões e cujo contributo foi importante na dinâmica e elaboração do plano de ação.

Considera-se fundamental a existência destes momentos de balanço relativos aos percursos pessoais e profissionais, pois constituem uma excelente oportunidade para os docentes realizarem a sua autoavaliação e refletirem sobre as ações que levaram a cabo no contexto. São também estes momentos que causam impacto no desenvolvimento de um perfil profissional completo e integral.

As atividades apresentadas, alvo de reflexão, não serão necessariamente atividades realizadas na instituição de estágio, com a turma, mas todas aquelas que contribuíram para este crescimento pessoal e profissional da formanda, como são exemplos: as aulas teórico-práticas, os momentos de diálogo e de reflexão em tríade e com o supervisor nas atividades supervisionadas, entre outros.

Assim, para melhor compreensão, o texto é escrito tendo em conta as . semanas do período de estágio que a formanda considerou mais significativas para si e para as crianças. Será tida e conta a ordem cronológica dos acontecimentos para uma compreensão mais fácil da evolução conseguida, proporcionando, assim, uma leitura mais coerente. Por fim, a atenção irá recair sobre os momentos de reflexão em díade, tríade e com a supervisora

institucional, como são exemplos os momentos de planificação, de observação, entre outros.

Relativamente aos momentos vividos na instituição de formação da mestranda (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto), as aulas s teórico e práticas, foram sessões imprescindíveis para nos integrarmos na prática.. Foram aulas de partilha de experiências entre os diferentes pares pedagógicos que enriqueceram cada aluno e que permitiram perceber que dificuldades de uns são dificuldades de outros, , independentemente dos contextos e das faixas etárias em que se encontravam a trabalhar as díades. Importante foi promoverem estas reflexões de modo a que as mestrandas encontrassem soluções para os contextos reais. Também a apresentação de diferentes materiais permitiu aumentar o leque de possibilidades a utilizar na prática e no futuro profissional da mestranda. Foram, ainda, esclarecidos os diferentes temáticas pertinentes para a prática profissional. Abordaram-se questões como os modelos curriculares e metodologias e, desta forma, conseguimos reconhecer quais se encontravam presentes nas diferentes instituições de estágio, o que contribui para perceber e justificar as estratégias utilizadas. É através deste conhecimento que se orientam as diferentes atividades planificadas pelas díades.

A partilha de experiências com docentes profissionais na área da educação constituiu um conhecimento enriquecido com experiências de trabalho de sucesso, permitindo às discentes ter uma noção das diferentes realidades antes e durante a prática. Também a interação reflexiva com os supervisores institucionais serviu para melhorar e clarificar planificações e atividades que iriam ser utilizadas nos contextos educativos. Para colocar na ação tudo o que se desenvolveu nos momentos acima referidos, foi necessária a integração na prática, neste caso numa instituição de estágio que acolheu o par pedagógico com o objetivo deste desenvolver atividades com uma turma e integrar-se nas rotinas diárias propostas pela instituição.

Primeiramente, e antes de abordar e de refletir sobre as atividades levadas a cabo pela formanda, importa referir o “papel passivo - ativo” da mesma perante a atuação do par pedagógico. Estes foram momentos que

contribuíram igualmente para o crescimento profissional das mesmas, pois foi interessante perceber que nos momentos de intervenção do par pedagógico, torna-se possível desenvolver, no processo de observação, algo mais rigoroso como se se tratasse duma observação minuciosa inconsciente. Sem noção, são apreendidos todos os aspetos presentes na intervenção do par e de todo o ambiente envolvente, como a turma, o olhar da orientadora cooperante, a postura da díade, entre outros. Ao mesmo tempo, é partilhado um sentimento de solidariedade para com a parceira que está a intervir, sabendo que, como professores em formação, todos estarão também naquela situação e na mesma posição, com sentimentos, angústias e motivações semelhantes. Nestes momentos é também evidente a importância do apoio e da colaboração existente e evidente na díade, não sendo este período vivido como uma espécie de competição, mas sim como uma fase de cooperação e auxílio entre o par. Com a observação, nas semanas de intervenção da díade, é dada a oportunidade de aprender tanto com os seus erros como com as suas pequenas conquistas, transformando-as em motivação e empenho para as semanas de intervenção.

Relativamente à primeira intervenção da formanda, realizada no dia 31 de outubro, semana partilhada com o par pedagógico, eram alguns os receios como a falta de controlo da turma, a motivação dos alunos e a colaboração nas atividades (cf. Anexo A7.1).

As atividades, todas elas relacionadas com o “Dia das Bruxas”, motivavam os alunos só pela temática em si (cf. Anexo A8.1). Foram utilizados alguns recursos para criar antecipadamente o fator surpresa na turma e despertar, assim, a curiosidade dos alunos. Neste dia, foi também a primeira vez que a formanda teve oportunidade de experienciar diferentes atividades e abordagem a diferentes conteúdos nomeadamente a introdução a um grafema. Relativamente à introdução do grafemas, o contributo da Orientadora Cooperante foi fundamental, pois deu a conhecer às formandas um método facilitador para aprendizagem dos grafemas. O método referido é “Jean qui rit” que faz a associação do grafema a uma pequena história e gesto. “Jean qui rit” propõe ainda uns exercícios de orientação que devem ser trabalhados,

anteriormente a introdução dos grafemas, com os grupos. Na turma em questão, verificou-se uma estratégia eficaz, pois facilmente os alunos conseguiram reter as particularidades de determinado grafema fazendo a associação proposta por esta metodologia.

Esta intervenção coincidiu também com a primeira supervisão. A questão da supervisão altera, inconscientemente, o estado de espírito e sistema nervoso dos formandos, aumentando a ansiedade e receando mais que as atividades não corram como esperado. Ainda assim, é de salientar o feedback recebido pós-ação, sendo que a discente pode perceber melhor, na reflexão em grupo, os erros cometidos e como melhorá-los. Neste processo, torna-se evidente a importância da formação contínua na profissão docente e na formação de professores.

É também este momento de reflexão uma oportunidade de aprendizagem, pois, através das experiências vividas quer pela orientadora como pela professora cooperante, a diáde pôde perceber como deve abordar as diferentes temáticas, quais os erros e quais as estratégias a utilizar para melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Com esta primeira intervenção, a formanda compreendeu o caráter flexível de uma planificação. Por falta de tempo, pela motivação demonstrada pelos alunos em determinada atividade ou mesmo por interesses espontâneos evidenciados nas atividades, a planificação de um dia fica condicionada e por vezes melhorada. No caso do par pedagógico, como planificava semanalmente, verificou-se uma evidente alteração da semana principalmente e ao longo do estágio, pela experiência, empenho e vontade de melhorar. Na semana de 13 a 15 de novembro, decorreu o segundo momento de supervisão da formanda. Para esta semana e nomeadamente para este dia em específico, verificou-se a tentativa de arranjar recursos e atividades suficientemente cativadores e motivadores para a turma sendo que, muitas deles, não resultaram como desejado.

Nessa semana a formanda voltou a trabalhar a introdução de um grafema com a turma. Esta foi uma das atividades realizadas em que a mesma

sentiu evoluções mais significativas no seu trabalho. Seguindo todos os conselhos dados relativamente a abordagem do grafema “B” a discente tentou na abordagem ao grafema “L”, colmatar todas as lacunas cometidas anteriormente. Explorou muito mais o grafema com a turma, realizando diferentes atividades como por exemplo a escrita no ar, a escrita no quadro, escrita livre na sebenta, entre outras. Com esta atividade foi mais uma oportunidade de a estagiária se aperceber de algumas dificuldades sentidas por alunos da turma, que se manifestaram, nalguns casos, na forma de pegar no material de escrita. Após todo este trabalho, as fichas de grafismos apresentadas, posteriormente, ao grupo, foram realizadas sem dificuldades alguma, salvo raras exceções. Com estes alunos, foi continuada a exploração livre do grafema.

Realizou-se com a turma outra atividade de destaque, pelo caráter reflexivo que provocou no par pedagógico: a revisão sobre as regras da sala de aula (cf. Anexo A7.2). Após um diálogo entre a díade e a Orientadora Cooperante, durante a preparação da planificação para a referida semana, foi focado o comportamento da turma. Devido às diferenças comportamentais das crianças do mesmo grupo, a tríade chegou à conclusão que seria importante rever com os mesmos as regras da sala de aula e registá-las para que a sua presença fosse permanente, contínua e não caísse no esquecimento. Posto isto, os alunos, colaborativamente, conceberam um conjunto de regras que foram consideradas necessárias para o estabelecimento de um clima adequado, quer dentro da sala, quer fora dela. Depois de uma reflexão inicial, sempre que os alunos se lembravam de uma regra importante, colocavam o dedo no ar e, após ser-lhes dada a palavra, expunham a sua perspetiva. Se toda a turma estivesse de acordo com a regra citada, esta era escrita no computador, ao mesmo tempo que era projetada no quadro para que a restante turma pudesse ver e posteriormente estas pudessem ser impressas e coladas numa cartolina que seria afixada numa parede visível (cf. Anexo A8.2). Apelando ao espírito crítico dos alunos e com a intenção de promover o seu desenvolvimento, todos puderam expor as suas ideias, as suas opiniões, sendo estas utilizadas para o decorrer da ação. O objetivo era também promover o consenso entre todos,

uma vez que os conflitos entre o grupo foram o mote para a realização desta atividade. Após todas as regras estarem definidas, foram impressas em papel, cortadas e coladas numa cartolina. Esta foi também uma fase crucial, pois de uma forma menos evidente era promovido o trabalho em grupo. A partir daquele momento, sempre que uma regra não era cumprida, o aluno ou os colegas eram convidados a relembrar as regras por eles determinadas. O facto de serem os próprios a criar as regras, permitiu que, através de diálogos espontâneos entre os pares, a díade pudesse perceber que estes se sentiam importantes por serem parte integrante da construção do funcionamento da sala de aula. Com esta atividade também eles possuíam autoridade para relembrar as regras estabelecidas. Esta opção deveu-se, portanto, à necessidade de motivar os alunos e interessá-los para os assuntos da aula. Entre as regras definidas podemos destacar a regra referente à ida à casa de banho durante as aulas, assim como à limpeza da sala no fim do dia ou a distribuição do material. Ao fim de algum tempo, a maioria dos alunos revelou ser capaz de cumprir as regras estabelecidas, acreditando-se que isso se deve ao facto de as regras terem sido estabelecidas por eles próprios. Podemos afirmar que esta é uma consequência dos alunos serem seres ativos do seu próprio conhecimento e consequentemente da sua construção social. Tendo em conta o estabelecimento de regras, foi apresentado aos alunos o Quadro do Comportamento (cf. Anexo A8.3). Este quadro foi criado pelas formandas e teve como propósito a autoavaliação dos alunos, relativamente às atitudes diárias e em consonância com as regras estabelecidas. O quadro a nível de materiais era uma placa de *kapaline* onde foram colocadas as fotografias dos alunos e velcro, para colar uns pequenos círculos criados em feltro com as cores associadas ao comportamento do dia. Para isso, tinham de o preencher, colocando uma pinta à frente do seu nome. A cor da bola – verde, amarela ou vermelha – dependia das atitudes tomadas durante o dia. Antes do preenchimento do quadro foi realizada uma reflexão com os alunos, para que compreendessem as funções do quadro, a sua denominação, assim como o seu preenchimento. De um modo geral, a turma mostrou-se responsável no preenchimento do quadro, promovendo diariamente pequenos momentos de

reflexão e auto e hetero avaliação. No fim de cada semana, eram criadas assembleias de turma onde se verificava, através da mancha gráfica, o comportamento de cada aluno ao longo da semana. Eram discutidas as regras quebradas e apresentadas as melhorias ou regressão no comportamento de cada um. Os alunos nos quais se verificasse um comportamento, denominado pelos próprios, como exemplar – todos os dias com cor verde – eram compensados com um pequeno presente que ficava ao encargo das formandas. Desta forma, era tentado pela via do positivismo obter melhores resultados. A competitividade saudável instalada devido a estas pequenas recompensas, fez com que a maioria dos alunos tivesse vontade de reconhecimento, o que consequentemente resultava num bom comportamento dentro e fora da sala de aula.

Na semana relativa ao natal a mestranda assumiu um desafio especial no sentido de criar um plano de aula com impacto na turma, sendo que deveria ter em conta o feedback que recebeu da aula anterior.

Após algum momento de reflexão, a formanda melhorou questões como a utilização de recursos rudimentares, o ensino através do método tradicional, entre outros apostando portanto na utilização de recursos diversificados e de atividades que fugissem ao que habitualmente se vê nas salas de aula. O desafio de uma planificação em épocas festivas, como o caso da época natalícia, e que permitisse criar atividades que respeitassem objetivos curriculares e ao mesmo tempo mantivessem a magia natural que a época do natal cria em crianças nesta faixa etária, foi enorme. Assim, a mestranda desenvolver atividades, como a conversa com o Pai Natal pelo telemóvel, apresentou o vídeo onde a personagem aparece a ler as cartas da turma, a confeção de biscoitos relacionados com a época e o lanche realizado com a turma.

A conversa com o Pai Natal, foi uma ideia bastante interessante e que tinha como objetivo fulcral a motivação para a realização das atividades posteriores. Foi o mote para o início de uma semana onde se pretendia que os alunos estivessem constantemente à espera de algo novo e fora do que era usual nas rotinas diárias do grupo. Foi, portanto, uma estratégia conseguida

com a colaboração do pai da formanda que se disponibilizou para a recriação de uma conversa telefónica onde se fazia passar pela figura tradicional. Assim que o telemóvel tocou, a formanda solicitou a um dos alunos que lhe fosse buscar o aparelho móvel e lê-se em voz alta quem estava a tentar contactá-la. Com o trabalho prévio nos grafemas e ditongos e a criação de palavras com os mesmos, as palavras “pai” e “natal” já eram passíveis de ser lidas por qualquer um dos alunos da turma. Assim que a criança em questão se apercebeu de quem se tratava, chamou todos os colegas para que estes verificassem com ele de que era uma chamada verídica. A formanda atendeu e colocou o sistema em voz alta para que todos os alunos pudessem escutar a conversa. Foi um momento onde as crianças, de forma espontânea mas organizada, através da colocação do dedo no ar, puderam colocar questões ao Pai Natal. Este momento foi, como esperado, um sucesso por criou nas crianças a expectativa pretendida. Foram apenas alguns momentos que tornaram tão especial esta semana quer para a turma como para o par pedagógico.

Semelhante a este momento existiu um outro que consistiu na visualização de um vídeo onde o Pai Natal aparecia a ler as cartas previamente criadas pelos alunos (cf. Anexo A8.4). Este momento foi novamente conseguido através do apoio e disponibilidade dos parentes da formanda que, em conjunto com esta, criaram uma encenação em volta em torno da questão.

A confeção de biscoitos da época, tradicionalmente denominadas como bolachas de natal, foi uma das atividades mais completas e onde melhor se evidenciou a possível relação entre do carácter lúdico com o desenvolvimento de conteúdos programáticos. A formanda iniciou a atividade com a distribuição da receita dos biscoitos (cf. Anexo A9) realizando uma leitura em voz alta da mesma. Após esta leitura, foi questionada a turma se era costume ajudarem na confeção de bolos em casa e se tinham a noção das unidades de medida, neste caso unidades de massa, apresentadas (grama, quilograma, entre outras). Alguns alunos apresentaram noções básica fazendo relações de equivalência simples e próprias como: um quilograma de farinha equivale a um pacote cheio, meio quilo equivale a meio pacote. Tirando proveito desta análise específica criada por alguns elementos da turma, foram realizadas

equivalências para todos os ingredientes promovendo desta forma a autonomia das crianças aquando da confeção das bolachas.

No momento da confeção das bolachas foi alterada a disposição da sala de maneira a poder reunir a turma em grande grupo. Promovendo os hábitos de higiene, todas as crianças foram obrigadas a lavar as mãos antes de tocarem nos ingredientes. Escolhidos aleatoriamente, foram chamadas algumas crianças para vir depositar os ingredientes num recipiente próprio, enquanto os restantes acompanhavam com a receita ao lado. Posteriormente, foi entregue um excerto da massa concebida a cada criança para que estas pudessem manipular a mesma ou até mesmo prova-la e criar, com o auxílio de formas, os biscoitos. Apesar de ser uma atividade onde seria propícia a dispersão e indisciplina, este momento foi conseguido sempre de forma organizada, verificando-se assim uma evolução no grupo de crianças. Tornou-se, portanto, um momento bastante enriquecedor não só em conhecimentos mas também ao nível dos afetos entre a díade e a turma. Os biscoitos cozinhados fizeram parte do lanche realizado com os alunos ao fim do dia, onde estes puderam ver os resultados do bom trabalho criado por eles. (cf. Anexos A 8.5, 8.6)

Entre as atividades dessa semana podemos ainda destacar para análise o jogo das palavras. O jogo, realizado no exterior, tinha como objetivo que cada criança recolhesse um papel com uma palavra e se organizasse em grupo com outros colegas que tivessem um papel com a mesma palavra ou expressão. O facto de levar as crianças para o exterior num mês de inverno, implicou toda uma logística que fez com que se perdesse tempo disponibilizado para a atividade. Tendo em conta o grupo em questão, a deslocação para o exterior causou também alguma dispersão o que não se verificou benéfico à organização e explicação da atividade. Tendo em conta os aspetos focados anteriormente, a atividade não resultou como esperado, sendo que dentro dos objetivos pretendidos para o momento, este apenas serviu transição entre as restantes atividades.

Esta semana exigiu um esforço entre a formanda e a díade para promover também a integração de todas as pessoas como os pais das próprias crianças que se mobilizaram e em conjunto ajudaram a transformar o conceito de educação.

Por tudo aquilo que já foi sendo referido anteriormente na exposição e reflexão das atividades – que culmina numa reflexão sobre todo o processo – verificou-se uma evolução positiva nas diferentes intervenções e neste período de estágio. De referir novamente que conceitos como observação e planificação, que tanto são abordados no primeiro ciclo de estudos como nesta fase, se mostram cada vez mais importantes. É perceptível na sua essência, durante o desenvolvimento das diversas atividades, o significado destes e que sem a capacidade de utilização destas ferramentas não é possível a organização nem a perceção de situações e problemas de resolução fundamental.

Relativamente à ação desenvolvida ao longo do estágio, todos os erros cometidos serviram e contribuíram à formanda para melhorar enquanto estagiária, aluna em formação, futura docente e pessoa. Neste caso concreto, foi um processo gradual em que todas as lacunas cometidas ajudaram a discente a melhorar não só nas supervisões, mas em cada dia de intervenção. Muito além de um processo de formação, este período de estágio é o experimentar de diversas situações da vida de um professor, encarando os contratempos deste percurso como a transformação de um percurso que poderia ter sido muito mais fácil, numa caminhada muito mais completa e com um crescimento pessoal muito mais rico.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão é um espaço de excelência para a tomada de consciência de todo o percurso desenvolvido, implicando uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e os significados atribuídos a cada uma delas.

No decorrer dos estágios pedagógicos, realizados no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, existiu um forte investimento na aprendizagem de novos conteúdos e metodologias de trabalho, a par de um aprofundamento de algumas técnicas de investigação, de reflexão e de diferentes metodologias para a prática educativa.

Pretende-se que o formando, no final da prática profissional desenvolvida, tenha adquirido competências para o exercício da profissão e conheça de forma mais próxima a realidade educativa. Assim, optando por adotar uma atitude de permanente observação reflexiva onde, conjugando conhecimentos, se foram construindo novos saberes procurando promover de forma significativa o desenvolvimento das capacidades que nos permitam, futuramente, apostar numa intervenção educativa de qualidade.

Para o exercício da prática profissional revelaram-se fundamentais as bases teóricas desenvolvidas nas aulas teórico-práticas denotando-se a importância da existência de uma boa articulação entre teoria e prática. Estes dois elementos do processo de formação só funcionam em pleno quando articulados, sendo portanto indivisíveis e impossíveis de realizar de forma correta se não se sustentarem um no outro.

Os diferentes momentos de reflexão, com a professora cooperante, com o par pedagógico e com o supervisor institucional foram também momentos fulcrais de aprofundamento das aprendizagens adquiridas, assim como os momentos de planificação com a tríade. Apenas avaliando a atuação podemos refletir acerca dela detetando erros, ou aspetos passíveis de serem melhorados.

Utilizando de forma significativa cada um dos elementos referidos anteriormente procura fazer-se deste momento de prática profissional um

momento rico em aprendizagens e saberes sendo a avaliação final do mesmo positiva no sentido em que revelou inúmeros aspetos que fomentaram um crescente acumular de novas competências tendo sido alcançados os principais objetivos pretendidos.

A díade procurou sempre ser uma mais-valia para a instituição que acolheu, não impondo a sua presença, mas fazendo-se sentir presente. Procurou colaborar com toda a equipa e absorver o máximo de informação e conhecimento aprendendo sempre nos mais diversos momentos e com a experiência dos mais diversos profissionais.

Apesar deste balanço surgiram, como seria de esperar, alguns constrangimentos no exercício da prática profissional, próprios de quem ainda tem muito que aprender sendo eles também potenciadores de grandes aprendizagens uma vez que se encaram os erros e obstáculos como geradores de conhecimentos. São peças essenciais na formação obrigando os formandos a encontrar estratégias para os superar.

O maior desafio na vida de qualquer profissional consiste em conciliar a vida pessoal com a carreira profissional. Também para a formanda não só no período de estágio, mas como todo mestrado, foi sem dúvida a tarefa mais árdua desta fase. Foram diversos os problemas pessoais acompanharam a discente e que andavam a par com todas as aulas, intervenções, supervisões, ... Muitos foram os momentos em que a vontade desarmar era superior.

Apesar de todos estes contratempos, as relações criadas e conseguidas com as crianças, todas as famílias e com toda a comunidade escolar são merecedores de todo o esforço.

Muito mais que uma exposição de referentes teóricos, que pesquisando facilmente se conseguem, os relatórios de estágio são acima de tudo momentos de partilha própria e individual onde se depositam todos os sentimentos e acontecimentos deste longo percurso. É um diário, um desabafo, uma ajuda para perceber e melhorar erros cometidos. É a melhor forma de avançar, crescer, continuar.

Como conclusão resta salientar que este período se revelou essencial para o exercício da futura profissão promovendo a aquisição das competências

base que terão que ser cimentadas, reforçadas e renovadas ao longo de toda a vida mas que terão sempre como suporte os conhecimentos adquiridos enquanto formandas.

Só sendo fieis a estas aprendizagens iniciais se pode contribuir para a mudança de mentalidades fomentando a criação de contextos educativos onde o importante seja sempre, a par da intencionalidade educativa, o bem-estar integral do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2000). *A aprendizagem experiencial e o professor do futuro*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 35-43.

Alarcão, I. (2001). *Professor Investigador: Que sentido? Que formação?* In: www.inafop.pt/revista/docs/texto_isabelalarcao.html

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T.; Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.

Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança*. *Revista Território educativo*, 7, pp. 33-42.

Amado, J. (2003). *A indisciplina na aula: um desafio à formação dos professores*. In “A formação de professores à luz da investigação”. Actas do XII Colóquio da AIPEF/2002. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*

Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo sem fronteiras*.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Caiadas e Tavares (2013). *Estratégias Pedagógicas de Motivação. Indagatio Ditactica*. Vol. 5. Aveiro.

Conceição, C. & Sousa, O. (2012). *Ser professor hoje. O que pensam os professores sobre as suas competências*. Revista Lusófona de Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

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

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

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. Nova Iorque: Henry Holt and Company.

Diogo, F. (s/d). *Desenvolvimento Curricular – Manual para a Formação de Professores da República de Angola*. Capítulo III.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora

Granja, et al. (2011). *A Escola: (também) um espaço de afectos*. Revista Lusófona da Educação, 18. Porto.

Jesus, S., Campos, P., Alaiz, V., Alves, J. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA (Colecção Cadernos do CRIAP)

Leite, C. (2005). *A territorialização das políticas e das práticas educativas*. In: Leite, C. (org). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I série-A. Assembleia da República. Lisboa.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.

Matias, J. (2008). Aula assistida que observar. In: www.josematias.pt

ME (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do sistema educativo.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas – Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora

Pombo, O. et al. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Peres, A. N. (1999): *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote

Ponte, J. (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?* Revista Iberoamericana de Educación, 24

Renca, A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: M.E./D.E.B.

Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ribeiro, D. (2000). *A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente*.

Ribeiro, D. (2012). *Apontamentos da aula de Investigação em Educação*. Porto: ESE/IPP (30 de outubro)

Rozek, M. (2013). *A narrativa e a formação de professores*. *Indagatio Didactica* (vol. 5). Aveiro: Universidade de Aveiro

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar
(em suporte digital)

Anexo 2 – Relatório de Qualificação Profissional em Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Anexo 2 - Tipo A

Anexo A1 – Grelha de caracterização da turma

	Nome da Criança	Data de Nascimento	Natural da freguesia de:	Número de irmãos	Recebe subsídio	Tem problemas de saúde	Encarregado/a de Educação				
							Nome	Grau de parentesco	Habilitações Académicas	Profissão	Contacto
1	Ana Isabel Guerra Coelho	1 fev. 2007 (6 anos)	Águas Santas	4	Sim (A)	Não	Ana Guerra	Mãe	9º Ano	Desempregada	919469655
2	André Filipe Pacheco Pereira	16 mar. 2007 (6 anos)	Águas Santas	2	Sim (B)	Não	Maria Pereira	Mãe	9º Ano	Desempregada	917972576
3	Ângela Sofia Barbosa Cerqueira	4 ago. 2007 (6 anos)	Mafamude	1	Sim (A)	Não	Laurinda Grosso	Mãe	9º Ano	Desempregada	918140887

4	Beatriz Teixeira Melo	26 out. 2007 (5 anos)	Águas Santas	3	Não	Não	Maria Melo	Mãe	4º Ano	Empregada de Balcão	964502913
5	Bernardo Manuel Martins Lopes	7 jul. 2007 (6 anos)	Águas Santas	0	Não	Sim (Bronquite Aguda)	Matilde Afonso	Mãe	6º Ano	Ajudante de cozinha	934226465
6	Carlos Henrique Fernandes Silva	3 mai. 2007 (6 anos)	Águas Santas	0	Não	Não	Susana Fernandes	Mãe	11º Ano	Empregada de Balcão	917761246
7	Duarte Afonso Ferreira	15 out. 2007 (5 anos)	Senhora da Hora	1	Não	Não	Célia Afonso	Mãe	12º Ano	Assistente Administrati va	935417701
8	Hugo Miguel da Silva Vieira	4 ago. 2007 (6 anos)	Paranhos	1	Sim (B)	Não	Miguel Vieira	Pai	12º Ano	Técnico informático	919506672

9	Inês Sofia Bessa Correia	15 set. 2007 (6 anos)	Águas Santas	1	Não	Não	Emília Correia	Mãe	12º Ano	Desemprega da	936266346
10	Joana Sofia Elias Gomes	29 agos. 2007 (6 anos)	Águas Santas	0	Não	Não	Isabel Elias	Mãe	9º Ano	Desemprega da	916926270
11	José Pedro Amaral Maia	20 jun. 2007 (6 anos)	Águas Santas	0	Não	Não	Andreia Amaral	Mãe	12º Ano	Auxiliar da ação educativa	914068984
12	Leonardo Alexandre Pereira Vieira	4 set. 2007 (6 anos)	Águas Santas	0	Não	Não	Paula Pereira	Mãe	9º Ano	Desemprega da	918421818
13	Leonor Diamantino Fernandes	15 set. 2007 (6 anos)	Águas Santas	0	Sim (A)	Não	Célia Fernandes	Mãe	12º Ano	Desemprega da	912707760

	Rodrigues										
14	Mafalda Soares Ribeiro	16 jun. 2007 (6 anos)	Águas Santas	1	Não	Não	Carla Soares	Mãe	12º Ano	Escriturária	933459899
15	Mariana Filipa Ribeiro Magalhães	24 abr. 2007 (6 anos)	Águas Santas	0	Não	Não	Márcia Magalhães	Mãe	9º Ano	Desemprega da	936377218
16	Rodrigo Alexandre Monteiro Sousa	21 ago. 2006 (7 anos)	Águas Santas	0	Sem informaçã o	Sim (deficiente motor e paralisia cerebral)	Maria Lopes	Tia	4º Ano	Empregada Fabrill	309957689
17	Rosa Letícia Silva Costa	27 abr. 2007 (6 anos)	Águas Santas	11	Sim (A)	Não	Ana Silva	Mãe	12º Ano	Doméstica	913994970

18	Ruben Teixeira Gomes	15 jan. 2007 (6 anos)	Valongo	0	Não	Não	Lúcia Teixeira	Mãe	12º Ano	Carteira	916314064
19	Tomás Filipe Magalhães	10 out. 2006 (7 anos)	Águas Santas	2	Sim (A)	Não		Mãe	4º Ano	Desemprega da	224939173

Anexo A2 – Horário das Unidades Curriculares

HORÁRIOS DAS AEC'S/EMRC
MOUTIDOS

		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
1º B	9:00/10:00		ALE			
Manuel	16:30/17:30	ING / RM		AFD	ALE	AFD
1º C	9:00/10:00			ALE		
Cláudia	16:30/17:30	ING / RM	AFD		AFD	ALE
1º D	9:00/10:00				ALE	
Carla	16:30/17:30	ING/RM	ALE	AFD		AFD
2º E	9:00/10:00					AFD
Susana	16:30/17:30	ALE	AFD	ING/RM	ALE	
2º F	9:00/10:00		ALE			
Ana Neto	16:30/17:30	AFD		ING/RM	AFD	ALE
2º K	9:00/10:00				AFD	
Isabel	16:30/17:30	AFD	ING/RM	ALE		ALE
3º H	9:00/10:00					ING
Catarina	16:30/17:30	AFD	ING	AFD	ALE/RM	
3º I	9:00/10:00					
Olga	16:30/17:30		AFD	ING	ALE/RM	ING
3º J	9:00/10:00			ING		
Teresa	16:30/17:30	AFD	ALE/RM		AFD	ING
4º A	9:00/10:00		ING			
Sofia	16:30/17:30	ALE		ALE	ING	AFD/RM
4º G	9:00/10:00		ING			
Líliã	16:30/17:30	ALE		ALE	ING	AFD/RM

Professor de RM – Mº José Lopes

ING- Inglês

AFD – Atividade física e Desportiva

ALE – Atividade Lúdico- Expressiva

RM – Educação Moral e Religião Católica

Anexo A3 – Grelha de Observação - Recreio

1. Espaço

Dimensão	
Segurança	
Disposição do Material	

--	--

Inferências	
-------------	--

2. Organização do Tempo

Rotina do Lanche	
Rotina de Saída	
Rotina de Entrada	

--	--

Inferências	
-------------	--

3. Interações

Aluno - Aluno	
Aluno – Auxiliar da Ação Educativa	

Outras interações relevantes	
------------------------------	--

Inferências	
-------------	--

4. Atividades

Descrição das atividades desenvolvidas	
--	--

--	--

Inferências	
-------------	--

5. Alimentação (Lanche)

Local	
Controlo	

Fornecimento	

Inferências	
-------------	--

Anexo A4 – Grelha de Observação – sala de aula

1. Espaço Físico

Ventilação / qualidade do ar	
Iluminação (artificial / natural)	
Disposição do mobiliário	

Inferências	
-------------	--

2. Recursos

Recursos	Tipo	Autoria	Material	Consciência ecológica	Durabilidade	Sentido Estético

3. Organização do Tempo/ Rotinas

Atividade	Explicação	Inferências
Rotina de Entrada		
Rotina do Lanche da Manhã		

Intervalo		
Rotina de Saída		
Rotina de Entrada		
Rotina do Lanche da Tarde		
Rotina de Saída		

4. Grupo

Critérios de organização do grupo (autónomo/dirigido; rígido/flexível)	
Regras de sala de aula (autoria)	
Critérios de distribuição dos alunos pela sala (finalidades)	
Inferências	

5. Interações entre os diversos atores

Aluno – Aluno	
Aluno – Professora	
Aluno – Auxiliares	
Aluno – Professor das AEC's	
Pai/E.E. – Professor	

--	--

Inferências	
-------------	--

Anexo A5 – Exemplo de narrativa reflexiva

3^a Narrativa Individual Reflexiva

Escola Cooperante: Escola EB1 de Moutidos

Professora Cooperante: Carla Camarinho **Supervisora Institucional:** Paula

Flores **Díade:** Esmeralda Rocha e Inês Paulo

Narrativa realizada

por: Inês Paulo **Data de entrega:** 26 de janeiro de 2013

Serve esta última narrativa reflexiva, e após todo o trabalho realizado com a prática profissional, para produzir uma análise crítica destas últimas semanas no terreno e ainda um sumário de todo este processo, que tantas alterações sofreu com o decorrer das supervisões.

Antes de iniciar a reflexão sobre os momentos referidos anteriormente, importa apresentar a estrutura adotada do presente documento. Assim, inicialmente será realizada uma análise sobre as últimas semanas de intervenção de estágio, semanas destinadas ao natal e à última supervisão. Será obviamente reforçada a reflexão sobre esta última. Segue-se depois uma análise à evolução sentida ao longo de todo o processo e sobre o maior desafio sentido por mim enquanto estagiária. Para terminar esta última narrativa, uma das três realizadas de todo este tempo, farei uma análise sobre as mesmas e sobre diferentes conceitos presentes ao longo de todas as práticas pedagógicas.

Após a última supervisão, que tanto impacto teve em mim enquanto estagiária, a semana de destaque foi a semana destinada ao natal. Esta semana tornou-se muito especial para mim, pois foi a semana em que tentei reter todas as informações e sugestões dadas quer pela supervisora como pela professora cooperante e mesmo o meu par pedagógico e onde tentei melhorar todos os aspetos negativos da minha prática por elas enunciados e dos quais passei a ter também consciência.

Tentei, por isso, melhorar questões como a utilização de recursos rudimentares, o ensino através do método tradicional, entre outras apostando portanto na utilização de recursos diversificados e de atividades que fugissem ao que estamos habituados a ver em salas de aula que recorrem ao método tradicional.

Optei por atividades que mantivessem os alunos mais ativos neste semana onde tentei manter ainda a magia natural que a época do natal cria em crianças desta idade. Atividades como a conversa com o Pai Natal pelo telemóvel, o vídeo onde a personagem aparece a ler as cartas da turma e o lanche realizado com a turma foram apenas alguns momentos que tornaram tão especial esta semana quer para a turma como para nós. Foi um momento que exigiu um esforço e reforço entre mim, o meu par pedagógico e todas as pessoas como os pais das próprias crianças que se mobilizaram e em conjunto nos ajudaram a transformar o conceito de educação.

Para terminar esta análise, importa ainda referir que aquela que poderia ter sido uma das semanas mais difíceis para mim, pois estava bastante abalada a nível pessoal, foi uma das semanas que me ajudou a perceber que esta é a profissão com que sempre sonhei e que os sentimentos vividos nestes momentos justificam todas as minhas escolhas. Também algumas atividades como o lanche, já referido anteriormente, permitiram-me observar a situação, que considero grave, em que se encontram algumas das crianças da turma.

Nesta última narrativa, não podia deixar de referir a última supervisão. Numa fase inicial e se pudesse resumir este último momento de supervisão numa palavra, a mesma seria pressão. Foi enorme a pressão sentida nesta última supervisão que me levou a acreditar que esta poderia não correr como desejado. Foi o momento em estágio onde me senti mais nervosa e onde pensei por momentos que este estado poderia tirar-me a capacidade de ser bem sucedida. O facto de saber que grande parte do meu percurso dependia deste último momento foi a justificação para aquilo que sentia.

Após iniciar as atividades e de ver a receptividade dos alunos perante estas, tudo se alterou e comecei a sentir-me muito mais a vontade com a realização das mesmas sendo muito mais fácil assim continuar, agindo com naturalidade e mostrando aquilo que consigo ser quando dou tudo de mim. Considero que a segunda atividade sugerida, o jogo das palavras, foi a atividade que não resultou tendo apenas como objetivo conseguido a transição entre as restantes atividades. Ainda assim e posto isto considero que esta supervisão foi aquela que correu dentro das expectativas, havendo uma melhoria significativa da segunda para este último momento de supervisão.

Por tudo aquilo que já foi sendo referido anteriormente e nas narrativas anteriores; e após uma reflexão sobre todo este processo, considero que existiu uma evolução positiva nas diferentes intervenções e neste período de estágio.

Antes de mais é de referir que conceitos como observação e planificação, que tanto são abordados no primeiro ciclo de estudos como nesta fase, se mostram cada vez mais importantes. Aqui, percebemos na sua essência o significado destes e que sem a capacidade de utilização destas ferramentas não é possível a organização nem a perceção de situações e problemas de resolução fundamental.

Relativamente à ação desenvolvida ao longo do estágio, todos os erros cometidos serviram e contribuíram para melhorar enquanto estagiária, aluna em formação, futura docente e pessoa. No meu caso, considero que foi um processo gradual em que todas as lacunas cometidas me ajudaram a melhorar não só nas supervisões mas em cada dia de intervenção. Muito além de um processo de formação, este período de estágio foi para mim o experimentar de diversas situações da vida de um professor, encarando os contratemplos deste percurso como a transformação de um percurso que poderia ter sido muito mais fácil, numa caminhada muito mais completa e com um crescimento pessoal muito mais rico.

Para mim torna-se ainda fundamental referir e falar, nesta narrativa, do maior desafio vivido no decorrer do estágio. Conciliar a vida pessoal com este processo, não só de estágio mas como todo mestrado, foi sem dúvida a tarefa mais árdua desta fase. Foi um semestre muito complicado em que diversos problemas pessoais me acompanharam e andavam a par com todas as aulas, intervenções, supervisões, ...

Trabalhar e estudar para poder continuar este percurso foi outra novidade para mim que tornou esta caminhada mais difícil e pesada pois os horários nem sempre eram compatíveis ou os mais agradáveis, para quem, no dia seguinte, tem que estar diante de uma turma, debilitando em parte as minhas capacidades e este meu percurso. São momentos difíceis e situações graves que nos abalam de tal forma que levam consigo a nossa capacidade de continuar e por isso não sinto que, independentemente do culminar desta fase, venci este percurso e todos os problemas que comigo insistiam em caminhar.

Muitos foram os momentos em que sinto que falhei mas sei que não se tratou de falta de trabalho, não se tratou de descuido ou mesmo de falta de esforço. Sou situações e sentimentos difíceis de exprimir por escrito mas que vão muito para além disso.

Apesar de todos estes contratemplos, as relações criadas e conseguidas com as crianças, todas as famílias e com toda a comunidade escolar fazem valer todo o esforço e por elas cheguei até ao fim. É inexplicável o que se sente quando ouvimos uma criança pedir para ficarmos, quando se agarram a nós a chorar sem quererem sair, quando nos dão os parabéns pelas atividades desenvolvidas e ouvimos: “Gostamos muito de ti!” ou “Vou ter imensas saudades!”.

Quero aproveitar a presente narrativa para expressar o agradecimento à professora cooperante e a professora supervisora como a toda a escola que tão bem nos acolheu. Foram exemplos de profissionalismo e de experiência e bases

fundamentais para o nosso desenvolvimento. O apoio aliou-se a amizade e o que fez deste percurso um processo completo.

Para finalizar estas narrativas reflexivas, um subcapítulo desta longa fase, importa falar da importância destas e da forma como sempre as encarei. Muito mais que uma exposição de referentes teóricos, que pesquisando facilmente se conseguem, estas narrativas são acima de tudo momentos de partilha própria e individual onde deposito todos os meus sentimentos e acontecimentos deste longo percurso. É um diário, um desabafo, uma ajuda para perceber e melhorar erros cometidos. É a melhor forma de avançar, crescer, continuar.

Anexo A6 – Grelha de auto-avaliação das formandas

	A	B	C	D	E
...adores do ...mas, manuais, ...urriculares...)			X		
...o turma, com ...s e projetos ...s e interesses			X		
...e os dados			X		
...re/com todos					X

Itens	A	B	C	D	E
...o, pedagógico e didático inerente às ...pedagogicamente correta.				X	
...ação com os documentos reguladores ...m (Plano de Turma, planificações do		X			
...efetiva à realidade turma.			X		
...erência entre objetivos a atingir, ...ção.		X			
...oras que respeitem a diversidade ...zu de conhecimentos, ritmos		X			
...ões imprevistas.			X		
...tos e adequados aos conteúdos ...ção pedagógica.			X		
...avaliação das aprendizagens.		X			
...realização da atividade.					X

Anexo A8.3 – Quadro do Comportamento



Anexo A 8.4 – Carta ao Pai Natal



Anexo A8.5 - Confeção dos Biscoitos



Anexo A8.6 – Biscoitos de Natal



Anexo A9 – Receita dos Biscoitos de Natal

Biscoitos de Natal

Ingredientes:

300g de manteiga em temperatura ambiente;

1kg de farinha de trigo;

6 ovos;

1 colher de fermento em pó;

½ kg de açúcar; açúcar

Preparação:

Colocar todos os ingredientes numa taça. Começar pela farinha, para formar uma “caminha” por baixo.

Quando todos os ingredientes estiverem na taça, misturar com as mãos. Colocar a massa para o tampo da mesa ou outra superfície lisa devidamente enfarinhada.

Polvilhar um pouco mais de farinha por cima da bola de massa e bater delicadamente.

Com o rolo ou com as mãos esticar a massa a gosto.

Recortar a massa com diferentes moldes.

Como a massa leva bastante manteiga, não é necessário untar a fôrma.

Levar a forno médio, até dourar. Deixar um espaço de 5 cm entre um biscoito e outro.

MM

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

março

2015