



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio

*À procura de sentidos: A Prática Educativa Supervisionada
como cenário de aprendizagens profissionais para Educadores
de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Carolina dos Santos Soares Jarimba

ESPECIALIDADE

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

ORIENTADOR

Prof. Doutor Adolfo Fialho

Ponta Delgada, abril de 2015

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CAROLINA DOS SANTOS SOARES JARIMBA

*À procura de Sentidos: A Prática Educativa Supervisionada
como cenário de aprendizagens profissionais para Educadores
de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação científica do Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Aos meus pais e à minha irmã...

Pelo apoio, dedicação e carinho e por acreditarem
em todo o momento que eu era capaz...

Às crianças...

Por cada sorriso, choro, brincadeiras e momentos
que jamais esquecerei...

Agradecimentos

Chegado ao final de uma longa jornada, da qual se destacam risos e gargalhadas, choros e cansaço, obstáculos, mas muitas vitórias, não podemos deixar de agradecer a todos aqueles que me acompanharam.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, pela forma como lutaram para que eu tivesse oportunidade de tirar este curso, pelo apoio incondicional, pelas lágrimas enxugadas e por todos os risos arrancados. Aquilo que sou devo-o a vocês, pela forma como me ensinam a olhar para a vida, dia após dia, com um sorriso e com orgulho.

À minha irmã, por ser a pessoa que é e porque, mesmo estando longe, nunca deixou de mandar aquela mensagem, que muitas vezes me confortou. És e serás sempre a minha menina.

Ao João, meu namorado, pela paciência, dedicação, atenção e carinho. Por estar sempre ao meu lado, partilhando alegrias e tristezas, gargalhadas e choros, nos momentos bons e nos momentos em que nada fazia sentido. Obrigada por todo o apoio, por nunca teres deixado de acreditar que eu era capaz e por me fazeres sentir tão especial.

A toda a minha família, com especial atenção à minha avó Natália, que sempre se preocupou e se orgulhou das minhas conquistas.

Aos meus padrinhos, Maria do Carmo e Rogério Medeiros, por acompanharem todo o percurso com preocupação e entusiasmo a cada etapa conquistada.

À minha madrinha Virgínia, minha amiga, minha conselheira. Por todos os conselhos, colo e conforto, principalmente nos momentos em que mais duvidei que era capaz.

À Sofia do Carmo, a irmã mais velha que nunca tive, que ao longo de cinco anos partilhou das minhas alegrias e tristezas, apoiando sempre que precisei, mesmo quando estava longe.

Às crianças da minha vida. Sem elas nada disso faz sentido e sem elas não seria quem sou hoje. Ao Santiago, ao Rodrigo, à Matilde, ao Francisco Branco, à Beatriz, ao Tomás, ao Henrique e ao Lucas, por me fazerem sorrir... por brincarem e mostrarem, através da vossa linda inocência, que a vida é simples e é bom ser criança. Às minhas crianças do estágio em contexto do Pré-Escolar e aos meus alunos, do estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todos os momentos inesquecíveis que me proporcionaram e que por isso estarão para sempre no meu coração.

À Joana. Por teres partilhado este caminho comigo, pela força, coragem, atenção, dedicação e, acima de tudo, por todos os momentos passados, tanto no estágio, como na elaboração deste trabalho. Muitos foram os momentos que passámos, risos, gargalhadas, brincadeiras, choros, zangas, mas todos eles contribuíram para uma grande união entre nós que será para a vida.

Ao Senhor Professor Adolfo Fialho, porque sem o seu apoio, dedicação e empenho tudo se tornaria mais difícil. Por tudo! Por me ter ensinado a ser uma boa profissional, por me ter ensinado a dar valor às coisas simples da vida, por me ter mostrado que eu era capaz, pela paciência, pela dedicação, pelas palavras conselheiras, de conforto e de calma e pelos alertas e críticas, que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e futura educadora e professora.

À minha orientadora de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que me acompanhou com muita dedicação, gosto, empenho e entusiasmo, ensinando tudo o que sabia, partilhando experiências e dando palavras de conforto sempre que precisei. Pela paciência, e por todos os conselhos que me ajudaram a crescer.

À minha amiga de longa data, Natacha Amaral, pelo longo caminho que percorremos juntas, tanto no ensino secundário, como na licenciatura. Choros, gargalhadas, brincadeiras, medos, desesperos... Muitos foram os momentos que passámos, mas que tanto nos fizeram crescer. Enfim, pela verdadeira amizade.

À Carolina Raposo, minha colega, amiga e madrinha, que me acompanhou com preocupação, dedicação e empenho, em todos os momentos por que passei. Foste um apoio imprescindível. Obrigada pelas palavras de conforto, por aquele abraço, pelo carinho, pelos risos e brincadeiras. Por tudo e pela grande amizade.

À Ana Arruda e à Daniela Silva, duas amigas que tive o prazer de conhecer no início deste caminho e que ficarão sempre no coração. Muitos foram os momentos inesquecíveis que passámos juntas e ao fim de cinco anos, cá estamos nós, unidas e a completar os nossos caminhos. Às duas meninas, o meu muito obrigada pelo apoio.

Ao meu grande amigo e padrinho Carlos Cabral. Uma amizade que nasceu no início deste percurso, mas que se foi fortalecendo. A ti agradeço a orientação, os conselhos, mas acima de tudo a preocupação, como se fosses um irmão.

À minha turma por todos os momentos vividos ao longo do curso, com agradecimento especial à Sara Garcia, por todo apoio e amizade e às senhoras Conceição e Grimaneza pelo carinho e preocupação.

Resumo

O presente relatório de estágio vem no seguimento das práticas desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade dos Açores.

Este documento, que reúne todo o trabalho desenvolvido durante a frequência do estágio em dois níveis de ensino distintos: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como principal propósito analisar e refletir sobre o lugar e o papel desta importante etapa formativa, na aprendizagem profissional dos futuros docentes.

A escolha da temática partiu da necessidade de se refletir sobre as nossas experiências de estágio, tendo em conta as aprendizagens por ele proporcionadas e o lugar que o mesmo ocupa na formação inicial de qualquer docente, dos níveis de ensino em causa. Este foi o contexto que serviu de base a toda a reflexão apresentada, que atravessa os diferentes momentos e dinâmicas da ação educativa desenvolvida, tendo em conta as funções que se esperam de um futuro profissional de ensino, no contexto daquelas que serão as suas competências profissionais.

Com vista à compreensão da formação inicial de educadores e professores, em especial do estágio pedagógico, enquanto cenário de aprendizagens profissionais, realizámos uma investigação que acompanhou as nossas práticas, numa metodologia centrada numa lógica de investigação-ação. Foi elaborado um diário de bordo, que acompanhou todo o nosso percurso e, numa fase posterior, analisadas as atas com os relatos de ambos os momentos de estágio. Também realizámos um inquérito por questionário a todos os nossos colegas de turma, num total de 16 inquiridos, com o intuito de conhecermos as suas conceções relativamente ao tema em análise, tal como a natureza das suas práticas pedagógicas, que tivemos oportunidade de comparar com as nossas.

Concluimos que os nossos colegas, tal como nós, assumem o estágio pedagógico como um cenário rico em aprendizagens, que se afiguram essenciais para o exercício da nossa actividade profissional. Apesar de cada um entender e avaliar o seu percurso, mediante os diferentes cenários e desafios com os quais se deparou, encontrámos dificuldades comuns, que nos convidaram a uma atitude de constante reflexão, numa clara antecipação daqueles que serão os nossos contextos profissionais futuros.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, Estágio Pedagógico, Aprendizagem Profissional, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This internship report follows on from the practices developed in the courses units of Educational Practice Supervised I and Educational Practice Supervised II, integrated in the Master in Preschool Education and Elementary Teaching, taught at the University of Azores.

This document, which brings together all the work done during the frequency of the stage in two different educational levels: Pre-school Education and the 1st cycle of basic education, whose main purpose is to analyze and reflect on the place and the role of important formative stage in the professional learning of future teachers.

The choice of the theme stemmed from the need to reflect on our training experiences, taking into account the learning that he provided and the place it occupies in the initial formation of any teacher, educational levels concerned. This was the context that formed the basis of all the reflection appears, running through the different times and dynamics of developed educational activity, taking into account the functions expected of a professional future of education in the context of those who will be their professional skills .

In order to understand the initial training of educators and teachers, in particular the teaching practice, while setting professional learning, we conducted an investigation that followed our practices, a methodology centered on a logic of action inquiry. A logbook has been produced and followed all our route and at a later stage, analyzed the minutes with the reports of both stage moments. We also do a survey to all of our classmates, a total of 16 respondents, in order to know their conceptions on the subject under consideration, such as the nature of their teaching, we had opportunity to compare with our.

We conclude that our colleagues as we take on the teaching practice as a rich scenario in learning, which seem essential to the exercise of our professional activity. Although each understand and evaluate its course through the different scenarios and challenges that come across, we found common difficulties, who invited us to an attitude of constant reflection, a clear anticipation of those who will be our future professional contexts.

Keywords: Initial Teacher Training, Teacher Training, Professional Learning, Pre-School Education and 1st cycle of basic education.

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice Geral	viii
Índice de Figuras	xii
Índice de Quadros.....	xii
Índice de Anexos	xiii
Índice de Siglas e Abreviaturas	xiii
Introdução.....	14
Parte I	21
Capítulo I - O Estágio como cenário de aquisições basilares na aprendizagem da profissão docente	22
1.1 - Ser Educador ou Professor na escola de Hoje	23
1.2 - Formação inicial de professores e a Prática Pedagógica	29
Capítulo II – A Prática Educativa e os seus contextos	41
2 – O estágio pedagógico: contextos e desafios	42
2.1 - A Prática Educativa Supervisionada e os seus momentos.....	43
2.1.1 – Da observação à elaboração do Projeto Formativo Individual	44
2.1.2 – Planificar a nossa ação	47
2.1.3 – Da ação pedagógica à importância da reflexão	52
2.1.4 – A avaliação dos alunos e da nossa ação.....	54
2.1.5 – O estágio pedagógico e os seus intervenientes	56
Parte II	59
Capítulo III – O estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar.....	60
3 – Prática Educativa Supervisionada I – Educação Pré-Escolar	61
3.1 – Caracterização dos contextos educativos	61
3.1.1 – O meio envolvente	62
3.1.2 – A escola	62
3.1.3 – A sala de atividades	63
3.1.4 – O grupo de crianças	64
3.1.5 – As Necessidades e os Problemas do grupo de Crianças	65
3.2 – A Ação educativa em contexto da Educação Pré-Escolar.....	66
3.3 – O nosso estágio e as suas dinâmicas.....	73
3.3.1 – O nosso estágio pedagógico: Antes da ação	73
3.3.1.1 – Observar as rotinas do grupo para melhor planificar.....	73
3.3.1.2 – Elaborar o Projeto Formativo Individual.....	75
3.3.1.3 – Idealizar diferentes estratégias e metodologias	75
3.3.1.4 – Planificar com o(a) Orientador(a) da Universidades.....	76
3.3.1.5 – Planificar com a Orientadora da Escola.....	77
3.3.1.6 – Planificar práticas inovadoras.....	80
3.3.1.7 – Fundamentar as opções tomadas	80

3.3.1.8 – Adaptar o currículo ao nível de ensino das crianças.....	81
3.3.1.9 – Construir os recursos pedagógico-didáticos	82
3.3.1.10 – Diversificar os recursos pedagógico-didáticos e adaptar os recursos aos níveis de ensino e aprendizagem das crianças	83
3.3.2 – A Pré-ação na Educação Pré-Escolar: As práticas dos estagiários em diálogo	84
3.3.3 – O nosso estágio pedagógico: Durante a Ação	
3.3.3.1 – Adaptar a sequência didática às práticas letivas anteriores (da educadora ou da colega)	86
3.3.3.2 – Adaptar a sequência didática às necessidades do grupo	86
3.3.3.3 – Trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	87
3.3.3.4 – Gerir imprevistos e contratemplos	87
3.3.3.5 – Gerir a distribuição das tarefas de sala de atividades	88
3.3.3.6 – Gerir o tempo foi	88
3.3.3.7 – Gerir a organização espacial da sala de atividades.....	89
3.3.3.8 – Explorar as potencialidades pedagógicas dos recursos construídos	90
3.3.3.9 – Utilizar recursos audiovisuais nas atividades	91
3.3.3.10 – Assegurar o cumprimento das regras da sala de atividades.....	92
3.3.3.11 – Motivar as crianças para a aprendizagem.....	93
3.3.3.12 – A Relação com as crianças em contexto de sala de atividades....	96
3.3.3.13 – A relação com o(a) Orientador(a) da Universidade.....	96
3.3.3.14 – A relação com a Orientadora da escola	97
3.3.3.15 – A relação com a parceira pedagógica	98
3.3.3.16 – A relação com os colegas que estagiaram na minha escola	99
3.3.3.17 – Trabalhar em parceria com os colegas.....	99
3.3.4 – A Ação Educativa na Educação Pré-Escolar: As Práticas dos Estagiários em diálogo	100
3.3.5 – O nosso estágio Pedagógico: Depois da ação.....	101
3.3.5.1 – Avaliar as crianças do grupo.....	101
3.3.5.2 – Refletir sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo.....	102
3.3.5.3 – Refletir sobre a prática diária em reuniões plenárias.....	102
3.3.5.4 – Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelo(a) Orientador(a) da Universidade	103
3.3.5.5 – Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pela Orientadora da Escola.....	103
3.3.5.6 – Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelos colegas	104
3.3.5.7 – Avaliar a minha prática.....	104
3.3.6 - A Pós-ação na Educação Pré-escolar: As práticas dos Estagiários em diálogo.....	105
.....	

Capítulo IV – O estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico	107
4 – Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico	108
4.1 – Caracterização dos contextos educativos	108
4.1.1 – O meio envolvente	109
4.1.2 – A escola	109
4.1.3 – A sala de atividades	109
4.1.4 – O grupo de crianças	111
4.1.5 – As Necessidades e os Problemas da turma	111
4.2 – A Ação educativa em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	112
4.3 – O nosso estágio e as suas dinâmicas.....	117
4.3.1 – O nosso estágio pedagógico: Antes da ação	118
4.3.1.1 – Observar as rotinas da turma para melhor planificar.....	118
4.3.1.2 – Elaborar o Projeto Formativo Individual.....	119
4.3.1.3 – Idealizar diferentes estratégias e metodologias	120
4.3.1.4 – Planificar com o(a) Orientador(a) da Universidades	123
4.3.1.5 – Planificar com a Orientadora da Escola.....	123
4.3.1.6 – Planificar práticas inovadoras.....	124
4.3.1.7 – Fundamentar as opções tomadas	125
4.3.1.8 – Adaptar o currículo ao nível dos alunos	127
4.3.1.9 – Construir os recursos pedagógico-didáticos ao(s) níveis de aprendizagem dos alunos	128
4.3.1.10 – Diversificar os recursos pedagógico-didáticos e adaptar os recursos aos níveis de ensino e aprendizagem dos alunos.....	130
4.3.2 – A Pré-ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: As práticas dos estagiários em diálogo	130
4.3.3 – O nosso estágio pedagógico: Durante a Ação.....	131
4.3.3.1 – Adaptar a sequência didática às práticas letivas anteriores (da educadora ou da colega)	131
4.3.3.2 – Adaptar a sequência didática às necessidades da turma	132
4.3.3.3 – Trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais	133
4.3.3.4 – Gerir imprevistos e contratempos.....	134
4.3.3.5 – Gerir a distribuição das tarefas de sala de aula.....	135
4.3.3.6 – Gerir o tempo foi	136
4.3.3.7 – Gerir a organização espacial da sala de aula	137
4.3.3.8 – Explorar as potencialidades pedagógicas dos recursos construídos	137
4.3.3.9 – Utilizar recursos audiovisuais nas atividades	138
4.3.3.10 – Assegurar o cumprimento das regras da sala de aula	139
4.3.3.11 – Motivar os alunos para a aprendizagem	140
4.3.3.12 – A Relação os alunos em contexto de sala de aula	141
4.3.3.13 – A relação com o(a) Orientador(a) da Universidade.....	141
4.3.3.14 – A relação com a Orientadora da escola	142

4.3.3.15 – A relação com a parceira pedagógica	142
4.3.3.16 – A relação com os colegas que estagiaram na minha escola	142
4.3.3.17 – Trabalhar em parceria com os colegas.....	144
4.3.4 – A Ação Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: As Práticas dos Estagiários em diálogo	145
4.3.5 – O nosso estágio Pedagógico: Depois da ação	
4.3.5.1 – Avaliar os alunos da turma	145
4.3.5.2 – Refletir sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo.....	146
4.3.5.3 – Refletir sobre a prática diária em reuniões plenárias.....	147
4.3.5.4 – Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelo(a) Orientador(a) da Universidade	148
4.3.5.5 – Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pela Orientadora da Escola.....	148
4.3.5.6 – Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelos colegas	148
4.3.5.7 – Avaliar a minha prática.....	148
4.3.6 - A Pós-ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: As práticas dos Estagiários em diálogo.....	149
Considerações Finais.....	151
Referências Bibliográficas.....	156
Anexos.....	162

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: A escola e os seus dilemas (Nóvoa, 2007).....	25
Figura 2: Profissionalidade Docente (Roldão 1999b; Fialho 2011).....	27
Figura 3: Bases da Formação Inicial de Professores. (Formosinho, 2009).....	31
Figura 4: Linhas orientadoras da Prática Pedagógica (Fialho, 2003).....	36
Figura 5: Aprender a ensinar (Figueiredo e Roldão, 2005).....	37
Figura 6: Princípios subjacentes ao desempenho de um estagiário (Cró, 1998).....	39
Figura 7: Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar.....	63
Figura 8: Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	110

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das atividades desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada I.....	67
Quadro 2: Opiniões dos estagiários, relativamente à pré-ação, no estágio da PES I.....	85
Quadro 3: Opiniões dos estagiários, relativamente à sua ação educativa, no estágio da PES I.....	100
Quadro 4: Opiniões dos estagiários, relativamente à sua pós-ação, no estágio da PES I.....	105
Quadro 5: Síntese das atividades desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada II.....	113
Quadro 6 – Opiniões dos estagiários, relativamente à pre-ação, no estágio da PES II.....	131
Quadro 7 – Opiniões dos estagiários, relativamente à sua ação educativa, no estágio da PESII.....	144
Quadro 8 – Opiniões dos estagiários, relativamente à sua pós-ação, no estágio da PES II.....	149

Índice de Anexos

Anexo 1: Inquérito por questionário.....163

Índice de Abreviaturas e Siglas

APC – Ata do 1.º Ciclo

APE – Ata do Pré-Escolar

AA – SD – Avaliação da Sequencia Didática.

ATL – Ateliê de tempos livres

CREB – Currículo Regional de Educação Básica

DB – Diário de Bordo

DB - PE – Diário de Bordo – Pré-Escolar

DB – PC – Diário de Bordo – Primeiro Ciclo

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades do Núcleo

PAE – Plano Anual de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

PFI – Projeto Formativo Individual

SD-PE – Sequência didática do estágio da Educação Pré-Escolar

SD-PC – Sequência didática do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução



O presente relatório de estágio, definido pelo artigo, 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui uma condição para a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e reporta-se às práticas pedagógicas, no âmbito do estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, ao longo de todo o documento far-se-á o relato do conjunto das nossas práticas, tendo por base uma análise crítica e reflexiva, de todas as experiências vivenciadas ao longo dos dois estágios, no contexto das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I (PES I) e Prática Educativa Supervisionada II (PES II).

O presente trabalho, intitulado *À procura de Sentidos: A Prática Educativa Supervisionada como cenário de aprendizagens profissionais para Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, procurará evidenciar os contributos das duas Práticas Educativas Supervisionadas no contexto da aprendizagem para a nossa profissão futura. Tal como nosso título deixa já adivinhar, trata-se de uma busca de *sentidos*, entendidos, neste contexto, quer como orientações seguidas e a seguir, quer como o misto de sentimentos que nos assaltou, durante este processo dinâmico, ao longo de todo o percurso vivenciado no nosso estágio.

Nesta ordem de ideias, a escolha do tema-título deste relatório teve como principal objetivo entender o papel que o estágio pedagógico tem na nossa aprendizagem enquanto futuros docentes. Assim sendo, refletiremos, ao longo deste trabalho, sobre o nosso percurso de estagiário, tendo em conta as nossas aprendizagens e o conseqüente desenvolvimento profissional potenciado, nesta que se assume como uma fase crucial na vida e na formação de um profissional do ensino.

É através desta perspetiva que iremos desenvolver e explicitar os diferentes momentos de uma prática educativa, e tudo o que ela implica, aquilo que se ensina e as competências profissionais que desenvolve.

Neste contexto, foi nosso primeiro propósito a compreensão da formação inicial de professores, em especial do estágio pedagógico, enquanto cenário de aprendizagens, mobilizador de funções executivas, interativas e organizacionais do ensino (Arends, 1999).

Sendo o estágio pedagógico uma das etapas da formação inicial de professores procuramos, também, compreender em que medida esta formação deverá preparar os futuros docentes tendo em conta o seu desenvolvimento profissional. Nas palavras de Day (2001), o desenvolvimento profissional “envolve todas as experiências espontâneas

de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (p. 20). A este propósito, Alarcão e Tavares (2003) defendem que a formação inicial dos educadores/professores deve

atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as suas percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. (p. 34).

Nesta ordem de ideias, é essencial que a formação inicial fomente nos estagiários a capacidade de reflectir sobre as suas práticas, tendo em conta os desafios que a educação nos apresenta nos dias de hoje pois, segundo Nóvoa (2007), um dos desafios a ter em conta é a formação de profissionais reflexivos e críticos da sua prática.

Deste modo, a prática pedagógica assume um importante momento na formação inicial de professores, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39). Deste modo, é neste momento que os alunos, futuros docentes, têm a oportunidade de conhecer, experienciar e reflectir sobre todas as funções e responsabilidades subjacentes à profissão. Para Alarcão e Tavares (2003), “a prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (p. 45). Assim sendo, “para que haja uma formação de qualidade, há que apostar em dois pilares cruciais: a valorização da prática pedagógica e a formação do professor como pessoa” (Sousa, 2000, p. 1).

Nesta sequência de ideias, “importa que os estágios assegurem experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais” (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Espiney, 1997; citados em Caires, 2001, p. 19). Assim, a formação fará com que os futuros professores consigam “agir e reagir de forma adequada perante situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais” (Alonso, 2005, p. 51).

É nesta linha de pensamento que Alonso e Roldão (2005) realçam aquelas que são as capacidades que o estagiário precisa de mobilizar nesta fase, e que idealmente terá vindo a desenvolver, já desde o contexto de *aluno-futuro professor*, sendo elas:

- a capacidade de *análise* crítica da realidade, que lhes permite assumir uma postura reflexiva perante a escola e a sua função docente;
- a capacidade *investigativa* e de registo sistemático da prática, com as suas potencialidades para a reconstrução permanente do pensamento e da ação;
- a atitude de flexibilidade, que estimula e possibilita a utilização de estratégias de *adequação* do currículo à diversidade dos contextos e da *diferenciação* da intervenção, conforme as necessidades dos alunos;
- a *colaboração*, como uma das linhas centrais que impregnou de forma consciente e continuada às práticas formativas;
- a *valorização* da teoria como substrato fundamental para a aquisição de instrumentos conceituais e metodológicos, para fundamentar, interpretar e orientar as decisões práticas (pp. 8-9).

Nas palavras de Pacheco (1995), a etapa de *Estagiário* ocupa uma posição central na formação de docente. Neste sentido, o autor remete-nos para a importância de se perceber que o estagiário tem um estatuto ambíguo visto ser “meio aluno e meio professor”, e por isso situa-se numa “situação precária, provisória, dependente dos alunos, que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores” (p. 47).

É neste sentido que se torna importante perceber o potencial das dinâmicas de estágio na aprendizagem profissional do futuro professor. Tendo por base este propósito, partiremos rumo a uma reflexão global e pormenorizada sobre os diversos momentos, que um estágio, desenvolvidos nos diferentes contextos, que nos proporcionaram um conjunto de ferramentas práticas, decisivas para o nosso crescimento, enquanto pessoas e profissionais.

Assim, este estudo fundamentar-se-á na visão global dos percursos e cenários com que o estagiário se depara no contexto educacional, tendo em conta que é um aluno, um educador e um professor ao mesmo tempo; considerando o meio escolar em que se integra, o grupo de crianças/alunos que orienta e os documentos que norteiam a profissão docente. Por outras palavras, refletiremos em torno do estágio como cenário privilegiado de múltiplas aprendizagens.

Tendo em conta a problemática em questão, apresentamos de seguida, aqueles que foram os objetivos centrais do nosso estudo.

- ✓ Compreender a formação inicial de professores como cenário de aquisições basilares na aprendizagem da profissão docente;
- ✓ Entender o estágio pedagógico como lugar de aprendizagem da profissão docente;
- ✓ Identificar os fundamentos essenciais do exercício da profissão docente através da interpretação e reflexão acerca dos diferentes contextos do nosso estágio pedagógico;
- ✓ Refletir sobre todos os momentos das nossas Práticas Educativas Supervisionadas desenvolvidos nos diferentes contextos pedagógicos;
- ✓ Interpretar as várias práticas e os diferentes percursos de trabalho dos estagiários no mestrado em educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ✓ Analisar alguns dos documentos decorrentes do estágio pedagógico, no sentido de compreender as reais implicações dos processos em causa na nossa aprendizagem profissional;

Atendendo a estes pressupostos, considerámos importante refletir sobre os diferentes momentos que a prática proporcionou, nos dois ciclos de ensino, assim como interpretar os diferentes percursos e rotinas de trabalho que os estagiários adquirem na sua prática educativa supervisionada.

Para tal, e com vista à compreensão da formação inicial de educadores e professores, em especial do estágio pedagógico, enquanto cenário de aprendizagens profissionais, realizámos uma investigação que acompanhou as nossas práticas, numa metodologia centrada numa lógica de investigação-ação. Deste modo, recorremos a vários tipos de instrumentos que auxiliaram a análise e fundamentação deste trabalho.

Atendendo a que, em investigação educacional, os métodos de recolha de dados tem por base o questionário, a observação, a entrevista e análise de documentos (Quivy & Campenhout, 1992), decidimos dar destaque ao inquérito por questionário, à observação e à análise de documentos, acrescentando, ainda, a utilização de um diário de bordo (DB). Esta seleção dos instrumentos a utilizar teve por base que “qualquer meio (método, técnica, utensílio...) deve estar subordinado ao objetivo procurado” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 151).

A utilização de um diário de bordo partiu da necessidade de anotarmos todas as nossas experiências, nos contextos da prática pedagógica, no momento em que elas iam acontecendo, imprimindo-lhe o nosso cunho pessoal e sem reservas quanto aos sentidos

que elas iam tomando e sentimentos que iam despertando. Era nossa intenção registrar ainda todas as dificuldades encontradas no percurso e os mecanismos que fomos usando para transformá-las em conquistas, na certeza de que, tal como defende Zabalza (1994), os diários de bordo são instrumentos “muito descritivos, a respeito das características dos alunos” e “incluem com frequência referências ao próprio professor, como se sente, como actua, etc” (p. 111).

Outra metodologia utilizada, por nós, consistiu na análise documental, dado que este tipo de técnica “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 1992, pp. 224-225). Para Bodgan e Biklen (1994), a análise de dados é vista como um “processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). Desta forma, a sua utilização ocorreu de duas formas distintas. Primeiro, analisámos diversos documentos referentes à temática principal do estudo, para que este estudo tivesse uma base fundamentada e, em segundo lugar, de modo a interpretar aquelas que foram as nossas experiências aquando dos estágios pedagógicos, a análise das atas das reuniões de núcleo de estágio e das reuniões plenárias de reflexão sobre as práticas, tal como das nossas sequências didáticas e respetivas avaliações dos alunos, elaboradas um pouco no nosso percurso de estágio, nos dois contextos em que ele se desenvolveu.

A observação foi outra técnica utilizada por nós, que se revelou de enorme utilidade ao longo de todo o nosso percurso pois, tal como nos lembra Vieira (1993), esta permite “que o professor adquira e desenvolva atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, vitais ao seu desenvolvimento profissional” (p. 88). A este respeito, defendemos com o autor que “uma forma de objectivar a observação de aulas e de acentuar a sua dimensão descritiva consiste em traçar objectivos de observação e identificar categorias de análise dos eventos observados, aplicadas *a priori* ou *a posteriori*” (p. 41). Assim sendo, este instrumento foi utilizado em toda a prática pedagógica, mais propriamente no contexto de sala de aula, aquando do acompanhamento do grupo/turma de crianças/alunos com quem trabalhámos.

Por fim, para conhecermos as opiniões dos nossos colegas de curso relativamente àquelas que foram as suas dinâmicas práticas, em ambos os estágios pedagógicos, recorreremos ao inquérito por questionário. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) o

inquérito por questionário visa “a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (p. 190). Na perspectiva de Bell (1997) “o objectivo do inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (p. 25). Tendo a consciência de que este tipo de metodologia não nos oferece o aprofundamento das respostas, por parte dos inquiridos, “um grande número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmas” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 192). Foram inquiridos 16 colegas da presente edição de Mestrado, a sua totalidade, facto que representa um total de 100% de taxa de resposta.

Ao longo do nosso trabalho, recorreremos a estes instrumentos para fundamentarmos o nosso percurso de estágio. Por questões de natureza ética, atribuímos nomes fictícios aos vários intervenientes que nos acompanharam.

Contextualizadas as principais linhas de força da forma como compreendemos e encarámos o nosso estágio, é chegada a altura de largarmos amarras e partirmos rumo à nossa reflexão, aspeto que acompanhará todo o documento que agora introduzimos.

Parte I

Capítulo I - O Estágio como cenário de aquisições basilares na aprendizagem da profissão docente

Capítulo II - A Prática Supervisionada Educativa e os seus contextos

Capítulo I

O Estágio como cenário de aquisições basilares na aprendizagem da profissão docente

1.1 - Ser Educador ou Professor na escola de Hoje

1.2 - Formação inicial de professores e a Prática Pedagógica

Tal como referimos na nossa introdução, um dos principais propósitos do nosso trabalho é fazer uma abordagem ao nosso estágio pedagógico enquadrando-o nos contextos da Educação atual e naquelas que são as tendências da formação inicial para a docência.

Neste sentido, no presente capítulo começaremos por refletir sobre algumas questões que definem a educação e a escola dos dias de hoje, passando para a compreensão dos contextos que assistem a formação inicial para a docência, com atenção especial para o estágio pedagógico, tendo em conta que este se assume como um marco importante na prática pedagógica de um futuro profissional de ensino.

Nesta ordem de ideias, entendemos fundamental explorar, também neste capítulo, os desafios que a escola e que os docentes enfrentam nos dias de hoje, de que forma a formação inicial prepara o estagiário para a sua prática profissional futura e o lugar específico da prática educativa supervisionada na aprendizagem profissional de um futuro educador ou professor.

1.1 - Ser Educador ou Professor na escola de Hoje

Para compreendermos o papel e o lugar do estágio na formação de um profissional de ensino, não podemos deixar de enquadrar aquelas que são as principais linhas de força da educação dos nossos dias, assim como os desafios que as mesmas colocam ao jovem Educador e Professor.

Como sabemos, a educação e o conceito de escola foram sofrendo alterações ao longo do tempo, de modo a que fosse possível acompanhar o desenvolvimento da sociedade, no sentido de se adaptar às sempre renovadas exigências e necessidades que a mesma tem assumido para com os seus cidadãos.

A verdade é que, face a tais exigências da sociedade, entendida como uma realidade "complexa, heterogénea, ambígua na conceptualização e defesa de valores e, sobretudo, na concretização das referências discursivas que lhe são feitas" (Alarcão, 2000, p. 14), os cidadãos têm de possuir competências e conhecimentos essenciais para que possam adaptar-se às novas tendências e resolver problemas e situações do dia a dia, que hoje surgem num mundo bastante mais competitivo e em constante mudança.

É neste contexto que se verifica um aumento na procura pela educação e a escola, que antes era um espaço privilegiado de alguns, passou a ser um lugar de aprendizagem para todos, pois com a democratização do ensino, esta "passou a atender todos os tipos de alunos. Passou a atender a parcela da população mais carente, de classes sociais

mais baixas (...) e com uma cultura diversa” (Oyama, 2009, p. 46). Neste sentido, o acréscimo da procura pela educação, como um bem social e como um direito de todos, fez com que as escolas abarcassem todas as classes sociais, todas as minorias e culturas (Roldão, citada por Alarcão 2000, p. 71).

Em Portugal, analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, no ponto n.º 4 do artigo 2, podemos constatar que o sistema educativo deve “responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Nesta ordem de ideias, podemos verificar que está bem patente na lei uma grande preocupação com a valorização das competências adquiridas pelas crianças, que passam pela escola, de modo a que consigam enfrentar e superar os sempre renovados desafios da própria sociedade.

A acompanhar este cenário, foi essencial que, tanto a escola, como os professores entendessem que "a universalidade do ensino básico traduz-se no facto de ser uma educação acessível a toda a população em idade escolar e, em princípio, poder ser realizada com sucesso por todos" (Ribeiro, 1997, p. 59), até porque, tal como defende Ribeiro (1997), o sistema educativo deve promover o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo e contribuir para o progresso da comunidade em que o mesmo se insere (p. 37).

Na mesma linha de pensamento, Formosinho (2009) entende que todos os intervenientes do sistema educativo, principalmente os professores, devem “educar crianças e adolescentes, instruindo-os, desenvolvendo-lhes as potencialidades e socializando-os para a vida em sociedade” (p. 44). Para se atingir tal propósito, o autor defende que “à heterogeneidade deve corresponder um processo de diversificação curricular e metodológica e nos processos de organização pedagógica” (p. 44).

Desta forma, surge a importância da diferenciação para ultrapassar as dificuldades e necessidades com que a escola se deparou através da massificação do ensino e da crescente heterogeneidade dos alunos. Assim, os docentes tiveram que adotar novas práticas pedagógicas dirigidas para um todo, tornando o currículo mais inclusivo e ao serviço das necessidades e especificidades de cada aluno. Por outras palavras, nesta nova lógica de ensino, tiveram de incentivar a participação de todas as crianças no processo de aprendizagem, assim como aceitar o contributo de cada um.

Assim sendo, e uma vez que a escola passou a integrar cada vez mais alunos com as mais diversificadas características e proveniências, os professores tiveram de se adaptar a esta nova realidade apetrechando-se de novos conhecimentos, nas diferentes áreas do saber, assim como nos seus métodos de ensino. Neste contexto, tal como defende Ribeiro (1997), "preconiza-se um professor "generalista" capaz de orientar e assegurar actividades de ensino-aprendizagem diferenciadas numa mesma classe" (p. 69).

A este propósito, Nóvoa (2007) defende que não era apenas necessário diferenciar e integrar os alunos. Era essencial, também, perceber de que modo a escola de hoje se deve posicionar perante tais mudanças, de forma a evoluir e a atender às necessidades por elas criadas. É neste contexto que o autor apresenta três grandes dilemas com que a escola se confronta e que estão na base da identidade docente, que procuramos ilustrar na figura que se segue (ver figura 1).



Figura 1: *A escola e os seus dilemas* (Nóvoa, 2007).

Um dos dilemas apresentados é o de que a escola não se deve centrar apenas no aluno, mas também nas suas aprendizagens. Segundo este autor, “só há uma maneira de incluir: é conseguir com que as crianças adquiram o conhecimento” (p. 12). Para além disso, é necessário assumir que a escola deve ser entendida como um meio de dar “mais sociedade, mais regras de vida em comum, regras de diálogo, de vida em sociedade”

para que as crianças aprendam a viver com os outros e a respeitar aquelas que são as regras pelas quais se rege a sociedade. Por último, temos como terceiro dilema a escola como serviço ou instituição. Neste cenário, o autor defende que a mesma deve ser considerada uma instituição, pois deve ser vista “como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos constituímos como pessoas, onde nos constituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas” (p. 11).

Em resposta a esta multiplicidade de dilemas, espera-se dos profissionais de ensino um investimento no sentido de ultrapassarem alguns desafios que se lhes colocam e para os quais não estavam preparados. Nas palavras de Oyama (2009), "o professor não estava preparado – não somente no sentido de formação, mas também psiquicamente – para lidar e ensinar alunos de classes sociais muito baixas e com culturas tão diversas da dele" (p. 47).

Nesta perspectiva, Nóvoa (2007) apresenta três grandes desafios que os professores enfrentam atualmente. Um dos principais desafios é a necessidade de o professor se tornar num profissional reflexivo. O autor refere que só refletindo sobre a prática e durante a prática os docentes conseguem encontrar novas estratégias e melhorar o seu desempenho no dia a dia. Em segundo lugar, é necessário haver uma reorganização na sua forma de trabalhar, no sentido de os tornar mais próximos da realidade institucional onde lecionam (p. 13). E o terceiro desafio aponta para a necessidade de a formação dos professores estar centrada nas práticas, pois aquela, na opinião do autor, “é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica”. Nas suas palavras “há um *deficit* de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (p. 14).

Corroborando esta ideia, Formosinho (2009) considera que, a formação inicial de professores, para além de promover no futuro docente novas competências essenciais, para que os mesmos consigam acompanhar o desenvolvimento da comunidade, principalmente a sociedade em que a escola se insere, promoverá também um novo sentido de responsabilidades, que no início do século não eram tidas como importantes, tornando os futuros professores reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos (p. 75).

Desta forma, os profissionais de ensino são convidados a repensar as suas práticas diárias, no sentido de as ajustar àquilo que Sacristán (1991), Formosinho (1992), Nóvoa

(1995), Roldão (1999b) e Fialho (2011) designam de Profissionalidade docente. Sacristán (1991) defende que a Profissionalidade consiste no que “é específico na acção docente, isto é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (in Nóvoa, 1995, p. 65).

Por outro lado, Roldão (1999b), numa perspetiva também reforçado por Fialho (2011), apresenta este conceito com base em quatro linhas de força, que procuramos clarificar no esquema que se segue (ver figura 2), que orientam e diferenciam a profissão docente de todas as outras.

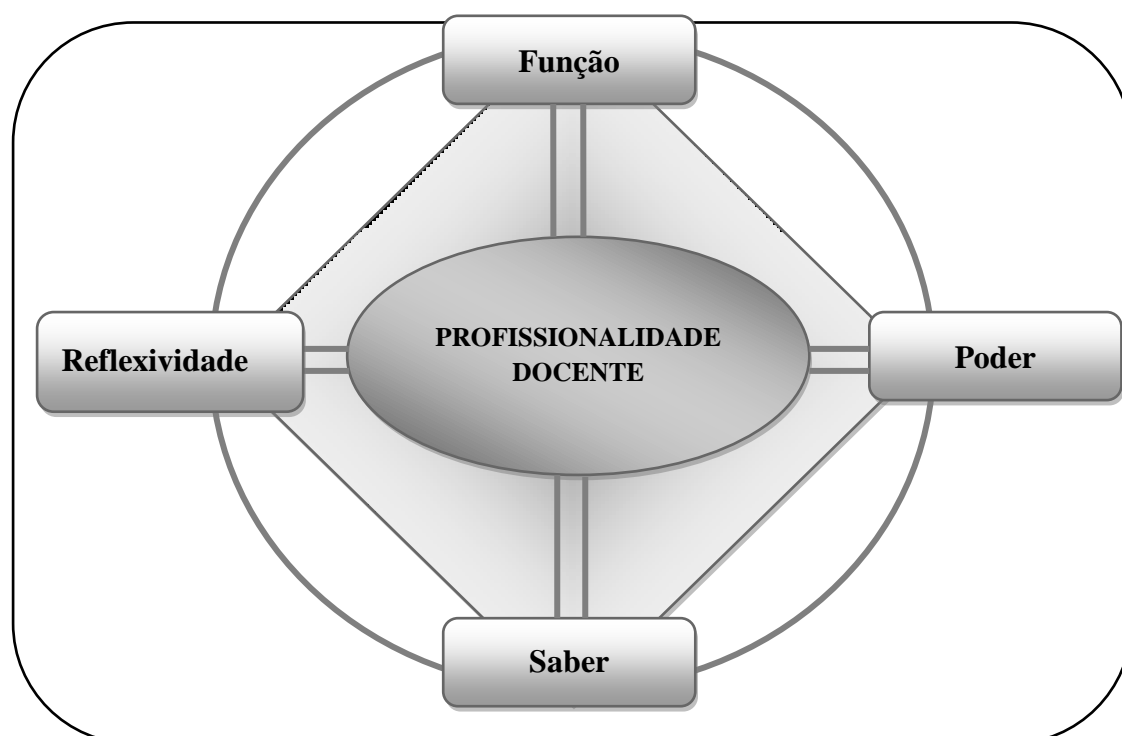


Figura 2: *Profissionalidade Docente* (Roldão, 1999b; Fialho, 2011).

A figura apresentada reúne os elementos que para Roldão (1999b) representam a base da Profissionalidade Docente. Fialho (2011), inspirado na autora, apresenta-nos esta realidade de forma metafórica, comparando-a com os quatro pontos cardeais, numa clara defesa da sua importância na orientação das práticas dos docentes. A norte, apresenta-nos a *Função*, a sul o *Saber*, a nascente o *Poder* e a poente a *Reflexividade*.

Começamos por refletir sobre a *Função* desempenhada pelo docente, no sentido em que este é o responsável pela aprendizagem dos seus alunos. Nas palavras da autora, “se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor era

desnecessário” (p. 114). No que diz respeito ao *Saber*, este é apresentado como um “saber educativo”, no sentido que o professor mobiliza todos os seus conhecimentos,

durante a sua prática, tendo como fim único a aprendizagem dos alunos. É neste contexto que a autora apresenta o *Poder* como base orientadora da ação educativa, dado que o professor pode, sempre que necessário, mudar a orientação da sua prática face às necessidades e exigências que a mesma apresenta diariamente. Para que tal aconteça, surge a *Reflexividade*, pois é fulcral que o docente tenha a capacidade de refletir sobre as suas práticas, tendo em conta as funções que desempenha, adequando e ajustando cada tomada de decisão no contexto do dia a dia.

Considerando tais pressupostos, reforçamos a necessidade de que a formação inicial de professores assegure e promova a aquisição de competências por parte dos futuros professores, para que os mesmos comecem a construir a sua identidade profissional, que nas palavras de Fialho (2011),

não é uma competência que se adquira pontualmente, num dado momento da nossa vida. É, sim, algo que se vai construindo ao longo da nossa existência, fruto das experiências vividas, dos contextos diversificados em que nos vamos movendo e das dinâmicas sociais estabelecidas ao longo desse processo (p. 52).

Acompanhando esta tendência, sendo os docentes parte integrante da escola e os principais agentes de mudança, foi igualmente necessário repensar a formação inicial, que para Nóvoa (1995) “é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças”, uma vez que, nas suas palavras, “aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (p. 26).

Neste sentido, a formação inicial de professores tornou-se um elemento essencial na procura de uma nova educação, a educação para todos, pois “as transformações do papel da escola e dos métodos pedagógicos têm de ser acompanhadas de uma modificação do papel do educador e do professor” (Cró, 1998, p. 27).

É neste contexto que se torna importante refletir acerca do papel e do lugar que a formação inicial de professores assume nestas mudanças, assim como na aprendizagem profissional do futuro professor, quando confrontado com tal realidade, aquando do seu estágio. Estará a formação inicial preparada para assegurar aquelas que são as ferramentas basilares para a gestão do dia a dia na sala de aula? Conseguirá preparar o jovem docente para os novos desafios que a educação contempla? É o que nos propomos discutir já de seguida.

1.2 - Formação inicial de professores e a Prática Pedagógica

Como vimos no tópico anterior, os educadores e os professores têm vindo a ser sujeitos a um conjunto de dilemas e desafios que os tem convidado a olhar para a Educação através de um novo prisma, entendendo-a como uma educação para todos. Para isso, foi necessário que todos os profissionais de ensino, assim como o sistema educativo em que estes se inserem, renovassem a sua forma de trabalhar, as suas metodologias e os seus modelos de ensino.

Neste sentido, a formação inicial para a docência ganha uma reforçada importância no contexto da profissão, pois “falar de carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas” (Feiman, 1983, citado por Garcia, 1999, p. 112).

Na realidade, a formação inicial é aquela que requer mais atenção por parte de vários autores, tendo em conta que a mesma, uma vez considerada profissionalizante “corresponde a uma primeira etapa de desenvolvimento profissional, representando um momento importante no processo de «aprender a ensinar» ” (Figueiredo & Roldão, 2005, p. 69).

A reforçar esta ideia, Lisboa (2005) defende que “a formação inicial é a base da construção da Profissionalidade. Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (*in* Alonso & Roldão, 2005, p. 29). É neste contexto que Garcia (1999) defende que a mesma “não só deve procurar que os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar” (p. 34).

Atendendo a estas perspetivas podemos considerar que a formação inicial é um dos momentos mais importantes da carreira docente, pois é nesta altura que o futuro docente adquire as bases necessárias para fundamentar, gerir e refletir acerca das suas

práticas pedagógicas, mobilizando todo um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos.

No sentido, é fundamental que esta formação, tal como refere Nóvoa (2007), não seja apenas teórica, mas simultaneamente prática. Nesta ordem de ideias, Breuse (1986) adianta que

mais formativo que informativo, este tipo de formação procura dar ao futuro docente flexibilidade de acção, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se antes do mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir (p. 183, *in* Garcia, 1999, p. 38).

A nossa formação inicial de professores tem início na Licenciatura em Educação Básica. No entanto, defendemos com Lortie (1975) e Fialho (2011) que a aprendizagem do que é ser professor desde que o futuro docente inicia a sua escolaridade, pois o aluno, ao ingressar no curso, já traz consigo todo um conjunto de aprendizagens profissionais, proporcionadas por contextos vários, muitas delas inspiradas em modelos observados, durante todo o seu percurso académico. A este respeito, Formosinho (2009) lembra que “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (p. 95).

Corroborando esta ideia, Moita (1995) afirma ainda que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”.

Nesta linha de pensamento, entendemos que não podemos deixar de realçar a importância do conjunto de experiências que cada aluno traz consigo, aquando da entrada na licenciatura, vivências estas que se assumem de singular importância no seu processo de formação. Defendemos com Fialho (2011) que “todas estas experiências assumem-se assim como meios privilegiados de aprendizagem do ofício da docência, oferecendo ao candidato a professor uma imagem consolidada daquilo que é ser aluno, como também de muito daquilo que o aguarda no mundo do ensino” (p. 155).

Tal como já vimos, uma das principais dificuldades dos futuros docentes é aplicar os conhecimentos teóricos nas suas práticas diárias. Assim sendo, defendemos ser necessário perspetivar a formação de professores para a prática, pois segundo Formosinho (2009) “a prática profissional deixa de ser vista como um simples domínio

da aplicação da teoria para tornar-se essa mesma prática num «espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos» (Tardief *et al*, 1998, *in* Formosinho, p. 122). Dito de outra forma, na formação inicial de professores, acrescenta-se, às vivências trazidas pelos estudantes, a teoria científica (conteúdos que o educador e o professor vão ensinar), as didáticas (aprender a ensinar) e as metodologias (como colocar a teoria em prática).

Durante três anos os futuros docentes apropriam-se das disciplinas teóricas que suportam uma parte significativa da sua aprendizagem da docência. No entanto, é importante referir que a teoria sem a prática, nesta profissão, não é exequível, pois o futuro profissional de ensino, no nosso ponto de vista, só aprende a ensinar, ensinando. Esta ideia é igualmente defendida por Formosinho (2009) que adianta que as mudanças na sociedade e nas escolas fazem com que a formação inicial de professores deixe de ser fundamentalmente académica (centrada na teoria) e passe a ser uma formação mais centrada na pedagogia.

Nesta linha de pensamento, e na perspetiva deste autor, a formação inicial de professores deve assegurar um conjunto de fatores que procuramos esquematizar na figura que se apresenta de seguida (ver figura 3).

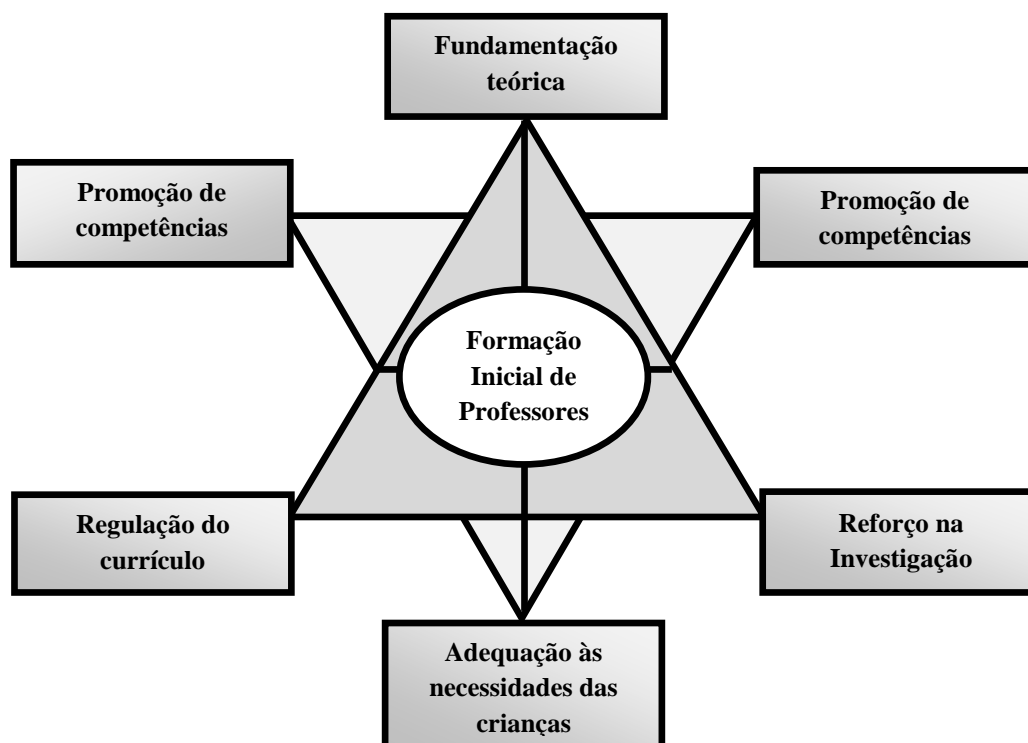


Figura 3: Bases da Formação Inicial de Professores. (Formosinho, 2009)

Tal como nos é dado perceber na figura apresentada, a formação inicial de professores funciona como uma teia de relações dinâmicas entre vários fatores que, apesar de serem distintos entre si, concorrem para um objetivo comum.

Nesta linha de pensamento, iniciamos a exploração do esquema anterior realçando a importância da fundamentação teórica. Na realidade, esta está presente no decorrer de toda a licenciatura, nas diversas unidades curriculares, das científicas às pedagógicas, desde a área de formação para a docência, passando pelas áreas da formação específica geral, das didáticas específicas ou ainda pela iniciação à prática profissional, na qual ela ganha contornos bastante expressivos, cujo foco se centra em cenários reais da prática educativa. Neste contexto, Formosinho (2009) alerta que “faz parte da iniciação profissional saber transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana” (p. 129), aspeto que nos convida a perceber as dinâmicas existentes entre esta e as restantes linhas de força do nosso esquema.

Na realidade, o futuro docente deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, atendendo à gestão do currículo com o qual irá trabalhar, à adequação da sua prática às necessidades das crianças, à necessidade de investigar e fundamentar adequadamente as estratégias e os métodos de ensino que utiliza, tal como de desenvolver um conjunto de competências, quer técnicas, quer sociais, adequadas aos contextos nos quais irá desenvolver as suas práticas.

No que concerne à regulação do currículo, os docentes devem ter em atenção, na gestão das suas práticas, a flexibilização do processo de intervenção pedagógica, dado que é fundamental compreender as várias metodologias utilizadas em sala de aula, valorizar diferentes dinâmicas e métodos de trabalho (em grande grupo, pequeno grupo e individualmente) em função das atividades e dos níveis de receptividade dos alunos. As suas propostas de trabalho devem ser adequadas e desafiantes, de modo a que todos se sintam integrados e motivados na execução das tarefas do dia a dia. Por esta razão, a gestão do currículo torna-se importante e fulcral nas escolas e os professores devem ter em conta para “tornar todos os indivíduos competentes e sabedores exige o domínio articulado de uma sólida informação e dos modos e processos de a ela aceder, de a organizar e transferir” (Roldão, 1999, p. 22). Assim sendo e na opinião desta autora, a gestão do currículo assume-se como um aspeto fulcral, na medida em que se tem de “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (p. 25). Para que isto se torne possível,

Roldão (2003) propõe “uma focagem situada na análise do currículo que se invista na compreensão nuclear de cada situação individual de aprendizagem em contexto de currículo escolar explícito” (p. 18). Para esta autora é importante que o currículo tenha em atenção que não se pode separar a “aprendizagem do aluno” do seu “contexto social e percurso pessoal”, dos conteúdos que são lecionados e a forma como são geridos (Roldão, 2003, p. 47).

Assim sendo, a formação deve estar centrada na criança e para a criança. Para que tal seja possível é fundamental que o futuro professor investigue mais sobre as suas práticas, procurando melhorá-las e inová-las, aspeto que também assume merecido realce no esquema que apresentamos. Na realidade, e tal como defende Formosinho (2009),

o ensino superior, ao formar professores de crianças, deve fomentar um espírito de investigação para a resolução de problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e colectiva que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a acção educativa (p. 85).

No entanto, nada disto é possível se o professor não refletir constantemente sobre a sua prática. É neste sentido que Serrazina (2002) defende que um bom educador/professor deve ver o ensino e o currículo de forma reflexiva, autónoma e crítica, devendo ser um “facilitador da aprendizagem significativa do aluno, (...) um investigador dos processos de ensino aprendizagem (...), um constante construtor do currículo (...) e um gerador de conhecimento didáctico” (p. 13).

Desta forma, podemos verificar que, mesmo que o futuro professor fique bem apetrechado com a teoria que aprende durante o curso, é na prática pedagógica que o mesmo consegue executar as bases acima referidas, pois é fundamental que os futuros docentes entendam como tudo isto se relaciona, quando confrontados com os cenários práticos reais.

A verdade é que o aluno universitário, quando confrontado com um curso com um peso maioritariamente teórico, sente a necessidade de colocar em prática a teoria que aprendeu. É neste sentido que a prática pedagógica aparece como uma “componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (Formosinho, 2009, p. 104). Para Formosinho (2009), a prática pedagógica “é a componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas

com a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução de problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (p. 129).

Deste modo, o estagiário, ao confrontar-se com o cenário real, deve ter “a capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões” (Alonso e Silva, *in* Alonso e Roldão (2005), p. 49). Para que assim seja, é imprescindível que, na formação inicial de professores, se fomente nos estagiários a capacidade de reflexão ao longo de todas as suas práticas, tal como defende Nóvoa (2007) no conjunto de desafios a que já tivemos oportunidade de nos referir.

A importância da reflexão é defendida por vários autores como Schön (1983, 1987), Dewey (1978), Perrenoud (1993), Zeichner (1993), Gómez (1993), Pacheco (1995), Alarcão (1996), Arends (1999), Garcia (1999), Day (2001, 2004), Cró (1998), Alonso e Roldão (2005), Nóvoa (2002, 2007), Almeida (2008), Formosinho (2009) e Fialho (2003, 2011), pois sem ela torna-se difícil ao docente melhorar e inovar as suas práticas.

A este respeito, Vitória (2012) refere que “um dos objetivos principais da formação inicial de educadores é de despertar a capacidade de reflexão na e sobre a prática, para que se criem mudanças de atitude no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 2).

Neste contexto, a prática pedagógica assume-se como um cenário no qual o aluno universitário tem a oportunidade de pôr em prática tudo o que aprendeu, o que acredita e o que acha possível e aí refletir sobre as suas escolhas e a forma como estas promovem competências ou condicionam a aprendizagem das crianças. Hohmann, Banet e Weikart (1979) vão ao encontro desta ideia, afirmando que

só o educador, confrontado com a sua prática quotidiana, com as crianças reais que tem à sua volta, com a formação básica que foi fornecida e com outras abordagens que por si poderá ter tentado, estará em condições de estruturar e interiorização um modelo conceptual que pode, por certo, pedir a outros contribuições sob a forma de pressupostos teóricos, metodologias, estratégias ou simples atividades, sempre radicadas nas vivências quotidianas das crianças (Nota do Editor).

É neste sentido que Formosinho (2009) afirma que “a Prática Pedagógica visa, ainda, a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente nos respetivos

contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com os outros actores sociais educativos” (p. 130), sendo que este é outro dos desafios já apontados por Nóvoa, como vimos anteriormente.

Nesta linha de pensamento, defendemos com Formosinho (2009) que “ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos e apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e de avaliação mais eficazes – ser professor sempre foi educar como instruir” (p. 174). Neste sentido, é importante refletir acerca do que é a Prática Supervisionada e em que medida a mesma transforma o aluno universitário, com as bases teóricas, num profissional pedagógico. Roldão (2005) afirma que “nas situações em que se procura formar professores numa lógica de desconstrução/construção de saber, assente numa racionalidade prática reflexiva e crítica, o conflito cognitivo-cultural é muito visível na vivência dos vários actores em situação de estágio - aluno, supervisores da instituição e supervisores cooperantes” (p. 21).

É neste contexto que a prática pedagógica se torna um elemento chave, pois é na sala de aula que o estagiário, futuro docente, se confronta com todos esses cenários e aprende a gerir as situações com as quais se vai deparando. Nas palavras de Gomes e Medeiros (2005), a prática pedagógica “é o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejado papel – o de ser professor” (p. 21).

É nesta perspectiva que Pacheco (1995) defende que a formação de futuros professores deve ser centrada nos alunos, ou seja, nos estagiários, e promover atitudes de interrogação, criativas e de espírito aberto. Deste modo, é importante que este comece a apropriar-se daquilo em que se fundamenta e baseia a prática educativa. Com base nestes pressupostos, Fialho (2003), tendo por base as recomendações publicadas pelo já extinto Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, mostra aquelas que são as bases que norteiam a prática pedagógica, que esquematizámos na figura que se segue (ver figura 4).

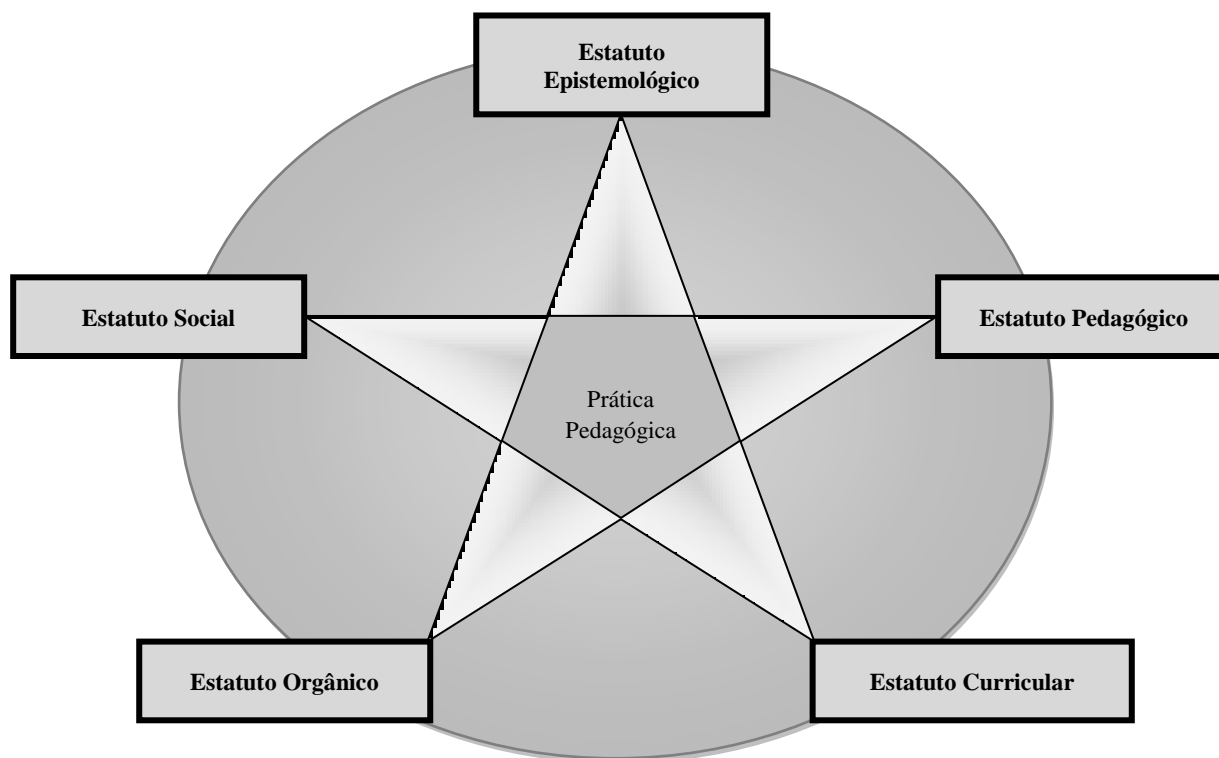


Figura 4: Linhas orientadoras da Prática Pedagógica (Fialho, 2003).

A prática pedagógica é aqui refletida por Fialho (2003) tendo em conta cinco estatutos, pelos quais o estagiário terá de orientar as suas práticas. O autor apresenta, em primeiro lugar, o *Estatuto Epistemológico*, que tem por base todos os saberes curriculares que o estagiário transforma e mobiliza na sua ação, ou seja, a “hierarquização dos saberes ditos mais teóricos que estruturam e fundamentam a acção dos formandos” (pp. 41-42). O *Estatuto Pedagógico* relaciona-se com “a mobilização e integração de saberes ao nível da prática” (pp. 41-42), mediante a qual o estagiário deve ser capaz de transformar todas as aprendizagens que adquiriu ao longo do curso, de modo a nortear a sua prática diária. Neste sentido, é essencial a compreensão das problemáticas e a reflexão sobre as mesmas, “bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com os outros actores sociais e educativos” (pp. 41-42). Outro dos estatutos em causa é o *Estatuto Curricular*. Do ponto de vista do autor, “nele são englobados todos os aspectos que gerem o equilíbrio e a organização do currículo da formação”. No que concerne ao *Estatuto Orgânico*, Fialho (2003) apresenta-o como “uma peça-chave na formação inicial de professores”, pois este tem por base todos os aspetos que asseguram a prática pedagógica na orgânica da instituição. Por fim, surge o estatuto Social Moral e Deontológico, no qual é reforçada a

importância na avaliação da prestação dos formandos, assim como “o ajuizamento das suas competências prévias para o exercício da profissão” (pp. 41-42).

Pacheco (1995) alerta que a formação do estagiário “depende essencialmente da natureza de um quadro particular de percepções prévias, correspondendo à autodescoberta e à tomada de consciência de si mesmo”. Neste sentido, Marcelo (1990b) afirma “que a descoberta do modo pessoal de ensinar assume um papel fundamental «pois não se trata de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação»” (in Pacheco 1995, p. 55).

Na mesma linha de pensamento, Figueiredo e Roldão (2005) assumem que a prática pedagógica surge como um lugar onde os estagiários têm oportunidade de “aprender a ensinar”. Assim sendo, para estas autoras, a prática pedagógica tem por base sete linhas de força, que esquematizamos na figura que se segue (ver figura 5).

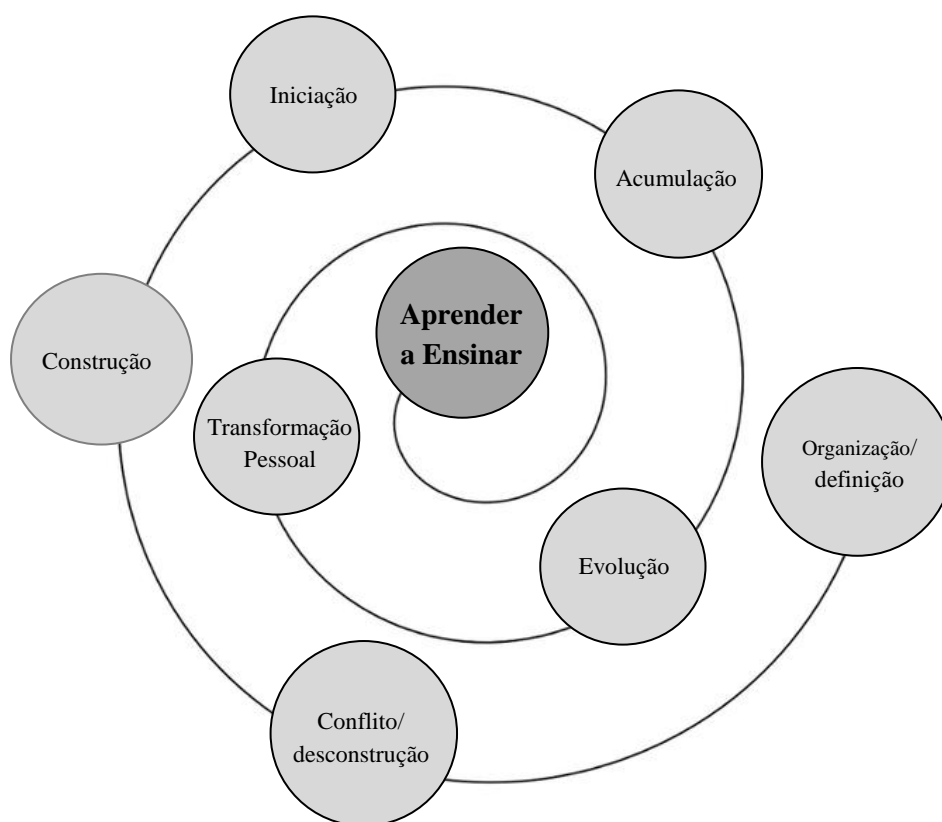


Figura 5: *Aprender a ensinar* (Figueiredo e Roldão, 2005).

Tal como procuramos ilustrar na figura 5, a primeira fase pela qual os estagiários passam é a “transformação pessoal”, tendo em conta que neste momento do curso, o futuro professor confronta-se com diferentes situações, que o ajudam a ter “consciência

de si”, a saber do que é capaz ou não de fazer, do que tem para dar e de quais são as atitudes a tomar perante si e os outros. Numa fase seguinte, os estagiários passam por momentos em que sentem uma evolução, no que diz respeito à aproximação do seu desempenho ao agir do profissional de ensino que desejam vir a ser. Tal contexto serve de base à fase da **acumulação**, terceiro momento apontado pelas autoras, que se alimenta do sentimento, por parte do estagiário, de que quanto mais experiência na prática adquire, mais bem preparado se sente para encarar os problemas que encontra no dia a dia. Depois, surge a fase de **iniciação**, na qual o aluno universitário adquire os conhecimentos e as competências ao longo do estágio, as necessárias para ser considerado um profissional. Nas palavras das autoras, este “processo é gradual e temporalmente distendido, que partindo do vazio, vai associando blocos por forma a estabelecer os alicerces do profissional em formação” (p. 77). A esta fase, as autoras nomeiam de momento de **construção**, que é precedido pelo conflito/desconstrução, onde o futuro profissional vai, ao longo do estágio, desmistificando o que é ser profissional, no contexto da profissão docente. Por último, Figueiredo e Roldão (2005) apontam o momento da organização/definição em que “o sujeito define a sua Profissionalidade com base na organização, conseguida pela decisão e acção autónomas, das bases científicas desenvolvidas ao longo do curso”. Este é um momento muito importante no estágio, pois, tal como referiu Formosinho (2009), o estagiário tem de ser capaz de perspetivar a teoria para a prática.

Considerando esta ordem de ideias, é necessário ter em conta que, mesmo que o estagiário se oriente pelas várias linhas de força, acima referidas, e passe pelos diferentes momentos que enunciámos, não nos podendo esquecer que este é avaliado ao longo de toda a prática pedagógica e, por isso, esta formação implica *o saber*, o *saber-fazer*, o poder fazer (competências), *o ser pessoal* (Cró, 1998, p. 22). É neste sentido, que a autora apresenta os conhecimentos, as capacidades e competências e as qualidades pessoais como sendo três dimensões importantes a ter em conta no desempenho do estagiário. Os vários pontos abordados nestas dimensões representam os princípios que orientam aquele que deve ser o perfil do Educador e do Professor do 1.º Ciclo. Foi o que procurámos explicar no esquema que se segue (ver figura 6).

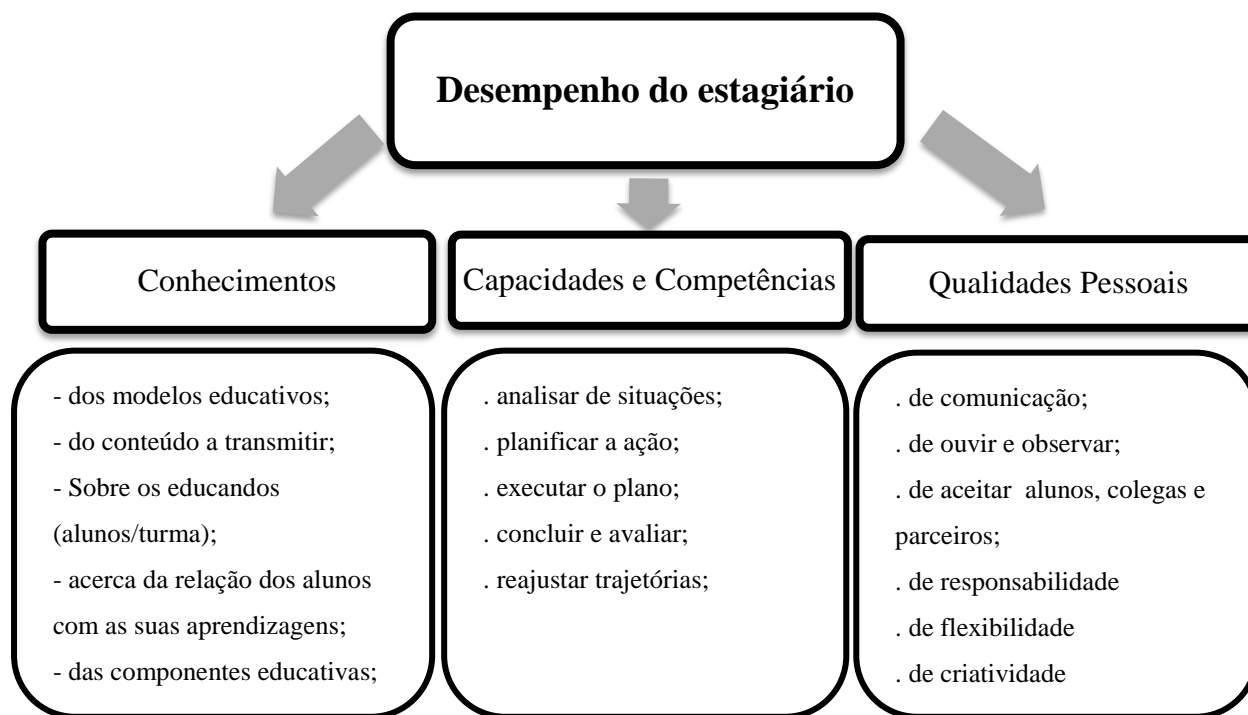


Figura 6: *Princípios subjacentes ao desempenho de um estagiário* (Cró, 1998).

Considerando as três dimensões que Cró (1998) apresenta como sendo cruciais, no que concerne à avaliação do desempenho de um estagiário, aquando da sua prática pedagógica, começamos por refletir acerca dos conhecimentos que este deve deter. Deste modo, a autora defende que o futuro professor deve apropriar-se de determinados **conhecimentos**, “um conjunto de informações, como por exemplo sobre os modelos educativos existentes” (pp. 21-22), ser rigoroso ao nível científico, usando de correção na transmissão dos conteúdos, conhecer os alunos com quem vai trabalhar, tendo em conta o seu nível de aprendizagem e promovendo uma boa relação e por fim, compreender as situações educativas, assim como as suas inter-relações. No que concerne às **Capacidades e Competências**, é fundamental que o estagiário tenha a capacidade de analisar as diferentes situações educativas; planificar a sua ação, atendendo às observações e à análise feita; adequar os conhecimentos empíricos às situações, executando com sucesso o que se propôs desenvolver na planificação, terminando a mesma com a avaliação do seu progresso, reajustando, sempre que necessário, as decisões tomadas. Por último, e no que respeita à dimensão das **qualidades pessoais**, o estagiário terá de ter a capacidade de comunicar; ouvir e observar; aceitar os diferentes intervenientes da sua prática: alunos, colegas e parceiros;

assumir a sua função com responsabilidade; flexibilidade e criatividade; de modo a encontrar soluções para as eventualidades diárias.

Nesta linha de pensamento, defendemos ser no contexto da prática pedagógica que o estagiário irá desenvolver um conjunto de competências e destrezas, assim como aprendizagens no sentido de encontrar o seu papel enquanto futuro docente pois, tal como defende Fialho (2011), “é no cenário das práticas pedagógicas que se fazem as primeiras experiências daquela que virá a ser a prática profissional futura” (p. 402). Para além disso, é no momento das Práticas Educativas que o estagiário se confrontará com as dificuldades e contratempos existentes no contexto educativo real e que irão marcar a profissão futura.

Neste sentido, Fialho (2011) realizou um estudo com um grupo de oito professores, no início da sua carreira profissional, no qual, de entre outros propósitos, procurou perceber de que forma a formação inicial é determinante na forma como o jovem docente lida com os desafios dos primeiros anos de serviço. No contexto deste estudo, o autor concluiu que foram as unidades curriculares práticas, mais concretamente, no estágio, aquelas que os professores principiantes destacaram como sendo os momentos que melhor “tinham servido as suas necessidades profissionais futuras” (p. 403). Para estes profissionais, as aprendizagens desenvolvidas nos contextos pedagógicos sustentaram o modo como gerem e ultrapassam as suas dificuldades nas suas práticas atuais. Neste sentido, os professores foram convidados a aconselhar os futuros profissionais no sentido de alertar para aqueles que são os pressupostos para a gestão da ação educativa e interação profissional.

Neste sentido, os professores principiantes deste estudo adiantaram conselhos no domínio da ação educativa, mas também no contexto das relações a estabelecer com os colegas. No que respeita à ação educativa, os jovens professores alertaram para a importância de: a) se rentabilizar as experiências da formação inicial; b) se primar pelo método e organização; c) ter espírito de iniciativa e inovação; d) ser otimista e e) ter brio profissional (pp. 427- 428). Por outro lado, e no que concerne à gestão das relações, o autor partilha aqueles que foram os conselhos dos jovens professores no domínio da interação profissional que realçam a importância de: a) se abrir aos outros; b) ser humilde, quanto baste; c) procurar não dar nas vistas; d) ser tolerante às diferenças de opinião e agir de acordo com a sua consciência pessoal e profissional e e) manter os pais do seu lado (pp. 430-431).

É com estas diretrizes que caminhamos para o final do presente capítulo e preparamos as linhas de força no capítulo que se segue no qual os contextos e as dinâmicas práticas terão um enfoque especial.

Capítulo II

A Prática Educativa Supervisionada e os seus contextos

2 - Prática Educativa Supervisionada – o estágio pedagógico

2.1 – A Prática Educativa Supervisionada e os seus momentos

2.1.1 - Da observação à elaboração do Projeto Formativo Individual

2.1.2 - Planificar a nossa ação

2.1.3 - Da ação pedagógica à importância da reflexão

2.1.4 - A avaliação dos alunos e da nossa ação

2.1.5 – O estágio pedagógico e os seus intervenientes

2 - O estágio pedagógico: contextos e desafios

Como tivemos oportunidade de adiantar no capítulo anterior, o estágio pedagógico é um dos momentos mais importantes na formação dos profissionais de ensino, dado que é neste momento que os futuros docentes têm a oportunidade de aplicar, na prática diária, tudo o que aprenderam ao longo do seu curso, assim como de mostrar as suas competências no domínio educacional. Neste sentido, o estágio, tal como defende Melo (2012), pode ser entendido como “a fronteira entre a formação inicial e o verdadeiro mundo dos professores” (p. 47). É também neste contexto que os futuros educadores e professores terão de orientar as suas práticas pedagógicas, tendo por base aquelas que são as culturas das escolas onde irão estagiar.

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

Neste sentido, a PES I e a PES II, unidades curriculares presentes no plano de estudos do nosso mestrado, encontram-se estruturadas tendo em conta as rotinas diárias das escolas, assim como as funções a desempenhar, nestes contextos, pelos futuros profissionais de ensino.

Nesta ordem de ideias, o estagiário terá de observar o grupo/turma com que irá trabalhar, elaborar um Projeto Formativo Individual (PFI), planificar e elaborar uma sequência didática semanalmente, avaliar as crianças/alunos, assim como as suas próprias práticas e, por fim, ao longo de todo este percurso, refletir sobre o seu desempenho em reuniões de pequeno ou grande grupo. Nesta linha de pensamento, Pacheco (1995) define aqueles que são os objetivos principais de um estágio pedagógico. Nas suas palavras, esta importante etapa da aprendizagem profissional deve integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência; estruturar o processo ensino/aprendizagem; integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar; desenvolver a capacidade de direcção e orientação educativa da turma; desenvolver a competência nos domínios de observação e da avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar; contribuir para que a acção educativa desenvolva a interacção escola/comunidade (p. 89).

Ainda neste contexto, Formosinho (2009) alerta para a importância de esta formação integrar aspetos como “normas relativas à gestão do tempo; a utilização educativa dos espaços; os modos de estruturar a interacção com os alunos; e as formas de avaliar e regular as aprendizagens” (p. 127).

Esclarecido o contexto em que nos movemos, refletiremos, de seguida, sobre aquelas que são as várias etapas das Práticas Educativas Supervisionadas, realçando a sua importância na formação inicial para a docência, assim como no nosso percurso de estágio.

2.1 - A Prática Educativa Supervisionada e os seus momentos

A Prática Educativa Supervisionada, tal como já tivemos oportunidade de refletir, é formada por várias etapas, nas quais o estagiário poderá mobilizar as suas competências pedagógicas enquanto futuro profissional de ensino, desenvolvendo as suas práticas com grupos de crianças e turmas do 1.º Ciclo.

As Práticas em causa tiveram início na Universidade, através de seminários promovidos pelos docentes destas unidades curriculares. Foi-nos apresentado todo o conjunto de processos, que fizeram parte do nosso percurso de estágio, assim como o agendamento de sessões de trabalho para elaborarmos os diversos documentos que nortearam as nossas práticas e que fazem parte do dia a dia do professor, como o PFI, sequências didáticas e avaliações. Tudo isto vem ao encontro daquilo que Pacheco (1995) defende como sendo as “competências dos professores da universidade” (p. 88). Para este autor, o orientador da Universidade tem a função de “programar e dirigir sessões de trabalho que integrem os seminários; orientar os estagiários do seu núcleo e assistir a aulas, sempre que possível, e participar na discussão das mesmas”.

Foi também, por volta desta altura que ficamos a conhecer o nosso parceiro pedagógico, a escola onde a nossa prática iria decorrer, tal como os orientadores, da Universidade e da Escola, que nos iriam acompanhar.

Posto isto, e antes de iniciarmos as intervenções pedagógicas, tivemos oportunidade de ingressar nas escolas que nos couberam em sorteio, para percebermos a orgânica escolar, apropriarmo-nos dos documentos fundamentais à nossa prática e, por fim, experimentar aquele que era o momento mais esperado: conhecer as crianças/alunos com quem iríamos trabalhar.

Neste sentido, os primeiros tempos do nosso estágio foram direcionados para a observação das crianças/alunos, assim como das práticas dos orientadores de escola, para conhecermos as rotinas do grupo ou dinâmicas da turma. É sobre este contexto que nos debruçamos no ponto que se segue.

2.1.1 - Da observação à elaboração do Projeto Formativo Individual

A observação surge como a primeira etapa na nossa prática pedagógica. Este período que o estágio contempla é fundamental para que o futuro docente se aproprie das rotinas/dinâmicas do grupo/turma e recolha informações necessárias para poder planificar. Para além disso, é durante esta fase que ficamos a conhecer as características das crianças/alunos em contexto de sala de atividades/aula, aspeto que se torna determinante na preparação das nossas intervenções, numa resposta adequada, fundamentada e refletida, àquelas que são as necessidades das crianças/alunos.

Na realidade, defendemos com Pacheco (1995) que “a observação torna o aluno-futuro professor ou professor mais consciente das situações de ensino, de si próprio e dos outros, permitindo-lhe desenvolver destrezas, atitudes, modos e processos de reflexão que conduzem a uma busca deliberada da investigação” (p. 141). Na mesma linha de pensamento, Sebarroja (2001) defende que “a observação atenta e reflexiva da realidade quotidiana é uma das vias mais poderosas de acesso ao conhecimento e ao autoconhecimento” (p. 119).

Nesta linha de pensamento, através da nossa observação, foi-nos possível conhecer o grupo/turma com quem iríamos trabalhar, perceber os seus níveis de aprendizagem, assim como as suas necessidades, das mais gerais àquelas que eram mais específicas de cada criança, pois, tal como defende Dias (2009), a observação é, de facto, “uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança” (p. 30).

Assim sendo, construímos instrumentos de registo para apontarmos tudo o que, a nosso ver, era relevante para a nossa prática pedagógica.

É neste contexto que afirmamos que o momento de observação nas escolas foi crucial no nosso percurso pois através da visualização das rotinas/dinâmicas, do conhecimento do grupo/turma, da individualidade das crianças/alunos e das necessidades e/ou dificuldades que os mesmos apresentavam, pudemos planificar toda a nossa ação, primeiro através do nosso Projeto Formativo Individual, depois através das nossas sequências didáticas, que nortearam toda a nossa ação diária. Desta forma,

antecipámos cenários possíveis no dia a dia e pudemos adaptar, reajustar ou modificar atividades, estratégias e metodologias, ao longo das nossas práticas diárias.

Nesta linha de pensamento, Cró (1998) reforça a importância de qualquer docente “observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção pedagógica”.

Também neste sentido Estrela (1994) defende que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (p. 26).

Na verdade, os estagiários, durante o tempo de observação, terão de reter mais informação para além daquela que é observada. É necessário, por isso, que se apropriem dos documentos norteadores das práticas profissionais das escolas. Tal como defendem Gomes e Medeiros (2005), ao longo de todo o seu percurso, é fundamental que os “formandos equacionem as suas práticas, as experiências e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma” (p. 20).

No que respeita ao nosso estágio em particular, o momento de observação, principalmente o que decorreu na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I, foi um momento um pouco difícil de gerir no início, visto que não estávamos bem familiarizados com os instrumentos e metodologias de observação mais adequados ao momento. É deste aspeto que damos conta, no excerto do nosso DB que apresentamos de seguida:

Hoje foi o primeiro dia na escola... Adorei conhecer as crianças! Mas sinceramente não sabia se havia de observar a forma da educadora dar aulas, ou as crianças, ou até mesmo a disposição da sala de aula (DB-PE, 27 de março de 2014).

Na realidade, ao longo do nosso percurso e, mais tarde, no estágio pedagógico do 1.º Ciclo, fomos percebendo melhor os aspetos a observar e a sua real utilidade. Neste percurso, conseguimos-nos apropriar com muito mais rigor, de tudo o que a nossa observação nos reservava, de modo a melhorarmos, reajustarmos e concretizarmos as nossas práticas, tendo em conta as necessidades gerais e do dia a dia do grupo/turma.

Tendo por base este propósito, os orientadores de estágio, para nos auxiliarem nesta etapa, propõem-nos um roteiro com todos os pontos que devemos ter em consideração no nosso percurso, assim como a elaboração de um documento que integra os documentos consultados na escola e as observações efetuadas em contexto de sala de

aula, para que consigamos definir e perceber qual o objetivo pedagógico, em cada uma das nossas práticas.

É neste contexto que surge o nosso Projeto Formativo Individual (PFI), um documento norteador de excelências, que assume a observação como a “pedra de toque” da sua elaboração. Na realidade, para Pacheco (1995) “do conteúdo da formação, salienta-se a existência de um plano individual de trabalho (PIT) a ser elaborado pelos estagiários nos âmbitos da turma, da escola e do sistema educativo, com o propósito de criar um “novo discurso pedagógico” que elege a escola como o «centro de formação dos seus docentes» (p. 82).

O nosso Projeto Formativo Individual, mesmo com uma designação diferente da de Pacheco, tem como intuito principal orientar a nossa prática, observar os contextos e definir, posteriormente, quais os nossos objetivos pedagógicos a adotar.

Na opinião de Silva (1998), o projeto fundamenta-se numa “intenção ou tenção mais ou menos vaga [ou] corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de acção mais ou menos bem definido” (p. 91). Desta forma, o projeto pode ser considerado como uma ideia antecipadora de um percurso a seguir para fazer face a uma determinada realidade e deve ser visto, não só como uma intenção, mas também como uma ação.

É com este propósito que o PFI integra a caracterização dos diferentes contextos de estágio, como o meio envolvente, a escola, a sala de aula, a caracterização geral e individualizada do grupo/turma de crianças/alunos e das suas rotinas e dinâmicas.

É fundamental que durante as nossas observações consigamos detetar as necessidades e os problemas das crianças/alunos, de modo a projetarmos nas nossas práticas estratégias e metodologias, no sentido de irem ao encontro destas mesmas necessidades. A complementar esta informação, devem constar também desse documento os modelos curriculares a seguir, assim como a calendarização da prática e, por fim, a sua avaliação.

Para a elaboração deste projeto tivemos ainda por base as observações diretas em sala de aula e os documentos norteadores da escola, tais como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual de Atividades do Núcleo (PAA), as planificações das orientadoras cooperantes e os processos individuais de cada aluno, com especial enfoque nas suas avaliações do período anterior aos momentos do nosso estágio.

Por fim, é importante referir que este documento foi de extrema importância durante o nosso estágio pois, através dele, foi-nos muito mais fácil planificar as nossas sequências, uma vez que já tínhamos um conhecimento prévio dos vários contextos com os quais iríamos lidar. Para além disso, é importante referir-se que este documento, tal como as sequências didáticas, que elaboramos posteriormente, foram sujeitos a alterações, ao longo do nosso percurso na escola, tendo em conta as nossas intervenções pedagógicas, as necessidades do grupo/turma e da nossa reflexão em todo o processo.

Em jeito de síntese, a observação é um elemento decisivo durante todo o processo de estágio, pois irá orientar a nossa ação, assim como a preparação e planeamento da mesma, através das sequências didáticas. É sobre esta realidade que refletiremos no próximo ponto deste capítulo.

2.1.2 - Planificar a nossa ação

No ponto anterior, já adiantamos que um dos principais objetivos de observar e elaborar o PFI foi o de nos apropriarmos dos vários cenários que iremos encontrar na nossa ação pedagógica futura, sendo que é destes contextos que devem partir as nossas planificações semanais e toda a nossa ação educativa.

Defendemos com Melo (2012) que “o estágio não representa uma mera aplicação ou transposição de conhecimentos para a sala de aula. Ele exige que nós, estagiários, sejamos componentes, ou seja, que consigamos mobilizar os conhecimentos adequados para uma determinada situação” (p. 47). Neste sentido, a planificação das nossas intenções pedagógicas, através da elaboração das sequências didáticas, ajuda-nos a orientar a prática diária, o conteúdo que irá ser trabalhado, a gestão do tempo e do espaço, os recursos pedagógicos a que iremos recorrer, assim como a fundamentar tudo o que nos propomos desenvolver com o grupo/turma.

Para Dias (2009), planificar consiste em “desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos e situações, arquitecturar um plano/programa de acção (...)” (p. 29). Nesta linha de pensamento, Arends (1999) defende que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (p. 44). Neste sentido, o autor refere que através da planificação o professor pode decidir o tempo dedicado aos alunos, a constituição dos grupos e a organização do dia a dia (idem).

Nas palavras de Ribeiro & Ribeiro (1989), a planificação contempla os “tipos de estratégias, actividades, experiências de aprendizagem a prosseguir, salientando o papel

ou actuação do professor e as acções dos alunos nas situações e meios de ensino-aprendizagem que se seleccionam e sequenciam da forma mais eficaz que for possível” (p. 65). Neste sentido, antes de planificar, o primeiro ponto que o estagiário deve ter em consideração é a observação feita e os seus respetivos registos. Assim sendo, antes de projetar o que nos propomos desenvolver num determinado dia, é fundamental que tenhamos consciência dos conhecimentos que as crianças/alunos já possuem relativamente aos diferentes conteúdos e de quais as metas que queremos que as mesmas venham a atingir. Temos de estar muito conscientes das competências que queremos promover, através das estratégias e metodologias que utilizamos numa determinada sequência didática, dos conteúdos que iremos trabalhar, da descrição das atividades a implementar, dos recursos pedagógicos e, por fim, dos instrumentos a utilizar na avaliação dos alunos (Damião, 1996, p. 68).

Corroborando esta ideia, Zabala (2001), citado em Braga *et al* (2004), defende que,

na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender (p. 27).

Nesta ordem de ideias e na perspectiva de Cró (1998), "o que importa para o educador é encontrar técnicas variadas e apropriadas que lhe permitam planificar o desenvolvimento dos temas a ensinar, de prever os resultados em termos de objectivos comportamentais, de provocar as mudanças desejadas e de controlar aquelas que estão em vias de aquisição" (p. 34). Neste sentido, a autora explica que "a planificação feita pelo educador tem por função facilitar toda a tomada de decisão relativa aos meios de realização dos objectivos pedagógicos". Para se atingir tais propósitos os docentes devem "possuir sólidos conhecimentos da matéria ou área a ensinar e respeitar o nível intelectual dos alunos e da sua capacidade de assimilação" (p. 61).

Nesta linha de pensamento, a fundamentação teórica das estratégias e recursos que nos propomos implementar num determinado momento é de extrema importância, pois o educador/professor, assim como o estagiário, devem desenvolver, como vimos no

capítulo anterior, o seu sentido de investigação e o aprofundamento dos seus conhecimentos. A este respeito, Esteves (2008) afirma que “a investigação – acção é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (p. 42). Tendo em conta o Decreto lei nº240/2001, de 30 de agosto, “o professor domina os conhecimentos das áreas que fundamentam o currículo, integrando-os adequadamente no ensino, com critérios de rigor científico e metodológico, com vista à apropriação das aprendizagens curriculares por todos os alunos, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade”. Assim sendo, é exigido ao docente que observe, reflita e investigue sempre sobre aquilo que está a trabalhar, de modo a obter os instrumentos pedagógicos necessários à sua prática pedagógica, mostrando assim, uma “atitude e o hábito da questionação permanente e metódica da sua actividade educativa” (Patrício, 1990, p. 30).

Para a elaboração das nossas sequências didáticas, tivemos por base as temáticas que faziam parte da planificação mensal da Educadora, no caso da Educação Pré-Escolar, e os conteúdos planificados para o 1.º período, pela orientadora da escola, no caso do 1.º Ciclo. Assim sendo, a elaboração da grelha da sequência didática sempre foi um aspeto prioritário para nós, como elemento norteador das nossas práticas, tal como nos é dado a compreender no excerto do nosso DB que se apresenta de seguida:

Mal chego à sala, a primeira coisa que faço é escrever a data, colocar os recursos por ordem de utilização e conferir a grelha da sequência didática, colocando-a à minha frente para me orientar ao longo do dia (DB-PC, 24 de novembro de 2014).

Definidos os temas/conteúdos a abordar, temos ainda de especificar as competências, foco e associadas, que cada atividade desenvolve nas crianças/alunos e os respetivos descritores de desempenho, as atividades, os recursos e o tempo destinado para cada momento.

Neste sentido, o Currículo Regional de Educação Básica (CREB), as metas de aprendizagem do Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assim como programas e metas do 1.º Ciclo, foram documentos essenciais na preparação das nossas atividades.

A nossa maior dificuldade, como teremos oportunidade de detalhar, um pouco mais adiante, nos capítulos que dedicamos à nossa ação educativa, foi no campo da gestão de tempo, ou seja, na necessidade de se atribuir um tempo para cada atividade. A

verdade é que nem sempre o tempo que destinávamos para cada momento do dia correspondia à realidade. Tal contexto alerta-nos para o facto de a sequência didática ser um documento orientador da prática não devendo, por isso, ser entendida como uma imposição. Este documento deve ser suscetível de alteração ou adaptação ao longo da intervenção do docente, de acordo com as dificuldades, necessidades e motivações da turma, a logística das práticas e os imprevistos que surgem ao longo do dia. Na verdade, defendemos com Grosso e Bellotti (s.d.), que “quando o professor conhece os objectivos a que se propõe, pode alterar o seu plano diário e, assim, atender os interesses ocasionais das crianças” (p. 83). Corroborando esta perspetiva, Madureira (1996, citada por Damião, 1996) refere que “a planificação de uma aula visará apenas, em linha de opinião, assegurar a realização de um plano de contingência. Acredito que qualquer bom profissional só se sentirá satisfeito se a aula decorrer para além do plano, se o seu plano for superado pela qualidade da acção (e interacção) dos seus intervenientes” (p. 43).

A verdade é que ao longo dos nossos estágios, vários foram os momentos em que tivemos de adaptar e reajustar a nossa sequência didática, tal como se compreende nas passagens do nosso DB que de seguida transcrevemos:

Hoje alterei a minha planificação. Surgiu a oportunidade de levar animais para a escola, o que, na minha perspetiva, se tornou muito mais significativo para as minhas crianças, dado que, a maior parte delas, nunca tinha tido a oportunidade de ter contacto real com animais da quinta (DB-PE, 6 de maio de 2014)

Os meus alunos estão a demonstrar muitas dificuldades em apreender os conteúdos que estou a lecionar. Imagino que isto aconteça ou por serem novos, ou devido a dificuldades anteriores, ou até mesmo porque não estou a utilizar as melhores estratégias. Vou alterar a minha planificação inicial, mudando as estratégias para que os alunos consigam perceber melhor o conteúdo e praticar mais (DB-PC, 12 de novembro de 2014)

Desta forma, podemos perceber que foi na prática que fomos compreendendo o ritmo de aprendizagem do grupo/turma, assim como a melhor forma de nos adaptarmos às crianças/alunos, encontrando as melhores estratégias para colmatar e reajustar os imprevistos que ocorrem naturalmente durante as intervenções.

Por fim, ainda no que concerne à preparação da sequência didática, resta-nos referenciar que foi por vezes necessário, considerando a presença de alunos com

Necessidades Educativas Especiais (NEE), assim como dificuldades de aprendizagem, diferenciar as estratégias e adaptar recursos pedagógicos.

A este respeito, Roldão (1999), inspirando-se em Darling-Hammond (2000), defende que a diferenciação curricular traduz-se “na concepção de modos mais adequados e eficazes de produzir e organizar o ensino e a aprendizagem, que se diferenciem em função do sujeito e da sua circunstância, do contexto em que ocorrem e da acção de ensinar” (p. 55). A mesma autora adianta ainda que “diferenciar, significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999, p. 52). Assim sendo, a autora adianta ainda que “a escola pode caracterizar-se socialmente como instituição curricular, tomando currículo no sentido de conjunto de aprendizagens consideradas necessárias à inserção de cada indivíduo num dado quadro social, num dado momento e contexto histórico” (Roldão, 2000, *in* Alarcão, 2000, p. 70).

Para além disso, Sousa (2010) afirma que “a diferenciação curricular ocorre sempre que a actuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação de forma mais adequada a cada caso” (p. 8).

Deste modo, os docentes devem ter em atenção, nas suas práticas pedagógicas, a flexibilização do processo de intervenção pedagógica, dado que é fundamental compreender as várias metodologias utilizadas em sala de aula, valorizar diferentes dinâmicas e métodos de trabalho, em função das atividades e dos níveis de conhecimento dos alunos. Para além disso, as propostas de trabalho devem ser adequadas e desafiantes, de modo a que todos os alunos se sintam integrados e motivados na execução das tarefas do dia a dia.

Neste contexto, a gestão do currículo torna-se importante e decisiva nas escolas e os docentes devem ter em conta que para “tornar todos os indivíduos competentes e sabedores exige o domínio articulado de uma sólida informação e dos modos e processos de a ela aceder, de a organizar e transferir” (Roldão, 1999, p. 22). Assim, a gestão do currículo, segundo esta autora, é essencial, na medida em que se tem de “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (p. 25). Para que isto se torne possível, Roldão (2003) propõe “uma focagem situada na análise do currículo que se invista na

compreensão nuclear de cada situação individual de aprendizagem em contexto de currículo escolar explícito” (p. 18). Para esta autora, é importante que o currículo tenha em atenção que não se pode separar a “aprendizagem do aluno”, com o seu “contexto social e percurso pessoal” dos conteúdos que são lecionados e da forma como são geridos (Roldão, 2003, p. 47).

Assim sendo, podemos verificar que a elaboração de um plano é fundamental para uma melhor orientação da prática pedagógica e os docentes devem ter sempre por base as aprendizagens dos alunos, tal como defendia Nóvoa (2007). É neste sentido que Grosso e Bellotti defendem que “quando o professor conhece os objetivos a que se propõe, pode alterar o seu plano diário e, assim, atender os interesses ocasionais das crianças” (p. 83). Nesta perspetiva, também Cró (1998) defende que

o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicitar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria ação (p. 37).

Neste sentido, é fundamental que o professor reflita constantemente ao longo da sua prática, assumindo um espírito flexível e assertivo na sua ação pedagógica. É sobre estes aspetos que iremos refletir no ponto que se segue.

2.1.3 - Da ação pedagógica à importância da reflexão

Depois de problematizadas e enquadradas teoricamente as etapas da observação e da planificação da ação pedagógica é chegado o momento de nos debruçarmos sobre um aspeto que já defendemos no primeiro capítulo, a importância de um docente refletir sobre a sua prática.

Tal como pudemos verificar no ponto anterior, por melhor que o professor planifique as suas aulas e tente projetar aquelas que são as estratégias que irá desenvolver no dia a dia da sua prática pedagógica, o certo é que há situações diárias imprevisíveis e, por isso, deve ter a capacidade de refletir no momento, atuando com eficácia, para fazer face às exigências das diversas situações.

A este respeito, Ribeiro (1997) refere que "a organização flexível dos tempos lectivos justifica-se no sentido de permitir um tratamento integrado das várias matérias e um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem" (p. 68). Neste sentido, durante a nossa ação pedagógica foi nossa preocupação atender a esses ritmos de aprendizagem adaptando e reajustando, sempre

que possível, as estratégias e os recursos às dificuldades sentidas pelos alunos no momento. Isto só foi possível graças à nossa reflexão constante, no contexto e da nossa ação à medida que a mesma se desenvolvia.

Defendemos com Dias (2009) que “refletir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre o seu próprio conteúdo. A reflexão implica consciencialização do vivido, do apreendido, do sentido, do experienciado” (p. 32).

Nesta linha de pensamento, Alonso e Roldão (2005) apontam “a reflexão como um aspeto positivo pela importância que assume ao longo da formação de professores, principalmente na prática pedagógica” (p. 77). Neste sentido, as autoras adiantam ainda que a reflexão durante a prática pedagógica diária faz com que o estagiário faça uma análise constante do seu desempenho e do seu trabalho, contribuindo para uma adequação e seleção de estratégias que lhe permitirão reajustar e reestruturar as suas práticas.

Nesta ordem de ideias, o estagiário deve ter a capacidade de improviso e de tomar decisões, de acordo com o imediato das situações diárias, gerindo conflitos, o comportamento dos alunos, situações de barulho, ou até mesmo na gestão dos recursos ou do tempo (Perrenoud, 1993, p. 23).

Na opinião de Cró (1998) o docente deve identificar e resolver problemas e, para isso, refletir sobre a ação para contornar as adversidades da prática. Neste sentido Pacheco (1995) defende que “a formação crítica do professor reforça a componente de investigação realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem, entendido como uma situação problemática que exige atitudes de reflexão” (p. 61).

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (2002) alerta-nos para o facto de que “ninguém ensina quem não quer aprender” (p. 23). Isto leva-nos a pensar que, para que o professor consiga desempenhar da melhor forma o seu papel, é fundamental que o mesmo consiga motivar os seus alunos para a aprendizagem e refletir sobre a sua ação no momento. Corroborando esta ideia, Arends (1999) afirma que “o nível de interesse que os alunos têm por uma tarefa de aprendizagem em particular está certamente associado com a sua motivação para o sucesso” (p. 126). Também nós, em vários momentos, sentimos a necessidade de parar, de refletir, de reajustar e de mudar a nossa intervenção, de modo a conseguirmos motivar os nossos alunos.

Tal como esclarece Fernandes (2006), ao longo da sua ação pedagógica o estagiário “questiona seu comportamento em determinadas situações e percebe muitos

equivocos, essa reflexão permite a mudança e transformação do desempenho de seu papel, para que cada vez mais se aproxime do papel que quer desempenhar" (p. 30).

Para além das reflexões na ação pedagógica, outra forma de refletirmos sobre o nosso desempenho e reajustarmos a nossa prática pedagógica é basear a preparação das nossas aulas nas avaliações feitas aos alunos. Tal como defende Cró (1998), é de extrema importância que o estagiário faça “o balanço das aprendizagens anteriores; encontrar uma explicação para uma situação em que haja dificuldade numa determinada aprendizagem; determinar o nível adquirido pelo aluno antes de se empenhar numa nova aprendizagem” (p. 60).

Em jeito de síntese terminamos a nossa reflexão com um contributo de Nóvoa (2007), que explica que “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de reflectirmos e analisarmos” (p. 16).

2.1.4 - A avaliação dos alunos e da nossa ação

Após abordarmos as linhas de força que fundamentam o ato de refletir ao longo de toda a prática pedagógica, refletiremos, de seguida, sobre a avaliação.

Avaliar e ser avaliados foi, como teremos oportunidade de aprofundar um pouco mais adiante, no nosso percurso das práticas outro dos aspetos que mais tememos.

No entender de Roldão (2004), “avaliar e ser avaliado é normal, faz parte da vida escolar. Avaliar é indispensável em qualquer atividade educativa, isto é, faz parte integrante de qualquer processo educativo. Aliás, ensinar e avaliar constituem dois elementos interdependentes e indissociáveis” (p. 39).

Na perspetiva de Alonso (1992), avaliar significa

atribuir um valor, emitir um juízo com base em critérios que orientam a interpretação dos dados. Mais do que medir, avaliar significa compreender e determinar o valor e a qualidade do processo formativo, o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e os problemas técnicos intrínsecos às decisões avaliativas (citado por Damião, 1996, p. 143).

Neste sentido, a avaliação foi um elemento sempre presente nas nossas intervenções, na medida em que tornou-se fundamental saber a que nível os alunos se encontram, para que houvesse um melhor acompanhamento da nossa parte no sentido de identificar e contrariar as suas dificuldades. Para além disso, foi um fator que

considerámos em todas as nossas planificações, nas quais sempre assumimos a necessidade de atender às necessidades globais e específicas do grupo/turma.

Considerando o nosso percurso em ambos os estágios, defendemos com Lemos *et al* (1993) que a avaliação consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada um, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe possibilidade de tomar decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos (p. 27).

Neste sentido, a avaliação das crianças/alunos feita por nós, em ambas as práticas pedagógicas, teve por base o preenchimento de duas grelhas (uma para os descritores de desempenho e outra para as metas de aprendizagem) recorrendo à observação direta e aos registos escritos pelos alunos. Depois de preenchidas as grelhas, analisávamos os descritores e as metas de aprendizagem que nos tínhamos proposto avaliar, tendo por base o feedback do grupo/turma, a evolução das crianças/alunos, assim como o seu nível de aprendizagem. Ao assumirmos tal procedimento, estávamos conscientes de que, tal como defende Roldão (2003), a avaliação “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (Citado por Dias, 2009, p. 28).

De acordo com Arends (1999), esta realidade é entendida como “um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas aulas” (p. 229) e, nas palavras de Ribeiro e Ribeiro (1989) “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 337).

A avaliação é, na realidade, um processo contínuo no percurso de um(a) aluno/criança, que terá por base o desenvolvimento da sua aprendizagem, nas diferentes áreas do saber, assim como os fatores extrínsecos. A este respeito, Zabalza (1998) adianta ainda que a avaliação

tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem, seguido

pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas (p. 10).

Assim sendo, através desse instrumento educativo, o educador/professor tem a oportunidade de perceber se as crianças/alunos atingiram as metas pretendidas, assim como identificar as suas principais dificuldades e reajustar a sua prática, tal como vimos anteriormente. Nesta linha de pensamento, avaliar as nossas crianças/alunos fará ainda com que nós tenhamos consciência da nossa própria prática. Corroborando esta ideia, Cró (1998) realça que “se avaliar é uma função do educador em relação ao aluno, essa função não pode deixar de ser também uma função do educador em relação à sua própria acção” (p. 35).

Desta forma, as nossas práticas pedagógicas foram refletidas (em reuniões de pequeno e grande grupo) e avaliadas ao longo de todo o processo. A verdade é que no final de cada estágio pedagógico era feita uma avaliação do PFI, na qual refletimos sobre o nosso percurso, ponderando se os objetivos inicialmente destacados tinham sido atingidos ou não e adiantando possíveis explicações para tais desempenhos. Nestes momentos de reflexão e avaliação das nossas práticas, integrámos naturalmente os contributos dados pelos nossos colegas de estágio e pelos orientadores, da escola e da universidade.

Na realidade e nas palavras de Pacheco (1995), “os estagiários, com o estatuto de professores provisórios, são acompanhados por professores da universidade e das escolas” (p. 88), como, também, pelo seu parceiro pedagógico.

Neste sentido, é fundamental que todos os intervenientes caminhem no mesmo sentido e assumam as suas funções com rigor e exigência. Dedicamos a este particular o último ponto deste capítulo.

2.1.5 - O estágio pedagógico e os seus intervenientes

O estágio assume-se, como já vimos anteriormente, como sendo um momento privilegiado para a aprendizagem da profissão. Esta importante etapa do desenvolvimento profissional de qualquer profissional de ensino faz-se de um conjunto de experiências nas quais o estagiário não está sozinho. Ao seu lado, caminham os seus colegas de curso, os que estagiam na sua escola e aqueles que desenvolvem a sua ação educativa nas restantes instituições de acolhimento. De entre eles, destaca-se a presença do seu colega de núcleo, aquele que partilha a mesma sala de aula e o(a) mesmo(a)

grupo/turma, uma presença constante em todo o processo que, desde os primeiros momentos, caminha lado a lado com ele, partilhando os bons e os maus momentos, arriscando estratégias conjuntas, partilhando angústias e dividindo sucessos.

Na realidade, a presença de um parceiro pedagógico na mesma sala faz com que aprendamos a trabalhar em conjunto, pois "o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e já não como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns" (Alarcão, 2000, p. 18).

O facto de trilhar este percurso acompanhado é um aspeto que merece todo o nosso realce uma vez que, tal como aconselha Alarcão (2000), o professor deixa "para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo, partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho" (idem).

Na realidade, muitos têm sido os autores que se têm debruçado sobre a importância da colaboração docente e da aprendizagem que se faz com os colegas (Little (1987,1990); Nias, Southworth e Yeomans (1989); Lima (1997, 2000, 2002, 2003), Neto-Mendes (1999), Fialho (2003, 2011), Rodrigues (2003)), aspetos a que não podemos ficar alheios também no contexto do estágio.

A este respeito, defendemos com Pacheco (1995) que "o professor é um dos intervenientes num processo de interacção que exige competências interpessoais de relacionamento" (p. 130).

Outra presença constante neste processo é a dos Orientadores de estágio: O Orientador da instituição de formação (ao qual chamamos de Orientador da Universidade) e o Orientador da escola que o acolhe (ao qual chamamos de Orientador Cooperante).

No que concerne aos orientadores da universidade, Pacheco (1995) defende que os mesmos devem ter competências de "programar e dirigir sessões de trabalho que integram os seminários e outras actividades de carácter científico definidos pelas comissões de estágio", "orientar os estagiários do seu núcleo" e "assistir às aulas sempre que possível e participar na discussão das mesmas" (p. 88).

Quanto ao Orientador Cooperante, Formosinho (2009) aponta como o "professor titular de turma que acolhe na sua sala e nas suas aulas os estudantes de formação inicial, participando na sua iniciação à vida e ao mundo profissional" (p. 135).

A importância destes profissionais é realçada por Ribeiro (2000). Nas suas palavras,

a formação inicial como um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e da construção da sua auto-imagem, na qual ganha relevo a prática pedagógica como eixo central do currículo de formação e supervisão, destaca-se o papel do supervisor da prática enquanto desencadeador de processos de socialização profissional nos quais os futuros professores vão aprender (*in* Alarcão 2000, p. 89).

Nesta teia de relações, muitas foram as experiências que partilhámos ao longo dos nossos estágios, quer no contexto da Educação Pré-Escolar, quer no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Dedicamos a segunda parte do nosso relatório à reflexão acerca desta realidade, feita de aprendizagens múltiplas, num percurso repleto de avanços e recuos, de dificuldades e conquistas, na certeza de que também aprendemos aquando refletimos sobre a nossa prática.

Parte II

Capítulo III - O Estágio Pedagógico na Educação Pré-escolar

Capítulo IV - O Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo III

O Estágio Pedagógico na Educação Pré-escolar

3 - Prática Educativa Supervisionada I – Educação Pré-Escolar

3.1 - Caracterização dos contextos educativos

3.2 - Ação educativa em contexto da Educação Pré-Escolar

3.3 - O nosso percurso pedagógico enquanto estagiário

3.3.1 - Antes da ação

3.3.2 - Durante a ação

3.3.3 - Depois da ação

3 - Prática Educativa Supervisionada I – Educação Pré-Escolar

3.1 - Caracterização dos contextos educativos

Ao ingressarmos na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I, como já referimos no capítulo anterior, foi-nos proposta a elaboração de um Projeto Formativo Individual com o principal objetivo de nos apropriarmos dos diferentes contextos onde iríamos estagiar e conhecermos o grupo de crianças com o qual iríamos trabalhar, através da observação direta em contexto da sala de atividades. Para além disso, consultámos os processos individuais das crianças e as suas respetivas avaliações, correspondentes ao período anterior ao da nossa prática, e tivemos a oportunidade de observar a prática da Orientadora Cooperante, a educadora Manuela, assim como a primeira intervenção da Rita, a nossa parceira pedagógica, conseguindo assim identificar aquela que seria a nossa prioridade a trabalhar com o grupo.

Neste sentido, considerámos, em conjunto com a Educadora Cooperante, que a área que deveria ser trabalhada com mais afinco nas nossas intervenções seria a de Formação Pessoal e Social, no que se prendia com o respeito pelo outro, o cumprimento de regras de conduta e de sala de aula, o trabalho de grupo e a pares e a promoção do diálogo entre as crianças e entre elas e as estagiárias. No entanto, tal como acontece em qualquer projeto ou planificação, este também foi alvo de alterações ao longo do percurso tendo em consideração as várias intervenções, as necessidades do grupo ao longo do tempo e as reflexões da mestrandia.

Neste contexto, a Educadora Manuela adiantou-nos ao longo das várias intervenções as temáticas para cada semana de trabalho. Assim sendo, iniciámos a nossa prática com a temática do Meio Local, seguiu-se a da Primavera, a do Livro, a dos animais domésticos, que teve lugar na semana intensiva e, por fim, a da Açorianidade.

Deste modo, aquando da elaboração deste projeto, procurámos aproveitar aquilo que os alunos já sabiam e conheciam e todas as potencialidades que os diferentes contextos poderiam oferecer-nos, de modo a tornar as aprendizagens das crianças o mais significativas possível, pois

os conhecimentos prévios, adquiridos em aprendizagens anteriores, em contexto formal e não formal, e que são correctos, foram utilizados como ponto de partida para novas aprendizagens, tal como propõe Ausubel na sua Teoria de Aprendizagem Significativa, em que refere que a aprendizagem é significativa

quando o aluno relaciona as novas informações, com as que já existem na sua estrutura cognitiva (Vaz, 2011, p. 87).

Nesta linha de pensamento, Cró (1998) aconselha que o educador deve aproveitar “os recursos materiais ou tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e otimizador” (p. 32). É neste sentido que nos propomos descrever nos pontos que se seguem, os diferentes contextos do nosso estágio, apresentando as suas fragilidades e potencialidades, aspetos que foram úteis para nós, quer na promoção de aprendizagens das crianças, quer ainda, na preparação das nossas intervenções.

3.1.1 - O meio envolvente

A escola situava-se numa freguesia periférica ao meio urbano. Nesta localidade encontrámos várias instituições como um rancho folclórico, uma banda filarmónica, clubes desportivos, grupos de escoteiros, centro social com ATL, zonas verdes e pontos turísticos.

Atendendo à temática da primeira intervenção, o meio local, o conhecimento do meio envolvente à escola tornou-se fulcral para a seleção dos locais e instituições que as crianças deveriam conhecer na sua freguesia. Com tudo isto, conseguimos elaborar um “big book” e construir, com os alunos, uma maquete que representasse o meio onde a escola está inserida. Para além disso, foi-nos possível trazer à sala de atividades duas senhoras que trabalham no centro social, com o objetivo de mostrarem um dos projetos comunitários que as crianças podiam frequentar nos tempos livres.

Assim sendo, o conhecimento antecipado do meio envolvente assume-se como um dos pontos mais relevantes a incluir na planificação das atividades, dado que é importante servir-se de recursos humanos e outros, preferencialmente próximos das crianças, para trabalhar temáticas tão abstratas como é a do meio local.

3.1.2 - A escola

No que diz respeito à escola, a mesma apresentava vários espaços, com diferentes características, propícios à realização de atividades. Assim sendo, no nosso estágio, foi-nos possível desenvolver várias atividades fora da sala, como por exemplo: a visita de alguns animais da quinta, só possível pelo facto de existir um amplo espaço verde; a promoção de um lanche confeccionado pelos alunos, por se ter um amplo refeitório e

com boas condições; e a realização de atividades em parceria com a outra turma do pré-escolar, que aconteceu na atividade da Açorianidade, na qual tivemos a oportunidade de planear uma atividade com a estagiária do outro núcleo, que estagiava junto de nós, por existir um espaço comum no bloco de salas, que se encontrava disponível para atividades em grande grupo. Para além disso, a escola dispunha ainda de um ginásio, que, embora pequeno, possuía inúmeros recursos ligados à Expressão Físico-Motora, que nos foram muito úteis aquando da realização da nossa atividade nesta área curricular, aquando da semana intensiva.

Por fim, em cada bloco de aulas, havia a possibilidade de se exporem os trabalhos realizados pelas crianças, fora da sala de atividades, algo para nós muito gratificante, uma vez que nos possibilitou apresentar um painel elaborado pelo grupo, tanto à comunidade escolar, como aos pais das crianças.

3.1.3 - A sala de atividades

O último contexto que iremos apresentar diz respeito à sala de atividades que, tal como a escola, apresentou grande flexibilidade de recursos e de espaço, aspeto muito útil no desenvolvimento do nosso trabalho. Esta sala estava organizada de acordo com o grupo, as idades e a funcionalidade da mesma. No entanto, podia ser alterada, sempre que necessário, para facilitar o funcionamento das atividades do dia a dia. Assim sendo, a sala de atividades estava organizada em três zonas distintas, como podemos confirmar na figura que se segue (ver figura 7); a zona do tapete, a zona de trabalho e as zonas dedicadas aos diversos cantinhos.



Figura 7: Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar



Em cada zona existiam inúmeros recursos, em bom estado de conservação e em quantidades razoáveis para que o grupo pudesse deles usufruir, exceto no cantinho da leitura, que necessitava mais de livros e apropriados às faixas etárias em causa, preocupação que esteve presente na nossa intervenção sobre o livro.

No que concerne à zona de trabalho, existiam três mesas, mas com dimensões desapropriadas às faixas etárias das crianças e, como podemos observar na figura 7, uma delas está reservada para o uso da plasticina.

Sempre que uma criança terminava uma atividade mais cedo, tinha oportunidade de escolher qualquer um dos cantinhos, como por exemplo o dos jogos. No entanto, não era permitido à criança utilizar os jogos em nenhuma zona da sala a não ser na mesa amarela (ver figura 7). Nesta ordem de ideias, esta foi a zona que mais dificuldades tivemos em gerir como teremos oportunidade de refletir mais à frente.

Quanto à zona destinada aos cantinhos, era formada por seis cantinhos diferentes: a *garagem*; o *cantinho faz de conta*, que contemplava a mercearia, a cozinha, o quarto e uma zona de disfarces; o *cantinho da leitura*, o *cantinho da plasticina*, o *cantinho da pintura* e o *cantinho dos jogos*. Esta foi uma área utilizada por nós com frequência, pois na nossa prática consideramos importante dar espaço às crianças, uma vez que nestas faixas etárias, as brincadeiras e o faz de conta apelam à imaginação, assim como ao desenvolvimento social, área que nos tínhamos proposto a trabalhar com mais afinco.

Resta-nos referir que, à entrada da sala encontrava-se um *bico de pato* grande no qual as crianças deixavam os seus brinquedos pessoais todas as manhãs.

Não obstante existiram algumas limitações, às quais já nos referimos, a sala era ampla e bem dividida. Por isso, foi possível a realização de atividades em grande grupo como a pintura de cenários, a exploração de coreografias e a apresentação de uma peça de teatro, com o recurso ao fantocheiro existente na sala.

Em jeito de síntese, podemos concluir que a escola onde desenvolvemos o nosso estágio contemplava uma série de recursos e espaços que nos ofereceram possibilidades de desenvolvermos inúmeras atividades, como iremos perceber ao longo dos próximos tópicos do nosso capítulo.

3.1.4 - O grupo de crianças

O grupo do Ensino Pré-Escolar com que tivemos a oportunidade de trabalhar era constituído por dezassete crianças, oito meninas e nove meninos, de uma faixa etária que variava entre os quatro e os seis anos de idade.

Algumas das crianças estavam a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez. No entanto, de acordo com as observações que realizámos, é de salientar que as mais novas acompanhavam bem o grupo, as regras e as rotinas da sala de atividades, o que para nós foi facilitador do processo de preparação das atividades, que exigiu apenas algumas adaptações às diferentes faixas etárias.

Este era um grupo heterogéneo, tanto no que concerne às idades, como aos níveis de aprendizagem, sendo que duas das crianças do grupo estavam a ser avaliadas, na altura, pela equipa de docentes da educação especial. O diagnóstico realizado revelou que viríamos a trabalhar com um menino com síndrome de Asperger e outro com um atraso global de desenvolvimento, que apresentava um desempenho cognitivo semelhante ao de uma criança com um ano de idade.

Para além disso, foi integrada no grupo uma criança a meio do período letivo, o que exigiu da nossa parte um reforço na nossa observação, visto que não tivemos acesso ao seu processo individual.

Por fim, resta-nos referir que este era um grupo bastante dinâmico e unido, dado que a maioria das crianças respeitava as diferenças entre si, fomentando um espírito de entreajuda e colaboração.

3.1.5 - As Necessidades e os Problemas do grupo de Crianças

Para uma melhor planificação da nossa ação pedagógica, foi necessário identificar quais as necessidades ou principais problemas do grupo, na altura em que decorreu o nosso estágio. Deste modo, através da observação direta em contexto da sala de atividades nas práticas da Educadora Cooperante e da nossa parceira pedagógica, apercebemo-nos que nem todos respeitavam as regras estabelecidas, interrompendo constantemente os colegas. Para além disso, pudemos observar que as crianças tinham pouco hábito de escutar ou dialogar com o grande grupo. Consequentemente, a participação nas atividades, principalmente nas que decorriam no tapete, só acontecia quando as crianças eram solicitadas pela Educadora. Por fim, o trabalho em grupo e a pares também foi um fator que considerámos que tinha de ser trabalhado, de modo a desenvolver o espírito de cooperação no grupo, assim como a partilha de ideias e materiais. Desta forma, foi nossa prioridade incutir nas crianças o respeito por eles próprios e pelos outros, reforçando os valores de camaradagem e partilha entre o grupo e desenvolveram o respeito pelas regras de conduta assumidas na sala de atividades.

3.2 - A Ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

Depois de analisarmos os vários contextos do estágio, de refletirmos sobre as potencialidades dos mesmos e de termos procedido à caracterização do grupo de crianças, realçando as necessidades que considerámos como prioritárias para a nossa prática, passaremos a apresentar o nosso percurso no estágio pedagógico. Debruçamo-nos em primeiro lugar sobre as nossas práticas diárias, referindo as diferentes temáticas trabalhadas, as macro e micro estratégias utilizadas e as diferentes competências que nos propusemos a desenvolver com o grupo. Num segundo momento, refletiremos acerca do modo como encarámos e desenvolvemos determinadas competências, na concretização das diferentes funções que, segundo Arends (1999), nos são exigidas enquanto estagiários: a função executiva, a função interativa e a função organizacional.

Neste sentido, e por uma questão de organização interna do presente documento e do nosso próprio pensamento, dividimos em três momentos distintos, na certeza de que todos eles se relacionam entre si e fluem de forma harmoniosa.

Nesta ordem de ideias, começaremos por abordar tudo o que está implícito na preparação da ação, as observações, a planificação das atividades e consequente elaboração dos recursos, bem como a sua fundamentação. Passaremos de seguida para a reflexão em torno da ação propriamente dita, tendo por base a gestão do nosso dia a dia letivo, atendendo aos percursos vivenciados anteriormente, às necessidades do grupo, à gestão da sala de atividades, à gestão do tempo e dos eventuais imprevistos, à exploração dos recursos pedagógicos, à relação pedagógica com os alunos, à motivação dos mesmos para as aprendizagens e, por fim, às relações estabelecidas com os Orientadores de estágio e parceiro pedagógico, em contexto da sala de atividades. Em último lugar, abordaremos os momentos depois da ação pedagógica, tendo em conta as reflexões e avaliações feitas com os diferentes sujeitos que acompanharam o nosso estágio. Por fim, apresentaremos também aquelas que foram as conceções dos nossos colegas, que trilharam um percurso em tudo semelhante ao nosso, e que convidámos a partilhar connosco, na certeza de que as suas reflexões e os seus conselhos serão de grande utilidade para entendermos estas dinâmicas e percebermos o seu real impacto na nossa aprendizagem profissional.

É importante referir que esta prática foi desenvolvida ao longo de cinco intervenções, que ocorriam de quinze em quinze dias, com as práticas da nossa parceira pedagógica. As intervenções tinham a duração média de dois dias (segunda e terça-

-feira), com a exceção de uma, que decorreu durante uma semana, à qual se atribui a designação de “semana intensiva”.

Considerando esta ordem de ideias, apresentamos de seguida um quadro síntese com todas as atividades curriculares que desenvolvemos na nossa PES I (ver quadro 1).

Nas colunas mais à esquerda apresentamos o calendário das nossas intervenções, tal como as atividades desenvolvidas em cada uma delas. Para cada uma das atividades são assinaladas as áreas e os domínios de conteúdo trabalhados, que vamos percebendo, intervenção a intervenção, através de uma leitura horizontal de cada uma das linhas.

Quadro 1: Síntese das atividades desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada I.

Calendarização		Áreas/ Domínios de conteúdo							
		Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Motora	Formação Pessoal e Social
Intervenção	Actividade								
10 e 11 de março de 2014	1ª								
	2ª								
	3ª								
	4ª								
	5ª								
	6ª								
24 e 25 de março de 2014	7ª								
	8ª								
	9ª								
	10ª								
	11ª								
	12ª								
	13ª								
23 e 24 de abril de 2014	14ª								
	15ª								
	16ª								
	17ª								
	18ª								
	19ª								
	20ª								
5 a 9 de maio de 2014	21ª								
	22ª								
	23ª								
	24ª								
	25ª								

Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social. Esta última, como sabemos, assume-se como “uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (OCEPE, 1997, p. 51). Com menos frequência e expressividade, encontramos as competências em matemática e nas diferentes expressões, que assumimos, desde já, não terem sido suficientemente exploradas, tal como era nossa intenção inicial.

A **primeira intervenção** decorreu nos dias 10 e 11 de março de 2014 e teve como temática principal o estudo do meio local. Neste sentido, foi nossa intenção abordar o conceito de freguesia, conhecer as instituições mais próximas da escola e ter uma noção da sua localização no mapa. Assim sendo, a competência foco promovida pela maioria das atividades desenvolvidas foi a da Formação Pessoal e Social e a ela associou-se o Conhecimento do Mundo, dado que explorámos o tema “o meio local”, tendo por base a perspetiva da criança como ser de uma sociedade, a sua relação com o meio envolvente e as trocas que se estabelecem entre ambos. Na defesa desta perspetiva, realçamos os contributos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), que nos alertam para a importância de a criança “situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais; conhecer alguns aspetos do meio natural e social” (p. 81). Para além disso, trabalhámos a área da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita. A promoção do diálogo com as crianças e no contexto mais alargado do grupo, foi uma das nossas apostas ao longo desta intervenção pois “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação”. (OCEPE, 1997, p. 67). Trabalhámos igualmente a área da Expressão Plástica como associada ao Conhecimento do Mundo através da construção conjunta de uma maquete que representava as ruas e os edifícios dos arredores da escola. Os recursos que elaborámos para esta intervenção foram: um “big book”, um jogo da memória com fotografias dos pontos mais importantes da freguesia e um cartaz informativo. Também promovemos uma visita à escola de duas representantes do Centro Social local e ainda tivemos a oportunidade de nos articularmos com a visita de duas escritoras, iniciativa esta contemplada no Projeto curricular de grupo, da Educadora Cooperante, tal como no Plano Anual de Escola (PAE).

A **segunda intervenção** ocorreu nos dias 24 e 25 de março de 2014 e teve como tema principal “A Primavera”. Assim sendo, tendo em conta a temática, sugerida pela Orientadora Cooperante, foi nossa intenção pedagógica promover competências na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a introdução de uma história, que serviu de mote a um diálogo sobre as diversas características da estação em causa. Trabalhámos, neste contexto, a área do Conhecimento do Mundo; a área da Matemática, com a construção de flores a partir de formas geométricas e o jogo do bingo, formado por números e animais associados à respetiva estação; a Expressão Plástica através da elaboração de flores e cestas, para decoração da sala de atividades e a Expressão Musical, com a exploração de uma canção primaveril. Por fim, não esquecemos a área de Formação Pessoal e Social que, através dos diálogos em grupo, e dos trabalhos de partilha de materiais, foi sendo trabalhada ao longo da intervenção. Para além disso, tanto as flores como as cestas foram feitas pelas crianças a partir de materiais reutilizados, uma vez que também foi nossa intenção promover a sensibilidade para a prevenção ambiental no seio do grupo.

Um dos recursos que elaborámos foi a adaptação de uma história alusiva à temática. Este assumiu-se, de facto, como “um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender e interpretar a si próprio e a realidade” (Dias, (s.d.), p. 21), apelando “para a compreensão do mundo físico e social” (Marques, 1997, p. 33). Outro recurso por nós explorado foi um jogo do bingo cujo objetivo principal era fazer com que as crianças associassem o número escrito no cartão à quantidade de objetos. Por último, explorámos uma canção, feita com base nos sons que podemos fazer com o corpo, aos quais associamos a marcação de diferentes ritmos. Através deste recurso, conseguimos explorar com as crianças a “relação que estabelece com o próprio corpo humano e, portanto, com os nossos gestos, posturas, movimentos, sentimentos e emoções” (Godinho & Brito, 2010, p. 94).

A **terceira intervenção** decorreu nos dias 23 e 24 de abril e teve como temática principal “O livro”, que estava enquadrada no PAE, uma vez que nos encontrávamos muito próximos do dia mundial do livro. As atividades que planeámos, para estes dois dias, promoveram competências na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, Conhecimento do Mundo, de Expressão Plástica e da Expressão Musical e da Formação Pessoal e Social. Esta intervenção apelava para a importância dos livros, abordando as partes constituintes dos mesmos, e as diferentes tipologias, a sua utilidade e o modo como devem ser utilizados.

Assim sendo, a área em foco foi a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a leitura do livro “O Ciclo do Livro”, elaborado pelas autoras que tinham visitado a escola na primeira intervenção, o que permitiu a consolidação do conteúdo em causa com o preenchimento de um cartaz informativo em conjunto com o grupo de crianças. Foi também elaborado com as crianças um cartaz com as regras de funcionamento de uma biblioteca, assim como cartões para a requisição de livros. Visto que não nos foi possível levar o grupo a visitar a biblioteca mais próxima da instituição e uma vez que a escola não dispunha desta infraestrutura, simulámos uma visita, transformando a sala de atividade numa biblioteca. Posto isto, explorámos a agenda com a construção de um friso cronológico, onde tivemos a oportunidade de abordar as estações e os meses do ano, as festividades ou marcos de cada mês, os aniversários das crianças, que acabámos por representar num Pictograma, construído com recurso a técnicas de Expressão Plástica. Neste particular, estiveram presentes as áreas do Conhecimento do Mundo, da Matemática e da Formação Pessoal e Social.

A **quarta intervenção**, que coincidiu com a nossa semana intensiva, teve como temática principal “os animais domésticos”. Nesta intervenção, como podemos constatar através da leitura horizontal do nosso quadro, tivemos a oportunidade de trabalhar todas as áreas do saber (ver quadro 1).

Assim sendo, nesta semana introduzimos um novo álbum de rotinas, proposto pela Educadora Cooperante, consolidámos o ciclo do ovo, iniciado na semana anterior pela docente, desenvolvemos jogos de estafetas no âmbito da Educação Físico-Motora e as crianças construíram uma ilustração do ciclo do ovo individual, recorrendo a técnicas da Expressão Plástica. Na realidade, esta última é “uma área que se centra na criança, no desenvolvimento de competências e na satisfação das suas necessidades” (Dias, 2013, p. 8). Desta forma, o educador deve promover vários momentos para os mais pequenos poderem explorar várias técnicas e materiais relacionando-os com os conteúdos que estão a ser explorados, pois “constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura, que se traduzem no enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e o desenvolvimento do sentido estético” (Ministério da Educação, 2008, pp. 62-63).

Para além disso, explorámos os vários animais da quinta com base numa história. Como sabemos, o Educador deve ter em conta, nas suas práticas pedagógicas, a emergência da leitura, assim como a iniciação à leitura. Nas palavras de Abramovich (1997), a importância das histórias infantis na formação dos mais jovens e reforça ainda

a ideia que as crianças deveriam ouvir muitas histórias, pois considera que esta prática se assume como “o início da aprendizagem”, para a criança se tornar um leitor “e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (p. 17). Também construímos uma quinta agrupando os animais por categorias, trabalhando novamente a área da Matemática. Houve também a oportunidade de levar animais para a escola e de ficarmos com um coelho na sala de atividades. Atendendo às características dos animais, explorámos os géneros, associando à escrita dos nomes dos mesmos. Neste sentido, desenvolvemos um jogo para trabalhar a área da língua portuguesa através da consciência grafémica. Além disso, as crianças fizeram queijos de cabra, que incluímos num lanche preparado pelo grupo no final da semana. De forma a trabalhar todas as áreas do saber e consolidar os conteúdos da semana, surgiu o “Jogo da Glória”. Em todas as atividades, a área de formação e cidadania foi transversal, promovendo o diálogo, o respeito por si e pelo outro, a interajuda, a partilha de materiais e o respeito pelas regras de conduta em todos os momentos do dia.

A **última intervenção** da nossa prática pedagógica teve lugar nos dias 19 e 20 de maio e teve como tema principal a Açorianidade. Tal como está explanado no CREB, a “identidade arquipelágica exprime-se no fenómeno da Açorianidade, conceito criado por Vitorino Nemésio por referência ao modo de ser do açoriano e à sua relação com o mundo” (CREB, 2011, p. 29). Deste modo, esta intervenção teve como objetivo principal dar a conhecer ao grupo aspetos específicos do seu meio local, assim como as suas tradições, a sua fauna, a sua flora, as tradições e costumes, tudo isto inserido na globalidade daquilo que são os Açores.

Neste contexto, a primeira estratégia por nós utilizada foi o teatro de fantoches, no qual o enredo principal era a viagem de um Priolo e um Cagarro (aves características da região) pelos Açores explorando as principais características das ilhas. Com o objetivo de consolidar o que havia sido abordado na peça, utilizámos um painel representativo do arquipélago açoriano e disponibilizámos várias imagens representativas de cada ilha para as crianças colocarem perto de cada uma. Desta forma, trabalhamos a área do Conhecimento do Mundo e da Linguagem Oral e Abordagem à escrita. Outra estratégia patente nesta intervenção foi o trabalho em grande grupo e a pares aquando da elaboração de um painel dos Açores, interligando as ilhas com as suas respetivas cores. Assim sendo, temos como áreas trabalhadas o Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, e a Formação Pessoal e Social. Para além disso, a área de expressão musical foi

trabalhada a partir da coreografia do “Pezinho da Vila” e ainda no contexto destas áreas, as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar ao som dos vários temas regionais. No que concerne à área da Formação Pessoal e Social, esta foi desenvolvida ao longo da intervenção, com especial ênfase no trabalho de grande grupo, aquando da construção da bandeira dos Açores, no qual o principal objetivo era de promover o espírito de cooperação. Por fim, nesta última intervenção, surgiu a oportunidade de promover uma atividade em conjunto com a nossa colega de turma que estava a estagiar na sala vizinha. Juntámos as nossas turmas para um *pedipaper* que consolidaria os conteúdos trabalhados por ambas.

Apresentada a nossa ação pedagógica, passaremos a refletir sobre o modo e os processos e etapas do nosso estágio pedagógico, na Educação Pré-Escolar, na certeza de que este se assume como sendo um sério mecanismo capaz de facilitar as aprendizagens para o contexto da profissão.

3.3 - O nosso estágio e as suas dinâmicas

Como pudemos refletir no capítulo anterior, faz parte do processo de aprendizagem de um estagiário saber observar, planificar, refletir e avaliar. Neste sentido, torna-se importante refletir sobre a forma como foram encarados os vários momentos vivenciados ao longo do nosso estágio, tendo em conta a preparação da ação, a ação e o período que ele sucedeu. É o que nos propomos fazer ao longo desta parte do nosso trabalho na qual procuraremos dar conta daquelas que foram as linhas de força da nossa atuação, aspeto que merecerá redobrado realce se considerarem a natureza do presente documento.

3.3.1 - O nosso estágio pedagógico: Antes da ação

3.3.1.1 - Observar as rotinas do grupo para melhor planificar

A observação, tal como já referimos anteriormente, é uma metodologia que nos permite obter informações diversas sobre um determinado contexto. Nas palavras de Alarcão e Tavares (1987), entende-se por observação “um conjunto de atividades destinadas a obter informação sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise de processo numa ou noutra das variáveis em foco” (p. 103).

Neste sentido, as primeiras observações feitas, no contexto do estágio pedagógico, foram no âmbito de conhecer o grupo de crianças, assim como o nível de aprendizagem de cada uma e as suas formas individuais de estarem no contexto de sala de atividades. Tudo isto é defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) que referem a importância de “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”. Assim sendo, o mesmo documento orientador defende que estas “são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

Ao longo do estágio, esta prática de observação continuou presente nas nossas intervenções. Primeiro, tivemos oportunidade de observar as práticas da Educadora Cooperante e da nossa parceira pedagógica, considerando a “importância de os professores mais novos procederem à *observação de planos* e de *aulas* dos seus colegas e de professores com mais experiência, de maneira a tomarem conhecimento com diferentes possibilidades de ensino” (Damião, 1996, p. 36). Depois, durante as nossas intervenções e as intervenções da nossa parceira, foram registados em grelhas de observação os vários descritores de desempenho que nos propúnhamos a avaliar, assim como todos os apontamentos que considerávamos fundamentais para as planificações futuras, no que concerne às nossas escolhas pedagógicas, no sentido de ajustar as nossas práticas, sempre que possível, práticas às necessidades e interesses do grupo no momento. Defendemos esta prática diária com Oliveira-Formosinho (2002), que refere que esta é uma “forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar em descrições mais ou menos breves” (p. 180). Para a autora, este tipo de metodologia pode “permitir um maior e detalhado entendimento do(s) domínio(s) de desenvolvimento e /ou de aprendizagem observado(s)” (p. 181).

A verdade é que ao observarmos as crianças nas diversas atividades desenvolvidas por nós e pela nossa parceira pedagógica tínhamos a oportunidade de conhecer melhor o grupo, aprendendo, assim, a lidar melhor com o mesmo e recorrendo a diversas macro e micro estratégias que considerávamos oportunas para o momento.

Por exemplo, na primeira intervenção, foi-nos possível observar que as crianças, aquando da visita das representantes do Centro Social, mostraram grande interesse em partilhar experiências próximas delas, assim como as suas opiniões pessoais acerca da temática abordada. Neste contexto, desenvolvemos ao longo das nossas intervenções várias atividades que suscitaram o interesse, por parte de todas as crianças, na

participação no diálogo, algo que se verificou, por exemplo, na intervenção da Primavera, quando apareceu um galho, sem folhas ou flores, na sala de atividades.

No entanto, esta metodologia nem sempre foi desenvolvida de forma linear e nem sempre a encarámos como um processo fácil, pois nas primeiras intervenções ainda tínhamos dúvida de como preencher corretamente as grelhas, assim como o *dossier* de observação criado por nós. Assim sendo, as nossas dificuldades foram sendo ultrapassadas ao longo do tempo, com a prática de preenchimento das mesmas e com o auxílio dos nossos orientadores.

3.3.1.2 - Elaborar o Projeto Formativo Individual

No que concerne à elaboração do PFI, podemos considerar que foi um processo fácil de lidar, pois foram-nos dadas todas as diretrizes necessárias para a sua elaboração. Como já foi referido anteriormente, este projeto é essencial para orientar a nossa prática global, pois “a primeira etapa de um trabalho deve consistir na recolha de dados que permitam conhecer a realidade e só a partir daí será desejável construir um plano pedagógico” (Estrela, 1994, p. 13). Nesta ordem de ideias, conseguimos conhecer os diferentes contextos e as suas potencialidades, assim como as prioridades a trabalhar com o grupo.

3.3.1.3 - Idealizar diferentes estratégias e metodologias

A planificação de todas as estratégias e metodologias foi algo que, durante o nosso percurso, teve impactos diferentes na nossa prestação. Isto porque, nem sempre foi fácil encontrar as melhores metodologias para o desenvolvimento dos conteúdos a ensinar, assim como as melhores estratégias para lidar com as diferentes situações, como por exemplo a registada no nosso diário de bordo, que de seguida transcrevemos,

Na intervenção da minha colega verifiquei que o Rodrigo continua a demonstrar atitudes para chamar, constantemente, a nossa atenção. Não sei quais as estratégias mais corretas para intervir nestas situações, pois tanto aquelas a que já recorri, como as da minha colega, não estão a dar muitos frutos. (DB-PE, 30 de abril de 2014).

Para fazer face a tais contrariedades recorreremos inicialmente ao que os documentos orientadores nos referenciavam, para conseguirmos atender às exigências de cada momento. Isto porque como se sabe “as opções *curriculares* são sistematizadas

em diversos documentos orientadores (...): os *documentos legais*, os *curricula* (em sentido restrito), os *programas e os planos* (a longo, a médio e a curto prazo)” (Damião, 1996, p. 60).

Assim sendo, para expormos aquelas que foram as nossas macro e micro estratégias, recorriamos à planificação das intervenções, onde tínhamos de apresentar uma grelha com as competências a trabalhar, os respetivos descritores de desempenho, as macro e micro estratégias, assim como o tempo destinado para cada atividade em questão. Para Serpa, Morais e Cabral (1999),

a planificação do ensino é um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e atempado, os processos da acção que pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas (p. 116).

Tendo isto em conta, para a elaboração de todas as sequências didáticas, assim como na idealização das melhores macro e micro estratégias, tivemos a preocupação de tecer um fio condutor nas e entre as diferentes intervenções, tendo em conta as observações feitas em contexto da sala de atividades e as avaliações das crianças depois de cada intervenção. Nesta ordem de ideias, depois de nos apropriarmos das necessidades e características individuais das crianças, procurávamos promover atividades que fizessem com que as mesmas ultrapassassem as suas dificuldades nas diferentes áreas do saber.

Atendendo à nossa experiência, este cenário foi fácil de ser gerido na nossa prática e, com o passar do tempo, fomos demonstrando uma intencionalidade pedagógica cada vez mais fundamentada e articulada.

Por fim, é de referir que o seguimento das rotinas, estipuladas pela Educadora Cooperante, foi uma preocupação nossa dado que é importante manter as rotinas diárias das crianças “a fim de criar hábitos e atitudes desejáveis” (Grosso e Bellotti, (s.d), p. 83).

3.3.1.4 - Planificar com o(a) Orientador(a) da Universidade

A apresentação das nossas propostas de atividades, assim como das competências que nos propúnhamos a desenvolver com o grupo de crianças, ocorriam na universidade com os restantes colegas de estágio cujo orientador era o mesmo. Tudo isto, porque era do interesse do Orientador da Universidade a partilha de ideias, assim como experiências de estágio, para que os formandos pudessem aprender uns com os outros,

tal como assumimos no anterior capítulo, com Alarcão (2000), que defendia que a ação do professor deve ser realizada em equipa e desenvolver-se no diálogo com os outros.

Nesta ordem de ideias, cada estagiário, o A ou o B, dependendo da semana em que nos encontrávamos, tinha um momento para partilhar as suas propostas com o Orientador da Universidade que comentava, aconselhava e discutia novas metodologias ao estagiário.

Para além disso, como já referimos, tínhamos nestes momentos a oportunidade de expor situações que ocorriam durante o estágio pedagógico, o que na nossa situação e no nosso ponto de vista, foi muito positivo dado que o apoio do Orientador foi decisivo em muitos dos momentos que vivenciámos.

Depois de todos os estagiários exporem aquelas que eram as suas propostas de intervenção, o Orientador fazia um balanço geral das observações que tinha feito nas escolas, dando conselhos gerais das condutas menos desejáveis enquanto futuro professor.

3.3.1.5 - Planificar com a Orientadora da Escola

Para além de planificarmos com o Orientador da Universidade, partilhávamos, também aquelas que eram as nossas intencionalidades pedagógicas com a Educadora Cooperante. Em conformidade com os pressupostos de Serpa, Morais e Cabral (1999), a planificação diária ou de unidades de ensino é, com frequência, organizada a partir de sugestões pontuais do professor da turma, no sentido de se garantir coerência no trabalho feito com as crianças, uma vez que, em dois dias, esse trabalho semanal é orientado pelos formandos e, nos restantes, pelo referido professor (p. 35).

Nesta ordem de ideias, as planificações com a Educadora Cooperante surgiam antes de planificar com o Orientador da Universidade, no sentido de dar a conhecer o que havíamos idealizado para cada intervenção e discutirmos se as metodologias e os recursos pensados eram os mais apropriados ao grupo ou não.

No entanto, ao longo do nosso percurso, houve vários momentos em que a Educadora Cooperante alterou a nossa planificação depois de discutida e acordada entre ambas as partes, assim como sugeriu acrescentar conteúdos ou recursos diferentes daqueles que inicialmente tinham sido apresentados.

No início, este tipo de registo era para nós muito complicado de gerir, como podemos verificar através do excerto do nosso diário de bordo, datado da altura em que

preparávamos a intervenção sobre o “livro” enquadrada no Plano Anual de Atividades da Escola.

Ontem planifiquei com a Educadora Manuela e a senhora deu-me bons conselhos e aprovou tudo o que tinha planeado. Hoje vou para a universidade e o meu orientador concordou com quase tudo, pois deu alguns conselhos no que diz respeito à simulação da visita de estudo a uma biblioteca. Chego a casa, abro o meu email e tenho uma nova proposta da Educadora, na qual me pede para inserir a agenda e para fazer um quadro de aniversários para as crianças. Estou sem chão! Qual das atividades fvou retirar para inserir esta? Mas já estamos em abril e vou introduzir aniversários agora? Como vou fundamentar isto? (DB-PE, 18 de abril de 2014)

Apesar das ansiedades que nos causaram, este tipo de desafios colocados pela Educadora revelaram-se depois atividades com um grande potencial de articulação das diversas áreas, como ocorreu a título de exemplo com a elaboração da agenda.

Para atender ao desafio proposto pela titular, construímos um cartaz composto por quatro cartolinas de cores diferentes, e cada uma contemplava quatro vasos de flores que representavam os meses que cada estação do ano contempla. Desta forma, construímos um friso cronológico, primeiro com a exploração dos nomes dos meses e a sua ordem, depois com a sinalização de cada um com uma imagem que o caracterizasse (por exemplo árvores de natal em dezembro, praia para agosto). Sendo que as crianças estavam na idade de iniciação à leitura foi uma forma de as auxiliar e contrariar as suas dificuldades. Para além disso, o grupo conseguiu perceber a que estação pertencia cada mês, pois as cartolinas eram de cores características das estações correspondentes. Depois disso, as crianças estamparam as mãos acima do vaso correspondente ao mês do seu aniversário, na tentativa de simbolizar uma flor. Completámos esta atividade com a construção de um pictograma para que as crianças pudessem ver qual o mês com mais ou menos aniversários.

Nesta ordem de ideias, defendemos que esta atividade “facilita a aprendizagem porque as novas informações podem ser incorporadas ao acervo de ideias já estabelecidas, dando a tão pretendida continuidade à aprendizagem” (Renov, 1977, p. 42). A verdade é que

a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas

vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes (Perrenoud, 2000, p. 28).

É neste contexto que partilhamos um apontamento do nosso diário de bordo no qual assumimos as referidas alterações no nosso plano de trabalho como mais um desafio criado no contexto do estágio, que também funcionou, ele próprio, para fortalecer a nossa aprendizagem profissional.

Hoje completei a atividade do calendário dos aniversários que tanto temia. Foi um espetáculo, correu lindamente bem e as crianças aderiram com bastante entusiasmo. O diálogo entre mim e as crianças foi muito produtivo, pois sempre que surgia uma imagem, os meninos queriam partilhar o que conheciam comigo e com o grupo. Ainda bem que a Educadora alterou a minha planificação, pois assim consegui promover uma atividade onde integrei as diferentes áreas do saber, assim como diferenciei o recurso para corresponder às necessidades de cada criança (DB-PE, 24 de abril de 2014).

No entanto, não podemos deixar de referir que, mesmo que as aprendizagens com este tipo de situações nos preparem, ainda mais, para a nossa futura profissão, houve momentos em que, com um pouco mais de tempo, as alterações feitas teriam sido mais bem geridas. Tal situação foi possível de verificar aquando da semana intensiva pois a Educadora, no primeiro dia de intervenção, pediu-nos que preparássemos para o dia seguinte atividades diferentes daquelas que tínhamos planificado. Assim sendo, ao invés das crianças decorarem máscaras que representavam os vários animais domésticos, tivemos de planificar uma intervenção (um dia) no qual pudéssemos explorar o Ciclo do Ovo. Nesta ordem de ideias, preparámos um conjunto de atividades, de um dia para o outro, de modo a que tivessem articulação com os restantes dias, para que as aprendizagens das crianças fossem feitas de um modo articulado e harmonioso. Para isto, preparámos imagens que representavam o referido ciclo para serem exploradas em grande grupo, antes de dar oportunidade às crianças de elaborarem, através das Expressões Plásticas uma ilustração pessoal acerca do tema. Na realidade a Expressão Plástica é “uma área que se centra na criança, no desenvolvimento de competências e na satisfação das suas necessidades” (Dias, 2013, p. 8). Desta forma, o educador deve promover vários momentos para a criança poder explorar várias técnicas e materiais relacionando com os conteúdos que estão a ser explorados, pois “constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura, que se traduzem no enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e o desenvolvimento do sentido estético”

(Ministério da Educação, 2008, pp. 62-63). Neste contexto, as crianças picotaram um ovo em papel, de forma a desenvolverem a sua motricidade fina e organizaram com os restantes ovos, fornecidos por nós, a sequência do ciclo do ovo. Por fim, completaram o trabalho com a pintura de uma galinha utilizando para tal a técnica de estampagem as suas mãos.

Apesar destes imprevistos, resta-nos concluir que a Educadora Manuela era uma pessoa pouco acessível e flexível, no entanto dava-nos alguma liberdade para explorarmos as atividades de forma diversificada, desde que fossem ao encontro dos interesses e motivações do grupo. Planificar com a nossa orientadora da Escola revelou-se uma troca de aprendizagens interessantes e significativas no nosso percurso.

3.3.1.6 - Planificar práticas inovadoras

Considerando os contextos de planificação, tanto com o Orientador da Universidade, como com a Orientadora Cooperante, planificar práticas inovadoras não foi de todo difícil pois, através da nossa pesquisa e da partilha de ideias com os nossos colegas, as ideias iam surgindo com naturalidade. Para além disso, a pesquisa *online* ajudou-nos muito neste sentido, foram bastantes as vezes em que nos inspirámos nas boas práticas de educadores que, um pouco por todo o mundo e também em Portugal, têm vindo a partilhar projetos inovadores que desenvolveram nas suas salas de atividades, quer em blogues pessoais, quer em grupos organizados nas redes sociais.

3.3.1.7 - Fundamentar as opções tomadas

No que diz respeito à fundamentação das opções tomadas, este foi para nós um processo de aprendizagem dado que, nas primeiras intervenções, tal como já referimos, cingíamos-nos muito aos documentos norteadores das práticas, investindo menos em literatura da especialidade. Com o passar do tempo e com as recomendações feitas pelo Orientador da Universidade, as nossas pesquisas bibliográficas começaram a ser mais diversificadas e aprofundadas, e passámos a fundamentar com base em contributos de vários autores. No entanto, o tempo de preparação das nossas intervenções era relativamente pouco e, na altura de fazer opções, nem sempre dedicávamos à fundamentação o tempo merecido pois a nossa principal preocupação era ter as atividades preparadas, os recursos prontos e os conteúdos bem estudados.

Todavia, a fundamentação das nossas sequências didáticas era deveras importante, pois fazia-nos entender os contextos teóricos e as potencialidades das atividades que nos

propúnhamos aspetos que, sem as nossas leituras, ficariam empobrecidos ou desenquadrados. Em algumas das vezes, foi o diálogo com os autores que nos ajudou a esclarecer os nossos propósitos e a tomar as nossas decisões.

3.3.1.8 - Adaptar o currículo ao nível de ensino das crianças

Foi nossa preocupação constante adaptar os temas e conteúdos, sempre que possível, ao nível de aprendizagem das crianças. No entanto, do conjunto de todos os conteúdos abordados ao longo do nosso estágio, através das nossas macro e micro estratégias, foi apenas necessário adaptar o currículo para o António, um menino que tinha um diagnóstico de desenvolvimento cognitivo equiparado as de uma criança de um a dois anos, cujas necessidades foram claramente identificadas para nós aquando da nossa observação. Tal facto remete-nos, uma vez mais, para a importância desta etapa do nosso percurso no contexto deste grupo de crianças, pois tal como refere Dias (2009),

é necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber se a criança já é capaz de fazer, para ajustar as respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer) (p. 29).

Neste sentido, foi nossa preocupação adaptar e adequar os conteúdos às crianças, tendo em conta as suas dificuldades e necessidades, sempre enquadradas no contexto do grande grupo.

No princípio, foi um pouco difícil para nós adaptar o currículo, principalmente à faixa etária das crianças. Ao preparar a intervenção alusiva à temática do livro, não nos apercebemos que a quantidade de conceitos explanados nos diversos recursos era demasiada para as idades do grupo. Deparámo-nos também com esta realidade, quando elaborámos um cartaz informativo com as crianças, que contemplava as várias fases do “ciclo do livro”. Neste particular, e depois de realizar a atividade pudemos concluir que, atendendo às características e às idades do grupo, deveríamos ter sintetizado as nove fases apresentadas em apenas quatro principais. Com base nestas experiências menos bem conseguidas, reajustámos as intervenções que se seguiram com a clara convicção que, em dois dias de intervenção, nem sempre conseguimos trabalhar tudo quanto queríamos.

No caso particular do António, muitas foram as vezes em que tivemos de adaptar o currículo ao seu nível de aprendizagem. A título de exemplo, lembramos a atividade do jogo das letras, na qual se pretendia uma correspondência entre o animal e as letras que formam o seu nome. Em vez de o António procurar as letras iguais às dos nomes dos diferentes animais, o menino procurou a imagem igual à do animal representado no seu cartão. Com esta adaptação do jogo, integrámo-lo na mesma atividade e explorámos o mesmo conteúdo que estávamos a trabalhar com o grande grupo. No excerto que se segue, partilhámos um apontamento do nosso diário de bordo que dedicámos a este episódio.

Hoje foi muito gratificante ver o António associar corretamente as imagens e sentir-se integrado no grande grupo. Ele fez a atividade toda com um sorriso no rosto e procurava a minha aprovação sempre que associava cada imagem (DB-PE, 8 de maio de 2014).

3.3.1.9 - Construir os recursos pedagógico-didáticos

Segundo Pessanha (2001), “está ao alcance dos professores a criação e produção de materiais úteis à aprendizagem” (p. 76). Neste sentido, no que diz respeito à construção dos recursos pedagógico-didáticos, foi nossa intenção pedagógica explorar diferentes tipos de recursos como: livros, jogos, cartazes, construções de maquetas, elaboração de painéis e adornos, ou até mesmo recorrer a recursos imateriais tais como os representantes de instituições da freguesia e os animais.

As maiores dificuldades sentidas na construção destes materiais centravam-se na nossa decisão acerca das dimensões que os mesmos teriam. Neste contexto, tínhamos a tendência de construir recursos de pequenas dimensões, aspeto que foi alertado pela orientadora da escola várias vezes, como podemos verificar na ata número cinco, correspondente aos relatos da intervenção em que trabalhámos o tema da Primavera:

A reunião terminou com o parecer global da educadora, afirmando que os objetivos propostos tinham sido atingidos, apesar de fazer notar alguns aspetos a melhorar como: evitar a utilização de imagens com dimensões demasiado reduzidas, não dando possibilidade de realçar os dias e as palavras associadas à oralidade (APE, 3 de abril de 2014).

Contudo, este aspeto foi sendo melhorado ao longo do tempo, pois fomos elaborando os recursos tendo em conta as sugestões de ambos os Orientadores. Nas últimas intervenções os recursos já eram construídos com as dimensões adequadas.

Um dos recursos que mais gostámos de construir foi o novo álbum de rotinas, que surgiu de um desafio proposto pela Educadora no sentido de melhorar dinâmicas do grupo. Com a introdução deste novo álbum, as atividades iniciavam do mesmo modo. No entanto, passou a escolher-se apenas três chefes do dia, um para o acolhimento com a marcação do dia e do tempo e com a organização das filas, outro para a supervisão da organização e limpeza, tanto da sala como do refeitório e, por último, um terceiro para o tratamento dos animais e das plantas. A rotina, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sucessão” (p. 40). Neste contexto, o educador, ao aperceber-se que a rotina inicialmente planeada ou apresentada ao grupo deve ser alterada ou adaptada, deve agir de modo a facilitar a integração das crianças nas funções que têm de desempenhar.

3.3.1.10 - Diversificar os recursos pedagógico-didáticos e adaptar os recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem das crianças

A diversificação dos recursos pedagógicos foi um processo que gerimos sem grandes dificuldades ao longo da nossa prática pois, desde a primeira intervenção que procurámos construir diversos recursos de modo a proporcionar diferentes contextos de aprendizagens às crianças. No entanto, é de referir que o jogo e o livro foram os materiais mais vezes utilizados nas nossas práticas.

No que diz respeito à adaptação dos recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem das crianças foi um aspeto que fomos melhorando ao longo das intervenções à medida que íamos conhecendo melhor o grupo, assim como cada criança em particular. Desta forma, quase sempre conseguimos adequar corretamente os recursos pedagógicos às crianças e ao seu nível de aprendizagens. No entanto, houve situações em que isso não aconteceu, como por exemplo na intervenção alusiva à primavera.

Nesta intervenção, propusemos às crianças que construíssem cestas a partir de folhas de jornal enroladas. Tudo começou a correr mal no momento de enrolar as folhas, pois muitas crianças revelaram dificuldades em fazer os rolos que, ou rasgavam ou

então não ficavam bem apertados. Depois, para montar a cesta, distribuí cola de tubo pelas mesas sem dar as devidas indicações relativamente à sua utilização. As crianças tiveram dificuldades em manusear a cola, pois tinham tido pouco contato com a mesma e o desperdício do recurso foi bastante. Para além disso, a maioria do grupo sentiu dificuldade em colar os rolinhos nas bases feitas com pacotes de leite. Assim sendo, foi necessária a nossa ajuda constante na montagem das cestas, razão pela qual ficámos menos disponíveis para auxiliar o grupo, da mesa ao lado, que estava a construir flores. Todavia, mal terminou a atividade e as crianças foram para a hora de almoço, refletimos acerca da forma como poderíamos contornar a situação e então substituímos a cola de tubo por cola branca. Feita esta alteração, a concretização das cestas foi concluída com sucesso.

3.3.2 - A Pré-ação na Educação Pré-Escolar: As práticas dos estagiários em diálogo.

Na sequência da abordagem que fizemos no nosso segundo capítulo, não podemos de deixar de, feita a reflexão em torno da nossa pré-ação, no contexto do estágio em Educação Pré-Escolar, realçar a importância desta etapa no nosso percurso e na forma como entendemos os contextos da nossa profissão futura.

Nesta ordem de ideias, defendemos com Oliveira-Formosinho (2002) que “o aluno de práticas, o estagiário, aprende quer em interação com os seus formadores quer com as crianças” (p. 121). Para além disso, a reflexão acerca dos diferentes acontecimentos, “pressupõe questionar o quê, porquê e como uma aprendizagem se efectuou, implicando uma auto-avaliação na qual o indivíduo observa o que realizará da próxima vez para melhorar, estabelecendo objectivos para o futuro” (Dias, 2009, p. 32).

Analisados todos os contextos inerentes às práticas que antecederam a nossa ação educativa, podemos concluir que as nossas maiores dificuldades se centraram na planificação com a Educadora Cooperante, assim como na construção dos materiais pedagógicos.

Tal como tivemos oportunidade de explicar na introdução ao nosso trabalho, foi nosso propósito inicial, para além de fazermos uma reflexão acerca do percurso que fizemos, das nossas dificuldades e conquistas, comparar tais experiências com aquelas que foram vividas pelos nossos colegas de curso, que fizeram um percurso com os mesmos contornos do nosso.

Os dados que utilizaremos para fazer tal comparação foram recolhidos através de um questionário que, sendo respondido por todos eles, nos deu uma perspetiva global acerca daquelas que foram as linhas de força da sua prática letiva supervisionada, que começamos por refletir nesta fase do nosso relatório e que acompanhará todas as outras, quer no contexto do estágio na Educação Pré-escolar, quer no contexto do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que reservámos para o capítulo seguinte.

No que respeita à pré-ação da Prática Educativa Supervisionada I, os nossos colegas partilharam connosco aquelas que foram as suas dinâmicas de planificação, principalmente no que respeita às dificuldades com as quais se depararam, relativamente ao mesmo conjunto de aspetos que serviram de base à nossa reflexão pessoal. Para cada um dos indicadores em causa, os colegas tiveram de aplicar uma escala, de 1 a 5, na qual se pronunciaram sobre o nível de dificuldade sentido na gestão das suas práticas, que variava entre o muito difícil (o nível 1) e o muito fácil (o nível 5).

As suas opiniões e reflexões encontram-se sintetizadas no quadro que apresentamos de seguida (ver quadro 2).

Quadro 2: *Opiniões dos estagiários, relativamente à pré-ação, no estágio da PES I.*

Antes da ação	1		2		3		4		5	
Observar as rotinas do grupo para melhor planificar foi	0	0%	0	0%	7	43,8%	6	37,5%	3	18,8%
Elaborar o Projeto Formativo Individual foi	0	0%	2	12,5%	7	43,8%	7	43,8%	0	0%
Idealizar diferentes estratégias e metodologias foi	0	0%	4	25%	8	50%	4	25%	0	0%
Planificar com o(a) Orientador(a) da Universidade foi	0	0%	1	6,3%	4	25%	7	43,8%	4	25%
Planificar com a Orientadora da Escola foi	1	6,3%	1	6,3%	2	12,5%	6	37,5%	6	37,5%
Planificar práticas inovadoras foi	0	0%	4	25%	9	56,3%	2	12,5%	1	6,3%
Fundamentar as opções tomadas foi	1	6,3%	3	18,8%	10	62,5%	2	12,5%	0	0%
Adaptar o currículo ao nível de ensino das crianças foi	0	0%	0	0%	12	75%	4	25%	0	0%
Construir os recursos pedagógico-didáticos foi	0	0%	2	12,5%	7	43,8%	6	37,5%	1	6,3%
Diversificar os recursos pedagógico-didáticos foi	0	0%	1	6,3%	10	62,5%	5	31,3%	0	0%
Adaptar os recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem das crianças foi	0	0%	1	6,3%	9	56,3%	6	37,5%	0	0%

Legenda: 1 - **Muito Difícil**; 2 - **Difícil**; 3 - **Relativamente Fácil**; 4 - **Fácil**; 5 - **Muito Fácil**;

Como nos é dado perceber através de uma leitura diagonal do quadro, no qual já realçámos as tendências de resposta mais relevantes, podemos concluir que, no que respeita à pré-ação, os colegas centraram as suas respostas, em geral, no nível intermédio da nossa escala. De uma maneira geral, quase todos admitiram ter sido *relativamente fácil* lidar com cada uma das exigências desta importante etapa do seu estágio pedagógico.

Ainda neste contexto, realçamos o processo de planificação com os Orientadores da Universidade e da Escola, que foram entendidos de entre o leque de possibilidades em causa, como aqueles que foram entendidos pelos estagiários como os mais fáceis de gerir.

No sentido inverso, a planificação de práticas inovadoras, a diversificação de metodologias e estratégias foram, a par da fundamentação das opções tomadas, as dinâmicas de prática que se assumiram como mais difíceis de gerir pelos nossos colegas.

3.3.3 - O nosso estágio pedagógico: Durante a Ação

3.3.3.1 - Adaptar a sequência didática às práticas letivas anteriores (da educadora ou da colega)

Dado que a nossa intervenção apenas tinha a duração de dois dias, era essencial que, no início de cada semana, seguíssemos a sequência lógica da semana antecedente. Assim sendo, era do nosso interesse perceber o que a Educadora Cooperante tinha trabalhado com o grupo nos dias em que não estávamos presentes, de modo a darmos continuidade às rotinas e aprendizagens das crianças. Para isso, nas segundas-feiras de manhã, tirando partido do acolhimento (momento do tapete) reajustávamos a nossa sequência às práticas da Educadora Cooperante, através do diálogo (ao expor uma problemática) ou da exploração de um livro presente na sala de atividades. Neste contexto, “é preciso *improvisar*, tomar uma decisão sem ter tempo ou meios de a fundamentar de forma racional. Então, o professor serve-se da sua personalidade, do seu *habitus*, mais do que do raciocínio ou de modelos” (Perrenoud, 1993, p. 23).

Um exemplo de um momento destes na nossa prática pedagógica aconteceu na intervenção dedicada ao livro. Ao chegarmos à sala de atividades, a Educadora contou-nos que havia feito uma horta com as crianças. Neste momento, a primeira reação que tivemos foi a de ir ao cantinho da leitura e pegar num livro que abordava a germinação. Com isto, conseguimos consolidar os conteúdos explorados pela Educadora na semana anterior à da nossa prática e projetar o tema do livro para a nossa intervenção, tal como ficou registado no excerto da ata:

A educadora iniciou a reunião referindo que a interligação dos conteúdos abordados na intervenção pedagógica III teve continuidade e foi baseada nas sessões anteriores,

tanto explanadas pela mestranda Carolina como pela própria educadora (APE, 23 de abril de 2014).

Desde esse dia que, ao prepararmos uma intervenção, tentávamos sempre arranjar recursos que ligassem as temáticas de semana para semana, para que sempre que fosse necessário tivéssemos um auxílio presente na sala de aula.

3.3.3.2 - Adaptar a sequência didática às necessidades do grupo

De acordo com Tochon (1989 citado por Damião) “o grau de competência do professor parece ser proporcional à sua capacidade de adaptar rapidamente o seu ensino às necessidades dos alunos e aos acontecimentos da turma” (p. 30).

Neste sentido, e da mesma forma que foi necessário adaptar as sequências às práticas anteriores, também durante as intervenções surgiu a necessidade de pôr de lado o que tínhamos idealizado, introduzindo novas ideias, que para nós eram enriquecedoras para as aprendizagens das crianças.

Assim sendo, na semana intensiva, para além de termos inserido o ciclo do ovo no nosso plano, como já referenciámos mais acima, surgiu também a oportunidade de levar animais para a escola. Assim sendo, ao refletirmos acerca do que seria melhor para as nossas crianças, assim como para as suas aprendizagens, substituímos o jogo do dominó e construir um painel por uma atividade mais motivadora e significativa no que concerne ao conhecimento dos animais domésticos.

Neste contexto, e atendendo a que grande maioria do grupo nunca tinha tido contato com coelhos ou cabras, levámos estes animais com as respetivas crias para a escola. Desta forma, aproveitámos um recurso que o meio nos oferece, proporcionando uma aprendizagem bastante mais significativa para as crianças, dado que fazia parte da nossa planificação confeccionar queijos de cabra. No decorrer da atividade, a Educadora Manuela desafiou-nos para ficarmos com um dos coelhos na sala, para desenvolver nas crianças o sentido de responsabilidade que está patente na criação de um animal. Assim sendo, ficámos com o branquinho, uma das crias que foram à escola naquele dia.

Com tudo isto, podemos verificar, tal como fundamentámos no segundo capítulo, que a planificação não deve ser entendida como uma imposição e, por isso, o Educador pode, sempre que necessário, colocar de parte para melhor atender às necessidades do seu grupo no dia a dia.

3.3.3.3 - Trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais

Trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais foi, para nós, um privilégio, dado que conseguimos aprender, ao longo do estágio, estratégias para trabalhar com uma criança com síndrome de Asperger e outra com o desenvolvimento cognitivo equivalente ao de uma criança de um a dois anos. Esta aprendizagem foi muito gratificante, pois desenvolvemos competências que não desenvolveríamos num grupo homogêneo, aspeto que nos deu a oportunidade de colocar em prática alguma da teoria aprendida ao longo do curso, tal como podemos comprovar através do registo do DB que transcrevemos de seguida.

Foi um prazer trabalhar com o António e com o Luís, duas crianças que no princípio deixaram-me com dúvidas de que se realmente era capaz e com medo de não corresponder às expectativas. No fim, o Luís, que não me deixava invadir o seu espaço, deu-me um abraço e disse: “Gosto de ti”. Que melhor? (DB-PE, 20 de maio de 2014)

Desta forma, com esta experiência ficámos um pouco mais preparados para trabalhar com crianças com NEE quando estivermos sozinhos na nossa prática futura.

3.3.3.4 - Gerir imprevistos ou contratempos

A gestão de imprevistos e contratempos foi algo que fomos aprendendo a fazer com a prática, à medida que iam surgindo situações que não nos davam muito tempo para pensar, pois tínhamos de agir no imediato. Defendemos com Perrenoud (1993) que “ensinar significa, por vezes, reagir «com grande precisão» perante situações imprevistas e «sair delas» sem muitos prejuízos” (p. 107).

Com estas situações fomos conhecendo de que forma reagimos a certas situações e conseguimos ultrapassar os constrangimentos que nos são levantados por elas. No entanto, para evitar que algo acontecesse, era prática nossa levar sempre materiais necessários ao dia a dia da sala de atividades, assim como recursos extra como já referenciámos anteriormente. Desta forma, aproximávamo-nos de um desempenho defendido por Alonso e Silva (2005), que esclarecem que

o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro (p. 49).

3.3.3.5 - Gerir a distribuição de tarefas de sala de atividades

Sempre que planificávamos as diferentes atividades, explicitávamos e descrevíamos a forma como iríamos distribuir e orientar as atividades. No entanto, no momento da ação, nem sempre conseguíamos gerir as diferentes atividades da forma que tínhamos pensado inicialmente, tal como refere Doyle (1986), ao explicitar que “muitas coisas acontecem na sala de aula. Enquanto ajuda um aluno, durante o seu

trabalho individual, a professora tem de dar atenção ao resto da turma, lidar com as interrupções e controlar o tempo” (citado por Arends, 1999, p. 111).

Neste contexto, as dificuldades mais sentidas, por nós neste parâmetro, foram no que diz respeito à formação de grupos de trabalho e na orientação dos mesmos ao longo dos trabalhos. Tal aconteceu, porque as atividades, que preparávamos para o mesmo tempo, eram atividades com alguma exigência, o que nos obrigava a ter uma orientação mais individualizada das crianças.

Neste contexto, a partir da nossa segunda intervenção, apostámos no trabalho de cooperação pois, segundo Haigh (2010) “a aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipa produzem valiosos benefícios sociais” (p. 156) e promovem o diálogo sobre o seu trabalho desenvolvendo, deste modo “a confiança para dizerem o que pensam e o porquê aos outros” (Haigh, 2010, p. 142). Assim, havia sempre um grupo que trabalhava de forma mais autónoma e em cooperação e outro com as tarefas que necessitavam de orientação individualizada da nossa parte.

Sobre este particular e em jeito de síntese, defendemos com Formosinho (1996) que devem existir na sala “áreas diferenciadas de actividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (pp. 67).

3.3.3.6 - Gerir o tempo foi

A gestão do tempo foi o aspeto que mais nos atormentou ao longo do nosso percurso, como podemos verificar nas passagens do nosso diário de bordo que transcrevemos de seguida.

Estou a planificar pela primeira vez e não sei bem quanto tempo hei-de atribuir a cada atividade. O meu maior medo é sobrar tempo e eu não saber improvisar (DB-PE, 5 de março de 2014).

Hoje as atividade que planifiquei terminaram meia hora mais cedo. Meia hora mais cedo. Eu nem queria acreditar. Primeira intervenção e começo mal...e logo com a gestão do tempo. Tenho de pensar bem nas atividades das próximas intervenções para ver se tal não volta a acontecer” (DB-PE, 10 de março de 2014).

Nesta intervenção cheguei à conclusão de que planifiquei muitas atividades para pouco tempo, fazendo com que as crianças não tivessem oportunidade de ir para os cantinhos, algo que faz parte da rotina delas (DB-PE, 23 de abril de 2014).

Esta semana, estou a conseguir gerir bem o tempo. Até agora tudo o que me propus fazer está a ser cumprido, mesmo depois de ter alterado todas as atividades, por causa da vinda dos animais (DB-PE, 8 de maio de 2014).

Tal como defende Arends (1999), “um dos problemas mais difíceis encarados pelos professores é o de saber quanto tempo é «necessário»” (p. 80). No nosso estágio, este tipo de pergunta surgiu várias vezes aquando das planificações e reflexões, visto que é difícil antever quanto tempo precisarão as crianças para desenvolver determinada atividade. No entanto, com o passar do tempo, através da observação das crianças a executarem as diferentes atividades, vamos tomando consciência do tempo que é necessário dispensar para os vários tipos de atividades. No entanto, nunca é demais ter um recurso ou atividade extra. É aqui que surge, novamente, a importância de investirmos em planos alternativos.

Para além disso, a educadora alertou-nos, nas primeiras intervenções, para a necessidade de deixarmos espaço para as brincadeiras livres, algo que nas intervenções posteriores foi tido em conta, até porque, segundo o que está previsto nos Direitos das Crianças, “é reconhecido à criança o direito ao repouso e aos tempos livres” (cit *in* Condessa, 2009).

3.3.3.7 - Gerir a organização espacial da sala de atividades

Atendendo às características de algumas atividades que promovemos, foi necessário modificarmos a disposição da sala de atividades.

Tal ocorreu aquando da realização de todas as atividades de expressão, nas quais passámos a utilizar as três mesas disponíveis na sala de aula. Depois, foi ainda necessário retirar estas mesas para a realização do *jogo da glória*, pois era um jogo de grande formato, e para a construção do *painel do arquipélago e da bandeira dos Açores*.

Em síntese, e como já referimos na nossa caracterização inicial, esta era uma sala em que era fácil mudar a sua organização de modo a corresponder às atividades promovidas.

3.3.3.8 - Explorar as potencialidades pedagógicas dos recursos construídos

Para além de idealizar e construir os recursos pedagógico-didáticos, é fundamental que o estagiário consiga aproveitar e explorar as potencialidades que os mesmos oferecem.

Nesta linha de pensamento, verificámos que, nas primeiras intervenções, tivemos alguma dificuldade em explorar o potencial de cada recurso que construímos. Isso aconteceu, por exemplo, na nossa primeira intervenção, quando os alunos construíram a *maqueta*. Depois de completada a *maqueta*, a mestranda colocou-a no meio do círculo do tapete para que todos pudessem ver o resultado. No entanto, neste momento, houve uma criança que comentou que faltavam as passadeiras, assim como os diversos sinais de trânsito que tinham aprendido com a Educadora Cooperante. A nossa primeira reação foi dar razão à criança. No entanto, depois da reflexão feita com a Educadora Manuela, percebemos que, no momento, o que deveríamos fazer, era pedir à criança, assim como ao restante grupo, para marcarem as várias passadeiras ou sinais de trânsito que achassem pertinentes na sua maqueta.

Contudo, depois de passarmos por experiências deste género, começámos a ganhar mais flexibilidade para conseguir partir daquilo que as crianças sabiam para o que queríamos explorar, assim como para aproveitar os recursos em contextos que não tínhamos perspetivado aquando da sua construção. Concluímos com dois diferentes excertos das nossas atas nos quais damos conta desta realidade.

segundo a ótica da educadora, houve interligação de conteúdos entre a parte da manhã e da tarde, com uma sequência lógica entre os conteúdos a explorar. Ao longo da planificação, houve maior cuidado de atender aos diálogos de cada aluno em grande grupo e aproveitá-los com intencionalidade pedagógica, associando conteúdos e temáticas que estavam a ser abordadas (APE, 23 de abril de 2014).

recursos bem implementados, existindo a preocupação de articular áreas curriculares com os conteúdos explorados nos dias anteriores e os que foram explorados no dia de hoje. De uma maneira geral, e atendendo às limitações do tempo, poderá dizer-se com rigor que foram atingidos todos os objetivos previstos em articulação com todas as áreas de conteúdo. É de salientar a elaboração/construção dos materiais elaborados pela mestranda ao longo da semana” (APE, 9 de maio de 2014).

3.3.3.9 - Utilizar recursos audiovisuais nas atividades

Durante o nosso estágio pedagógico, apenas utilizámos recursos audiovisuais numa intervenção, para explorarmos o género dos animais. Assim sendo, elaborámos um PowerPoint, em que cada diapositivo era formado por três imagens com os nomes escritos abaixo da imagem: uma fêmea, o respetivo macho e a cria. A atividade correu

muito bem e, por termos utilizado um recurso diferente, captou bastante a atenção das crianças.

Ainda assim, no final do estágio pedagógico apercebemo-nos de que poderíamos ter recorrido mais a este tipo de recursos pois, tal como referem as Orientações Curriculares (1997), “os registos audiovisuais são meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (p. 72).

3.3.3.10 - Assegurar o cumprimento das regras da sala de atividades

Ao longo das nossas intervenções foi relativamente fácil fazer com que as crianças cumprissem as várias regras de conduta. Durante o estágio promovemos bastante o diálogo entre nós e as crianças, pois acreditamos sempre que “a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno” (Vieira, 2000, p. 9). Assim sendo, houve sempre espaço para que as crianças exprimissem os seus sentimentos, emoções e frustrações, fazendo assim com que houvesse uma compreensão entre nós e o grupo.

No entanto, houve um momento que marcou o nosso estágio, aquando da intervenção da nossa parceira pedagógica. A meio de uma atividade e porque a nossa colega não queria fazer as vontades todas a uma das crianças, o Francisco, a reação dele foi começar a gritar, a bater e rasgar todos os cartazes ou painéis da parede. Neste momento, a nossa reação foi a de tentar ajudar a colega, pelo que tentámos, juntamente com a mesma, acalmar a criança. No entanto, o momento piorou e o Francisco começou a ter comportamentos agressivos e a pronunciar nomes desapropriados. Em sequência disso, foi necessário sermos um pouco mais assertivas para controlar a situação. No entanto, tomar tal atitude foi algo que nos deixou bastante transtornados, tal como refletimos, nesse mesmo dia, no nosso diário.

Hoje deve ter sido dos piores dias do meu estágio. Pela primeira vez na minha vida, fui obrigada a ser um pouco bruta com uma criança. A verdade é que mesmo sabendo que foi necessário no momento, não me sinto bem comigo própria, porque é uma criança. Eu gosto muito daquele menino e sei que ele reagiu assim porque, no seu seio familiar, nem sempre as coisas correm bem e ele não está habituado a ser contrariado (DB-PE, 1 de abril de 2014).

Por fim, no que concerne ao grande grupo, também houve momentos em que o cumprimento das regras foi mais difícil de gerir, como por exemplo nos jogos ou tarefas

coletivas. Como sabemos, o jogo permite um desenvolvimento cognitivo da criança, assim como o desenvolvimento social e participativo, no respeito pelo outro e no seguimento de regras. Outra vantagem do jogo é a promoção da comunicação entre o grupo, o que faz com que as crianças exponham as suas ideias, debatam estratégias para concluí-lo com sucesso e tomem decisões conjuntas.

Por todas estas razões, e apesar das dificuldades que sentimos na sua gestão, estas atividades nunca deixaram de ser implementadas.

3.3.3.11 - Motivar as crianças para a aprendizagem

Para além de planificar metodologias e estratégias ou pensar em recursos apelativos para cada intervenção nós, enquanto estagiários, temos de conseguir, através das diferentes atividades propostas para cada intervenção, motivar as crianças para as aprendizagens.

Assim sendo, e na nossa perspetiva, através das inúmeras aprendizagens que fizemos aquando das planificações e das reflexões diárias, conseguimos ao longo do percurso ir adaptando as estratégias nas nossas intervenções, de forma a conseguirmos uma maior motivação, por parte das crianças, no que respeita aos diferentes conteúdos explorados em cada dia.

Para isso, tentámos articular, sempre que possível, todas as intervenções: as nossas, as da Educadora Cooperante e as da nossa parceira pedagógica. Como já referimos anteriormente, assumimos tal procedimento para que as crianças conseguissem tirar um maior proveito de todas as aprendizagens que promovíamos.

Um exemplo flagrante deste nosso esforço de tornar as nossas propostas de planificação motivadoras aconteceu logo na intervenção da primavera.

Nesta intervenção, levámos um galho de árvore para a sala de atividades dizendo às crianças que o mesmo se encontrava triste por não ter ainda, os rebentos verdes, as flores e as folhas tão características da estação. Damos conta desta realidade no excerto do nosso diário de bordo que apresentamos de seguida:

As crianças quiseram logo ajudar dizendo: «Oh professora, o que acha de fazermos flores e folhas para colar no galho? Cada um podia fazer uma e depois colocávamos o galho na porta da sala para todos verem que a primavera chegou!». Eu respondi logo que tinha pensado no mesmo e tinha trazido várias tintas e moldes para fazermos as flores mais bonitas para o galho (DB-PE, 25 de março de 2014).

Tendo por base tais pressupostos, conseguimos fazer com que as todas as crianças se envolvessem na atividade, assim como houvesse uma colaboração entre elas para este fim. Para além disso, conseguiram ainda explorar várias técnicas de pintura, como a estampagem, a técnica do berlinde, do dedo, ou ainda a utilização do algodão e penas. Como sabemos, é uma “forma de arte em que o artista concebe a decoração de uma superfície com pigmentos coloridos e com o auxílio de processos técnicos diferentes.” (Sousa, 2003, p. 225). Neste sentido, proporcionou-se um espaço para a criança criar, exprimir-se e experimentar diferentes técnicas.

A visita simulada a uma biblioteca foi outra atividade que nos mostrou que o facto de recorrermos a diferentes metodologias no nosso dia a dia pode ser o suficiente para tornar as aprendizagens mais motivadoras. Assim, simulámos uma visita a uma biblioteca para que as crianças pudessem perceber como esta está dividida, como funcionam as regras e como se utilizava os cartões de requisição que tinham elaborado neste dia. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1993) defende que os docentes devem ter “a vontade de tornar a escola receptiva à vida, de consolidar as aprendizagens escolares nas experiências quotidianas, na «vivência» dos alunos” (p. 84). Assim sendo, convidámos a nossa parceira pedagógica a encarnar o papel de bibliotecária e as crianças puderam requisitar livros. A verdade é que esta atividade tornou-se uma rotina ao longo das nossas intervenções, tal como se percebe através da leitura do excerto que se segue:

Hoje a mãe da Filipa veio perguntar-me se a filha podia levar dois livros no fim de semana, para ler, um na noite de sexta e outro na noite de sábado. Já passou duas semanas da intervenção acerca do livro e as minhas crianças continuam a querer requisitar os livros que levei para a sala. Estou satisfeita! Consegui motivar as crianças para a leitura, assim como proporcionar bons momentos entre as crianças e os pais (DB-PE, 24 de abril de 2014).

Outra atividade que proporcionou grande motivação nas crianças foi a ida dos animais à escola. Para além de lhes proporcionar uma aprendizagem muito mais significativa, as crianças sentiram-se muito mais motivadas para as atividades que se seguiram como por exemplo a da confeção de queijos, feitos a partir do leite da cabra que esteve no recreio da escola. Neste contexto, as crianças preparam um lanche com o queijo e sumo de laranja natural feito pelas mesmas. Para além disso, os pais contribuíram com a oferta do pão e de outros condimentos feitos a partir de produtos da quinta.

Na semana intensiva, realçamos o “Jogo da Glória” em que o principal objetivo foi o de consolidar os conteúdos que explorámos ao longo da semana pois, tal como defende Lima (2001), “a criança aprende melhor brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas” (p. 33). Para além disso, tínhamos como propósito a promoção da cooperação, assim como o espírito de equipa.

Os jogos de equipa são de extrema importância no Ensino Pré-Escolar dado que o “espírito de cooperação e a consideração pelos outros devem ser transportados para a vida real, onde têm uma grande aplicação nas leis que regem a moral” (Varejão e Moreira, s.d, p. 6). Para além disso, “nos jogos, a criança aprende a cooperar, não de maneira forçada ou superficial, mas de forma profunda, pois a cooperação entre os membros de uma mesma equipa é questão de sobrevivência, uma vez que é necessária para vencer” (Dohme, 2007, p. 28). Esta atividade foi bastante produtiva, pois para além de as crianças recordarem os vários conteúdos explorados ao longo da semana, também desenvolveram competências de interajuda, visto que aquelas que tinham com menos dificuldades ajudavam os colegas que não conseguiam responder. O facto de o jogo ter sido construído em três dimensões cativou ainda mais o grupo, pois ocupava a sala toda, algo que nunca tinham experienciado.

Por fim, na última intervenção, dançar o folclore foi uma atividade que proporcionou um bom momento, tanto para nós como para o grupo. Nesta intervenção, as crianças tiveram a oportunidade de aprender a dançar o “Pezinho da Vila”, atividade na qual até a Educadora Cooperante quis participar. A verdade é que em tempos passados, estas danças tinham com objetivos “unir um grupo de indivíduos que, num mesmo momento, se dedicavam, de forma total, a essa atividade” (Moniz, 2013, p. 83). Assim sendo, Neves, Lôbo e Mignot (2001) defendem que “a introdução do folclore na educação permitiria a sua utilização como instrumento didático no ensino básico” (Cit *in* Moniz, 2013, p. 83). Para além disso, ao recorrermos a este tipo de estratégia favorecemos “o conhecimento dos diversos deslocamentos básicos, a compreensão das diferentes evoluções no espaço, as primeiras noções de ritmo e a tomada de consciência de uma primeira comunidade” (Batalha, p. 131, *in* Condessa, 2009).

Concluimos assumindo, uma vez mais que, com esta atividade, conseguimos integrar todos os elementos do grupo, motivando aqueles que até então eram mais envergonhados, a participar com entusiasmo. A experiência foi bastante produtiva, tanto que no final do dia as crianças pediram para voltarmos a dançar.

3.3.3.12 - A Relação com as crianças em contexto de sala de atividades

A relação que estabelecemos com as crianças ao longo do estágio foi algo de muito motivador e confortável.

Desde o primeiro dia, as crianças acolheram-nos de forma calorosa e demonstraram sempre interesse em aprender e colaborar connosco. Foi notória a aproximação das crianças connosco e os laços que se foram formando são inexplicáveis.

Apesar de nos termos confrontado com momentos menos positivos, como aquele que aconteceu com o Francisco, que descrevemos um pouco atrás, a verdade é que aprendemos muito com as nossas crianças e, ao longo de todo o estágio, houve bastante cooperação entre nós e elas.

Assim sendo, podemos concluir que o relacionamento com o grupo foi bastante bom. Foi o sorriso das crianças que fez com que dessemos o nosso melhor ao longo da prática e esquecéssemos o cansaço subjacente à quantidade de tarefas que tínhamos por semana: planificar e fundamentar, construir recursos e avaliar, tudo isto em simultâneo com aulas de outras disciplinas do mesmo semestre do curso.

3.3.3.13 - A Relação com o(a) Orientador(a) da Universidade

No que concerne ao Orientador da Universidade, esta relação foi melhor nas planificações do que propriamente nas observações que o mesmo fazia da nossa prática.

O certo é que sempre que éramos observados as coisas não corriam muito bem. Para nós, esta foi a parte mais difícil do nosso estágio: Ser avaliados pelo nosso Orientador. Sempre que o mesmo entrava na nossa sala de atividades, a nossa reação muitas vezes foi de gaguejar, tremer ou até mesmo parar o que estávamos a fazer. No entanto, ao longo dos tempos, esse sentimento foi desaparecendo e a sua presença começou a ser melhor aceite por nós, até porque, na maior parte das vezes, nem tínhamos motivos concretos para tal reação, pois o Orientador era uma pessoa bastante compreensiva e pouco intimidadora. Deste modo, podemos registar com agrado que, nas nossas duas últimas intervenções, a presença do Orientador foi encarada por nós, já com naturalidade, tal como nos é dado perceber através do relato do nosso DB, que escolhemos para concluir esta secção do nosso capítulo.

Hoje o professor Adolfo foi à escola. Para espanto meu, não tremi, não gaguejei, nem comecei a rir do nada. Tudo correu bem e no fim o professor disse que gostou muito do modo como geri a atividade e que tinha a prova que era capaz de muito mais e não precisava de ficar nervosa com a presença dele (DB-PE, 7 de maio de 2014).

3.3.3.14 - A relação com a Orientadora da Escola

No que diz respeito à relação que estabelecemos com a Orientadora da Escola, a mesma nem sempre foi fácil.

Muitas vezes as ideias que apresentávamos à Educadora iam contra aquilo que a mesma estava habituada a fazer com as crianças do seu grupo e, talvez por isso, as discordâncias entre nós acompanharam quase todo o nosso percurso. No entanto, quando fundamentávamos bem as nossas opções, a Educadora mostrava-se compreensiva e autorizava a entrada a novas metodologias na sua sala de atividades.

Outro aspeto a referir prende-se com o facto de a Educadora interromper, muitas vezes as nossas intervenções, ou para continuar a nossa atividade, sozinha com o grupo, ou então para nos alertar para algo de que não estava a gostar. Tal comportamento afligia-nos bastante, pois perdíamos o raciocínio ou então ficávamos de tal forma nervosos que o desempenho no resto do dia já não era o mesmo. Além disso, era frequente a senhora comentar a nossa prestação com a nossa parceira pedagógica no momento da nossa prática, o que fez com que, muitas vezes, não conseguíssemos dar o nosso melhor. Estes aspetos foram referenciados, logo na sequência da nossa primeira intervenção, tal como se pode perceber através da leitura do excerto do nosso diário de bordo que apresentamos de seguida.

O balanço desses dois dias foi um pouco desmotivador. A educadora quase não nos deixa falar, chegando ao ponto de pegar nos nossos recursos e dar a aula. No entanto, no final diz que estava tudo muito bom e que não preciso de me preocupar. O que eu quero é mesmo aprender, porque passar da teoria para a prática não é fácil, quando se está a começar nas escolas e se não nos dão “asas” para aprendermos com os erros não chegamos lá. (DB-PE, 11 de março de 2014)

Para além disso, outro fator que influenciou a nossa prática, foi o facto da professora Manuela alterar a nossa planificação, fazendo com que, muitas vezes, os recursos, por nós construídos, não fossem utilizados nas intervenções. Isto fez com que ficássemos um pouco desmotivados e duvidássemos das nossas capacidades. No

entanto, aquando da reflexão plenária, a Educadora referiu que poderia ser mais flexível aquando das nossas propostas e que tinha consciência que era um pouco exigente, tendo em conta que éramos estagiárias e estávamos a aprender:

Hoje foi a nossa reflexão plenária. Não consegui conter as minhas lágrimas. Quando o meu Orientador pediu para referir os pontos positivos e menos positivos da minha prática até ao momento, fiquei sem saber o que dizer, porque não queria arranjar problemas com a Educadora. No entanto, para meu espanto, a senhora admitiu que parte das minhas lagrimas estavam a ser provocadas por ela, pois até ao momento estava a ser demasiado exigente e ainda não tinha sido capaz de elogiar ou reforçar os aspetos mais positivos ao longo das intervenções (DB-PE, 24 de abril de 2014).

Neste sentido, e depois da reunião plenária, a nossa relação melhorou consideravelmente. A Educadora Manuela demonstrou-se muito mais flexível no que concerne às nossas propostas, assim como ao trabalho que tínhamos para preparar. No fim, já partilhávamos ideias conjuntas e planificávamos as intervenções com muito mais entusiasmo, havendo uma aprendizagem mútua.

3.3.3.15 - A relação com a parceira pedagógica

A relação que houve entre nós e a nossa parceira pedagógica neste estágio foi bastante marcada pela união.

Ao longo de todo o percurso, houve muita colaboração entre nós, principalmente aquando das intervenções pois, devido à natureza de muitas das atividades que escolhíamos, e pela presença de uma certa falta de experiência, houve a necessidade de nos auxiliarmos em certos momentos das intervenções, como por exemplo, na construção do *painel e bandeira dos Açores*, em que a nossa parceira ficou com um grupo a fazer determinada tarefa e nós ficámos com as restantes crianças. No entanto, o oposto também ocorreu pois, também ajudávamos, sempre que possível, nas atividades que a Rita sentia que não conseguia fazer sozinha.

A este propósito, Raposo (2013) refere que pela importância que o próprio estagiário coloca nesta etapa do seu percurso de formação, é impensável pensar que este percurso seja encarado de forma isolada. Este é sem sombra de dúvida um momento em que o estagiário tem de se sentir apoiado, pelo que ganha especial destaque neste processo de crescimento quem o acompanha de perto (p. 25).

Assim sendo, consideramos que esta união, ao longo de toda a prática, foi uma mais-valia, pois sentíamo-nos sempre apoiados por alguém que estava a passar pelo mesmo processo. Assim sendo, ter um parceiro pedagógico foi um fator determinante para a nossa aprendizagem pois, para além de se aprender com os erros uns dos outros, o apoio dado ajudou a que encarássemos os desafios do dia a dia de forma mais positiva.

3.3.3.16 - A relação com os colegas que estagiaram na minha escola

O facto de estagiarmos juntamente com outro núcleo na mesma escola foi também bastante positivo pois, nos intervalos e almoços, conseguíamos partilhar experiências e ideias para cada uma das nossas intervenções. Para além disso, houve sempre apoio, e reforço emocional entre ambas as partes, nos momentos em que as situações não corriam tão bem.

3.3.3.17 - Trabalhar em parceria com os colegas

Como já tivemos oportunidade de referir quando descrevemos as nossas práticas, tivemos a oportunidade de implementar uma atividade conjunta com a estagiária que intervinha na mesma semana que nós. A Sofia juntou-se a nós para desenvolvermos uma atividade, com ambos os grupos, sobre os pontos mais importantes dos Açores.

Esta atividade teve por base um *peddy-paper*, em que o principal objetivo era que as crianças construíssem *puzzles* que contemplavam as várias imagens características das nossas ilhas. Dividimos a construção dos recursos utilizados, assim como a gestão da atividade.

A experiência foi bastante enriquecedora para nós, pois entendemos ser fundamental que um futuro professor consiga lecionar e cooperar com os educadores do seu núcleo, em prol dos grupos com que trabalha.

Em jeito de síntese, podemos concluir que a etapa do nosso estágio que tem os vindo a analisar assumiu-se como um processo relativamente fácil de gerir. As nossas maiores dificuldades foram sentidas na exploração do potencial pedagógico dos recursos, algo que foi melhorando ao longo do tempo e, por razões diferentes, na relação com os Orientadores da Universidade e da escola. No entanto, foi notório que foi com o passar das intervenções, assim como com o nosso crescimento pessoal e

profissional na resolução dos diversos contratempos, que a nossa prestação e desempenho melhoraram.

3.3.4 - A Ação Educativa na Educação Pré-escolar: As práticas dos Estagiários em diálogo

À semelhança do que aconteceu no contexto anterior, também questionámos os nossos colegas de curso relativamente à forma como geriram a sua ação educativa.

Neste novo cenário, os colegas partilharam connosco aquelas que foram as linhas de força da sua prática pedagógica, principalmente no que respeita à forma como operacionalizaram as suas sequências didáticas, considerando o mesmo conjunto de aspetos que serviram de base à nossa reflexão pessoal. Uma vez mais, para cada um dos indicadores em causa, os colegas tiveram de aplicar uma escala, de 1 a 5, na qual se pronunciaram sobre o nível de dificuldade sentido neste particular, que variava entre o muito difícil (o nível 1) e o muito fácil (o nível 5).

As suas opiniões e reflexões encontram-se sintetizadas no quadro que apresentamos de seguida (ver quadro 3).

Quadro 3: *Opiniões dos estagiários, relativamente à sua ação educativa, no estágio da PES I*

Durante a ação	1		2		3		4		5	
Adaptar a sequência didática às práticas letivas anteriores foi	0	0%	0	0%	8	50%	7	43,8%	1	6,3%
Adaptar a sequência didática às necessidades do grupo foi	0	0%	1	6,3%	8	50%	6	37,5%	1	6,3%
Trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais foi	2	12,5%	2	12,5%	10	62,5%	1	6,3%	1	6,3%
Gerir imprevistos ou contratempos foi	0	0%	6	37,5%	4	25%	6	37,5%	0	0%
Gerir a distribuição de tarefas de sala de atividades foi	0	0%	1	6,3%	7	43,8%	7	43,8%	1	6,3%
Gerir o tempo foi	0	0%	1	6,3%	7	43,8%	8	50%	0	0%
Gerir a organização espacial da minha sala de atividades foi	0	0%	1	6,3%	6	37,5%	9	56,3%	0	0%
Explorar as potencialidades pedagógicas dos recursos construídos foi	0	0%	4	25%	6	37,5%	5	31,3%	1	6,3%
Utilizar recursos audiovisuais nas minhas atividades foi	0	0%	3	18,8%	3	18,8%	8	50%	2	12,5%
Assegurar o cumprimento das regras da sala de atividades foi	0	0%	3	18,8%	5	31,3%	7	43,8%	1	6,3%
Motivar as crianças para a aprendizagem foi	0	0%	2	12,5%	5	31,3%	7	43,8%	2	12,5%
Relacionar-me com as crianças em contexto de sala de atividades foi	0	0%	0	0%	2	12,5%	2	12,5%	12	75%
Relacionar-me com o(a) Orientador(a) da Universidade foi	0	0%	0	0%	2	12,5%	4	25%	10	62,5%
Relacionar-me com a Orientadora da Escola foi	1	6,3%	1	6,3%	0	0%	4	25%	10	62,5%
Relacionar-me com a(o) parceira(o) pedagógica(o) foi	1	6,3%	0	0%	1	6,3%	2	12,5%	12	75%
Relacionar-me com os colegas que estagiaram na minha escola foi	0	0%	1	6,3%	2	12,5%	5	31,3%	8	50%
Trabalhar em parceria com os colegas foi	1	6,3%	0	0%	2	12,5%	6	37,5%	7	48,8%

Legenda: 1 - **Muito Difícil**; 2 - **Difícil**; 3 - **Relativamente Fácil**; 4 - **Fácil**; 5 - **Muito Fácil**

Como nos é dado perceber através de uma leitura diagonal do quadro, no qual voltámos a realçar as tendências de resposta mais relevantes, podemos concluir que, no que respeita à ação educativa, nota-se uma certa dispersão nas escolhas dos nossos colegas de turma que, ainda assim, tendem a concentrar as suas respostas nas colunas que indicavam um cenário mais favorável.

Ainda neste contexto, realçamos os indicadores referentes aos relacionamentos dos estagiários como tendo sido, de entre todos os aspetos em causa, aqueles que foram entendidos pelos estagiários como os mais fáceis de gerir.

No sentido inverso, a dificuldade de trabalhar com crianças com N.E.E. foi, a par das questões relacionadas com a gestão de imprevistos, as dinâmicas de prática que se assumiram como mais difíceis de gerir pelos nossos colegas.

3.3.5 - O nosso estágio Pedagógico: Depois da ação

3.3.5.1 - Avaliar as crianças do grupo

A avaliação das crianças foi a parte mais difícil do nosso estágio.

Para Dias (2009), na Educação Pré-escolar “a avaliação é um processo contínuo, interpretativo e marcadamente formativo, que se preocupa mais com os processos do que com os resultados” (p. 30). Neste sentido, para além de não estarmos familiarizados com os instrumentos que utilizávamos para registar o que observávamos, o facto de intervirmos em ciclos de quinze em quinze dias, acabou por, no nosso entender, dificultar o processo de avaliação das crianças com as quais estávamos apenas dois dias da semana.

No entanto, conseguimos, em todas as avaliações feitas às crianças, perspetivar quais as necessidades do grupo e de cada criança, para planificar de acordo com as mesmas. Assim sendo, ao planearmos as diferentes metodologias e estratégias para cada intervenção, o nosso ponto de partida era sempre as aprendizagens feitas pelas crianças nas intervenções anteriores, assim como as suas necessidades.

Neste contexto, depois de concluído o nosso estágio, pudemos perceber que avaliar as crianças não é de todo fácil. No entanto, entendemos ainda que o facto de termos passado pouco tempo com as crianças também não ajudou no processo. Ainda assim, reconhecemos que este foi um processo que, com a prática e a convivência com o grupo, se foi tornando cada vez mais fácil.

3.3.5.2 - Refletir sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo

Tal como defende Nóvoa (2007), é importante formarmos professores reflexivos. A reflexão foi um aspeto que esteve sempre presente ao longo de todas as nossas práticas até porque em todas as semanas de intervenção havia um momento para refletirmos juntamente com a Educadora Cooperante. Estes momentos foram bastante construtivos, na medida em que partilhávamos aquilo que considerávamos que tinha corrido bem, ou menos bem, e sugeríamos novas estratégias para as intervenções seguintes. Para além disso, durante a prática diária, nem sempre tínhamos consciência das nossas falhas ou descuidos. Assim, nestes momentos tínhamos a oportunidade de ouvir as críticas e sugestões, tanto da Educadora Cooperante, como da nossa parceira pedagógica, com um intuito de melhorarmos no futuro. Assim sendo, estas reuniões iam ao encontro daquilo que defende Oliveira-Formosinho (2002) quando refere que “a consciência da existência de um problema foi, pela observação reflexiva, transformada numa conceptualização dos planos de acção para resolver” (p. 229)

3.3.5.3 - Refletir sobre a prática diária em reuniões plenárias

No processo de estágio, para além de termos reflexões semanais entre nós, a Educadora Cooperante e a nossa parceira pedagógica, houve também um momento onde todos os estagiários, as Educadoras Cooperantes e o Orientador da Universidade se reuniram, com o propósito de refletirmos sobre o nosso percurso até ao momento e termos oportunidade de melhorar os aspetos referidos em análise nas intervenções seguintes.

Nesta ordem de ideias, esta reunião foi muito importante para nós pois, ao haver uma partilha conjunta de todos os percursos dos estagiários, conseguimos anotar alguns apontamentos comuns ao grupo, assim como os individuais proferidos pelos nossos orientadores.

Para nós, este foi um momento de grande tensão, pois foi nesta reunião que tivemos oportunidade de partilhar o que se estava a passar no nosso estágio em relação à Educadora, como já referimos anteriormente. No entanto, após esta reflexão, conseguimos perceber que estávamos com um bom desempenho e que o que tínhamos de melhorar era a construção dos recursos (pois geralmente eram de pequenas dimensões, desapropriados para as faixas etárias) e a nossa atitude em relação ao

próprio Estágio, que tendia a ser influenciado pelos nervos, tal como nos é dado a perceber através do excerto que se segue.

Na reunião plenária recebi muitos elogios na forma como conduzia as atividades, assim como na minha relação com as crianças. No entanto, e como já estava à espera, os meus orientadores e a Rita acharam que eu ficava muito nervosa, principalmente quando o Professor ia à escola e que eu não tinha motivos para tal, pois preparava muito bem as minhas intervenções e sabia bem o que queria que as crianças aprendessem. (DB-PE, 27 de março de 2014)

Num estudo feito por Serpa, Morais e Cabral (1999), os professores acusaram “receios sentidos em relação aos seminários de reflexão sobre as aulas dadas, chegando alguns a rejeitá-los por considerarem como injustas as críticas neles havidas” (p. 57). No entanto, a reflexão foi considerada por estes docentes “como um momento benéfico para a análise de situações educativas, para a identificação de actuações menos adequadas e a sua reformulação posterior e para a exploração da articulação entre a teoria e prática, clarificando-se a utilidade de determinados conhecimentos teóricos” (p. 58).

Também sentimos algum receio em relação às reuniões plenárias, pois, como qualquer pessoa, tínhamos receios daquilo que viria a ser dito, principalmente em relação aos aspetos menos positivos. No entanto, podemos afirmar que esta reunião auxiliou-nos a tomar consciência de tudo o que se tinha feito até ao momento e assim encarar as restantes intervenções de outra forma e com uma atitude positiva.

3.4.5.4 - Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelo(a) Orientador(a) da Universidade

Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, foi encarado por nós de forma positiva, dado que as intervenções feitas pelo nosso Orientador foram sempre pertinentes. Assim sendo, podemos considerar que, através das planificações ou reflexões plenárias, o Orientador da Universidade acompanhava-nos sempre com uma perspectiva de progredirmos, e assim as suas opiniões sobre o nosso desempenho foram uma mais-valia, pois deram oportunidade de melhorarmos os diferentes aspetos apontados, ao longo do tempo.

3.3.5.5 - Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feita pela Orientadora da Escola

Aceitar as sugestões, críticas ou aspetos a melhorar vindas da Educadora Cooperante, nem sempre foi entendido por nós da melhor forma. A verdade é que esta nem sempre compreendia as nossas intenções pedagógicas. Foi muitas vezes necessária a intervenção do Orientador da Universidade, pois havia aspetos trabalhados com o mesmo com os quais a Educadora não concordava ou, simplesmente, não aceitava. No entanto, ao longo do percurso, a Educadora Manuela foi tomando consciência de que todos temos diferentes formas de trabalhar e que isso não implica que só uma metodologia seja a correta. Assim sendo, a nossa relação nestes momentos tornou-se bastante mais produtiva e as críticas ou sugestões por parte da Cooperante começaram a ser num contexto mais construtivo ao invés de depreciativo.

3.3.5.6 - Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelos colegas

No que concerne às opiniões dos nossos colegas de estágio, e da nossa parceira pedagógica, ocorreu sempre num contexto mais informal, pelo que sentíamos que estas críticas e sugestões aconteciam num tom de ajuda. Desta forma, sempre que sentíamos que algo não estava bem ou a correr da melhor forma, socorriamo-nos das opiniões dos nossos colegas para nos sentirmos um pouco mais seguros. O certo é que os nossos colegas estavam a aprender como nós e as opiniões dos Orientadores sobressaíam a qualquer uma. No entanto, só de sabermos que havia alguém que estava a passar pelo mesmo processo e podia-nos oferecer a sua opinião, mais de amigo do que colega, oferecia-nos um conforto bastante positivo.

3.3.5.7 - Avaliar a minha prática

Neste ponto, a primeira coisa que queremos referir é que, se não fossem as inúmeras reflexões feitas ao longo da nossa prática pedagógica, ao chegarmos ao fim deste percurso seria bastante mais difícil de a avaliarmos. Assim sendo, foi a partir das reflexões entre todos os intervenientes que fomos percebendo, ao longo do percurso, o modo como estava a decorrer o nosso estágio e em que patamar o mesmo se encontrava. Assim sendo, no final, não foi difícil para nós avaliarmos a nossa prática, pois já tínhamos a consciência do que tinha corrido menos bem e bem.

Em jeito de síntese, podemos adiantar que avaliação das crianças, a par das reflexões plenárias, foi o aspeto que mais dificuldades nos levantou nesta fase.

3.3.6 - A Pós-ação na Educação Pré-escolar: As práticas dos Estagiários em diálogo

Já na reta final do nosso capítulo e à semelhança do que aconteceu nos dois contextos anteriores, também questionámos os nossos colegas de curso relativamente à forma como geriram o período referente à sua pós-ação.

Neste último cenário, os colegas partilharam connosco aquelas que foram as linhas de força da sua prática pedagógica, principalmente no que respeita à forma como lidaram com as questões da avaliação e da reflexão, tal como com as sugestões e críticas que lhes foram dirigidas pelos colegas e respetivos orientadores. Também neste parâmetro, para cada um dos indicadores em causa, os colegas tiveram de aplicar uma escala, de 1 a 5, na qual se pronunciaram sobre o nível de dificuldade sentido neste particular, que variava entre o muito difícil (o nível 1) e o muito fácil (o nível 5).

Neste particular, as suas opiniões e reflexões encontram-se sintetizadas no quadro que apresentamos de seguida (ver quadro 4).

Quadro 4: *Opiniões dos estagiários, relativamente à sua pós-ação, no estágio da PES I*

Depois da ação	1		2		3		4		5	
Avaliar as crianças do grupo foi	0	0%	4	25%	8	50%	4	25%	0	0%
Refletir sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo foi	0	0%	1	6,3%	7	43,5%	7	43,8%	1	6,3%
Refletir sobre a prática diária em reuniões plenárias foi	0	0%	1	6,3%	8	50%	6	37,5%	1	6,3%
Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelo(a) Orientador(a) da Universidade	0	0%	0	0%	2	12,5%	7	43,8%	6	37,5%
Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pela Orientadora da Escola foi	1	6,3%	0	0%	2	12,5%	7	43,8%	6	37,5%
Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelos colegas foi	0	0%	0	0%	1	12,5%	8	50%	6	37,5%
Avaliar a minha prática foi	0	0%	0	0%	9	56,3%	4	25%	3	18,8%

Legenda: 1 - **Muito Difícil**; 2 - **Difícil**; 3 - **Relativamente Fácil**; 4 - **Fácil**; 5 - **Muito Fácil**

Como nos é dado perceber através de uma leitura diagonal do quadro, no qual realçámos uma vez mais as tendências de resposta mais relevantes, podemos concluir que, no que respeita à gestão da pós-ação, voltamos a notar uma certa dispersão nas escolhas dos nossos colegas de turma que, ainda assim, tendem novamente para concentrar as suas respostas nas colunas que indicavam um cenário mais favorável, embora com uma tendência bastante mais acentuada para assumir o nível intermédio da tabela.

Excetuando os indicadores referentes à forma como os colegas se posicionavam relativamente às sugestões, críticas e aspetos a melhorar que lhes eram feitas pelos seus orientadores e pelos seus pares, que tendem a concentrar-se mais à direita, em cenários mais favoráveis, os indicadores referentes à reflexão e à avaliação (em especial aquela

que dizia respeito aos desempenhos das crianças) tenderam para um cenário um pouco mais desfavorável do que nos restantes.

Depois de confrontarmos os nossos colegas com todo o seu percurso de estágio, fizemos-lhe um último desafio que passava por resumirem todo este processo numa só frase “Foi uma experiência muito enriquecedora na minha formação”; “A subida do primeiro degrau como profissional de educação.” e “Foi o melhor momento do curso que marcou a minha vida.”. No entanto, não podemos deixar de partilhar uma resposta de um dos nossos colegas que resumiu o seu percurso, utilizando uma frase com um sentido inverso, descrevendo-o como “Um inferno”.

Nesta linha de pensamento, podemos verificar que, mesmo com altos e baixos, a maioria dos colegas chegou ao fim com a sensação de ter tido grandes aprendizagens, assumindo a importância do estágio no seu desenvolvimento profissional.

No nosso caso particular, e fazendo um balanço global da nossa prática, podemos resumir o nosso estágio em apenas uma frase: Mesmo com altos e baixos, foi um contexto com muitas aprendizagens, que serão determinantes para o nosso futuro profissional.

Depois de percorrermos os diferentes momentos do nosso estágio no Ensino Pré-Escolar e refletido sobre ele, é chegada a altura de nos dedicarmos à nossa Prática Educativa Supervisionada II, estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre os mesmos parâmetros e pela mesma ordem que seguimos no capítulo que agora concluímos. É o que nos propomos fazer no capítulo que se segue.

Capítulo IV

O Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

4. Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Caracterização dos contextos educativos

4.2. Ação educativa em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.3. O nosso percurso pedagógico enquanto estagiário

4.3.1. Antes da ação

4.3.2. Durante a ação

4.3.3. Depois da ação

4. Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Educativa Supervisionada II é uma unidade curricular do plano de estudos do nosso mestrado, na qual desenvolvemos um estágio no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, iniciaremos este capítulo com a caracterização dos vários contextos onde decorreu a nossa prática, a caracterização da turma e as suas necessidades. Num segundo ponto apresentaremos as dinâmicas que assistiram toda a nossa prática educativa. À semelhança do que fizemos para o estágio no Ensino Pré-Escolar, desenvolvemos esta parte do nosso trabalho seguindo a lógica da nossa atuação, debruçando-nos nos cenários da Pré-ação, da ação e da Pós-ação.

4.1 Caracterização dos contextos educativos

Tal como aconteceu na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I, também no estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos proposta a elaboração de um Projeto Formativo Individual, cujo objetivo principal consistia em conhecermos os diferentes contextos onde íamos desenvolver a nossa prática.

Assim sendo, caracterizámos o meio onde se inseria a escola, a escola, no que dizia respeito aos seus espaços e à forma como se organizava, a sala de aula e, por fim, caracterizámos também a turma com a qual íamos trabalhar, através da observação direta das práticas da Professora Cooperante, a professora Margarida, e da análise dos processos individuais dos alunos, identificando assim as prioridades/necessidades da turma.

Para a elaboração deste documento, tivemos por base alguns documentos norteadores da prática docente como o Projeto Curricular de Escola (P.C.E.), as planificações da Professora titular da turma e os processos individuais de cada aluno, assim como os registos de avaliação do ano letivo em causa.

Tal como acontece com qualquer projeto, este não foi exceção e foi sujeito a adequações ao longo de todo o estágio, atendendo às reflexões feitas em cada intervenção, tanto por nós como pela nossa parceira pedagógica, e às necessidades que a turma apresentou durante o percurso.

4.1.1 O meio envolvente

Tendo em conta a calendarização da professora cooperante, e considerando os vários conteúdos que lecionámos no período do estágio, a caracterização e o conhecimento do meio envolvente à escola foi importante pois, como é referido no programa de Estudo do Meio que “o meio local, espaço vivido, deverá ser objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (Programa do Estudo do Meio, 2004, p. 101). Neste sentido, com o conhecimento do meio onde a escola e a turma estavam inseridas, foi-nos possível perceber quais os recursos que poderíamos utilizar, tornando o ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos. Para além disso, ao conhecermos esta realidade, conseguimos antever algumas das estratégias que utilizámos para transmitir alguns dos conteúdos. Por exemplo, na semana em que explorámos o tema do comércio, promovemos uma visita de estudo ao centro da cidade de Ponta Delgada, através da qual pudemos percorrer as ruas do centro histórico e contactar com os comerciantes dos vários espaços do comércio tradicional.

4.1.2. A escola

A escola era composta por vários blocos que albergavam os níveis de ensino da Educação Pré-Escolar, do 1.º Ciclo do Ensino Básico e ainda algumas salas destinadas a apoio (UNECA e ATL).

Para além disso, a escola era composta por um polivalente amplo com uma sala destinada aos materiais de Educação Física-Motora, disponíveis para qualquer ocasião, e por um refeitório.

Assim sendo, o refeitório, o polivalente e o espaço exterior foram indispensáveis no decorrer da nossa prática, dado que promovemos várias atividades fora da sala de aula, nas quais procurámos aproveitar as potencialidades destes espaços, na lecionação de determinados conteúdos do programa.

4.1.3. A sala de aulas

A sala de aula onde desenvolvemos o nosso estágio era espaçosa e organizada. Toda a nossa prática foi orientada no sentido de que todos os alunos pudessem visualizar bem o quadro, ou os placares de cortiça que se encontravam ao lado do

mesmo e de maneira a que, dependendo das atividades a desenvolver, conseguíssemos juntar as carteiras, a partir de uma organização espacial que, tradicionalmente, apresentava a configuração que vemos na imagem que se segue (ver figura 8).

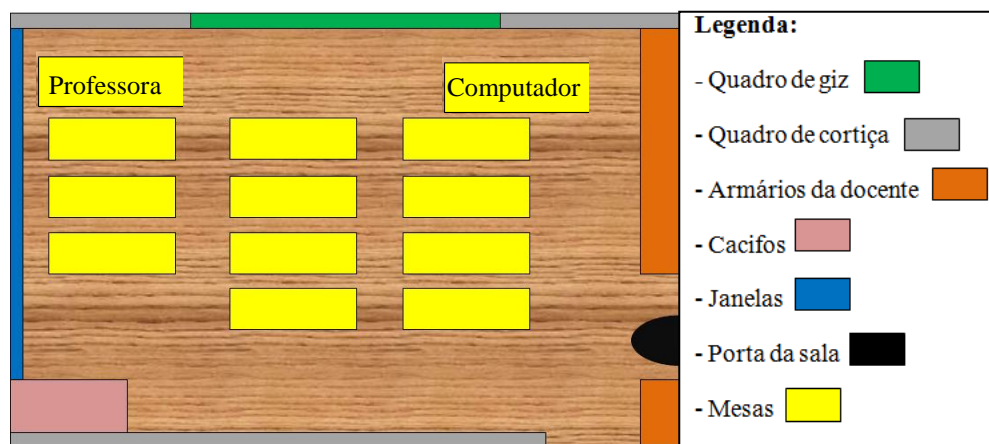


Figura 8: Planta da sala de aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além disso, dispúnhamos também de um mesão grande (em cima dos armários da docente) para colocar todo o material e recursos das nossas intervenções, assim como deixar algumas atividades extra, a cada início de aula, para que os alunos que terminassem as suas tarefas mais cedo tivessem novas atividades. As paredes, forradas de cortiça, foram uma mais-valia para as nossas intervenções, pois conseguimos expôr cartazes didáticos sobre os diferentes conteúdos, tal como os trabalhos realizados pelos alunos. Desta forma, foi muito mais fácil para nós relembrar ou aprofundar conteúdos dados pela professora Margarida ou pela nossa parceira pedagógica, visto que os diferentes cartazes estavam ao nosso dispor, a qualquer momento. Por fim, na parte de trás da sala, existe um pequeno armário composto por vários cacifos que serve para os alunos guardarem os seus trabalhos e *dossiers*.

No que concerne à disposição da turma, os alunos sentavam-se em carteiras de dois a dois, exceto aqueles cujo comportamento era difícil de controlar e que, por isso, se sentavam sozinhos. A secretária da professora, utilizada por nós nas nossas aulas, situava-se ao lado do quadro de frente para os alunos. Isto ajudava a uma melhor visualização da turma, assim como no auxílio às atividades exploradas no próprio quadro.

Tendo em conta a caracterização da sala de aula, conseguíamos perceber de que forma poderíamos orientar as carteiras ou os alunos, de modo a atingirmos os objetivos previstos em cada atividade.

4.1.4. A turma

Para a caracterizarmos a turma com a qual trabalhámos, tanto ao nível geral como ao nível particular, tivemos por base as observações feitas em contexto de sala de aula, as apresentações dos próprios alunos aquando a nossa chegada e os processos individuais de cada um. Assim sendo, a turma com que trabalhámos era composta por dezoito alunos, 8 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade, que estavam a cargo da professora Margarida pelo segundo ano consecutivo. Nesta turma estava integrado um aluno com NEE, no entanto, apenas participava nas aulas de Educação Físico-Motora, pois as restantes áreas eram trabalhadas pela professora de Necessidades Educativas, na sala UNECA.

Para além disso, pudemos observar que a nossa turma era heterogénea no que concerne ao nível de aprendizagem mas, de um modo geral, os alunos revelavam uma enorme vontade em aprender, com uma elevada motivação em participar em todas as atividades propostas. Por fim, resta-nos referir que cinco alunos revelavam dificuldades de aprendizagem, estando todos no apoio. Por esta razão, precisavam de um apoio mais individualizado da nossa parte.

4.1.5. Necessidades/ Problemas da turma

Tendo em conta as informações que conseguimos obter da turma, tanto em período de observação, como na primeira intervenção da nossa colega, conseguimos perceber que as maiores dificuldades que apresentava eram ao nível da compreensão de enunciados, assim como da organização mental e prática, da resolução dos diversos exercícios e problemas, nas diversas áreas do saber. No entanto, é de notar que tais dificuldades influenciavam, com maior frequência, as aprendizagens na área da Matemática.

Para além disso, a área de Formação Pessoal e Social foi por nós bastante trabalhada, principalmente no que dizia respeito ao cumprimento de regras de conduta e de sala de aula, ao trabalho de grupo e a pares e à promoção do diálogo, a título individual e no contexto geral da turma, entre todos os colegas.

4.2. Ação educativa em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Feitas as descrições dos diversos contextos, assim como a caracterização da turma, dando especial atenção às necessidades que a mesma apresentava, passaremos então a descrever a nossa ação educativa, num primeiro ponto, apresentando os conteúdos trabalhados em cada intervenção, apresentando as competências foco e associadas desenvolvidas pelas diferentes atividades que realizámos com os alunos. Numa segunda parte, como já referimos, faremos uma reflexão sobre as diferentes dinâmicas inerentes à nossa prática. Assim sendo, e tal como fizemos na Prática Educativa Supervisionada I, por uma questão de organização, refletiremos primeiro sobre a preparação da ação, atendendo à observação e planificação das estratégias e recursos. Depois, passaremos para a prática diária (ação) e tudo o que ela nos exigiu, como a capacidade de adaptar a planificação e os recursos às necessidades da turma no momento, à gestão do tempo e da sala de aula, à exploração dos recursos com os alunos e às relações estabelecidas no processo com os alunos, os orientadores e a nossa parceira pedagógica. Por fim, analisaremos os momentos que ocorreram depois da ação, que contemplam a avaliação dos alunos, as nossas reflexões feitas ao longo do processo, finalizando o tópico com a nossa avaliação final.

Como complemento de cada uma das partes e como fizemos para o contexto da Educação Pré-Escolar, partilharemos aquelas que foram as opiniões dos nossos colegas de curso relativamente às suas dinâmicas de pré-ação, ação e pós-ação.

Tal como a prática anterior, esta também foi desenvolvida ao longo de cinco intervenções. No entanto, teve um acréscimo de meio-dia, pelo que estávamos na escola segunda e terça-feira, todo o dia, e quarta-feira de manhã, com a exceção da semana intensiva, que tal como o nome nos sugere, estivemos uma semana inteira.

Nesta ordem de ideias, procurámos sintetizar, no quadro que se segue (ver quadro 5), todas as áreas curriculares que foram trabalhadas por nós ao longo das intervenções.

Voltámos a utilizar o mesmo código de cores já usado no quadro similar que apresentámos para o estágio da PES I. As tonalidades mais escuras foram utilizadas quando as áreas estiveram em foco e as mais claras quando funcionaram como associadas.

Quadro 5: Síntese das atividades desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada II.

Calendarização		Áreas/ Domínios de conteúdo								
		Cidadania	Línguas	Matemática	Científica e Tecnológica	Cultural e Artística (Plástica)	Cultural e Artística (Dramática)	Cultural e Artística (Musical)	Cultural e Artística (Educação Física e Motora)	Cultural e Artística
Intervenção	Actividade									
27 a 29 de outubro de 2014	1ª		Red	Green						
	2ª			Green						
	3ª		Red							
	4ª			Light Green	Orange					
	5ª		Red							
	6ª		Red	Green						
	7ª									
	8ª	Blue				Purple				
	9ª						Yellow			
	10ª			Green						
10 a 14 de novembro de 2014	11ª		Red	Green						
	12ª		Red					Blue		
	13ª				Orange					
	14ª				Orange					
	15ª		Red							
	16ª					Purple				
	17ª								Red	
	18ª		Red	Green						
	19ª		Red							
	20ª			Green						
	21ª	Blue	Red							
	22ª	Blue				Purple				
	23ª							Dark Blue		
	24ª			Light Green					Red	
	25ª			Green						
	26ª	Blue	Red							
	27ª	Dark Blue								
24 a 26 de novembro de 2014	28ª	Blue		Green						
	29ª		Red							Light Green
	30ª	Blue	Red							
	31ª			Green						
	32ª		Red							Green
	33ª		Red					Dark Blue		
	34ª		Red							Green
	35ª			Green						
9 a 11 de dezembro	36ª									Green
	37ª			Green						
	38ª					Purple				
	39ª	Blue		Green						

	40 ^a									
12 a 14 de janeiro de 2015	41 ^a									
	42 ^a									
	43 ^a									
	44 ^a									
	45 ^a									
	46 ^a									
	47 ^a									
	48 ^a									

Analisando o quadro de um modo geral, podemos verificar que desenvolvemos um total de 48 atividades diferentes e as áreas com maior destaque foram as áreas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio (Competência Científica Tecnológica e Cultural e Artística). A importância que demos a estas três áreas do saber, principalmente ao Português e à Matemática tem por base as principais necessidades que a turma apresentava, ou seja àquilo que nos propusemos abordar com mais enfoque nas nossas intervenções, e que já havíamos previsto, quando elaborámos o nosso PFI.

As restantes áreas do saber não foram esquecidas nas nossas intervenções. Assim sendo, podemos verificar que a área das expressões, assim como a da Cidadania, estiveram presentes em quase todas as atividades preparadas para abordar determinados conteúdos. No que diz respeito à área das expressões, a Expressão Plástica tinha apenas um tempo disponível e a sua temática estava ao nosso critério e a Educação Físico-Motora estava a cargo de um docente especializado na área. Ainda assim, conseguimos explorar esta área na nossa semana intensiva.

Nesta sequência de ideias, na primeira intervenção, de 27 a 29 de abril, os conteúdos que abordámos foram: na unidade curricular de Português, o texto expositivo, onde consolidámos os conceitos de introdução, desenvolvimento e conclusão e a flexão nominal, número, género e grau dos nomes; em Matemática consolidámos os números ordinais até ao centésimo, tendo em conta a sua representação gráfica e escrita, aplicando-os em problemas matemáticos. Para além disso, fizemos uma revisão dos conteúdos explorados nas semanas anteriores pela professora cooperante e pela nossa colega, como os sólidos geométricos, as retas paralelas e perpendiculares e a resolução de problemas com os algoritmos da adição e de subtração; no Estudo do Meio abordámos o passado do meio local, mais especificamente a evolução dos pontos

principais da freguesia e da cidade em que a mesma se insere e os costumes e tradições locais; por fim, no que diz respeito às Expressões Artísticas, e visto que nesta semana seria festejado o feriado alusivo ao “Dia de Todos os Santos”, houve lugar para a elaboração de um trabalho relacionado com a tradição do “Pão por Deus”, que foi complementado com uma atividade extracurricular (na sexta feira, dia 31 de outubro), na qual houve a visita de um convidado que foi à escola explicar um pouco sobre esta tradição e levou os trabalhos dos alunos para crianças da catequese.

Nesta ordem de ideias, para abordarmos as diferentes temáticas recorreremos a cartazes interativos, jogos, recurso ao Power point e as fichas de consolidação.

A segunda intervenção foi a nossa semana intensiva e teve lugar de 10 a 14 de novembro. Esta semana foi marcada pela festividade do São Martinho e, por essa razão, grande parte das atividades foram relacionadas com esta temática. Para além disso, o conteúdo do comércio esteve presente na introdução de vários conteúdos das restantes áreas do saber.

Assim sendo, nesta semana, os conteúdos trabalhados na unidade curricular de Português foram o texto conversacional, explorando as marcas gráficas desta tipologia de texto e a diferença entre uma entrevista e uma conversa do dia a dia; a Lenda de São Martinho, assim como um poema, e a letra de uma canção relacionada com a festividade. No que diz respeito ao conhecimento explícito da língua, trabalhámos a família de palavras e os antónimos e sinónimos. Para isso, utilizámos vários recursos como cartazes interativos, jogos e fichas de consolidação. Em Matemática introduzimos o método de Polya através de um cartaz interativo e o preenchimento de um cartão de estudo para auxiliar os alunos na resolução de problemas. Introduzimos a noção de máximo, de mínimo e de amplitude a partir de problemas reais do dia a dia (tratamento de dados); explorámos igualmente as contagens progressivas e regressivas; consolidámos a decomposição e leitura de números, para introduzir os arredondamentos às dezenas, às centenas e ao milhar, tendo por base um saco com vários cartões e uma tabela. Quanto à unidade curricular de Estudo do Meio, fizemos uma visita de estudo ao comércio tradicional, para os alunos perceberem a diferença entre o hipermercado e pequeno comércio, visto que a turma conhecia mais as grandes superfícies. Para além disso, explorámos os direitos e os deveres de um consumidor, tal como as embalagens dos próprios produtos, de forma a identificarmos os prazos de validade e os seus respetivos componentes. Nas áreas das expressões, e para festejarmos a vinda do outono, elaborámos, em Expressão Plástica, em conjunto, um castanheiro da turma.

Também trabalhámos o São Martinho, a festividade assinalada naquela semana, através de uma canção. Por fim, houve lugar a um jogo de estafetas, na Educação Físico-Motora, para consolidarmos as contagens progressivas trabalhadas na área da Matemática. Quanto à área da Cidadania e tendo em conta as prioridades que atribuímos na nossa prática no PFI, foi trabalhado os conceitos de *União* e a *Cooperação*.

A terceira intervenção decorreu de 24 a 26 de novembro. Nestes três dias, as estratégias que promovemos para trabalhar os conteúdos foram: na unidade curricular de Português, o texto dramático, com a apresentação de um texto sobre as diferentes culturas no Natal, dado que nesta semana iniciámos as preparações para a época natalícia, os tipos de frase (declarativa, exclamativa e interrogativa) e a recolha de informação de vários textos informativos sobre diferentes culturas para a elaboração de um “Big Book” construído pelos alunos. Desta forma, a área do Estudo do Meio e do Português foram trabalhadas de forma integrada. Na Matemática demos continuação aos trabalhos da professora e da nossa colega, introduzindo a tabuada do 9 e consolidando as restantes. Para isso, recorremos ao jogo, assim como ao preenchimento da tabela pitagórica elaborada pela nossa parceira. Para além disso, explorámos os múltiplos de 2, 3, 5 e 10, a partir da tabela pitagórica e praticámos com a resolução de problemas até 3 passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório, tendo por base o método de Polya. Por fim, na Expressão Musical, começámos a trabalhar com a turma a canção “Natal Africano”, que os alunos apresentaram na festa de Natal da escola. Destacamos, nesta intervenção, os momentos destinados ao trabalho em grupo.

A quarta intervenção teve lugar nos dias 9 a 11 de dezembro. No entanto, a nossa presença na escola foi constante ao longo de toda semana, isto porque encontrávamo-nos na semana destinada às fichas de avaliação de Estudo do Meio e de Matemática, assim como da festa de Natal da escola.

Assim sendo, nesta intervenção o principal objetivo foi rever todos os conteúdos trabalhados em Matemática e em Estudo do Meio, para que a turma pudesse consolidar os seus conhecimentos, assim como tirar todas as dúvidas que tinha em relação aos conteúdos. Para além disso, na área da Matemática, para finalizar os conteúdos previstos para o primeiro período, abordámos o círculo, a circunferência, o raio e o diâmetro, utilizando como estratégias as folhas de acetato sobrepostas com o auxílio do retroprojektor. Para as revisões dos conteúdos utilizámos os jogos e uma ficha de revisão para Matemática e para o Estudo do Meio. Cada aluno formulou uma pergunta sobre um

conteúdo à escolha, orientado por nós, para que os colegas pudessem rever e responder corretamente. Desta forma, promovemos o diálogo entre a turma sobre os diferentes conceitos abordados. Com o recurso ao *jogo da glória* fizemos revisão de todos os conteúdos trabalhados ao longo do período em todas as áreas. Por fim, a festa de Natal teve grande destaque na nossa prática, pois dispensámos momentos para a elaboração das lembranças de Natal, que os alunos levaram para casa e para a elaboração dos adereços a utilizar na coreografia que apresentaram na festa, tal como para os ensaios gerais da mesma. Assim sendo, tivemos de estar na escola toda a semana para que todos os objetivos fossem cumpridos.

No que diz respeito à última intervenção, esta teve lugar em janeiro do presente ano e decorreu nos dias 12, 13 e 14. Nesta intervenção o que podemos destacar, a partir do quadro anterior (ver quadro 5), é que a área das expressões não foi trabalhada. Isto porque, a pedido da professora cooperante, o principal objetivo era o de trabalhar os diferentes conteúdos propostos pela mesma, dado que no final da semana a professora Margarida iria desenvolver um trabalho com os seus alunos sobre a alimentação, conteúdo que vinha no seguimento daquele que explorámos: o *Sistema Digestivo*.

Assim sendo, os conteúdos propostos pela docente foram, na área curricular de Português, a banda desenhada e a revisão dos tipos de frase para introduzir a noção de polaridade da frase. Na área da Matemática, trabalhamos o diagrama de caule e folha, assim como a resolução de problemas, abordando, pela primeira vez, os conceitos da frequência absoluta e a moda. Por fim, na área curricular de Estudo do Meio, tal como já referimos, trabalhamos o sistema digestivo. No entanto, primeiro revimos os conceitos do corpo humano trabalhados no segundo ano de escolaridade, assim como os cinco sentidos. Para tal, recorremos a histórias, jogos, puzzles, vídeos e quadros interativos, assim como a cartões e fichas de estudo.

Feita uma breve apresentação da nossa ação pedagógica nesta prática, passaremos a refletir sobre todo o nosso percurso, tendo em conta os diferentes momentos e processos por que passámos, utilizando a mesma lógica que já usámos na reflexão acerca do estágio na Educação Pré-Escolar. É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

4.3 O nosso estágio pedagógico e as suas dinâmicas

A nossa ação pedagógica foi marcada por várias etapas que contemplaram aquelas que são as diferentes funções de um professor. Assim sendo, neste tópico do capítulo,

iremos refletir sobre os vários momentos que marcaram o nosso percurso, tendo por base as nossas conceções e as opiniões dos nossos colegas de turma.

4.3.1 O nosso estágio pedagógico: Antes da ação

4.3.1.1. Observar as dinâmicas da turma para melhor planificar

A observação das dinâmicas da turma, assim como de cada aluno em contexto de sala de aula, foi um dos instrumentos utilizados por nós para que conseguíssemos atender às necessidades que foram surgindo a cada semana que passava.

Conforme esclarecem Carmo e Ferreira (1998), “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97). Nesta ordem de ideias, para além da observação direta, em relação às práticas diárias da Professora Cooperante, no início da prática pedagógica, que foram essenciais para compreendermos as prioridades que devíamos assumir nas nossas planificações, a observação da turma e o registo de todos os dados importantes para as nossas práticas, nas nossas práticas e na prática da nossa parceira, foram constantes no nosso percurso. Neste contexto, tornámo-nos mais conscientes das situações educativas e de nós próprios em cada situação (Estrela, 1994, p. 58).

Defendemos com Sebarroja (2001) que “a observação atenta e reflexiva da realidade quotidiana é uma das vias mais poderosas de acesso ao conhecimento e ao autoconhecimento” (p. 119). Assim, foi através da observação e a reflexão da mesma que conseguimos adaptar as nossas intenções em cada sequência didática, pois era fundamental que tivéssemos a capacidade de nos adaptar às diferentes evoluções que os alunos apresentavam.

Este foi um processo fácil para nós, pois elaborámos os instrumentos necessários para esta prática com muita antecedência e porque tínhamos um lugar privilegiado para este tipo de metodologia dentro da sala de aula. Assim sendo, em todas as nossas sequências didáticas procurámos investir em alguns aspetos que pudemos observar aquando das intervenções da nossa parceira como podemos verificar no excerto do nosso DB que de seguida partilhamos.

Hoje, na intervenção da minha parceira, consegui observar que os alunos não resolvem os exercícios sozinhos, porque já sabem que os mesmos vão ser corrigidos no quadro. Desta

forma, nas minhas intervenções futuras, sempre que surgirem momentos de trabalho individual, estarei atenta e procurarei incentivar os alunos para tentarem resolver os exercícios sozinhos (DB-PC, 3 de novembro de 2014).

4.3.1.2. Elaborar o Projeto Formativo Individual

Como já tivemos oportunidade de perceber ao longo deste capítulo, elaborar o PFI foi fundamental para a nossa prática, pois, tal como defendem Leite *et al* (2001), um projeto “constitui-se como uma possibilidade de passar do sonho e da utopia a uma releitura das experiências do quotidiano, pela acção, pela partilha de sentidos e significados” (p. 37). Assim sendo, elaborámos este documento sem grandes dificuldades, porque depois do estágio na Educação Pré-Escolar, já tínhamos a noção clara de quais os pontos principais que devíamos ter em conta, assim como a forma como os iríamos mobilizar.

No entanto, e como já referimos, um dos dados recolhidos para a elaboração deste projeto passou por analisarmos os processos individuais dos alunos, o que para nós foi dos momentos que mais nos ajudaram a ter consciência da realidade das nossas crianças nos dias de hoje. Este foi o contexto que inspirou o desabafo que apresentamos de seguida.

Hoje, não consegui conter as minhas lágrimas. Eu e a Rita fomos para a escola observar a professora Margarida mas, a meio do dia, analisámos os processos dos alunos. Não tenho palavras para descrever o que sinto. Como é possível que crianças com estas idades já terem passado por tanto? Na turma onde vou trabalhar temos crianças abandonadas pelos pais, outras que sofrem de depressão infantil e ainda uma que sofre de violência doméstica e por isso está sinalizada pela proteção de menores. A verdade é que no primeiro dia em que tivemos contato com a turma e os alunos se apresentaram, um dos meninos entrou em pânico com a nossa presença. Na altura, pensei que fossem os nervos mas, depois de ler o processo dele, percebi que o aluno tinha sido retirado aos pais por questões de violência e que, por isso, a criança tinha grandes dificuldades em lidar com pessoas estranhas, principalmente se fossem adultos (DB-PC, 22 de outubro de 2014).

Nesta ordem de ideias, percebemos logo que o nosso desempenho, assim como a nossa atitude na sala de aula, teria de ter em conta as particularidades individuais de cada aluno, pois tínhamos de seguir por diferentes caminhos para conquistar a confiança de cada um.

4.3.1.3. Encontrar diferentes estratégias e metodologias

Tendo em conta Morais e Medeiros (2007), os estagiários “passam pelo desenvolvimento de competências, no âmbito do aprender a aprender. Nestes percursos de desenvolvimento almeja-se que os estudantes utilizem uma variedade de estratégias, capacidades pessoais e tempo de as estruturar, em função das suas aprendizagens que, numa acção subsequente, são alvo de reflexão e avaliação” (p. 37).

Neste contexto, ao planificarmos cada intervenção, as estratégias e metodologias foram selecionadas mediante as diversas situações que aconteceram na sala de aula, para conseguirmos corresponder às necessidades de cada momento, adotando assim o método mais indicado, tendo em conta a turma e os alunos em particular, os conteúdos que íamos abordar e as competências que queríamos desenvolver. Tal como defende Rangel (2007), “a escolha da metodologia de ensino e aprendizagem é feita de acordo com o aluno, suas características cognitivas e escolares, com o conteúdo, sua natureza, sua lógica, e com o contexto, ou seja, as circunstâncias e condições do aluno, do professor, da escola, da comunidade” (p. 10).

Neste sentido, os métodos que predominaram foram os interativos, pois são os que promovem a discussão e o debate de ideias entre os alunos sobre determinado conteúdo e os métodos interrogativos que, a nosso ver, foram fundamentais, atendendo às especificidades da turma em questão, devido à constante distração dos alunos. Utilizámos também os métodos demonstrativos, que foram importantes na explicação de muitas atividades como por exemplo no âmbito da unidade curricular do Estudo do Meio.

Para nós, este processo foi simples e fácil de ser gerido pois, antes de cada intervenção, tínhamos como base as avaliações dos alunos, como iremos refletir num ponto mais à frente, o que nos auxiliava a delinear o nosso plano, estruturando-o tendo em conta as nossas intenções pedagógicas e as necessidades da turma, como especificamos nos excertos de duas das sequências didáticas que elaborámos:

“Atendendo às particularidades da turma e às dificuldades que a mesma apresenta é fundamental, enquanto estagiária procurar métodos e estratégias para proporcionar melhores aprendizagens aos alunos” (SD-PC, II).

“Deste modo, nesta intervenção, irei investir em diferentes tipos de recursos e estratégias, mas darei mais importância ao ensino por descoberta, em todos os conteúdos novos que serão introduzidos por mim, tal como ao método interrogativo, para que haja um diálogo

entre os alunos e dos alunos para comigo. Darei novamente prioridade aos métodos interativos, para que haja uma discussão, por parte dos alunos, sobre os diferentes conteúdos” (SD-PC, V).

No que concerne às estratégias, destacamos as que utilizámos para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, no que concerne à resolução de problemas matemáticos, atendendo à interpretação de enunciados. Assim sendo, na primeira intervenção, introduzimos o *Método de Polya*, que consiste na utilização de um conjunto de vários passos fundamentais para resolver um problema, que foi praticado ao longo de todas as intervenções. Para além disso, os problemas que apresentámos à turma estavam sempre relacionados com os diversos conteúdos trabalhados nas restantes áreas do saber, de modo a que os alunos percebessem que a Matemática está presente em diversos contextos, assim como no nosso dia a dia. Desta forma, o objetivo principal era o de promover nos alunos destrezas que lhes permitissem encontrarem várias estratégias de resolução para situações diárias. Tal como defendem Vale e Pimentel (2004), “a resolução de problemas é um processo através do qual o indivíduo ou grupo de indivíduos identifica e descobre meios eficazes para resolver conflitos com os quais se confronta no dia-a-dia” (in Palhares, 2004, p. 11). Neste contexto, “ao resolver problemas matemáticos, os alunos irão adquirir modos de pensar, hábitos de persistência e curiosidade, e confiança perante situações desconhecidas” (Associação de Professores de Matemática, 2007, p. 57).

No que diz respeito às macro estratégias, um dos objetivos principais, que incluímos no nosso PFI, foi o de promover a aprendizagem cooperativa, fazendo com que os alunos se ajudassem uns aos outros nas suas aprendizagens e dificuldades. A este respeito, defendemos com Lopes (2008) que

as atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais. As competências sociais são necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo. São exemplos de competências sociais: escutar atentamente, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entreajudar-se, entre outros (p. 6).

Desta forma, para além de trabalharmos a parte social da turma, incidindo no cumprimento das regras da sala de aula, o nosso objetivo foi que cada aluno adquirisse um método de trabalho que, em cooperação com o do outro, fosse benéfico para o sucesso do seu desempenho.

No entanto, tal como podemos verificar no excerto do nosso DB que apresentamos de seguida, só conseguimos implementar este tipo de estratégia em duas intervenções, pois sentimos dificuldades em encontrar atividades que promovessem a aprendizagem cooperativa tendo em conta os conteúdos que iríamos trabalhar.

Estou a procurar atividades cooperativas e as únicas que encontro são as indicadas para os conteúdos da terceira intervenção. Mais uma vez não vou conseguir implementar esta estratégia. (DB-PC, 3 de novembro de 2014)

No entanto, na intervenção cujo conteúdo de Estudo do Meio era o das diferentes culturas, a elaboração de um big book da turma foi um momento bem-sucedido no que diz respeito à cooperação. Assim sendo, e para a elaboração do livro, uma das principais regras era que todos os alunos tinham de dar o seu contributo e que, uma vez que estavam todos a trabalhar para o mesmo fim, tinham de partilhar opiniões e decidir as melhores para o resultado final. A verdade é que foi notória a participação de todos os alunos, aspeto que merece uma reflexão especial no nosso DB, que de seguida partilhamos.

Hoje, com a construção do Big Book, até o Francisco e o João participaram, dando as suas opiniões de como queriam que ficasse o livro. Para além disso, os alunos que têm dificuldades em aceitar diferentes opiniões foram capazes de colocar a sua de parte e atender à dos colegas. Sinto-me feliz! O meu objetivo de unir a turma está a ser bem-sucedido e agora já não há alunos de parte só porque têm dificuldades de aprendizagem (DB-PC, 25 de novembro de 2014)

Para além de procurarmos implementar o trabalho cooperativo na turma tivemos ainda a preocupação de integrar todas as áreas curriculares pois, tal como defendemos com Alonso (2004), o reforço da “integração curricular, oferecendo aos alunos um currículo coerente que, articulando conteúdos e processos, permita que as experiências educativas adquiram um sentido pessoal e social, tornando-as significativas para a sua formação integral” (p. 15).

Por fim, outro dos nossos objetivos foi o de fomentar um ensino por descoberta, para que houvesse uma aprendizagem significativa para os alunos, abordando assim todos os conteúdos a partir de experiências do dia a dia, assim como da sala de aula. Tal como defende Alonso (2002), “a partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da actividade e voltar de novo à realidade é um ciclo

fundamental para a aprendizagem significativa” (p. 413). Assim sendo, é necessário contemplar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (Reis *et al.*, 2011, p. 142).

4.3.1.4. Planificar com o(a) Orientador(a) da Universidade

Segundo Arends (1999), a “planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor” (p. 44).

Assim sendo, é fundamental que ao longo do percurso haja um acompanhamento por parte do Orientador da Universidade neste sentido. Desta forma, todas as quartas-feiras, antes de cada intervenção, tínhamos a oportunidade de apresentar ao nosso Orientador, assim como aos restantes colegas de núcleo de escola¹, aquelas que eram as nossas propostas. Nestas reuniões, para além de partilharmos as diferentes estratégias e recursos que íamos desenvolver na intervenção seguinte, tínhamos também momentos de reflexão com o nosso Orientador sobre as nossas práticas. Neste sentido, a troca de opiniões sobre as várias experiências pelas quais passávamos ao longo do estágio transformaram-se em aprendizagens significativas para nós, no sentido de irmos melhorando o nosso desempenho. No entanto, este também era o momento de partilharmos os nossos sucessos e conquistas, aspeto que reforçava o nosso esforço e nos motivava para o resto do nosso processo.

Por fim, resta-nos referir que o Orientador da Universidade estava sempre disponível a qualquer momento da semana para nos auxiliar e aconselhar nas nossas dificuldades, ansiedades ou receios.

4.3.2. Planificar com a Orientadora da Escola

Antes de apresentarmos a nossa planificação ao Orientador da Universidade, partilhávamos, primeiro, as nossas intenções com a Professora Cooperante. Estes momentos foram muito interessantes, pois a professora Margarida, para além de nos aconselhar, ou validar as nossas ideias, partilhava connosco aquelas que foram as suas experiências no seu estágio. Desta forma, planificar com a nossa professora foi sempre feito num ambiente de troca de experiências e isso fazia com que nos sentíssemos à vontade para arriscar e sair da nossa zona de conforto. Para além disso, a professora estava sempre disponível para os novos desafios que vinham na sequência das nossas

¹ Núcleo de estágio é constituído por todos os alunos que têm o mesmo Orientador da Universidade.

aulas, como podemos perceber através do excerto do nosso diário de bordo que de seguida apresentamos.

Na última intervenção tenho de rever os membros do corpo humano, rever os cinco sentidos e ainda dar o sistema digestivo. Ora, a minha ideia é fazer um álbum do corpo humano com um conjunto de separadores, um para cada aparelho. Assim, sempre que se der um sistema novo, os alunos introduzirão os cartões de estudo no separador correspondente, finalizando com um álbum que falará sobre todo o corpo humano. Sendo que esta é a minha última intervenção e para introduzir este álbum, é preciso que a professora Margarida esteja disponível para dar-lhe continuidade. Será que vai estar? (DB-PC, 15 de dezembro de 2014).

A verdade é que, na planificação desta intervenção que só seria realizada em janeiro, a professora gostou do desafio e deu-nos permissão para a sua implementação, comprometendo-se a dar continuidade ao longo do 2.º Período do ano letivo.

Para além disso, a professora cooperante teve sempre o cuidado de, na sexta-feira de cada semana, avisar-nos sobre os trabalhos de casa que tinha mandado para o fim de semana, para que nos pudéssemos preparar com antecedência para os corrigir, visto que os conteúdos eram diferentes daqueles que íamos abordar.

Desta forma, podemos concluir referindo que planificar com a professora cooperante foi um processo muito fácil de gerir, uma vez que foi sempre uma constante cooperação entre nós.

4.3.2.1. Planificar práticas inovadoras

Fernandes (2002) defende que “a aprendizagem é esforço, muitas vezes sacrifício, pelo que se deve apelar à criatividade e à livre discussão de ideias, estabelecendo uma verdadeira ponte entre a teoria e a prática, porque a escola, frequentemente, faz perder o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem, contribuindo para a desmotivação e a «penosa» construção do conhecimento” (p. 193).

Neste sentido, foi nossa preocupação desenvolver, ao longo das nossas intervenções, estratégias diferentes e inovadoras para captar e incentivar o interesse dos alunos pela aprendizagem.

No entanto, tendo em conta os diferentes conteúdos de cada intervenção, planificar práticas inovadoras teve diferentes impactos no nosso percurso. Isto porque, nem sempre era fácil encontrarmos ou inventarmos estratégias diferentes daquelas

habitualmente utilizadas ou que facilitassem as aprendizagens da turma, como aconteceu, por exemplo, na exploração dos arredondamentos em Matemática, situação que partilhamos no excerto no nosso DB que apresentamos de seguida.

Tenho de encontrar uma forma de trabalhar os arredondamentos de forma dinâmica e de fácil compreensão por parte dos alunos. Não é fácil, só me lembro de fazer uma reta real, mas como a vou introduzir? Está difícil! (DB-PC, 2 de novembro de 2014)

Todavia, no início do nosso estágio, antes de planificarmos para a primeira intervenção, analisámos a calendarização dos conteúdos previstos para cada semana, tanto nas nossas intervenções como nas intervenções da nossa parceira, para percebermos qual o fio condutor que iríamos dar, de modo a que as aprendizagens dos alunos fossem feitas de um modo sequencial e com significado. Assim sendo, surgiram-nos, à partida, um conjunto de ideias que foram bem-sucedidas, como por exemplo a visita de estudo para introduzir o comércio, a introdução de um simples “saco mágico”, que aparecia sempre com algo novo, ou até o quadro de ímanes para demonstrar o processo digestivo.

Sobre a visita de estudo, uma das estratégias que salientamos neste processo, defendemos com Monteiro (2002), que

um dos objectivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade. A visita de estudo é um dos meios mais utilizados pelos professores para atingir este objectivo, ao nível das disciplinas que leccionam. Daí que seja uma prática muito utilizada como complemento para os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos que assim se tornam mais significativos (p. 171).

No entanto, esta metodologia é frequentemente utilizada para consolidar os conteúdos que foram abordados, ao contrário daquilo que aconteceu connosco, pois foi a partir da visita à baixa da cidade que introduzimos o comércio e consolidámos com outros recursos na sala de aula. Desta forma, através desta estratégia, os alunos tiveram a oportunidade de confrontar os conteúdos com a realidade próxima.

4.3.2.2. Fundamentar as opções tomadas

Para Zabalza (2000) a planificação “é um fenómeno de planear, de algum modo, as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de

representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo um plano para concretizar”. (p. 47). No entanto, é necessário que o estagiário fundamente as suas opções tendo por base uma leitura esclarecida dos contributos de diferentes autores com investigação e investimento nas áreas a abordar.

Assim sendo, era parte integrante das sequências didáticas que apresentávamos em cada intervenção a fundamentação das opções tomadas, assim como a descrição das atividades. Desta forma, os Orientadores conseguiam ter uma melhor noção sobre as nossas intenções pedagógicas, assim como, a nosso ver, a certeza de que nada do que levávamos para a sala de aula partia apenas de meras conceções. Para além disso, ao apropriarmo-nos das diferentes perspetivas apresentadas pelos autores, proporcionava momentos de reflexão da nossa parte, nas quais verificávamos se a metodologia ou recurso era ou não o mais apropriado às situações, dando assim a oportunidade de alterar as nossas propostas ou até mesmo melhorá-las, antes de cada intervenção.

Refletindo sobre este ponto no contexto da nossa prática, nem sempre fundamentámos as nossas propostas com o rigor que nos era exigido, pois muitas vezes preferimos dedicar mais tempo à preparação de todos os recursos necessários para cada aula e ao estudo de todos os temas e conteúdos que iam ser ensinados por nós. Como sabemos, "quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre uma estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam" (Garcia, 1999, p. 87). Este também foi um aspeto que marcou presença na nossa reflexão diária, ao longo do nosso processo de estágio, no nosso diário de bordo, como percebemos no excerto que se segue.

Estou a preparar a semana intensiva e já percebi que não vou ter tempo de fundamentar com rigor as minhas opções. Tenho tantos recursos e atividades para preparar que prefiro deixar essa questão para o fim, pois quero bem preparada e com tudo o que é necessário para as aprendizagens dos alunos (DB-PC, 8 de novembro de 2014).

Ainda assim, entregamos sempre as sequências fundamentadas, pois tínhamos a consciência de que era importante investigar sobre as metodologias que tínhamos proposto. Todavia, o facto de dedicarmos mais tempo à construção dos recursos e ao estudo dos temas dava-nos uma maior segurança e tranquilidade antes de cada intervenção, o que influenciou, de forma positiva, o nosso desempenho.

4.3.2.3. Adaptar o currículo ao nível de aprendizagem dos alunos

No que diz respeito ao currículo e à gestão do mesmo, defendemos, com Zabalza (1994), que o currículo é “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p. 12).

Desta forma, tal como referimos na caracterização da turma, esta era bastante heterogénea no que diz respeito ao nível das aprendizagens. Todavia, não houve necessidade de adaptarmos o currículo propriamente dito, mas sim as estratégias às necessidades e dificuldades que os alunos apresentavam tal como registámos no excerto do nosso diário de bordo que apresentamos de seguida:

Eu e a minha colega de estágio temos que, em todas as intervenções, rever e introduzir seis tipos de textos diferentes, tendo em conta as características de cada um. No entanto, neste nível de ensino já é pedido que os alunos consigam escrever qualquer uma das tipologias. No caso particular da nossa turma, ainda há muito trabalho a fazer nesse sentido. Isto porque, os alunos têm dificuldades de escrita, mesmo que esta seja orientada. Assim sendo, terei de encontrar uma estratégia que auxilie a turma a ultrapassar estas dificuldades (DB-PC, 30 de outubro de 2014).

Nesta ordem de ideias, assumimos que a nossa principal preocupação foi a de encontrar estratégias para que os alunos percebessem, tanto as características como as diferenças existentes em cada tipologia de texto para que, na fase posterior, a turma conseguisse delinear um plano correto para cada texto e conseguisse escrever tendo em conta as especificidades de cada tipologia. Nesta linha de pensamento, começar pela compreensão da estrutura que os diferentes tipos de texto adquirem é essencial para que os alunos, numa fase posterior, consigam elaborar textos de qualquer tipo de forma autónoma, pois, tal como defende Carvalho (1999), “a abordagem da escrita é entendida como um processo dinâmico com reflexos não só na evolução da capacidade de escrever, mas também, através de uma maior capacidade de resolver problemas” (p. 29).

Para além do exemplo acima retratado, existiram mais momentos que nos obrigaram a refletir sobre o currículo, atendendo às características da turma, assim como às suas aprendizagens. Assim sendo, podemos referir que este processo, ao princípio, foi um pouco complicado, pois tínhamos sempre o receio de não estarmos a tomar as

decisões corretas. Contudo, com o passar do tempo e com um maior conhecimento sobre os alunos e as suas aprendizagens, assim como com a orientação que tínhamos da Professora Cooperante e do Orientador da Universidade, a adaptação do currículo às situações tornou-se cada vez mais fácil de gerir.

4.3.2.4. Construir os recursos pedagógico-didáticos

No que diz respeito à construção dos recursos didáticos tivemos mais dificuldades na sua conceção do que propriamente na idealização dos mesmos. A verdade é que ao contrário do que aconteceu no estágio da Educação Pré-Escolar, no estágio do 1.º Ciclo houve a necessidade de construir muito mais recursos num curto espaço de tempo. Desta forma, também nós sentimos o que refere Perrenoud (1993) ao dizer que o docente “pressionado pelo tempo, prepara as tarefas mais urgentes, assegurando o mínimo de preparação para cada uma das actividades dos dias seguintes” (p. 58). Nesta linha de pensamento, muitas vezes, não conseguimos ter todos os recursos prontos antes da intervenção, pelo que construímos, primeiro, os recursos destinados para segunda-feira e só depois nos dedicámos aos da terça e aos da quarta-feira. Assim sendo, nas primeiras intervenções elaborámos e testámos muitos recursos no dia anterior a cada intervenção, o que desencadeou em nós uma maior pressão e cansaço. Neste sentido, tivemos a necessidade de organizar melhor o nosso tempo, para que tivéssemos mais espaço para a construção dos recursos, assim como para nos prepararmos teoricamente para a leção de cada conteúdo. Isto refletiu-se positivamente na nossa prática pois, ao idealizarmos, construirmos e prepararmos os recursos com antecedência, ficámos mais confiantes para cada intervenção e tivemos mais tempo para nos dedicar a pormenores importantes, como por exemplo o de construirmos recursos alternativos para os alunos que acabassem mais cedo cada tarefa, ou então para uma eventual troca de planos, ao longo do dia, atendendo às necessidades da turma.

Para além disso, foi nossa preocupação construir recursos e desenvolver atividades que promovessem diferentes aprendizagens e suscitassem interesse e curiosidade nos alunos auxiliando-os nos diferentes momentos de aprendizagem. Assim sendo, podemos concluir que conseguimos alcançar os nossos objetivos, tal como podemos comprovar nas observações feitas pela professora cooperante que ficaram registadas em ata:

A professora Margarida iniciou a reunião comentando os bons materiais que a estagiária recorreu para trabalhar a tabuada dos nove com a turma. As várias estratégias utilizadas facilitaram a aprendizagem por parte dos alunos. O jogo do “Tio Papel” foi muito bem conseguido. Os múltiplos de dois, cinco e dez foram muito bem explicados e as fichas muito bem exploradas. Quanto à Língua Portuguesa, o texto dramático elaborado pela Carolina foi muito produtivo, englobava diferentes culturas e foi dramatizado pela turma. O mesmo texto serviu para interligar conteúdos de Estudo do Meio e para introduzir a canção que a turma irá cantar na festa de Natal (APC, 26 de novembro de 2014).

4.3.2.5. Diversificar os recursos pedagógico-didáticos

Ainda refletindo sobre a construção dos recursos pedagógico-didáticos, podemos referir que, ao longo de todas as intervenções, conseguimos diversificá-los ao máximo, atendendo às especificidades que cada conteúdo exigia. Esta tarefa foi fácil, atendendo a que, para além de termos tido disciplinas teóricas durante o curso que nos ajudaram neste sentido, as novas tecnologias também apresentam uma grande variedade de materiais pedagógicos para cada nível de ensino. Assim sendo, ao longo das nossas intervenções, fomos constatando que quanto mais diversificados eram os conteúdos, mais entusiasmados e motivados os alunos ficavam para as diferentes aprendizagens.

No entanto, houve recursos que foram recorrentes na nossa prática diária, como por exemplo os cartazes interativos e os cartões de estudo, pois a partir das nossas observações e reflexões diárias, percebemos que, depois de introduzirmos o conteúdo os alunos sentiam a necessidade de ter algo exposto na parede para os auxiliar e, no caso do cartão de estudo (com uma síntese da matéria), para os ajudar na resolução dos trabalhos de casa.

Por fim, no que diz respeito ao jogo, este recurso auxiliou-nos nas diferentes áreas. No entanto, aquela em que mais se destacou foi na Matemática pois, como sabemos, o jogo pode facilitar a aprendizagem de muitos alunos com dificuldades em assimilar ou descodificar conteúdos que requerem uma maior abstração. Defendemos com Grando (2000) que o jogo é um recurso “facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação, e também produtivo ao aluno, que desenvolveria sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las (investigação matemática), com autonomia e cooperação” (p. 28).

4.3.2.6. Adaptar os recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem dos alunos

Ao trabalharmos com uma turma heterogénea, como era o caso da nossa, é fundamental que tenhamos a capacidade de idealizar os recursos tendo como foco principal as particularidades de cada aluno em contexto de sala de aula. Neste sentido, ao planearmos a construção de um material pedagógico tínhamos sempre a preocupação de perceber em que medida o deveríamos construir para que todos os alunos conseguissem aprender o conteúdo por igual. Assim sendo, podemos perceber que tínhamos alunos que tinham mais facilidade em apreender o conteúdo através da audição e outros que se apropriavam melhor dos conteúdos através da visualização de imagens, cartazes interativos, entre outros. Deste modo, tivemos o cuidado de diferenciar o modo de lecionação para que todos os alunos aprendessem, aspeto que foi elogiado pela professora cooperante, como podemos perceber no excerto da ata que apresentamos de seguida.

os cartazes foram apelativos, chamaram a atenção da turma. Referiu ainda que a estagiária alterna os seus recursos (visual, auditivo) e ainda se preocupa em levar para a sala um recurso sobresselente de modo a evitar a distração por parte dos alunos que terminam as atividades mais rapidamente (APC, 29 de outubro de 2014).

Em jeito de conclusão, e refletindo sobre tudo o que aconteceu aquando da preparação da nossa prática, podemos constatar que a nossa maior lacuna foi, efetivamente, no que diz respeito à fundamentação da sequência didática pois, nos restantes pontos, não sentimos muitas dificuldades, e as que sentimos foram sendo superadas com a prática.

4.3.3 - A Pré-ação no 1.º Ciclo: As práticas dos Estagiários em diálogo

Tal como fizemos no contexto do nosso estágio no Ensino Pré-escolar, também questionámos os nossos colegas de turma relativamente às suas práticas no contexto do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo por base as suas respostas, começaremos por analisar aquelas que foram as suas opiniões relativamente aos contextos experimentados na preparação das suas intervenções. Neste contexto, os nossos colegas partilharam connosco aquelas que foram as suas dinâmicas de planificação, principalmente no que respeita às dificuldades com as quais se depararam, relativamente ao mesmo conjunto de aspetos que serviram

de base à nossa reflexão pessoal e aplicando a escala que já tivemos oportunidade de apresentar no capítulo anterior. As suas opiniões e reflexões encontram-se sintetizadas no quadro que apresentamos de seguida (ver quadro 6).

Quadro 6: Opiniões dos estagiários, relativamente à pre-ação, no estágio da PES II.

Antes da ação	1		2		3		4		5	
Observar as dinâmicas da turma para melhor planificar foi	0	0%	0	0%	4	25%	9	56,3%	3	18,8%
Idealizar o Projeto Formativo Individual foi	0	0%	1	6,3%	6	37,5%	6	37,5%	3	18,8%
Encontrar diferentes estratégias e metodologias foi	1	6,3%	3	18,8%	4	25%	7	43,8%	1	6,3%
Planificar com o(a) Orientador(a) da Universidade foi	1	6,3%	1	6,3%	2	12,5%	4	25%	8	50%
Planificar com a Orientadora da Escola foi	1	6,3%	2	12,5%	1	6,3%	5	31,1%	7	43,8%
Planificar práticas inovadoras foi	0	0%	3	18,8%	8	50%	4	25%	1	6,3%
Fundamentar as opções tomadas foi	1	6,3%	3	18,8%	7	43,8%	5	25%	1	6,3%
Adaptar o currículo ao nível de ensino dos alunos foi	0	0%	2	12,5%	4	25%	10	62,5%	0	0%
Construir os recursos pedagógico-didáticos foi	0	0%	2	12,5%	4	25%	8	50%	2	12,5%
Diversificar os recursos pedagógico-didáticos foi	0	0%	5	31,3%	3	18,8%	7	43,8%	1	6,3%
Adaptar os recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem dos alunos foi	0	0%	1	6,3%	4	25%	9	56,3%	2	12,5%

Legenda: 1 - **Muito Difícil**; 2 - **Difícil**; 3 - **Relativamente Fácil**; 4 - **Fácil**; 5 - **Muito Fácil**

Como nos é dado perceber através de uma leitura diagonal do quadro, no qual já realçamos as tendências de resposta mais relevantes, podemos concluir que, no que respeita à pré-ação, e com contornos um pouco diferentes daqueles que apresentámos no contexto da PES I, nota-se uma certa dispersão nas escolhas dos nossos colegas de turma que, ainda assim, tendem a concentrar as suas respostas nas colunas que indicavam um cenário mais favorável.

Neste contexto, realçamos uma vez mais o processo de planificação com os Orientadores da Universidade e da Escola, que foram entendidos, de entre o leque de possibilidades em causa, como aqueles que foram os mais fáceis de gerir.

No sentido inverso, aspetos como a diversificação dos recursos, a planificação de práticas inovadoras, a diversificação de metodologias e estratégias foram, a par da fundamentação das opções tomadas, as dinâmicas de prática que se assumiram, também no cenário da PES II, como mais difíceis de gerir pelos nossos colegas.

4.3.4 – O nosso estágio Pedagógico: Durante a ação

4.3.4.1 - Adaptar a sequência didática às práticas letivas anteriores (da professora ou da colega)

Ao planificarmos cada intervenção era fundamental, para que as aprendizagens dos alunos fossem feitas tendo por base uma sequência e estivessem relacionadas entre

si, adaptar as nossas sequências às da professora cooperante e às da parceira pedagógica. Como já tivemos oportunidade de referir, a professora cooperante tinha por hábito informarmo-nos em que ponto da matéria tinha ficado em cada sexta-feira para que pudéssemos começar, a partir daí, a nossa intervenção da segunda. Desta forma, não foi difícil para nós seguirmos estas dinâmicas, pois tínhamos tempo suficiente para nos prepararmos e adaptarmos as nossas primeiras propostas de planificação, como podemos verificar no excerto de uma das nossas sequências didáticas que de seguida apresentamos.

Para a elaboração da sequência didática tive como preocupação principal ir ao encontro da minha primeira intervenção tendo em conta os conteúdos que explorei com a turma, a planificação da docente e da avaliação dos alunos, na sequência das aprendizagens dos conteúdos da intervenção anterior. Para além disso, as observações feitas em âmbito de sala de aula, na sequência das intervenções da minha parceira pedagógica, terão, também, especial atenção, visto que é importante dar continuidade ao trabalho feito pela mesma. (SD-PC, II).

Nesta ordem de ideias, podemos concluir com Vilar (1993) que “a planificação, sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento [político] que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo” (p. 15).

4.3.2.7. Adaptar a sequência didática às necessidades da turma

Para além de adaptarmos a nossa sequência às práticas anteriores, surgiram também situações em que houve necessidade de adaptar as nossas atividades no momento, ou então de um dia para o outro, aspetos que mereceram reflexão no nosso diário de bordo, tal como se percebe nos excertos que se apresentam já a seguir.

Hoje os alunos não conseguiram perceber bem o texto conversacional, assim como as características do mesmo. Assim sendo, amanhã terei de recorrer a outra estratégia para consolidar melhor esta tipologia de texto e vou substituir a atividade individual por uma coletiva para ajudar os alunos na escrita de uma entrevista ou conversa do dia a dia. (DB-PC, 12 de novembro de 2014).

Hoje a meio do dia, na aula de Matemática apercebi-me que, ao contrário do que pensava, os alunos não perceberam bem as noções de máximo, mínimo e amplitude. Assim, tive que alterar a minha planificação. Em vez de prosseguir com um novo conteúdo, fiz uma pausa e recapitulei as noções, apresentando uma atividade, inventada na hora, para ajudar a turma a perceber. Foi a melhor atitude que tive. No fim, a professora Margarida elogiou-me dizendo que muitas vezes é necessário fazer o que fiz, pois não podemos avançar sem que os alunos percebam a matéria, ao contrário do que nos é exigido pelo programa (DB-PC, 14 de novembro de 2014).

Nesta linha de pensamento, ao elaborarmos a nossa sequência, tínhamos sempre a preocupação de a preparar para que pudéssemos adaptá-la em qualquer circunstância. Tal facto foi realçado pelo orientador da universidade, na nossa reunião plenária, tal como nos é dado perceber através do excerto de ata que apresentamos de seguida.

Quanto às suas sequências didáticas a Carolina é a que tem uma maior intencionalidade pedagógica e uma planificação mais flexível, tendo a mesma legitimidade de reforçar ou alterar a sua planificação se a turma sentir necessidade para tal (APC, 18 de novembro de 2014).

Assim sendo, podemos verificar que, para nós, foi fácil adaptar as nossas propostas às exigências de cada dia. Esta flexibilidade foi melhorando com a prática.

4.3.2.8. Trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais

Infelizmente, no que diz respeito às aprendizagens que fizemos ao longo do nosso estágio, no contexto das NEE, apenas tivemos oportunidade de trabalhar com o aluno Ricardo uma vez, pois o mesmo só participava nas aulas de educação físico-motora, que estavam a cargo do professor da especialidade.

No entanto, a experiência foi bastante positiva, pois tivemos oportunidade de conviver com a criança várias vezes e o mesmo demonstrava um grande carinho por nós. Assim sendo, na nossa aula, integrámos o Ricardo num dos grupos e a colaboração dos restantes alunos superou todas as nossas expectativas, tal como se percebe no excerto seguinte.

Todos queriam ter o Ricardo no seu grupo. A Maria e a Alexandra estavam mais preocupadas em ajudá-lo do que propriamente em executar a atividade. Até no colo do professor Adolfo o Ricardo quis estar. Fico com muita pena de não ter oportunidade de trabalhar com ele mais vezes e durante mais tempo. Seria, sem dúvida, um grande

desafio, mas também uma grande aprendizagem para mim. (DB-PC, 14 de novembro de 2014).

Apesar de não serem alunos sinalizados com NEE, tivemos na nossa sala um aluno hiperativo e quatro com dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, em todas as nossas intervenções tínhamos a preocupação de proporcionar um acompanhamento mais próximo a estes alunos, principalmente nas atividades em que o grande grupo trabalhava de forma mais autónoma.

No que diz respeito ao Rodrigo, aluno com hiperatividade, foi um dos desafios mais interessantes que tivemos pois, no início, para nos proteger, a professora ofereceu-se para se sentar ao lado dele para que o mesmo não destabilizasse as nossas aulas. No entanto, nós não aceitámos a proposta, pois todas as experiências iriam ajudar-nos a crescer e aprender como lidar com as diferentes situações. Assim sendo, foram vários os momentos que o Rodrigo nos pôs à prova, mas o facto de nunca desistirmos dele fez com que a nossa relação com o aluno fosse ganhando uma grande cumplicidade. No excerto do DB que apresentamos de seguida demos conta dessa realidade.

Lidar com o Rodrigo não é fácil. A hiperatividade dele faz com que, grande parte das vezes, ele não tenha a noção das asneiras que faz... Ele não consegue controlar-se. No entanto, às vezes é necessário chamá-lo à atenção ou até mesmo brigar com ele. Mas hoje fiquei sem resposta. Estava a chamá-lo à atenção e ele pediu-me se me podia abraçar. No início fiquei sem saber o porquê, mas depois percebi que ao abraçá-lo fazia com que ele ficasse mais calmo. Depois de uns minutos, ele virou-se para mim com algumas lágrimas nos olhos e disse: « - Eu não tenho culpa... Juro professora! Eu tento estar quieto e não consigo. Quando for assim a professora pode dar-me um abraço?». Com isto, percebi que bastam pequenos gestos para mudar uma situação. Nem sempre brigar com o aluno é o mais correto” (DB-PC, 10 de novembro).

4.3.2.9. Gerir imprevistos ou contratempos

No que diz respeito a este tópico, podemos referir que ao longo do nosso percurso foram poucos os imprevistos que aconteceram e por isso apenas destacamos o dia em que o nosso orientador nos foi observar e, a meio da atividade percebemos que tínhamos imprimido mal as fichas, pelo que precisamos de utilizar a impressora da professora para superar o contratempo. Na altura, os nervos apoderaram-se de nós e não conseguimos disfarçar a nossa frustração e desalento. No final desse dia esse estado de espírito deu lugar ao seguinte desabafo no nosso diário de bordo.

Como é que é possível? Tenho o hábito de ver sempre todos os materiais antes de ir para a escola. E logo hoje, que o professor vai observar-me, esqueci-me de conferir as fichas. Nunca mais volta acontecer. Destabilizou logo a aula toda, porque fiquei extremamente nervosa. (DB-PC, 25 de novembro de 2014)

4.3.2.10. Gerir a distribuição de tarefas de sala de aula

Distribui as tarefas de sala de aula não foi difícil pois o facto de anteciparmos as situações, aquando da nossa planificação, facilitava-nos o trabalho no momento da ação. Assim sendo, antes de cada aula ou atividade tínhamos por hábito ler a nossa grelha diária para nos lembrarmos das dinâmicas planificadas anteriormente. Desta forma, não sentimos dificuldades neste campo e conseguíamos gerir as tarefas com bastante facilidade.

4.3.2.11. Gerir o tempo

Gerir o tempo foi o aspeto que mais dificuldades nos levantou.

Nem sempre conseguimos prever, da melhor forma, o aprofundamento de cada uma das atividades, o que fez com que, muitas vezes, ou os alunos acabavam rápido o proposto ou então necessitavam de mais tempo para terminar.

Neste sentido, tivemos de recorrer a algumas estratégias para contrariar tais tendências. Na primeira intervenção, foi necessário recorrer ao manual e, nas restantes, sempre que ocorriam situações destas, os recursos alternativos que levávamos foram uma mais-valia no processo.

Para além disso, o tempo disponível para determinadas situações, como por exemplo na semana antes do Natal, não foi o suficiente. Neste sentido, tivemos de ir à escola, fora do tempo destinado para o estágio, para conseguirmos concretizar tudo o que nos tínhamos disposto a trabalhar, assim como atender às necessidades da turma no momento. Isto ficou registado em ata pela professora Margarida, pois a mesma considerou que a nossa atitude de ficarmos a semana toda na escola foi muito benéfica para os alunos:

Gostei de facto de a Carolina não ter cingido a sua prática apenas aos dias que estão previstos, pois estava preocupada com as necessidades da turma. Assim, a Carolina para além de ajudar a professora Cristina na elaboração da coreografia da sua turma, na quinta-feira à tarde fez revisões de Estudo do Meio com a turma e ainda colaborou no ensaio

geral da escola, apesar de não fazer parte do tempo destinado ao estágio. (APC, 11 de dezembro de 2014)

A verdade é que, para nós, este tempo extra que estivemos na escola foi uma mais-valia para a nossa aprendizagem. Para além disso, saímos desta semana com a sensação que fizemos tudo o que estava ao nosso alcance para corresponder às necessidades do momento, como podemos perceber na seguinte passagem do nosso diário:

Hoje foi a festa de Natal da escola e tudo correu pelo melhor. Estou cansada. Esta semana que correspondia a uma intervenção simples, transformou-se numa semana intensiva porque, afinal, estive todos os dias na escola, para poder fazer revisões dos conteúdos para as fichas de avaliação e para preparar tudo para a festa. Estou muito satisfeita e valeu a pena todo o esforço. (DB-PC, 12 de dezembro de 2014)

Finalizamos este tópico defendendo com Perrenoud (1993) a ideia de que “além de ter de repartir o tempo entre todos os alunos, o professor tem ainda que decidir em relação à repartição do tempo (...) à importância dos problemas de cada aluno” (p. 63), aspeto que procurámos que estivesse sempre presente ao longo do nosso percurso.

4.3.2.12. Gerir a organização espacial da minha sala de aula

Arends (1999) refere que “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (p. 94). Neste sentido, gerir a organização da sala tendo em conta as atividades que íamos desenvolver não foi difícil, pois tal como pudemos verificar na planta anteriormente, a mesma está organizada para que sempre que necessário ser alterada tendo em conta as necessidades da turma ou das atividades do dia a dia. Assim sendo, muitas foram as vezes que juntamos as mesas para trabalhos de grupo, ou então mudámos os alunos de lugar atendendo ao seu comportamento ou necessidades:

Hoje falámos com a professora e propusemos uma mudança na forma como os alunos estão sentados. A professora comentou que já tinha pensado na nossa proposta, mas que ainda não o tinha feito porque queria-nos dar espaço para sermos nós a fazer a alteração. Assim sendo, colocámos os alunos mais conversadores mais perto de nós e juntámos também os alunos com mais facilidades de aprendizagem junto dos que sentem mais dificuldades. Com isto pretendemos fazer com que os alunos se ajudem uns aos outros na realização das atividades (DB-PC, 28 de outubro de 2014).

Hoje não foi a minha intervenção, pelo que estive a observar a prática da minha parceira. No entanto, pude constatar que as mudanças que fiz na sala de aula já estão a trazer efeitos positivos na turma, pois os alunos com mais dificuldades, ao serem auxiliados pelos outros, sentem-se mais à vontade para participar na aula. Estou satisfeita com as evoluções. (DB-PC, 4 de novembro de 2014).

Em jeito de síntese, defendemos com Arends (1999) que “a disposição dos alunos e das cadeiras não só ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula, mas também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar acerca de como são geridos” (p. 80).

4.3.2.13. Explorar as potencialidades pedagógicas dos recursos construídos

Como fomos referindo e refletindo ao longo deste capítulo, um dos pontos que marcou o nosso estágio foi o facto de haver uma preocupação da nossa parte em preparar bem tudo o que levávamos para a sala de aula. Assim sendo, ao idealizarmos e construirmos os recursos pedagógicos pensávamos sempre, antes de cada intervenção, no como explorar e tirar partido de todas as potencialidades do material construído. Desta forma, não foi difícil para nós explorarmos os recursos, algo que ficou registado na última ata do estágio pela professora Margarida.

A professora titular prosseguiu com a reunião comentando que a estagiária teve muito trabalho na conceção dos materiais e que os mesmos foram muito bem explorados” (APC, 14 de janeiro de 2014).

De maneira a que conseguíssemos captar a atenção da turma ao utilizarmos os diferentes recursos, como por exemplo o jogo, um cartaz ou até mesmo um *big book*, nós tínhamos sempre a preocupação de levar fichas que acompanhassem a atividade, para que todos os alunos ficassem com um registo escrito, dando a oportunidade, sempre que necessário, a que o pudessem consultar.

4.3.2.14. Utilizar recursos audiovisuais nas minhas aulas

No que diz respeito aos recursos audiovisuais, estes foram bastante utilizados por nós para introduzir alguns conteúdos. Recorremos ao Power point, ao vídeo e ainda ao retroprojetor, justificado teoricamente nas nossas sequências didáticas.

Deste modo, resolvi levar um powerpoint com várias imagens com o antes e o depois do nosso meio local. Recorri a este recurso, pois o ensino audiovisual, segundo Grand Larousse Enciclopedique (1960), é um “método de ensino fundado na sensibilidade visual e auditiva da criança” (cit in: Moderno,1992, p.42) (SD-PC, I)

A escolha deste recurso teve em consideração o aumento do interesse e atenção dos alunos, pois segundo Correia (s.d) envolve-os, “directamente aumentando o espírito crítico do formando, em virtude da dinâmica provocada pelos meios audiovisuais na acção de formação (p. 19)” (SD-PC, II).

Para além disso, Raully (1984) afirma que “o interesse principal de um documento audiovisual reside, a este nível na associação estreita entre as imagens e os comentários correspondentes” (p. 59). Assim sendo, com a projecção da história através do projetor de vídeo, tentarei fazer com que os alunos sintam um entusiasmo em querer saber mais, até porque como é um recurso diferente terá mais probabilidades de captar a atenção. (SD-PC, V)

No entanto, é de referir que estes recursos eram sempre acompanhados por outros para a consolidação do conteúdo ou até mesmo para fazer com que os alunos prestassem mais atenção (como por exemplo um guião de visualização, uma ficha para completar, um jogo ou um trabalho em grupo sobre o que foi exposto).

4.3.2.15. Assegurar o cumprimento das regras da sala de aula

Segundo Doyle (1986), “ durante uma discussão, o professor tem de ouvir as respostas dos alunos, observar os outros alunos, procurando sinais de compreensão ou confusão, formular a próxima questão e perscrutar a turma procurando possíveis comportamentos inadequados” (*in* Arends 1999, p. 111). A verdade é que durante o nosso estágio tivemos de aprender a ter essas capacidades defendidas por Doyle e assegurar, ao mesmo tempo, o bom funcionamento da aula.

Assim sendo, podemos referir que, na nossa turma, havia alguns alunos que demonstravam comportamentos inadequados e, por isso mesmo, muitas vezes interrompemos a aula para os chamar à atenção. No entanto, depois da segunda intervenção recorremos a outra estratégia. Desta forma, para além de chamarmos à atenção aos alunos que não cumpriam as regras da sala de aula, reforçávamos positivamente os que cumpriam. Isto fez com que, com o passar do tempo, todos os

alunos começassem a cumprir as regras, assim como a ter um bom comportamento, pois sentiam-se bem, por receber elogios da minha parte. Tal facto deixou-nos muito contentes, tal como percebemos no excerto do nosso diário de bordo:

Ontem comecei a dar reforços positivos pelo bom comportamento dos alunos que cumpriam as regras. Hoje, para meu espanto, o Márcio, o Luís, o Dinis e a Dalila cumpriram as regras ao longo do dia e até a Dalila colocou o dedo no ar e pediu por favor. Chamar a atenção na altura certa é bom, mas um elogio pode fazer muito mais (DB-PC, 25 de novembro de 2014).

Ainda neste contexto, tanto a professora Margarida e como professor Adolfo elogiaram tal procedimento, o que nos fez perceber que tínhamos um bom controlo da turma. É deste assunto que se trata no excerto de Ata apresentada de seguida.

Considera que a Carolina tem um bom controlo da turma e que controlava as coisas de forma serena. (APC, 18 de novembro de 2014)

Reportando-se à sua postura enquanto docente, a professora afirmou que a Carolina consegue captar a atenção da turma, chama à atenção dos alunos quando necessário, assim como faz críticas positivas. (APC, 29 de outubro de 2014)

Desta forma, conseguimos “influenciar os (...) alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares” (Jesus, 1998, p. 87).

Por fim, outro contexto onde trabalhámos o cumprimento de regras foi nos trabalhos de grupo. E para isso, recorreremos ao jogo, pois para além de ser um recurso estimulante para qualquer aluno, é um meio para trabalhar a cidadania, pois existem regras e que têm de ser respeitadas. Como defende Rino, “a existência de regras e de interacção apresentam a possibilidade de recriar no jogo capacidades cognitivas e sociais que se pretendem que sejam adquiridas por uma criança em determinado contexto” (2004, p. 21). Para além disso, “a criança, ao jogar, é confrontada consigo própria, com tarefas que lhe dão origem a processos intelectuais, e com outros, com os quais dá e recebe feedback” (idem).

4.3.2.16. Motivar os alunos para a aprendizagem

Para motivar os nossos alunos para a aprendizagem, tentámos construir, sempre que possível, “contextos de aprendizagem produtivos – locais onde os alunos tenham

atitudes positivas para consigo e o seu grupo de turma e onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares” (Arends, 1999, p. 121).

Assim sendo, recorremos a diferentes estratégias, atividades e recursos, o que fez com que a motivação aumentasse. A verdade é que, às vezes, não era preciso muito, bastava a presença de um saco mágico que, sempre que aparecia ao longo das intervenções, criava-se um suspense à sua volta sobre o que seria a atividade. No excerto que se segue, damos conta dessa realidade.

Depois dos conselhos dados pelo Professor Adolfo, que nos disse que bastava um toque como por exemplo uma personagem que nos conta algo, passei a levar para a minha sala um saco, que os próprios alunos nomearam de saco mágico. Dá um resultado fantástico. Sempre que o saco aparece desenvolve-se um diálogo à volta de tudo o que acontece e os alunos mostram-se motivados e querem participar (DB-PC, 24 de novembro de 2014).

Desta forma, era a partir de uma situação problema que expúnhamos à turma, ou simplesmente a partir de algo que fosse do conhecimento dos alunos, que conseguíamos uma motivação de sua parte para o conteúdo. Por exemplo, na nossa última intervenção, e para trabalhar o sistema digestivo, apresentámos uma banda desenhada dividida em duas partes. A intencionalidade de dividir a história foi a de deixar uma pergunta no ar, para os alunos pensarem em casa, “o que acontece à bolacha depois de entrar na nossa boca?”. No dia seguinte, ao iniciar a aula, distribuí uma bolacha a cada aluno, fazendo com que os mesmos comesçassem a partilhar connosco as suas hipóteses para o que acontecia à bolacha. Foi a partir daí que lemos o resto da história e os alunos puderam validar ou não as suas hipóteses.

4.3.2.17. Relacionar-me com os alunos em contexto de sala de aula

Ao contrário do que pensávamos antes de ingressar no estágio, relacionar-nos com os alunos em contexto de sala de aula foi bastante fácil para nós. Assim sendo, conseguimos equilibrar a brincadeira com os momentos mais sérios do dia. Para além disso, o reforço positivo acima referido, ajudou na aproximação da turma connosco, algo que foi para nós bastante positivo e significativo, tal como se depreende da leitura do excerto da ata que apresentamos de seguida.

Quanto ao relacionamento com os alunos, a Carolina soube brincar, mas também chamar à atenção quando era para trabalhar. Assim, a turma sabe quando brincar nas alturas certas. (APC, 12 de dezembro)

4.3.2.18. Relacionar-me com o(a) Orientador(a) da Universidade

No que diz respeito à presença do Orientador da Universidade na sala de aula, pode-se registar que a mesma não foi bem aceite por nós apenas uma vez. Depois da reunião plenária conseguimos lidar melhor com este cenário. Assim sendo, depois da chamada de atenção do mesmo na plenária, que ficou registada em ata, mudámos a nossa atitude, o que para nós se tornou uma grande vantagem, dado que foi possível sermos nós próprias em contexto de sala de aula, e assim os docentes tinham a hipótese de avaliar melhor o nosso desempenho.

4.3.2.19. Relacionar-me com a Orientadora da Escola

A nossa relação com a professora Margarida foi sempre muito boa, na medida em que a senhora colocou-nos sempre bastante à vontade para expormos todas as nossas dúvidas, propostas ou receios. Isto pôde-se verificar na véspera da nossa primeira intervenção. Pois, por motivos de doença, tivemos de adiar a prática e fazer avançar o estágio até janeiro. No entanto, antes de recebermos baixa médica, enviámos alguns recursos para a Professora Margarida verificar se estava tudo correto. No registo que se segue, podemos verificar que a professora tinha bastante preocupação e respeito por tudo o que fazíamos para a turma:

Estou em casa doente e tudo indica que tenho uma pneumonia, mas a minha colega foi para a escola. Há pouco ela ligou-me e disse que a professora Margarida tinha levado tudo o que tinha feito para os alunos, dizendo-lhe que eu tinha mandado porque gostava muito deles e não me tinha esquecido. Fiquei surpreendida pela positiva. (DB-PC, 13 de outubro de 2014)

Para além disso, a professora, desde o início, dava-nos sempre muitos conselhos e críticas positivas e construtivas, o que nos dava uma certa segurança na nossa prática.

Assim sendo, podemos dizer que o acompanhamento da mesma influenciou de forma muito positiva o nosso percurso.

4.3.2.20. Relacionar-me com a(o) parceira(o) pedagógica(o)

A relação que tivemos com a nossa parceira pedagógica foi de grande camaradagem e apoio. Para além de nos ajudarmos no que diz respeito às nossas intervenções, pois refletíamos bastante uma com a outra sobre, o nosso desempenho havia, também, ajuda no que diz respeito à escolha de estratégias e recursos. Tal como refere Dias (2009), trabalhar em equipa promove “um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da colaboração e da cooperação no seio de uma equipa/grupo de pessoas interdependentes” (p. 23). Assim sendo, existiu sempre uma cooperação entre nós para que conseguíssemos promover as melhores aprendizagens aos nossos alunos.

No entanto, não podemos deixar de referir que, no final do estágio, houve uma certa tensão devido às notas finais. Desta forma, à medida que nos encaminhamos para o final do nosso estágio, a nossa relação já não foi como esperávamos, pois ao invés de termos um apoio por parte da nossa parceira, tínhamos sim uma atitude de competição, algo que, a nosso ver, prejudicou tanto o nosso desempenho como o dela.

4.3.2.21. Relacionar-me com os colegas que estagiaram na minha escola

No que diz respeito à relação com os restantes colegas da escola, esta foi de grandes aprendizagens. Em todos os momentos livres que tínhamos ao longo do dia, ou até mesmo na Universidade, tínhamos por hábito juntarmo-nos, ouvindo e apoiando em tudo o que era necessário, atendendo aos percursos de cada um. Assim sendo, formou-se um grupo bastante unido e que estava sempre pronto para ajudar-se em qualquer circunstância. Tudo isto foi importante no nosso desenvolvimento, pois num futuro próximo iremos trabalhar com várias personalidades. Tal como nos dizia sempre o nosso orientador da Universidade, não podemos escolher o colega que fica colocado na sala ao lado da nossa. Também por isso, é muito importante que desde cedo tenhamos a capacidade de ouvir, ajudar e trabalhar em conjunto.

4.3.2.22. Trabalhar em parceria com os colegas

Infelizmente, não tivemos oportunidade de trabalharmos em parceria com outros colegas do estágio, pois estávamos a trabalhar com uma turma do 3.º ano de escolaridade e os restantes com o 4.º. No entanto, tivemos a oportunidade de trabalhar

em conjunto com as professoras titulares do 3.º ano de escolaridade, como por exemplo aconteceu na preparação da festa de Natal. Dado que fazia parte do nosso calendário iniciarmos a preparação da festa, tomámos a iniciativa de pesquisar várias sugestões para a temática das culturas, que apresentámos à nossa professora, assim como às restantes do mesmo nível de ensino. Depois disso, reunimo-nos para decidir o que cada turma iria fazer e chegámos à conclusão que seria uma peça única para as três turmas. Nesta ordem de ideias, foi necessária a cooperação de todas as docentes e estagiários para que tudo corresse pelo melhor. No início, dividimos as turmas por três culturas diferentes e contemplámos ainda um final comum a todos. Desta forma, dava espaço para que cada um trabalhasse com a sua turma e só, no fim, houvesse os ensaios em conjunto. No entanto, a professora Ana sentiu dificuldades em encontrar uma coreografia para a sua turma e, por isso, disponibilizámos a nossa ajuda e em conjunto encontrámos uma dança adequada à cultura dos povos latinos. Esta experiência foi bastante enriquecedora para nós pois, para além de aprendermos com a nossa professora cooperante e colegas, tivemos também a oportunidade de trabalhar com outros professores da escola, com os quais também nos foi possível aprender, aspeto que veio reforçar uma das principais conclusões do estudo de Fialho (2011) que apresenta exatamente este sentido. No excerto que se segue damos conta dessa realidade.

Hoje ajudei a professora Ana a encontrar uma coreografia para a sua turma. Com isto tive a oportunidade de trabalhar com uma professora completamente diferente da professora Margarida, no que diz respeito às suas ideias e à forma com que lida com a turma. Gostei muito e aprendi, pois a professora Ana estava sempre a dar-me dicas para que o meu desempenho fosse o melhor e, no fim de tudo, felicitou-me pelo meu trabalho. Para além disso, tive a oportunidade de ensinar outros alunos, o que é muito bom neste nosso percurso, pois cada turma é uma turma e, por isso mesmo, temos de ter a capacidade de adequar a nossa forma de ensino às particularidades dos alunos (DB-PC, 10 de dezembro de 2014).

Em jeito de síntese e fazendo uma reflexão geral sobre toda a prática aqui descrita, resta-nos adiantar que não sentimos grandes dificuldades neste processo e conseguimos ultrapassar todos os contratemplos que surgiram.

4.3.3 - A Ação Educativa no 1.º Ciclo: As práticas dos Estagiários em diálogo

À semelhança do que aconteceu no cenário anterior, também questionámos os nossos colegas de curso relativamente à forma como geriram a sua ação educativa no contexto do seu estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste novo cenário, os colegas partilharam connosco aquelas que foram as linhas de força da sua prática pedagógica, principalmente no que respeita à forma como operacionalizaram as suas sequências didáticas, considerando o mesmo conjunto de aspetos que serviram de base à nossa reflexão pessoal. Uma vez mais, para cada um dos indicadores em causa, os colegas tiveram de aplicar uma escala, de 1 a 5, na qual se pronunciaram sobre o nível de dificuldade sentido neste particular, que variava entre o muito difícil (o nível 1) e o muito fácil (o nível 5).

As suas opiniões e reflexões encontram-se sintetizadas no quadro que apresentamos de seguida (ver quadro 7).

Quadro 7: *Opiniões dos estagiários, relativamente à sua ação educativa, no estágio da PES II*

Durante a ação	1		2		3		4		5	
Adaptar a sequência didática às práticas letivas anteriores	0	0%	0	0%	9	56,3%	6	37,5%	1	6,3%
Adaptar a sequência didática às necessidades da turma foi	0	0%	0	0%	5	31,3%	11	68,8%	0	0%
Trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais foi	0	0%	3	18,8%	6	37,5%	6	37,5%	1	6,3%
Gerir imprevistos ou contratempos foi	0	0%	1	6,3%	5	31,3%	9	56,3%	1	6,3%
Gerir a distribuição de tarefas de sala de aula foi	0	0%	0	0%	7	43,8%	9	56,3%	0	0%
Gerir o tempo foi	0	0%	1	6,3%	7	43,8%	7	43,8%	1	6,3%
Gerir a organização espacial da minha sala de aula foi	0	0%	2	12,5%	4	25%	8	50%	2	12,5%
Explorar as potencialidades pedagógicas dos recursos construídos foi	0	0%	3	18,8%	4	25%	7	43,8%	2	12,5%
Utilizar recursos audiovisuais nas minhas aulas foi	0	0%	2	12,5%	3	18,8%	8	50%	3	18,8%
Assegurar o cumprimento das regras da sala de aula foi	0	0%	3	18,8%	5	31,3%	5	31,3%	3	18,8%
Motivar os alunos para a aprendizagem foi	0	0%	1	6,3%	4	25%	7	43,8%	4	25%
Relacionar-me com os alunos em contexto de sala de aula foi	0	0%	0	0%	1	6,3%	4	25%	11	68,8%
Relacionar-me com o(a) Orientador(a) da Universidade foi	1	6,3%	0	0%	1	6,3%	4	25%	10	62,5%
Relacionar-me com a Orientadora da Escola foi	1	6,3%	2	12,5%	1	6,3%	4	25%	8	50%
Relacionar-me com a(o) parceira(o) pedagógica(o) foi	1	6,3%	0	0%	3	18,8%	1	6,3%	11	68,8%
Relacionar-me com os colegas que estagiaram na minha escola foi	0	0%	0	0%	0	0%	7	43,8%	9	56,3%
Trabalhar em parceria com os colegas foi	0	0%	0	0%	1	6,3%	11	68,8%	4	25%

Legenda: 1 - **Muito Difícil**; 2 - **Difícil**; 3 - **Relativamente Fácil**; 4 - **Fácil**; 5 - **Muito Fácil**

Como nos é dado perceber através de uma leitura diagonal do quadro, no qual voltámos a realçar as tendências de resposta mais relevantes, podemos concluir que, no que respeita à ação educativa, nota-se novamente uma certa dispersão nas escolhas dos

nossos colegas de turma que, ainda assim, voltam a concentrar as suas respostas nas duas colunas que indicavam um cenário mais favorável.

Ainda neste contexto, realçamos os indicadores referentes aos relacionamentos dos estagiários como tendo sido, de entre todos os aspetos em causa e à semelhança do que já tinha acontecido no estágio anterior, aqueles que foram entendidos pelos estagiários como os mais fáceis de gerir. Ainda assim, não podemos ficar alheios a um aumento no grau de dificuldade que, neste particular, se verifica na opinião de alguns dos nossos colegas que chegam mesmo a assumir ter sido muito difícil de se relacionar com os restantes intervenientes.

Ainda no contexto deste leque de opiniões, a dificuldade de trabalhar com crianças com N.E.E. foi, a par das questões relacionadas com a gestão da disciplina e a exploração das potencialidades pedagógicas dos recursos, dinâmicas de prática que se assumiram como difíceis de gerir pelos nossos colegas.

4.3.3. O nosso Estágio Pedagógico: Depois da ação

4.3.3.1. Avaliar os alunos

No que diz respeito à avaliação dos alunos, o aspeto em que sentimos mais dificuldades foi no facto de apenas avaliarmos três dias, o que para nós é insuficiente para percebermos a evolução de um aluno. No entanto, tínhamos sempre a noção que era necessário desenvolver competências no que diz respeito a este particular, pois a avaliação é um elemento importante para compreendermos o percurso das crianças, assim como para o professor gerir as suas prioridades e adequar as suas práticas. Tais competências profissionais tornam-se fundamentais no dia a dia de uma sala de aula devido à *função formativa* que a avaliação desempenha. Pois tal, como defende Landsheere (1980), citado em Abrecht (1994) “a avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldade e ajudá-lo” (p. 31).

Para além disso, o facto de avaliarmos no fim de cada intervenção os alunos da nossa turma dava-nos uma ideia clara daquelas que seriam as nossas prioridades para cada intervenção, como podemos ver no seguinte excerto dos nossos registos de avaliação dos alunos, da nossa 3.ª intervenção.

Para além disso, foi de notar uma evolução dos alunos Neuza, Dinis, Rodrigo, Francisco e Manuel. No entanto, nesta intervenção procurarei dar um apoio mais individualizado aos

mesmos no que concerne ao apoio da escrita e dos exercícios de Matemática, áreas em que os alunos sentem mais dificuldades.

Nesta sequência de ideias, observando os descritores de desempenho que os alunos atingiram, mas com ajuda, na área de Português trabalharei a interpretação de texto, a identificação das principais características de um texto e a escrita de textos e respostas completas a questionários. Na área da Matemática, voltarei a fazer alusão ao Método de Polya, para que os alunos continuem a exercitar a interpretação de problemas e a resolução de problemas com tabelas. Nesta área os alunos que terão um apoio mais individualizado da minha parte serão os alunos referenciados acima. (AA - SD III).

Assim sendo, fomos sempre ao encontro daquilo que Tochon (1989) defende ao dizer que “a planificação não só precede a interação como também acontece no seu decurso, em função da avaliação que continuamente o professor faz da situação. Por seu lado, a avaliação não se situa só depois da interação mas também antes dela e no seu decurso” (p. 32).

Deste modo, a avaliação da turma teve por base a observação direta, em listas de verificação e no preenchimento diário de grelhas de avaliação e do caderno de observações diretas. Deste modo, conseguimos avaliar o progresso individual de cada aluno, atendendo, de dia para dia, às suas necessidades e dificuldades.

4.3.3.2. Refletir sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo

Do mesmo modo que é essencial avaliar os alunos para entender em que fase de aprendizagem se encontram, é importante, também, refletir sobre o nosso desempenho, melhorando as nossas aprendizagens. Assim sendo, ao longo de todo o estágio eram constantes as reflexões feitas com a professora cooperante, que surgiam ao longo das práticas e depois de cada intervenção.

A este respeito, Flores e Simão (2009) referem que “a essência da reflexão é trazer os aspectos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas” (p. 57). Desta forma, nestas reuniões, tínhamos oportunidade de referir a nossa perceção de como tinha corrido a intervenção, assim como o nosso desempenho, confrontando com as opiniões da nossa parceira pedagógica e professora cooperante. Com isto, tínhamos a oportunidade de, através das críticas construtivas, melhorarmos o nosso desempenho, assim como as nossas práticas. Analisando os

excertos do nosso diário de bordo que se seguem, podemos verificar que estas reflexões foram de extrema importância para nós:

Hoje a professora cooperante referiu que os alunos não perceberam bem os arredondamentos, pelo que este conteúdo deveria ser consolidado mais à frente. No entanto, e para bem dos meus alunos, alterei a minha planificação para amanhã e encontrei uma nova estratégia para ajudar na compreensão dos arredondamentos (DB-PC, 13 de novembro de 2014).

Um dos pontos mais falados hoje na reunião foi que quando eu não estou nervosa o meu desempenho melhora bastante. Já percebi que não tenho motivos para estar insegura e que tenho muito mais capacidades do que eu penso. Por isso, a partir de hoje vou com confiança e se algo correr mal faz parte da aprendizagem (DB-PC, 28 de outubro de 2014).

4.3.3.3. Refletir sobre a prática diária em reuniões plenárias

Tal como defende Fialho (2011), “a componente reflexiva introduz a possibilidade de se criarem dinâmicas próprias de trabalho, promovendo a apropriação crítica dos conteúdos e conferindo contornos de maior autonomia na gestão das práticas diárias” (p. 101). Desta forma, as reuniões plenárias foram encaradas por nós como um momento onde poderíamos perceber como estavam a correr as nossas práticas, tendo por base tudo o que está implícito na preparação da ação, na ação e depois da ação. Nesta ordem de ideias, este foi para nós um momento importante no nosso percurso, pois, como em todas as outras reflexões feitas, dava-nos sempre espaço para melhorarmos as nossas ações enquanto futuros profissionais.

Desta forma, as reuniões plenárias tinham por base a reflexão sobre tudo o que o estagiário tinha feito até então, dando-lhe oportunidade de refletir sobre o seu percurso, para melhorar ou alterar o seu desempenho. Desta forma, a “reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, (...) conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003. p. 35).

Em jeito de síntese, não é com a experiência que aprendemos, mas sim com a reflexão sobre esta experiência, pois, “quando submetidas a reflexão, as experiências tornam-se mais valiosas” (Arends, 1999, p. 541).

4.3.3.4. Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelo(a) Orientador(a) da Universidade e da Escola.

Neste ponto do nosso capítulo, juntamos as críticas ou sugestões feitas pelos dois orientadores, pois, como já pudemos perceber ao longo da nossa reflexão, tanto o orientador da universidade, como a professora da escola, sempre que chamavam a atenção para algo, o mesmo aconteceria sempre numa perspetiva construtiva. Assim sendo, aceitámos sempre todas as sugestões e melhorias e com isto a nossa aprendizagem foi muito mais significativa.

4.3.3.5. Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelos colegas

No que concerne às opiniões dos nossos colegas de estágio e da nossa parceira pedagógica, as mesmas aconteceram sempre num contexto mais informal, pelo que sentíamos que estas críticas e sugestões aconteciam com o intuito de ajudar. Todavia, e como já referimos anteriormente, no fim do percurso fomos confrontados com um conjunto de críticas negativas por parte da nossa parceira pedagógica que, ao invés de serem construtivas, pareciam ser feitas com o objetivo de nos prejudicar. No entanto, conseguimos lidar bem com a situação, pois em todo o percurso fomos sempre refletindo sobre as nossas ações. Logo, conhecíamos bem as nossas limitações e tínhamos consciência do que havia a trabalhar e melhorar. Quanto aos restantes colegas, recorríamos às sugestões e opiniões sempre que sentíamos que algo não estava bem ou a correr da melhor forma, pois muitas vezes tinham passado por situações em todo semelhantes com as nossas.

4.3.3.6. Avaliar a minha prática

Como último ponto desta etapa, refletiremos acerca da avaliação da nossa prática pedagógica. As inúmeras reflexões que fizemos ao longo do nosso estágio permitiram-nos ter a noção de todo o nosso desempenho e, por esse motivo, foi fácil avaliar a nossa prática.

Assim sendo, conseguimos perceber que podíamos ter apostado mais nas fundamentações das nossas sequências didáticas, assim como na nossa relação com a nossa parceira pedagógica, porque o estágio é um cenário de aprendizagens e vai muito mais além da nota que é atribuída no final. No que concerne à ação, apontamos como

nosso pior momento a lecionação que envolve arredondamentos na Matemática, como podemos verificar na nossa última reflexão que partilhamos de seguida.

Considero que o meu pior momento foi a atividade dos arredondamentos, em matemática, já que, numa fase inicial, tinha ficado com a ideia que não iria correr bem, acabando por não correr mesmo. Para além disso, a presença do orientador de estágio na sala contribuiu para que ficasse ainda mais nervosa. (DB-PC, 15 de janeiro de 2015).

4.4.4 - A Pós-ação no 1.º Ciclo: As práticas dos Estagiários em diálogo

Já na reta final do nosso capítulo e à semelhança do que aconteceu nos dois contextos anteriores, também questionámos os nossos colegas de curso relativamente à forma como geriram o período referente à sua pós-ação no seu estágio no 1.º Ciclo.

Neste último cenário, os colegas partilharam connosco aquelas que foram as linhas de força da sua prática pedagógica, principalmente no que respeita à forma como lidaram com as questões da avaliação e da reflexão, tal como com as sugestões e críticas que lhes foram dirigidas pelos colegas e respetivos orientadores. Também neste parâmetro, para cada um dos indicadores em causa, os colegas tiveram de aplicar uma escala, de 1 a 5, na qual se pronunciaram sobre o nível de dificuldade sentido neste particular, que variava entre o muito difícil (o nível 1) e o muito fácil (o nível 5).

Neste particular, as suas opiniões e reflexões encontram-se sintetizadas no quadro que apresentamos de seguida (ver quadro 8).

Quadro 8: *Opiniões dos estagiários, relativamente à sua pós-ação, no estágio da PES*

II

Depois da ação	1		2		3		4		5	
Avaliar os alunos foi	0	0%	3	18,8%	6	37,5%	5	31,3%	0	0%
Refletir sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo foi	0	0%	1	6,3%	8	50%	5	31,3%	2	12,5%
Refletir sobre a prática diária em reuniões plenárias foi	1	6,3%	0	0%	6	37,5%	6	37,5%	3	18,8%
Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelo(a) Orientador(a) da Universidade	0	0%	0	0%	4	25%	4	25%	8	50%
Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pela Orientadora da Escola foi	0	0%	0	0%	3	18,8%	7	43,8%	6	37,5%
Aceitar sugestões, críticas e aspetos a melhorar, feitas pelos colegas foi	0	0%	0	0%	3	18,8%	6	37,5%	7	43,8%
Avaliar a minha prática foi	1	6,3%	1	6,3%	6	37,5%	6	37,5%	2	12,5%

Legenda: 1 - **Muito Difícil**; 2 - **Difícil**; 3 - **Relativamente Fácil**; 4 - **Fácil**; 5 - **Muito Fácil**

Como nos é dado perceber através de uma leitura diagonal do quadro, no qual realçámos uma vez mais as tendências de resposta mais relevantes, podemos concluir que, no que respeita à gestão da pós-ação, voltamos a notar uma certa dispersão nas escolhas dos nossos colegas de turma que, ainda assim, continuam a concentrar as suas

respostas nas colunas que indicavam um cenário mais favorável, embora com uma tendência bastante mais acentuada para assumir o nível intermédio da tabela, tal como também tinha acontecido no estágio que serviu de base à reflexão que apresentámos no Capítulo anterior.

Excetuando os indicadores referentes à forma como os colegas se posicionavam relativamente às sugestões, críticas e aspetos a melhorar que lhes eram feitas pelos seus orientadores e pelos seus pares, que tendem a concentrar-se mais à direita, em cenários mais favoráveis, os indicadores referentes à reflexão e à avaliação (em especial aquela que dizia respeito aos desempenhos dos alunos) tenderam para um cenário um pouco mais desfavorável do que nos restantes, numa tendência muito semelhante àquela que havíamos verificado, neste mesmo particular, nas opiniões que haviam demonstrado relativamente ao seu estágio na Educação Pré-escolar.

Tal como fizemos no capítulo anterior, concluímos esta discussão dos nossos dados com um apontamento que resulta de um pedido feito aos nossos colegas no sentido de resumirem este estágio numa só frase. Na sua maioria as frases apontam para cenários bastante favoráveis: “foi numa experiência gratificante”, “uma experiência muito importante e enriquecedora para o meu futuro” e “desafiante.”

No entanto, houve colegas que não tiveram a mesma opinião relativamente a este percurso e que resumiram com as expressões “uma difícil aventura” e “trabalho não reconhecido”.

Para nós, a frase que melhor se apropria é: O encontro de uma vocação que desconhecíamos.

Considerações Finais

Chegadas ao momento final do nosso relatório, resta-nos fazer algumas considerações gerais que consideramos relevantes acerca do nosso estudo.

No início do nosso relatório, começámos por referir aqueles que são os desafios que tanto a escola, como os docentes, enfrentam nos dias de hoje. Assim sendo, pudemos verificar que a evolução da sociedade exige que os docentes adotem uma atitude mais reflexiva, e por isso a formação inicial de professores deve fomentar nos novos docentes uma atitude de investigação na sua formação.

Neste contexto, refletimos sobre a importância que o estágio pedagógico tem no desenvolvimento de aprendizagens para a profissão docente, pois esta etapa, como já tivemos oportunidade de referir ao longo deste trabalho, é o momento em que o estagiário tem a oportunidade de aplicar tudo o que aprendeu ao longo do curso ao contexto particular da sua prática, tal como nos elucida Fialho (2011), que entende esta etapa como o lugar das primeiras aprendizagens formais das metodologias de ensino. Nas suas palavras,

é no cenário das práticas pedagógicas que se fazem as primeiras experiências daquela que virá a ser a prática profissional futura. Das disciplinas de fundamento às didáticas, das metodologias às práticas, os futuros professores vão experimentando todo um conjunto de situações de ensino, que lhes oferecem uma bagagem significativa para a importante viagem que realizam depois de terminado o curso. (p. 402)

Nesta ordem de ideias, foi necessário compreender os diferentes momentos implícitos na Prática Educativa Supervisionada, tendo por base as diferentes funções que um profissional de ensino desempenha no contexto do seu dia a dia.

Assim sendo, mostrámos que a observação é importante ao longo de todo o percurso para melhor planificar, refletir e ajustar as práticas. Também realçámos a importância da elaboração do Projeto Formativo Individual, pois é um documento com carácter norteador da prática pedagógica, dado que serviu de base e orientação às nossas opções pedagógicas, atendendo aos contextos em que íamos estagiar. Por esta razão, este documento esteve na base de todas as planificações que desenvolvemos.

Também vimos que, com a planificação, o estagiário tem a oportunidade de fundamentar todas as suas opções, assim como descrever as suas práticas, tendo em conta as competências que se propõe desenvolver com as crianças/alunos. Alertámos

para o facto de este documento não ser estanque, estando por isso constantemente sujeito a alterações, sugeridas pela permanente reflexão que um professor deve fazer em todos os momentos da sua prática.

Nesta lógica de ideias, pudemos verificar que, a partir da reflexão crítica, os professores conseguem aperceber-se melhor do seu desempenho e dos desempenhos dos seus alunos, tomando assim as decisões necessárias, por forma a atender às especificidades de cada momento.

Outro elemento que realçámos no enquadramento teórico do nosso trabalho e que assume singular importância na prática pedagógica é a avaliação, tendo em conta que o estagiário deve desenvolver competências para avaliar os alunos, assim como a sua própria prática.

Por fim, demos ainda destaque às relações desenvolvidas entre os vários intervenientes do estágio pedagógico pois, tal como defendem Flores *et al.* (2009), “para a promoção do Desenvolvimento Profissional dos Professores, o contexto e as relações interpessoais são fundamentais, uma vez que o professor regula o seu processo de aprendizagem não só através de processos mentais, mas também através da interacção social” (p. 147).

Na segunda parte do nosso relatório procurámos relatar e refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio pedagógico, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de partilharmos a forma como encarámos os vários momentos subjacentes aos dois estágios pedagógicos. Neste sentido, ao longo de todas as descrições da prática, fomos refletindo sobre o nosso percurso, numa lógica sequencial e detalhada, contemplando os momentos de pré-ação, ação e pós-ação, e dando destaque às nossas dificuldades, anseios e conquistas, que fomos exemplificando com algumas passagens do nosso diário de bordo, atas e sequências didáticas.

Para aprofundar a nossa reflexão sobre o estágio pedagógico, aproveitámos para comparar o nosso percurso com o dos nossos colegas de turma, que fizeram esta caminhada lado a lado connosco.

Neste sentido, concluímos que, no que concerne à pré-ação, as nossas dificuldades, tanto no estágio em contexto da Educação Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, incidiram na elaboração da sequência didática, pois demos sempre prioridade à construção dos recursos, assim como ao estudo de todos os conteúdos que iriam ser explorados.

No caso dos nossos colegas realçámos, em ambos os estágios, o processo de planificação com os Orientadores da Universidade e da Escola, como tendo sido, de entre o

leque de possibilidades em causa, como aqueles que foram os mais fáceis de gerir. No sentido inverso, aspetos como a diversificação dos recursos, a planificação de práticas inovadoras, a diversificação de metodologias e estratégias foram, a par da fundamentação das opções tomadas, as dinâmicas de prática que se assumiram, em ambos os contextos, como mais difíceis de gerir.

No que diz respeito à ação educativa, encontramos algumas diferenças na gestão dos dois contextos de estágio. No primeiro estágio pedagógico, que se assumiu para nós como um processo relativamente fácil de gerir, sentimos algumas dificuldades no que diz respeito à exploração do potencial pedagógico dos recursos, algo que foi ultrapassado com o decorrer das práticas. Para além disso, neste estágio, uma das nossas maiores dificuldades residiu na nossa relação com a Educadora Cooperante. Todavia tentámos encontrar sempre um ponto de equilíbrio, para que pudéssemos encontrar pontos em comum, naquelas que eram as nossas opções pedagógicas. No estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não sentimos grandes dificuldades durante a ação pedagógica, pelo que conseguimos ultrapassar todos os contratemplos que surgiram.

Ainda no contexto deste leque de opiniões, a dificuldade de trabalhar com crianças com N.E.E. foi, a par das questões relacionadas com a gestão da disciplina e a exploração das potencialidades pedagógicas dos recursos, dinâmicas de prática que se assumiram como mais difíceis de gerir pelos nossos colegas.

Por fim, e no que concerne ao momento que precedeu a ação, em ambas as práticas pedagógicas, o maior obstáculo que encontramos surgiu aquando da avaliação das crianças.

No caso dos nossos colegas este também foi um aspeto que, a par dos indicadores referentes à reflexão, tendem para um cenário um pouco mais desfavorável quer no contexto do estágio na Educação Pré-escolar, quer no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inspirando-nos no estudo de Fialho (2011), também convidámos os nossos colegas a aconselharem futuros estagiários, acerca da melhor forma de gerir as suas práticas no contexto de um percurso com as características do nosso. Os principais conselhos partilhados, que subscrevemos integralmente, foram no sentido de se prepararem com antecedência para cada intervenção, aproveitando todos os momentos proporcionados pelas crianças e, acima de tudo, com um espírito aberto a sugestões que possam vir a introduzir melhorias no seu desempenho. Todos foram unânimes em assumir a importância de nunca desistirem face às possíveis adversidades.

Mesmo que os estágios pedagógicos nos tenham proporcionado inúmeros momentos repletos de aprendizagens, fazendo uma retrospectiva, há sempre algo que mudaríamos no percurso que trilhámos. Assim sendo, se pudéssemos voltar atrás, aquilo que alteraríamos, seria o facto de termos mais confiança nas nossas capacidades e, deste modo, desfrutarmos de todos os momentos vividos, sem nos deixarmos pressionar pela avaliação final. Quanto aos nossos colegas, de uma maneira geral, assumiram-nos que investiriam mais em recursos pedagógicos e diversificariam as estratégias e metodologias.

Refletindo agora sobre todo o nosso percurso, numa perspetiva mais pessoal, assumimos que ambos os estágios nos proporcionaram inúmeras aprendizagens, que nos fizeram crescer imenso enquanto futuros profissionais, mas também enquanto pessoas. A verdade é que, mesmo que havendo momentos de incertezas, inseguranças e medos, foram as crianças que nos deram todas as forças necessárias para continuarmos a perseguir este sonho, que está prestes a realizar-se. Para além disso, o apoio dos nossos orientadores, com especial destaque para o nosso orientador de estágio, que também orientou a elaboração deste relatório, foi fundamental para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais de ensino.

No que concerne aos objetivos inicialmente enunciados, julgamos que foram todos atingidos, na medida em que conseguimos compreender e refletir sobre os vários momentos da nossa prática, comparando o nosso percurso com os nossos colegas deste mestrado que trilharam um percurso semelhante ao nosso. Findo este processo, temos clara consciência daquele que é o lugar do estágio, quer na formação inicial de qualquer profissional de ensino, quer como cenário de aprendizagens múltiplas que abriu sentidos para aquela que será a nossa atividade profissional futura.

No contexto deste trabalho de investigação, deparámo-nos com algumas limitações, devido à pouca experiência na realização de um trabalho com estas características e pelo pouco tempo de que dispúnhamos para o aprofundamento de todos os dados que nos propusemos analisar. Outro aspeto a destacar é o facto de termos a clara noção de que o estudo foi circunscrito a contextos muito específicos, que não nos permitem uma conclusão que possa ser generalizável. Para além disso, seria ideal realizar uma análise de conteúdo mais rigorosa de todos os documentos que analisámos, aspeto que, pela escassez de tempo, não foi possível salvaguardar ao pormenor.

Chegamos a esta reta final com um sentimento de dever cumprido mas também com um vazio próprio destes processos, que nos convida a pensar em projetos futuros.

Seria interessante voltar a reunir todos os colegas à volta da mesma mesa, para que, no contexto da nossa entrada na profissão, pudéssemos retomar esta reflexão e perceber as reais implicações que ela terá nos contextos profissionais que nos esperam.

Concluímos este trabalho olhando para todo o processo vivido, mas também com os olhos no caminho que temos à nossa frente, na certeza de que esta etapa não deve ser entendida como uma meta mas como uma linha de partida para novas caminhadas.

Na nossa bagagem, levamos todas as aprendizagens que esta experiência nos proporcionou.

Levamos as nossas dificuldades para nunca nos esquecermos da importância de refletirmos sobre a nossa prática, que nem sempre se afigura com contornos fáceis de gerir, na certeza de que este será, talvez, o segredo de tudo. Qualquer profissional de ensino deve estar sempre preparado para repensar e refletir acerca das suas práticas com vista ao reforço do seu desenvolvimento profissional e ao sucesso educativo de todos aqueles que lhe vierem a ser confiados.

Levamos também os contributos de todos aqueles que nos acompanharam nesta caminhada, na certeza de que sozinhos nunca conseguiremos mudar a escola, muito menos o mundo. Certos de que não podemos escolher os colegas que serão colocados na sala ao lado da nossa, temos de habituar-nos, desde já, a trabalhar de forma colaborativa e a estar disponíveis para aprendermos uns com os outros.

Levamos, essencialmente, os sorrisos das crianças, que são a nossa principal inspiração, o princípio e o fim deste caminho, para que nunca nos esqueçamos do nosso rumo e nunca nos falem as forças para continuar a perseguir este sonho.

- **ABRAMOVICH, F. (1995).** Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione.
- **ABRECHT, R. (1994).** A Avaliação Formativa. Edições ASA
- **ALARCÃO, I. (Org.). (1996a).** Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- **ALARCÃO, I. (org.) (2000).** Escola reflexiva e supervisão Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem (2000) Porto: Porto Editora;
- **ALARCÃO, I. (2002).** Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas? *In* J. Oliveira-Formosinho (org.). A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala à Escola (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- **ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987).** Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina
- **ALARCÃO, I. E TAVARES, J. (2003).** Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- **ALMEIDA, S. (2008).** Formação Inicial de Educadores de Infância: competências e práticas matemáticas sobre padrões. UNIVERSIDADE DE LISBOA: Faculdade de Ciências, Departamento de Educação
- **ALONSO, L. (2002).** Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº5.
- **ALONSO, L. (2004A).** A Construção de um Paradigma Curricular Integrador. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (Policopiado).
- **ALONSO, L. E ROLDÃO, M. (2005).** Ser professor do 1.º Ciclo Construindo a profissão
- **ACTAS DAS JORNADAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO BÁSICO - 2 a 6 de junho de 2004.** Coimbra: Edições Almeida, SA
- **ARENDS, R. I. (1999).** Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw - Hill.
- **ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA. (2007).** Princípios e Normas para a Matemática Escolar. Lisboa: Edição da APM.
- **BELL, J. (1997).** Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- **BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994).** Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- **BRAGA, F. ET AL (2004).** Planificações: novos papéis, novos modelos. Porto: Edições Asa
- **CAIRES, S. (2001).** Vivências e Perceções do Estágio no Ensino Superior. Universidade do Minho: Braga.
- **CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998).** Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- **CARVALHO, J. (1999).** O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas. Universidade do Minho.
- **CONDESSA, I. C. (COORDENAÇÃO). (2009).** (Re) aprender a brincar. Universidade dos Açores pela Nova Gráfica, LDA. - Ponta Delgada.
- **CORREIA, V (S.D).** Recursos Didáticos. CNS.
-

- **CRÓ, M. (1998).** Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores Estratégias de Intervenção. Porto: Porto Editora
- **DAMIÃO, M. H. (1996).** Pré. inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Minerva.
- **DAY, C. (2001).** Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- **DAY, C. (2004).** A paixão pelo ensino. Porto: Porto Editora.
- **DOHME, V. (2007).** O valor educacional dos jogos. Brasil: Editora Vozes in Relatório de Estágio Profissional de Ana Luísa Abecassis Queiroz de Oliveira, Escola Superior de Educação João de Deus, 2009.
- **DIAS, C. (S.D).** A importância de contar histórias no Jardim de Infância. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- **DIAS, C. (2013).** Expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- **DIAS, I. (2009).** Promoção de competências em Educação. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos avançados.
- **ESTEVES, L. M. (2008).** Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Porto: Porto Editora.
- **ESTRELA, A. (1994).** Teoria e prática de observação de classes. Porto: Porto Editora.
- **FERNANDES, A. (2002).** O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu Ensino. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- **FERNANDES (2006).** A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação. Campinas.
- **FIALHO, A (2003).** Sentidos para uma formação dialogada: o trabalho colaborativo na formação inicial do professor do 1º. Ciclo do Ensino Básico. Tese de mestrado apresentada à Universidade dos Açores.
- **FIALHO, A. (2011).** À Descoberta da Profissão Docente: Culturas de Escola e Aprendizagem Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de Doutor em Educação;
- **FIGUEIREDO E ROLDÃO (2005).** Significado e Processo de aprender a ensinar: um estudo fenomenográfico sobre concepções de formandos de uma licenciatura de Educação de Infância. Revista de Educação, vol. XIII, nº 2.
- **FLORES, M. A. & VEIGA SIMÃO, A. (ORGS.) (2009).** Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo.
- **FORMOSINHO, J. (1992).** O dilema organizacional da escola de massas, Revistan Portuguesa de Educação, 5 (3), pp. 23-48.
- **FORMOSINHO J. (ORG.), (1996).** Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- **FORMOSINHO, J. (COORD.) (2009).** Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.
- **FREIRE, P. (1996).** Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
-

- **GARCIA, C. (1999).** Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- **GIMENO SACRISTÁN, J. (1991).** Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In* A. Nóvoa (Org.) (1995). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- **GODINHO, J. & BRITO, M. (2010).** As artes no jardim-de-infância. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- **GOMES, E. E MEDEIROS, T. (2005).** «(Re) Pensar a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico», *in* Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T. e Jesus, H. [Org.] Supervisão – Investigações em Contexto Educativo. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional de Educação, Universidade dos Açores
- **GÓMEZ, A. (1993).** La interaccion teori-practica en la formacion del docent. *In* L. Mesa & J. Jeremias (Eds.), Las didácticas específicas en la formación del profesorado (pp. 29 -50). Santiago: Tórculo Edicións.
- **GRANDO, R. (2000).** O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Universidade estadual de campinas: Faculdade de educação
- **GROSSO, J. & BELLOTTI, T. (S.D.).** Como preparar a criança para ler e escrever. Rio de Janeiro pela livraria José Olympio Editôra.
- **HAIGH, A. (2010).** A arte de ensinar grandes ideias regras simples. Academia do livro
- **HOHMANN, MARY E AL. (1984).** A Criança em Acção. Fundação Calouste Gulbenkian, Coimbra.
- **JESUS, S. N. (1998).** Bem-estar dos professores – Estratégias para realização e Desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.
- **KETELE, J. & ROEGIRES, X (1993).** Metodologia da Recolha de Dados. Lisboa: Instituto Piaget
- **LEMONS, V. ET AL. (1993).** A nova avaliação da aprendizagem. O direito ao sucesso. Lisboa: Texto Editora.
- **LEITE, C., GOMES, L. E FERNANDES, P. (2001).** Projectos curriculares de escola e de turma – Conceber, gerir e avaliar. Porto: ASA.
- **LIMA, J. (1997).** Colleagues and Friends. Professional and Personal Relationships Among Teachers *in* Two Portuguese Secondary Schools. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores.
- **LIMA, J. (2000).** Isolamento profissional e colegialidade no ensino. Revista Arquipélago – Ciências da Educação, nº. 3, pp.13-41.
- **LIMA, J. (2002).** As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora.
- **LIMA, J. (2003).** Trained for Isolation: the impact of departmental cultures on student teachers` views and practices of collaboration. Journal of Education for Teaching. vol. 29, nº. 3, pp.197-218.
- **LIMA, O. (2001).** Pré-escola e alfabetização. Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. Brasil: Editora Vozes.
- **LITTLE, J. (1987).** Teachers as Colleagues. *In* V. Richardson-Koehler (ed.), Educators` Handbook: A Research Perspective (pp. 491-518). New York: Longman.
- **LITTLE, J. (1990).** The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative *in* Teachers` Professional Relations, Teachers College Record, vol. 91, nº4.

- **LOPES, J. (2008).** Métodos de Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Areal Editores
- **LORTIE, D. (1975).** School-teacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
- **MARQUES, R. (1997).** Ensinar a ler, aprender a ler. Lisboa: Texto Editora
- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997).** Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004).** Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- **MONIZ, A. (2013).** Valorizando o Património Cultural Regional Açoriano na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- **MELO, A. (2012).** O desenvolvimento das Expressões na Escola – Olhares de Educadores e Professores do 1.ºCEB. Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores.
- **MODERNO, A. (1992).** A Comunicação Audiovisual no Processo Didático. Aveiro.
- **MORAIS, F. & MEDEIROS, T. (2007).** Desenvolvendo profissional do professor. A chave do problema?. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- **MOREIRA, D. & OLIVEIRA, I. (2003).** Iniciação à Matemática no Jardim de Infância. Universidade Aberta.
- **MONTEIRO, M. INTERCÂMBIOS E VISITAS DE ESTUDO, IN CARVALHO, A. MARQUES, M. (2002).** Novas metodologia em educação. Porto: Porto Editora.
- **MESQUITA, E. C. (2011).** Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- **MOITA, M. (1995).** Percursos de formação e de trans-formação. In Nóvoa, A. (org), Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- **NETO-MENDES, A. (1999).** O trabalho dos professores e a organização da Escola Secundária. Individualismo e colegialidade numa perspectiva socioorganizacional. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- **NIAS, J.; SOUTHWORTH, G. & YEOMANS, R. (1989).** Staff Relationships in The Primary School. London: Cassell.
- **NÓVOA, A. (ORG.) (1995).** Profissão Professor. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- **NÓVOA, A. (2002).** Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- **NÓVOA, A. (2007).** Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO-SP.
- **OYAMA, D. (2009).** A angústia do professor diante do aluno: um estudo com professoras das primeiras séries do ensino fundamental. Universidade estadual de campinas, faculdade de educação. Campinas – SP;
- **OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002).** A supervisão na formação de Professores I – Da sala à escola, Porto: Porto Editora.
- **PACHECO, J. (1995).** Formação de Professores teoria e praxis. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1ª Edição.
- **PALHARES, P. COORD. (2004).** Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico. Universidade do Minho: LIDEL.

-
- **PATRÍCIO, M. (1990).** A formação à luz da lei de bases do sistema educativo. Lisboa: Texto Editora.
 - **PEREIRA, A., VAREJÃO, A. E MOREIRA, J. (S.D).** Manual de Jogos Educativos. Serviços de Publicações M.P.
 - **PESSANHA, A. (2001).** Actividade Lúdica Associada à Literacia. Instituto de inovação educacional, Ministério da Educação.
 - **PERRENOUD, P. (1993).** Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
 - **PERRENOUD, P. (2000).** 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
 - **POSTIC, M. (1979).** Observação e formação de professores. Coimbra: Livraria Almedina.
 - **QUIVY, R., E CAMPENHOUDT, L. V. (2003).** Manual de Investigação em Ciências Sociais. 3ª Edição, Lisboa: Gradiva.
 - **RANGEL, M. (2007).** Métodos de Ensino para a aprendizagem a dinamização das aulas. Brasil: Papyrus Editora.
 - **RAPOSO, C. (2013).** Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores.
 - **RAULY, T. (1992).** Escolher e utilizar os suportes visuais e audiovisuais. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
 - **RENOV, E. (1977).** Expressão e Comunicação uma proposta para o professor. Brasil: Editora Vozes.
 - **RIBEIRO, A. (1990).** Formar Professores – elementos para uma teoria e prática da formação. Lisboa: Texto Editora.
 - **RIBEIRO, A. (1997).** Objectivos educacionais No Horizonte do ano 2000 Princípios Orientadores de Planos e Programas de Ensino. Lisboa, Texto Editora Lda;
 - **RINO, J. (2004).** O Jogo, Interações e Matemática. Gabinete de Edição da APM.
 - **RODRIGUES, G. (2003)** EBI: Um arquipélago sem comunicações inter-ilhas? Contributos para o estudo das culturas docentes em duas Escolas Básicas Integradas da ilha de São Miguel. Tese de mestrado apresentada à Universidade dos Açores.
 - **ROLDÃO, M. (1999).** Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas de Análise. Porto Editora, Lda.
 - **ROLDÃO, M. (1999B).** Os Professores e a Gestão do Currículo. Aveiro: Edições CIDInE.
 - **ROLDÃO, M. (2003).** Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discursos e práxis. Porto: Edições ASA.
 - **ROLDÃO, M. (2004).** Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
 - **SREC. (2011).** Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional de Educação e Formação.
 - **SERRABOJA, J. (2001).** A aventura de Inovar. A mudança na escola. Porto: Porto Editora.

- **SERPA, M, MORIAS, F E CABRAL, C. (1999).** Contributos da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. Arquipélago – Ciências da Educação, 2, pp. 27-70: Universidade dos Açores.
- **SERRAZINA, L. (2002).** A formação para o ensino da matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- **SHÖN, D. (1983).** The reflective practitioner. London: Basic Books.
- **SHÖN, D. (1987).** Educating the reflective practitioner. São Francisco, CA.:Jossey-Bass.
- **SILVA, M. I. (1998).** Noção de projecto. In T. Vasconcelos, Qualidade e projecto na educação pré-escolar (pp. 91-121). Lisboa: Ministério da Educação.
- **SOUSA, A. (S.D).** A educação pelo movimento expressivo. Lisboa: Básica Editora.
- **SOUSA, A. (2003B).** Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- **SOUSA, F.R. (2010).** Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora.
- **VAZ, M. (2011).** Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Desenvolvimento de competências cognitivas e processuais em alunos do 9º ano de escolaridade. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências.
- **VIEIRA, F. (1993).** Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.
- **VIEIRA, V. (2000).** A Comunicação na Sala de Aula. Lisboa: Editorial Presença.
- **VILAR, A. (1993).** O Professor Planificador. Porto: Edições ASA.
- **VITÓRIA, E. (2012).** Representações e práticas de estagiários e supervisores no domínio da matemática na Educação Pré-Escolar. Tese apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica;
- **ZABALZA, M. (1994).** Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: Porto Editora.
- **ZABALZA, M. (1998).** Didáctica da Educação Infantil. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube do Professor.
- **ZABALZA, M. (2000).** Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições ASA.
- **ZEICHNER, K. (1993).** A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Outras referências bibliográficas - legislação e regulamentos:

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da Republica nº 166 – I Série – A. Assembleia da Republica. Lisboa.

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

Anexos