



**Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação**

Prática de Ensino Supervisionada

**“A construção da profissionalidade docente no âmbito do mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico”**

Relatório Final apresentado para obtenção de
grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Mestranda:
Susana Isabel de Ascensão Godinho**

Professora Orientadora:
Doutora Susana Colaço

2013, outubro

Agradecimentos

O presente relatório assumiu uma grande dimensão, para mim. Sozinha seria impossível levá-lo avante e terminá-lo. Como tal, e como não posso agradecer a cada um que me apoiou, de uma forma ou de outra, resta-me tecer alguns agradecimentos mais relevantes.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha irmã Carolina, pela paciência que teve comigo quando nem sempre estava com disposição para sorrir, e pela minha ausência no decorrer desta etapa.

Ao meu namorado Pedro, agora noivo, pela paciência, pelo apoio, pela força incansável e pelas opiniões que sempre me deu.

Aos meus pais, que sempre acreditaram que eu conseguia e sempre me apoiaram em todas as etapas.

Aos meus amigos, em especial àqueles que me ajudavam a planificar e a preparar os recursos para o dia seguinte, à noite no café.

À minha avó Almerinda, que embora estivesse longe, foi um exemplo de força e coragem ao lutar pela sua própria vida.

À professora orientadora, doutora Susana Colaço, pela paciência, exigência, profissionalismo e confiança que depositou em mim.

Ao meu par de estágio, que embora salvasse aqui a sua identidade, sempre foi o mesmo e por isso saberá que estas palavras a si se dirigem. Obrigada pela paciência, pela troca de conhecimento, pelo apoio em todos os momentos.

Para terminar, um agradecimento a todas as professoras supervisoras da ESES que acompanharam este meu percurso, às educadoras e professora cooperantes pelo apoio, pela paciência e pela troca de conhecimento, e aos meninos e aos seus pais, de todos os contextos de estágio, pela amabilidade, disponibilidade e paciência.

A todos, um sincero obrigada.

Resumo

Este relatório de estágio dá a conhecer o percurso realizado nos contextos de estágio em jardim-de-infância, 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e creche. O estudo, elaborado por uma estudante do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, pretende analisar a construção da profissionalidade docente, tendo em consideração as dimensões - função, saber, poder e reflexividade - definidas por Roldão (1998). A metodologia seguida é de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, tendo sido adotado o *design* de investigação-ação. Os dados foram recolhidos durante os estágios através dos diários de bordo e depois analisados tendo por base a fundamentação teórica.

As principais conclusões do estudo são a importância do trabalho colaborativo, do aprofundamento dos conhecimentos teóricos aquando da preparação das intervenções e, por fim, a análise questionadora e pró-ativa realizada à ação pedagógica.

Como estudo futuro propõe-se o mesmo tipo de análise no ano de indução.

Palavras-chave: profissionalidade docente, função docente, saber docente, poder e reflexão.

Abstract:

This internship report allows you to know the route taken in the internship contexts of Kindergarten school, primary school (1º Ciclo do Ensino Básico - CEB) and children's daycare. The study, made by a student of the master's degree in "Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB" aims at the analysis of the construction of the instructor's professionalism having in consideration the dimensions – function, knowledge, power and reflexivity – defined by Roldão (1998). The followed methodology is of qualitative, descriptive and interpretative natures and the adopted *design* was the one of investigation-action. The data was collected during the internships through the logbooks and then analyzed at the light of the theoretical grounding.

The first conclusions of the study are the importance of the collaborative work, of the deepening of theoretical knowledge when preparing the interventions and, finally, the questioning and pro-active analysis conducted to the pedagogical action.

As further study the same type of analysis is proposed at the induction year.

Key words: instructor's professionalism, instructor's function, instructor's knowledge, power and reflection.

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTOS DE ESTÁGIO	2
1.1 Estágio de jardim-de-infância.....	2
1.1.1 Caracterização da instituição.....	2
1.1.2 A sala.....	3
1.1.3 Organização da rotina diária.....	3
1.1.4 O grupo.....	3
1.1.5 O projeto de intervenção	4
1.1.6 Avaliação do projeto de intervenção.....	6
1.1.7 Divulgação do projeto de intervenção	6
1.2 Estágio de 1º ciclo.....	7
1.2.1 Caracterização da instituição.....	7
1.2.2 A sala.....	7
1.2.3 Organização da rotina diária.....	8
1.2.4 O grupo.....	8
1.2.5 O Projeto de intervenção	9
1.2.6 Avaliação do projeto de intervenção.....	11
1.2.7 Divulgação do projeto de intervenção	12
1.3 Estágio de creche	13
1.3.1 Caracterização da instituição.....	13
1.3.2 A sala.....	13
1.3.3 Organização da rotina diária.....	14
1.3.4 O grupo.....	14
1.3.5 O Projeto de intervenção	15
1.3.6 Avaliação do projeto de intervenção.....	17
1.3.7 Divulgação do projeto de intervenção	18
2 PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	19
2.1 Contexto de jardim-de-infância	19
2.2 Contexto de 1º ciclo	21
2.3 Contexto de creche.....	22
3. APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	24
4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	26
5. TRABALHO DE PESQUISA E DADOS RECOLHIDOS.....	37
5.1 Objetivos da investigação	37
5.2 Justificação das opções metodológicas.....	37
5.3 Participantes	38
5.4 Instrumentos de recolha de dados.....	39
5.5 Análise dos dados.....	39
6. ANÁLISE DOS DADOS	41
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
7.1 Conclusões	58
7.2 Limitações do estudo e estudos posteriores	59
8. REFLEXÃO FINAL.....	61
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS.....	66

Índice de tabelas

Tabela 1 – Horário definido pelo Agrupamento de Escolas	8
---	---

Índice de Figuras

Figura 1 – Capa e contracapa do portefólio	5
Figura 2 – Gráfico das idades	5
Figura 3 – Gráfico das alturas	5
Figura 4 – Exemplo de produto final da atividade “O Mistério é...”	10
Figura 5 – Formação do comboio	16
Figura 6 – Exploração da gelatina	16
Figura 7 – Conhecimento Profissional Docente (Roldão, 2010)	27
Figura 8 – Conhecimento Profissional Docente (Oliveira e Ponte, 2002)	29

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para obtenção de grau de mestre.

Desta forma, é caracterizado por duas partes principais, que se pretende serem complementares, já que a primeira é um resumo de cada um dos contextos nos quais desenvolvi estágio curricular, e a segunda parte é caracterizada pela componente de investigação que realizei, centrada na minha prática e no processo de aprendizagem profissional que vivenciei. Na primeira parte elaborei um resumo de cada um dos contextos, tendo estagiado em Jardim-de-Infância, no 1º Ciclo do Ensino Básico numa turma de 1º ano e em Creche, pela ordem referida. Assim, em cada uma das sínteses realizadas, apresento uma breve caracterização da instituição, apresentando depois a sala de atividades/aula na qual realizei o estágio, onde realço algumas características mais importantes. Depois, explico a organização da rotina diária em cada um dos contextos, apresento o grupo de crianças (referindo as principais dificuldades, gostos, preferências, necessidades) e o projeto de intervenção que eu e o meu par de estágio pensámos para cada grupo de crianças. Em relação ao projeto, saliento os principais objetivos que pretendíamos desenvolver e de que forma delineámos o seu fio condutor, apresentando depois a avaliação e a divulgação que realizámos do mesmo.

A segunda parte contempla, então, o processo de investigação que realizei, que se encontra centrado nos dilemas emergentes da prática pedagógica. Assim, começo por dar a conhecer o meu processo de desenvolvimento profissional, distinguindo cada um dos contextos de forma a esclarecer com mais rigor aquele que foi o meu percurso de aprendizagem. Depois, dou a conhecer a questão de pesquisa escolhida, bem como o objetivo definido para a mesma e de seguida o enquadramento teórico, realizado a partir de várias leituras. Este enquadramento pretende dar a conhecer não só a teoria, defendida por autores de referência, relacionada com a questão de pesquisa, mas também aquele que foi o meu percurso no âmbito da definição da questão.

Segue-se então, após o enquadramento teórico, a explicação do trabalho realizado, onde refiro, entre outros tópicos, a justificação das opções metodológicas bem como os instrumentos de recolha de dados. É no seguimento deste capítulo que apresento a análise dos dados, seguindo-se a sua discussão e principais conclusões.

Em anexo (III) encontram-se as tabelas de análise de dados, cada uma correspondendo a uma categoria (função, saber, poder e reflexividade), sendo que a primeira se destina à explicação das categorias e respetivas subcategorias e a segunda à seleção dos excertos dos diários de bordo.

1. Contextos de estágio

O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES) é composto por três semestres. No primeiro semestre funciona a prática de ensino supervisionada em jardim-de-infância, no qual desenvolvemos estágio no contexto referido, apoiado por Unidades Curriculares adaptadas a este contexto, que funcionam em simultâneo. No segundo semestre os alunos desenvolvem estágio em contexto de 1º ciclo do ensino básico, numa turma de 1º ou 2º anos de escolaridade, e no terceiro semestre existe a possibilidade do estudante optar pelo contexto de 1º ciclo do ensino básico, estagiando com uma turma de 3º ou 4º ano, ou no contexto de creche.

Os estágios são realizados em pares pedagógicos, o que promove o trabalho cooperativo. Todos os estágios têm a mesma duração (cento e noventa e cinco horas ou o correspondente a dez semanas), sendo que em todos eles as duas primeiras semanas de estágio têm como objetivo principal observar e conhecer o contexto. Na segunda semana já se pretende que os estagiários iniciem a sua prática pedagógica, ainda que de uma forma sustentada nas planificações do professor/educador cooperante devendo o par intercalar a sua intervenção, que deverá ser negociada com a educadora/professora cooperante. Nas restantes semanas de intervenção os elementos que compõem o par de estágio preparam em conjunto a semana de intervenção assumindo as funções que habitualmente cabem ao educador de infância/professor de 1º ciclo. Pretende-se que os dois alunos trabalhem em conjunto, como forma de garantir também a continuidade educativa no contexto de estágio. No decorrer do trabalho designarei de M o par de estágio, como forma de salvaguardar a sua identidade.

A acompanhar os estágios existe a educadora ou professora cooperante (que denominarei de educadoras e professora cooperantes) e uma ou duas professoras da ESES (consoante os casos), que denominarei no decorrer do trabalho por professoras supervisoras da ESES. No estágio de jardim-de-infância acompanharam-me duas professoras, sendo que nos restantes contextos apenas uma, e em todos foram professoras supervisoras diferentes.

1.1 Estágio de jardim-de-infância

1.1.1 Caracterização da instituição

O estágio de intervenção em contexto de jardim-de-infância decorreu de 2 de novembro de 2011 e 20 de janeiro de 2012, numa instituição pública de Santarém. O jardim-de-infância situa-se em Santarém, numa zona habitacional, possuindo na sua envolvente instituições municipais e outras de referência, e locais de pequeno comércio (como mercearias e cafés). É constituída por um edifício principal, que contém duas salas de atividades, uma sala polivalente, três casas de banho, um gabinete e uma cozinha, e possui ainda um espaço

exterior, equipado com escorregas e um espaço de areia. Este é um espaço amplo, cimentado no geral mas que contém na zona do escorrega um piso adaptado para que as crianças brinquem sem se magoar.

1.1.2 A sala

A sala de atividades onde desenvolvemos o nosso estágio estava situada fora do edifício principal, tal como já foi mencionado anteriormente. Este espaço era bastante amplo e integrava diferentes áreas (casa, biblioteca, loja, garagem, construções, matemática, desenho, expressão plástica, escrita e ciência). Possuía um espaço destinado a atividades motoras quando as condições atmosféricas não permitiam a sua realização no exterior com acesso direto pela sala. Existia ainda uma despensa onde se guardava material da educadora, bem como num móvel perto da área da ciência, uma casa de banho e ainda um espaço amplo destinado à organização dos pertences das crianças, nos cabides devidamente identificados. De acordo com a educadora cooperante, a sala de atividades estava organizada de acordo com as necessidades das crianças e a sua disposição era alterada sempre que tal se justificasse.

1.1.3 Organização da rotina diária

O tempo/rotina diária era organizado/a da seguinte forma: iniciava-se com o acolhimento (em que se atribuía a tarefa de “dono do tempo” a uma das crianças, seguindo a ordem alfabética, que tinha como funções o preenchimento do quadro de presenças, do estado do tempo, do dia do mês e da semana e a escolha de uma atividade para ser realizada no momento – cantar uma canção, dizer uma poesia ou uma lengalenga ou fazer um jogo). Depois fazia-se um momento de planeamento em grande grupo, onde as crianças escolhiam as áreas para onde preferiam trabalhar, ou então trabalhavam em pequeno grupo com a educadora, seguido de um momento de lanche. Finda a refeição, as crianças brincavam no exterior; depois continuavam as atividades iniciadas antes do lanche e almoçavam por volta das 12 horas. Depois do almoço, as crianças reuniam-se no tapete (onde o dono do tempo relembra o almoço e a educadora cooperante contava uma história. No final, as crianças planeavam explorar as áreas da sala, e por último recordava-se o que foi feito durante o dia, numa reunião em grande grupo, no tapete, onde as crianças apresentavam um aspeto que mais tinham gostado no decorrer do dia, designado pela educadora cooperante “momento de recordar”.

1.1.4 O grupo

O grupo com o qual estagiei era composto por dezanove crianças, dez rapazes e nove raparigas. Catorze crianças tinham três anos, uma delas tinha quatro anos, e as restantes quatro crianças tinham cinco anos, aquando do início do estágio. A maioria das crianças frequentava o jardim-de-infância pela primeira vez, apenas oito crianças haviam já frequentado a creche ou outro estabelecimento de jardim-de-infância. No que diz respeito ao grupo em

geral, a maioria das crianças dominava bem a linguagem oral, e demonstrava um desenvolvimento notório a outros níveis, como é o exemplo do desenho e outras atividades plásticas que realizavam regularmente em momentos de brincadeira livre.

Através de conversas informais com a educadora cooperante e da observação de registos, constatámos que a maioria das famílias pertencia às classes média e média-alta.

O grupo no início do ano letivo já tinha trabalhado com a educadora cooperante questões relacionadas com a cidadania, com enfoque nos valores da partilha e amizade.

Em relação aos gostos e preferências do grupo, constatámos que as áreas mais solicitadas na sala eram a da casa, a da loja, a do desenho livre e a dos jogos de mesa, sendo que as menos solicitadas eram a da ciência, da biblioteca e da escrita.

As crianças relacionavam-se com os pares de diferentes idades durante a brincadeira e também durante a realização de trabalhos em pequeno e grande grupo, pelo que a maioria participava ativamente nestes momentos. Demonstravam já algumas preferências na escolha dos pares para brincar, mas não excluía quem se quisesse juntar à brincadeira. A qualidade deste relação entre pares refletia-se também em relação à educadora cooperante, que mantinha com as crianças uma relação afetuosa, demonstrando sensibilidade e uma capacidade para envolver o grupo nas tarefas a realizar, destacando a afetividade e o respeito pela individualidade de cada uma das crianças.

Como necessidades principais, e baseando-nos principalmente na idade do grupo, que era constituído maioritariamente por crianças com três anos, destacámos o contínuo trabalho ao nível da autonomia. Apesar de o grupo ser autónomo na realização de diversas atividades, deveríamos dar continuidade a esta questão. Para além disso, existiam necessidades específicas de algumas crianças que deveriam ser tidas em conta: existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sinalizada com espectro do autismo, uma criança cuja língua materna não era o português e que se encontrava há relativamente pouco tempo no jardim-de-infância, e uma criança com dificuldades ao nível da expressão verbal, não estando sinalizada como tal.

1.1.5 O projeto de intervenção

No que toca ao projeto curricular de sala, este não existia na altura em que iniciámos o estágio. Contudo, através de conversas informais, constatámos que os objetivos definidos pela educadora iam ao encontro das finalidades do projeto educativo da instituição, por exemplo, no que respeita à promoção do trabalho autónomo e desenvolvimento de um autoconhecimento das crianças (dada a especificidade do grupo no que toca às idades). Desta forma, em grande grupo, trabalhavam-se regras para “saber estar em grupo”, e quando as crianças não se comportavam devidamente a educadora cooperante convidava-as a saírem do grupo para observarem o comportamento das restantes crianças. A educadora cooperante pretendia

também um trabalho ao nível do autoconhecimento e do desenvolvimento da autonomia, e como tal o nosso projeto procurou ir ao encontro destes mesmos tópicos.

Procurámos, então, dada a caracterização da instituição, do grupo de crianças e das conversas informais com a educadora cooperante acerca dos objetivos a desenvolver com o grupo, delinear objetivos, estratégias e um fio condutor para o projeto de intervenção. O projeto incidiu principalmente na Área de Formação Pessoal e Social, dado que constatámos que existia um natural desconhecimento por parte do grupo das suas características individuais, e como a educadora tinha como objetivos principais trabalhar também esta mesma área, pensámos em conduzir o projeto apoiado em três eixos principais: i) conhecimento de si próprio; ii) relação com o outro e iii) conhecimento da família (pertença a um grupo, relações de parentesco próximas, entre outros). Desta forma, ao nível da Formação Pessoal e Social destaco como principais objetivos “conhecer as suas características individuais, como um “ser único”, gostos e preferências, desejos e sentimentos” e “desenvolver o sentido de pertença a um grupo”, realçando assim o relacionamento com os pares e o trabalho de conhecimento/caracterização das crianças e das suas famílias. Definimos estratégias para a concretização destes mesmos objetivos, entre as quais a construção de um portefólio individual de cada criança, que conteria as produções realizadas no decorrer do estágio e que viria a ser utilizado como instrumento de avaliação do próprio projeto.

Das diversas estratégias e atividades, destacaria a construção da capa e contracapa do portefólio (figura 1), cujo objetivo principal teve em conta que as crianças se representassem nessa mesma capa, conhecendo as suas características físicas, como a cor do cabelo, dos olhos, entre outras. Realçaria ainda a construção do gráfico das idades e das alturas (figura 2 e



Figura 1 – Capa e contracapa do portefólio



Figura 2 - Gráfico das idades



Figura 3 - Gráfico das alturas

3, respetivamente), que embora construídos em momentos distintos, se complementaram, procurando-se estabelecer comparações entre a informação presente nos dois, dado que no quotidiano, as crianças discutiam diversas vezes a relação existente entre a sua idade e a sua altura (o facto de “eu sou mais velho porque sou maior”).

1.1.6 Avaliação do projeto de intervenção

A avaliação que realizámos do projeto de intervenção assentou em dois aspetos principais: a avaliação das crianças e a nossa própria avaliação face à concretização do projeto.

Em relação à avaliação das crianças, por um lado procurámos avaliar as competências que foram desenvolvendo ao longo do decorrer do estágio e por outro tentámos ter em consideração a avaliação que realizavam diariamente face ao projeto. O portefólio individual também foi tido em conta para esta avaliação, e apesar de não dar conta do percurso e das restantes estratégias utilizadas pelo par de estágio, dá a conhecer de forma global o trabalho realizado ao nível da área da Formação Pessoal e Social, e permite realizar uma avaliação das aprendizagens que as crianças concretizaram.

Tivemos ainda em conta a nossa própria avaliação face ao trabalho que desenvolvemos, recorrendo aos diários de bordo, aos registos que realizámos diariamente no final de cada atividade o que permitiu reconstruir o projeto à medida que refletíamos sobre o trabalho realizado. Desta forma, realço a operacionalização do mesmo, que foi um dos aspetos menos positivo que destacámos, dado que a não existência de um Projeto Curricular de Sala provocou algumas dúvidas na definição dos objetivos a desenvolver e também da condução do projeto. Assim, da dificuldade de planificar que encontrámos, a operacionalização espelhou essas mesmas dificuldades, originando um espaço entre as expectativas da educadora cooperante e a nossa própria intervenção. Pensamos que o objetivo mais bem conseguido foi o que respeita ao conhecimento das suas características individuais, como um “ser único”, gostos e preferências, desejos e sentimentos, dado que no final do estágio as crianças identificavam as suas características, dizendo o que mais gostavam e menos gostavam, justificando, falando sobre os seus desejos e sentimentos, expressos através do desenho e em conversas de grande grupo (como é o exemplo da conversa em grande grupo, cuja intervenção coube à M, em que as crianças falaram sobre os seus medos).

Assim, a minha própria avaliação enquanto estagiária é positiva, dado que se tratou de um estágio recheado de aprendizagens, por ser o primeiro em que pude planificar e colocar em prática o que pretendia fazer para que as crianças aprendessem. Tudo isto fez com que a preocupação em adequar o meu trabalho ao grupo em específico me colocasse grandes dilemas, importantes para refletir e tentar melhorar a ação semanalmente, à medida que intervinha.

1.1.7 Divulgação do projeto de intervenção

O presente projeto foi sendo divulgado durante o estágio e por isso as estratégias que utilizámos tiveram em conta a interação promovida entre todos os agentes educativos, nomeadamente as auxiliares, os elementos das restantes salas (educadoras e crianças),

estagiárias e pais/EE. Fomos desenvolvendo com os pais uma parceria, através da sua participação no nosso projeto, o que levou a uma divulgação do mesmo junto destes.

1.2 Estágio de 1º ciclo

1.2.1 Caracterização da instituição

O estágio no 1º ciclo do ensino básico realizou-se entre 20 de março e 6 de junho de 2012, numa turma de 1º ano, cuja instituição se situava numa zona rural do distrito de Santarém. Apresentava-se como uma escola antiga, cujas instalações se verificavam estar degradadas, pois com o decorrer do tempo não sofreram grandes remodelações nos últimos anos. Estava organizada em dois edifícios principais, que continham duas salas de aula cada (num deles existia uma sala desocupada que era utilizada para a realização de atividades como a expressão motora, quando o tempo não permitia a sua realização no ringue, que denominávamos de sala devoluta; noutro existia um gabinete adicional que funciona como sala de professores). Frequentavam esta escola 65 crianças, distribuídas por três salas (uma de 1º ano, uma de 2º e 3º ano, e uma de 4º ano), existindo três professoras titulares de turma e duas assistentes operacionais. As casas de banho localizavam-se no exterior dos edifícios principais, existindo uma para professoras e funcionárias, uma para raparigas e outra para rapazes. Existia um refeitório remodelado há pouco tempo, que continha todas as condições necessárias, apesar de ser pequeno, o que implicava uma maior organização das turmas no período do almoço. Possuía ainda uma biblioteca (antigo refeitório), uma sala de arrumação, e ainda um alpendre, que podia ser aproveitado para a realização de atividades diversas. Todo o espaço envolvente aos edifícios era cimentado.

1.2.2 A sala

A sala de aula apresentava-se como um espaço amplo e iluminado, devido à existência de várias janelas que permitiam a entrada de luz solar. Apresentava uma boa acústica, apesar de ser bastante antiga, e como tal ser visível alguma degradação ao nível das instalações. A professora cooperante afirmava que a sua prática não ficava condicionada pelas condições dos espaços físicos, mas considerava ser desconfortável, tendo em conta que por vezes não conseguia afixar materiais nas paredes da sala devido à humidade. Podia observar-se nas paredes a exposição de diversos trabalhos, bem como de materiais de apoio, dado tratar-se de uma turma de 1º ano, auxiliando assim a realização de alguns exercícios e atividades (cartaz dos números, aniversários, casos de leitura, etc.). Assim, quando as crianças revelavam dúvidas, por exemplo ao nível da grafia de uma letra aprendida anteriormente, podiam consultar o abecedário que se encontrava exposto na parede e esclarecer a sua dúvida. Neste aspeto, a professora cooperante referia que se tornava importante, para que não tivesse constantemente a interromper a aula.

A disposição da presente sala era em forma de U, com algumas mesas dispostas no meio, que permitiam, segundo a professora cooperante, uma maior concentração das crianças, quer das que se encontravam no meio, quer das restantes. Existia ainda uma mesa destinada à professora e outra onde se guardavam alguns trabalhos das crianças que não estavam completos, bem como os cadernos diários e os cadernos de trabalhos de casa.

Encontrava-se ainda equipada com um computador (existem dois, um fixo e um portátil) com acesso à internet, com impressora, retroprojektor, quadro interativo, quadro de giz e material didático (como *cuisenaire*, geoplanos, miras, espelhos, material laboratorial, e outros), dispositivos estes que não podiam ser manuseados pelas crianças sem a presença e indicação de um adulto.

1.2.3 Organização da rotina diária

Em relação à rotina diária, existia um horário elaborado pelo Agrupamento de Escolas (tabela 1), que era comum a todas as escolas do 1º ciclo desse agrupamento. Apesar de este horário induzir aparentemente uma organização pouco flexível, alterávamo-lo sempre que necessário, desde que justificado, e tentávamos que as disciplinas fossem lecionadas de forma dinâmica, integrada e articulada.

A expressão dramática e musical e também a expressão plástica e físico-motora eram intercaladas semanalmente: se numa semana tinha lugar a expressão dramática, na semana seguinte planificava-se a expressão musical. Assim, o horário definido era o seguinte:

Horário definido pelo Agrupamento de Escolas					
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:45h/10:30h	Língua portuguesa	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Língua portuguesa
11h/12:15h	Matemática	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	Matemática
13:30h/14:30h	Estudo do meio	Estudo do meio	Estudo do meio	Estudo do meio	Estudo do meio
14:30/15:15h	Estudo acompanhado	Formação Cívica	Área de projeto	Expressão dramática/musical	Expressão plástica/físico-motora

Tabela 1 - Horário definido pelo Agrupamento de Escolas

1.2.4 O grupo

O grupo era constituído por 23 alunos (12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade, aquando do início do estágio. Todas as crianças tinham frequentado o jardim-de-infância, sendo notório o trabalho desenvolvido nesta fase. As crianças eram autónomas na realização das suas tarefas e duas delas eram acompanhadas pela terapia da fala, por se terem detetado problemas a este nível no jardim-de-infância. Para além disso, o grupo era bastante unido, dado que já estavam juntos desde o pré-escolar. Não existia nenhuma criança com NEE ou com apoio educativo especializado, nem com a língua portuguesa como língua não materna. Em sala de aula, através de observação e de conversas informais com a professora cooperante, constatámos

que o grupo era bastante dinâmico e receptivo tanto às atividades propostas pela professora como por nós. A maioria das crianças era autónoma na realização dos trabalhos e ajudavam-se mutuamente, quando detetavam que um colega estava com dificuldades na realização dos exercícios.

Ao nível das necessidades do grupo em geral e de cada criança individualmente, estavam identificados dois alunos com problemas de aprendizagem (um deles ao nível da língua portuguesa e outro de forma geral em todas as áreas curriculares, tendo necessidade de um maior acompanhamento) e outros quatro com problemas de comportamento (ao nível do saber estar em sala de aula e na própria realização das tarefas, dado que sem atenção do adulto não as realizavam, permanecendo o tempo a realizar desenhos livres e a brincar com o material que têm à disposição dentro das mochilas) que necessitavam de atenção permanente por parte dos adultos da sala, bem como de estímulos diversos para a realização das diferentes tarefas (ser uma atividade próxima dos seus gostos, por exemplo, ou dar-lhes uma tarefa de maior importância para que se sentissem úteis).

A turma assumia-se como um grupo agitado, de acordo com a observação realizada e também baseando-nos em conversas informais com a professora cooperante, tendo em conta que se tratava de um 1º ano de escolaridade. Ou seja, apesar de sabermos e de assumirmos que esta característica seria natural, sabíamos que se tornava importante ser um aspeto a trabalhar. Em conversa com a cooperante verificámos que são também pontos menos favoráveis do grupo a heterogeneidade ao nível dos períodos de atenção e concentração, a dificuldade em tolerar a carga horária letiva, a falta de organização dos trabalhos, a pouca autonomia e iniciativa, os problemas ao nível da linguagem e a dificuldade em cumprir regras de sala de aula, que assumimos também, enquanto par de estágio, como sendo uma característica natural dada a faixa etária e o facto de ser uma turma de 1º ano.

A caracterização das famílias torna-se um aspeto importante de referir, dada a influência que detêm no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Vinte crianças têm como encarregado de educação a mãe, enquanto três têm o pai a assumir esta função. Dezassete crianças vivem com os pais (uma delas também vive com os dois avós), seis vivem com a mãe (nalguns casos também com avós e/ou padrastos), dezassete crianças têm irmãos (dez têm apenas um irmão, cinco crianças têm dois irmãos, uma criança tem três e outra tem quatro irmãos).

1.2.5 O Projeto de intervenção

Depois da caracterização que realizámos do grupo de crianças, pensámos que o projeto de intervenção deveria envolver a língua portuguesa e que esse fosse o fio condutor do mesmo. Para além disso, tornava-se importante valorizar a componente do comportamento das crianças, que não era ainda o mais adequado e que chegava a impossibilitar a professora de conduzir uma aula até ao fim.

Desta forma, e tendo em conta que a professora cooperante tinha dado início à construção de um portefólio que acompanhasse as crianças até ao 4º ano de escolaridade, cujo objetivo primordial seria trabalhar a língua portuguesa, pensámos num projeto que fosse por um lado ao encontro das necessidades das crianças e por outro que acompanhasse a construção deste instrumento pelas mesmas.

Outro aspeto que conferiu transversalidade ao projeto foi uma personagem, que denominámos de “Mistério”, que surgiu numa das primeiras atividades implementadas pela M ainda na semana de intervenção partilhada. Esta personagem motivou as crianças de tal forma, que pensámos ser pertinente para as envolver nas tarefas e conseqüentemente nas aprendizagens.

Assim, como fio condutor deste projeto de intervenção destacamos a língua portuguesa, e como recurso transversal a personagem “Mistério”, tendo sido estes dois aspetos que acompanharam algumas atividades realizadas e que conferiram a transversalidade necessária à prática educativa, interligando as diferentes áreas de conteúdo. Como este projeto foi pensado semana a semana, e não tendo em vista a globalidade do período da intervenção do par de estágio, por fatores de ordem diversa, não definimos objetivos específicos para operacionalização do mesmo. Ou seja, apesar de termos um fio condutor, que dava consistência e continuidade aos objetivos de ensino/aprendizagem



no âmbito do projeto de intervenção, estes foram sendo definidos no decorrer do estágio, de acordo

Figura 4 – Exemplo de produto final da atividade “O Mistério é...”

com os conteúdos a abordar. Assim, destaco uma atividade, entre muitas outras, em que trabalhámos conteúdos integrando a língua portuguesa, utilizando como estratégia o “Mistério”. A atividade que destaco teve em conta estes dois aspetos, cujo objetivo principal seria trabalhar a escrita na língua portuguesa, pretendendo-se que elaborassem uma descrição de uma cena/objeto/paisagem/personagem. Assim, solicitámos a uma das assistentes operacionais que passasse junto da janela com uma capa preta (tentando apresentar uma possível representação da palavra “mistério”), para motivar as crianças, e de seguida, depois da agitação natural, a M distribuiu pelas crianças uma folha branca e solicitou que escrevessem no topo “O Mistério é...” (figura 6), tendo estas desenhado o que achavam que era o mistério, escrevendo em baixo a continuação da frase.

1.2.6 Avaliação do projeto de intervenção

Para avaliar o projeto de intervenção, baseámo-nos na avaliação realizada pelo par de estágio face ao projeto de intervenção, bem como em relação à evolução enquanto futuras profissionais. Focámo-nos ainda na avaliação realizada pelas crianças no decorrer do estágio, tanto no que toca às aprendizagens por estas efetuadas, como em relação à avaliação que realizaram face ao projeto de intervenção.

Como primeiro ponto destacámos a transversalidade conseguida através da escolha da língua portuguesa como tema transversal. A língua portuguesa está presente em tudo o que fazemos, e como tal foi uma escolha que atribuiu ao projeto uma consistência e uma continuidade que facilitou a nossa intervenção e as aprendizagens das crianças. Os objetivos que pretendíamos desenvolver semanalmente, especificando cada uma das áreas de conteúdo, foram sendo avaliados diariamente, onde destacávamos, enquanto par de estágio, os aspetos positivos e negativos da intervenção, consolidados com o *feedback* da professora cooperante e da professora supervisora da ESES. Ambos assumiram importância pelo acompanhamento da preparação das aulas, com o acompanhamento que era dado às planificações, semanalmente: por um lado tínhamos o apoio da professora cooperante, que conhecendo o grupo pôde dar indicações mais proveitosas em relação ao que havíamos pensado anteriormente, e por parte da professora supervisora tínhamos o *feedback* mais formal, no sentido em que este procurava destacar os aspetos ditos mais “técnicos” em relação à planificação (como a formulação/adequação dos objetivos, antevisão das questões das crianças, condução da aula, etc..). Como este acompanhamento foi constante, pudemos constatar que existiram objetivos que foram mais bem conseguidos do que outros, como é o caso do desenvolvimento da escrita, dado que fomos assistindo (através da análise das tarefas que incluímos no portefólio, como no decorrer de outros trabalhos) a uma progressão no que toca à formação de frases, tornando-se cada vez mais completas. Para além deste objetivo, verificámos que a leitura também sofreu alterações positivas, tendo por base o exercício de avaliação da leitura que realizámos no final do estágio, em que gravámos a leitura de cada criança, analisando-as depois em conjunto com as mesmas. Contudo, percebemos a existência de algumas lacunas pontuais, mas que foram colmatadas através da reflexão, avaliação e reformulação constantes das práticas e do cumprimento dos objetivos específicos, que contribuíram para o sucesso da concretização do projeto.

Em relação à própria avaliação enquanto futura profissional, considero que existiu uma evolução notória no que toca à preparação das aulas, em que procurava melhorar tanto a gestão do tempo e a adequação das estratégias ao mesmo, bem como pensar na forma como a atividade poderia decorrer. Ou seja, tentava prever as perguntas e respostas que as crianças poderiam colocar, e adequar os diferentes momentos da aula para que os objetivos fossem cumpridos. Para além disso destaco o trabalho realizado em parceria com a M, que sofreu

alterações face ao estágio anterior, onde procurei dar-lhe autonomia e um *feedback* face àquilo que considerava pertinente, dado que este contexto permitia uma avaliação mais pormenorizada que realizávamos uma da outra pelo facto de estarmos mais distantes no decorrer da intervenção.

Considerámos que as crianças realizaram diversas aprendizagens no decorrer da implementação do projeto de intervenção, dado que avaliámos o portefólio construído e os restantes produtos das atividades propostas. Destaco a escrita, como referi anteriormente, nomeadamente no que respeita à construção frásica, e a leitura, através de uma atividade realizada no final do projeto de intervenção, em que realizei com as crianças um exercício de avaliação da leitura. No que se refere à avaliação do projeto realizada pelas crianças, tivemos em conta essencialmente as expressões e opiniões de referiam no decorrer das atividades, onde destacavam o “Mistério” e o tipo de atividades, ao afirmarem que “[as estagiárias] fazem jogos diferentes com o Mistério...aprendemos com o “Mistério”...o Mistério veio à nossa escola!”.

1.2.7 Divulgação do projeto de intervenção

O projeto de intervenção foi dado a conhecer às restantes professoras da instituição, através de conversas informais, em que apresentámos os objetivos e íamos recebendo a opinião e também *feedback* quando à aplicabilidade das tarefas, por exemplo. Outras vezes eram as professoras que, vendo as atividades que propúnhamos, adaptavam ao seu próprio grupo.

Por outro lado, o projeto foi divulgado às assistentes operacionais da instituição, dado que nos ajudaram bastante na preparação de muitas atividades, em que destaco a colaboração na atividade do “Mistério” que apresentei acima, bem como a realização de gelados, no âmbito de uma atividade experimental (ajudando a congelar todos os recipientes das crianças).

No que toca aos pais, esta foi a nossa principal dificuldade, não que se tornasse um entrave, mas ao contrário do que aconteceu no estágio anterior não mantivemos uma relação tão próxima com os mesmos. Tratando-se de um meio rural, ou as crianças iam sozinhas para casa, ou iam de transporte fornecido pela junta de freguesia, ou permaneciam nas atividades extracurriculares, que nós não presenciávamos. Assim, não demos a conhecer o projeto em si, apesar de a professora cooperante ter informado os mesmos acerca do trabalho desenvolvido por nós, aquando da reunião de pais no início do período. Desta forma, e refletindo no final do estágio constatámos que teria sido proveitoso se tivéssemos implementado outro tipo de estratégias para reforçar a relação com os pais e com a restante comunidade, e assim dar a conhecer os objetivos do projeto de intervenção, não nos limitando ao que foi feito pela professora cooperante.

1.3 Estágio de creche

1.3.1 Caracterização da instituição

O estágio em contexto de creche decorreu no período de 15 de outubro a 14 de dezembro de 2012. A instituição na qual desenvolvi o meu estágio em contexto de creche era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos que tinha como principal objetivo a prática de solidariedade social, e situava-se na cidade de Santarém, sendo composta por três unidades distintas que contemplam as valências de creche e jardim-de-infância. A instituição situa-se numa zona urbana, habitacional, perto de uma grande área comercial e do centro histórico da cidade, próxima dos correios e outros serviços.

Na presente unidade existiam duas creches, denominadas de creche um e dois (sendo a creche dois a mais recente). Ambas possuíam uma sala de berçário, uma sala de um ano e uma sala de dois anos, um refeitório, uma copa e um vestiário com casa de banho de adultos, apenas na creche dois existe uma sala de reuniões e elevador para que o transporte dos bebés em carros próprios seja facilitado (ficando estes guardados na sala de reuniões até ao final do dia).

1.3.2 A sala

O grupo com o qual estagiámos realizava as suas atividades na creche um, na sala destinada às crianças de um ano. Era um espaço bastante amplo e em forma retangular, constituído por duas áreas principais: a sala propriamente dita e o fraldário.

As paredes dispunham de alguns placards construídos por adultos que não estavam acessíveis às crianças, dada a altura a que se encontravam, o que acontecia (nesta fase) para que as crianças não acessem para não “estragarem” o material exposto, segundo a cooperante (apesar de ser um objetivo que pretenda trabalhar progressivamente, dada a idade das mesmas). Logo à entrada, de frente, encontrava-se ainda um placard que continha uma tabela de registo das rotinas de cada criança, como o sono, os esfíncteres, a refeição e a febre. Esta tabela era preenchida diariamente pela educadora e assistente operacional, como forma de dar às famílias uma informação mais precisa acerca do dia do/a seu/ua educando/a.

A sala não estava ocupada por áreas, como acontece habitualmente na valência de pré-escolar. Segundo a educadora cooperante, as crianças estavam ainda a aprender as rotinas diárias e a adaptar-se às regras da sala. Desta forma, existia uma casa onde as crianças brincavam, alguns colchões forrados com tecido impermeável (o qual servia de “tapete” e onde as crianças se sentavam para comer o pão e ouvir a história), existia um espelho adaptado ao nível das crianças e uma mesa redonda onde habitualmente se podiam realizar algumas atividades mais orientadas.

No que se refere aos materiais, pudemos constatar que existiam objetos como bolas e brinquedos didáticos acessíveis às crianças. Existiam poucos materiais na sala, mas constatámos que tal se deve a uma opção da educadora, dado que tinha alguns arrumados e que pretendia introduzir à medida que as crianças desenvolvessem determinados tipos de competências.

O fraldário, habitualmente chamado de “casa de banho” pelos adultos da sala, encontra-se dividido do restante espaço, que dava acesso visível a toda a sala através de vidros grandes para que ao mesmo tempo que se mudasse a fralda a uma criança, o adulto pudesse supervisionar o grupo. Neste espaço existia um colchão muda fraldas, disposto ao nível da cintura do adulto, que continha por baixo um armário onde se guardavam os toalhetes e materiais de higiene de cada criança, um lavatório (e uma sanita que ainda não era utilizada) acessível às crianças e uma banheira.

1.3.3 Organização da rotina diária

No que se refere à organização do tempo, a creche foi um local em que as rotinas foram bastante privilegiadas, concordando assim com as palavras de Portugal (2000) ao referir que “*o principal não são as actividades planeadas (...) mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres.*” (p. 88). Desta forma, o tempo era organizado da seguinte forma: o acolhimento era feito pela educadora cooperante entre as 7h30 e as 9h30. Apesar de as crianças poderem entrar mais tarde por permissão da educadora, era regra da instituição que as crianças entrassem até às 9h30. Até esta hora as crianças brincavam livremente pela sala, explorando os materiais disponíveis. Depois, a educadora solicitava às crianças que se sentassem no tapete, para comerem o pão e ouvirem uma história, que normalmente tinha que ser repetida, dado o gosto que o grupo demonstrava em relação à mesma. Depois deste momento as crianças voltavam a explorar o espaço e os materiais ou então dava-se uma atividade orientada até cerca das 10h30. De seguida as crianças eram convidadas a arrumar a sala e a dirigirem-se para o fraldário, para que os adultos procedessem à muda da fralda e à colocação do babete. Neste momento, um adulto preparava a sala para a sesta e outro ficava encarregue de animar o grupo, cantando canções e contando histórias até à hora do almoço. Depois, as crianças dirigiam-se para o refeitório e almoçavam, até cerca das 11h30, quando se dirigiam para a sala, faziam a higiene e deitavam-se para a sesta.

Às 14h15 começavam a acordar, e dirigiam-se para o fraldário para se proceder à preparação da refeição, à semelhança do que acontecia à hora de almoço. Depois do lanche as crianças voltavam a explorar o espaço e os materiais, até à saída, que era feita até às 19h.

1.3.4 O grupo

O grupo era constituído por 15 crianças (nove raparigas e seis rapazes), com idades compreendidas entre os nove e os 18 meses (no início do estágio), e sete destas crianças

frequentaram anteriormente a sala de berçário. Através da observação, dado que não tivemos acesso aos projetos da instituição, constatámos que era um grupo bastante autónomo: todas as crianças comiam sozinhas, necessitando apenas de ajuda pontual, a grande maioria já tinha adquirido a marcha (à exceção de três crianças: uma delas com 15 meses, que ainda não tinha equilíbrio para se colocar de pé, mas que iria ser referenciada para que pudesse passar por uma observação da parte de especialistas como forma de verificar se existe alguma patologia associada ao seu desenvolvimento; outra, com nove meses, que não frequentou a creche, e como tal não possuíamos muitos dados acerca da mesma; e outra que começou a andar ainda no período de estágio). Para além destas rotinas, adormeciam sozinhas, e quase todas em simultâneo, e na hora do acolhimento apenas uma criança chorava com alguma regularidade. Todas usavam ainda fralda, pelo que a educadora cooperante começaria o treino dos esfíncteres mais perto do verão, para que as crianças não sentissem desconforto devido ao frio.

Como pontes fortes do grupo destacámos então a autonomia na realização de tarefas, mas também o gosto em ouvir contar histórias e cantar canções. As crianças solicitavam ao adulto diversas vezes que repetisse as histórias, e nos momentos de exploração livre manuseavam livros e pediam ao adulto que contasse a história. Quando este o fazia, as crianças juntavam-se em seu redor e escutavam com atenção, solicitando sempre “mais uma”. Para além disso, outro ponto forte eram as canções, que utilizávamos ao longo do dia, nas rotinas, e que as crianças admiravam, batendo palmas e pedindo “mais”. Dada a idade das crianças, destacamos também como um ponto forte a exploração de sensações e de materiais novos, quer a nível tátil quer a nível sonoro e visual.

Em relação à caracterização socioeconómica das famílias, a não existência de um Projeto Curricular de Sala não nos permitiu fazer uma caracterização precisa da mesma, contudo, através de conversas informais com a educadora cooperante verificámos que a maioria das famílias possui um nível socioeconómico elevado, acompanhado de um alto nível de escolaridade.

1.3.5 O Projeto de intervenção

Tendo em conta que não tivemos acesso aos projetos da instituição e da sala, conversámos muitas vezes com a educadora cooperante, de modo a definirmos os objetivos e as estratégias adequadas ao grupo, dado que o projeto do grupo estava a ser construído ainda pela mesma. Contudo, através da educadora cooperante, percebemos que os objetivos gerais pelos quais a instituição se rege são os presentes na portaria nº. 262/2011.

Para a concretização do projeto, estas conversas informais assumiram destaque, pelo facto de ficarmos a conhecer melhor o grupo e o trabalho que tinha vindo a ser realizado com o mesmo, desde o início do ano letivo. Para além disso, a observação que realizámos destacou-se, porque deste conhecimento mais pormenorizado, sob a nossa perspetiva, fez com que

construíssemos uma base mais sólida para o projeto que viria a ser operacionalizado. Baseámo-nos ainda nas planificações realizadas pela educadora cooperante, como forma de promover a continuidade educativa, apesar de termos, enquanto par de estágio, optado por modelos de planificação distintos, de acordo com as necessidades de cada uma.

Deste modo, procurámos desenvolver objetivos no âmbito das quatro áreas definidas na portaria referida acima: desenvolvimento motor, desenvolvimento criativo, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento pessoal e social. Como tal, definimos para o projeto de intervenção objetivos, sendo estes: “desenvolver o movimento, como forma de assegurar a satisfação das necessidades físicas das crianças (comer, dormir, movimento, entre outras)”; “desenvolver a comunicação e a linguagem”, numa perspetiva de desenvolvimento de vocabulário e estruturas linguísticas, mas também no desenvolvimento da *“capacidade de controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade(...), estabelecimento de relações, o desejo e capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros, sentido de cooperação”* (Portugal, 2012: 5); “Promover a exploração de objetos, estimulando a curiosidade e o ímpeto exploratório das crianças”.



Figura 5 - Formação do comboio

Os objetivos referidos foram postos em prática sobretudo ao nível das rotinas, na tentativa de proporcionar um ambiente estável e previsível para as crianças. Para além da ênfase dada às rotinas, era nosso objetivo oferecer uma atenção individualizada a cada criança, que embora soubéssemos não ser possível de forma permanente, deveria ser realizada frequentemente e ser uma preocupação do educador.

Como estratégias principais a destacar, refiro a formação do comboio (figura 5) para que as crianças se dirigissem até ao refeitório, que era um dos objetivos a trabalhar pela educadora cooperante e que fomos trabalhando ao longo de todo o período de estágio. Para além disso, realço a atividade de exploração de gelatina (figura 6), em que as crianças tocaram, amassaram e provaram, tendo sido uma das melhores experiências que vivenciei enquanto estagiária, e que pretendeu dar resposta ao objetivo referido anteriormente, no que respeita à promoção da exploração de objetos, estimulando a curiosidade e o ímpeto exploratório das crianças.



Figura 6 - Exploração da gelatina

1.3.6 Avaliação do projeto de intervenção

Tendo em conta a particularidade deste contexto, ter em conta a avaliação por parte das crianças face ao projeto de intervenção desenvolvido não foi possível. Apesar de termos avaliado o bem-estar, o envolvimento e termos em conta algumas reações das crianças no que respeita às atividades propostas, não nos foi possível considerar tais factos para avaliar o projeto, podendo dar uma perspetiva errada e enviesada do mesmo.

Para avaliar o projeto de intervenção no contexto de creche baseámo-nos por isso em documentos escritos, em avaliações diárias que realizámos, no *feedback* dado pela educadora cooperante e pela professora supervisora, e também nas planificações realizadas por nós.

Considerámos que o principal fator que conduziu ao sucesso do projeto teve em conta o facto de a professora supervisora da ESES ter fornecido mais uma semana de observação do que o habitual. Esta semana serviu para conhecermos melhor o grupo, mas também para dar início à intervenção na semana seguinte já com o projeto delineado, o que não aconteceu nos outros estágios, que ia sendo realizado no decorrer das semanas de intervenção. Assim, foi pensado para o tempo de estágio, e definido de acordo com as observações e com o que a educadora cooperante pretendia trabalhar. Outro fator, associado a este, foi o facto de termos tido acesso às planificações da educadora cooperante, o que nos deu a perspetiva do seu trabalho, do que já havia sido iniciado e o que necessitava de continuidade.

A definição dos objetivos foi pensada numa perspetiva evolutiva, sendo que para isso foi criada uma tabela que ia sendo preenchida no decorrer das semanas. Esta tabela continha os objetivos a desenvolver em cada semana, com uma coluna que era preenchida no final de cada uma, onde refletíamos acerca dos objetivos que deveriam voltar a ser trabalhados e deste modo fomos alterando a intervenção semanalmente, com base nessa reflexão. Verificámos que a continuidade dada aos objetivos durante o período de estágio assumiu grande importância, por exemplo, no que respeita à formação do comboio, dado que a idade das crianças exigia da nossa parte esse cuidado e atenção.

Assim, como íamos recebendo também *feedback* da educadora cooperante quanto à planificação, no final do estágio pudemos considerar que os objetivos das planificações semanais, que estavam suportados nos objetivos do projeto de intervenção, foram atingidos dado o acompanhamento e a reflexão realizada e também a descrição/análise diária que realizávamos no final de cada dia. Esta descrição/análise diária permitia dar-nos conta dos erros e perspetivar uma nova operacionalização da estratégia em causa. Assim, destaco a formação do comboio como a estratégia mais bem-sucedida no que respeita ao objetivo desenvolver o movimento, como forma de assegurar a satisfação das necessidades físicas das crianças. Para além disso, foi notório o desenvolvimento de competências ao nível da motricidade fina, que se verificou principalmente nos momentos da refeição, ao pegar na colher e no copo, conduzindo-o à boca. Realço ainda o facto de o cumprimento dos objetivos ser um

pouco relativo, face ao grupo de crianças com o qual estagiámos, porque apesar de idades próximas, as crianças tinham ritmos de desenvolvimento bastante diversificados. Quanto aos objetivos menos conseguidos, penso que este se centra ao nível do desenvolvimento da linguagem, dado que apesar dos estímulos, é um objetivo que se revela a médio-longo prazo, e portanto não verificámos uma evolução tão significativa na maioria das crianças.

Saliento apenas que quando falámos em cumprimento dos objetivos referimo-nos ao projeto em si, pois em relação às crianças muitas das estratégias que implementámos necessitariam de ser trabalhadas de forma progressiva e contínua, dado que são objetivos que não são exequíveis num tão curto espaço de tempo.

1.3.7 Divulgação do projeto de intervenção

A divulgação do projeto de intervenção no contexto de creche foi mais pensada do que nos restantes estágios, por diversos fatores: primeiro, seria o último estágio de intervenção, o que nos dava já alguma experiência em diferentes aspetos; depois porque o contexto em si nos encaminhou para uma divulgação mais pensada.

Assim, junto das restantes educadoras/salas, a divulgação do projeto foi sendo realizada à medida que íamos realizando a nossa intervenção, quer através de conversas informais, quer por meio de observação da parte das educadoras da preparação das estratégias a adotar por nós, enquanto par de estágio. Para além disso, participaram nas mesmas através de empréstimo de material que necessitávamos, por exemplo.

Ao nível da divulgação junto dos pais desenvolvemos semanalmente um registo, colocado na porta da sala para que os pais pudessem ver o trabalho que era realizado com as crianças. Neste registo resumíamos as estratégias adotadas nessa semana, os objetivos que pretendíamos desenvolver com as mesmas, e algumas fotografias das atividades. Desta forma, o projeto foi sendo também divulgado à restante comunidade educativa, apesar de o objetivo inicial ter sido a divulgação do projeto aos pais, contudo acabou por ser um bom veículo de divulgação, disponível para toda a instituição, inclusive das famílias das restantes crianças da creche um.

2 Percurso de desenvolvimento profissional

2.1 Contexto de jardim-de-infância

Ao nível do percurso de crescimento/desenvolvimento que fui começando a construir neste estágio, posso referir que existiam três grandes questões que me inquietaram logo no início do mesmo.

A primeira surgiu aquando da realização da primeira reflexão investigativa e prendia-se com a relação entre a teoria e a prática. A questão surgiu da dificuldade em planificar para um grupo específico, com características e necessidades reais que fazem com que o educador pense na sua ação de acordo com essas mesmas características. Realçava o facto de ao nível da licenciatura planificarmos com frequência, mas quando o fazíamos pensávamos em características “fictícias” de um grupo e não tínhamos oportunidade de implementar essas mesmas planificações. O facto de não as desenvolvermos na realidade trazia, depois, ao nível da prática, nomeadamente no estágio de intervenção (mestrado), uma dificuldade acrescida, porque nesta situação já tínhamos um grupo de crianças “real” com as suas necessidades, interesses e características muito próprias. Acrescia ainda o facto de ao escolher as estratégias estar preocupada com o facto de estas serem, ou não, adequadas aos objetivos propostos, não tendo em conta o grupo para o qual poderia estar a trabalhar. Nestes casos tinha tendência em planificar estratégias desadequadas para a idade da criança, nomeadamente em termos de dificuldade cognitiva, tempo, organização do grupo, etc. Ao nível desta questão era patente nas minhas reflexões a importância da teoria na prática do educador, mas dava agora mais ênfase à experiência da prática pedagógica, destacando o “gosto” e o desafio em planificar para um grupo de crianças específico, em colocar essa planificação em ação. A par destas questões, a reflexão/avaliação ia assumindo um grande destaque, pelo facto de estar permanentemente a procurar avaliar as minhas ações enquanto futura educadora e professora, o que se refletiu numa alteração constante da prática pedagógica, tanto no que respeita à planificação em si, como à ação propriamente dita.

Outra questão que reforçava dava conta da avaliação ao nível do jardim-de-infância, que me levantava dúvidas por não ter observado nas duas primeiras semanas de estágio. Ou seja, se por um lado sabia que a educadora avaliava as aprendizagens das crianças e as estratégias implementadas, por outro não tive acesso a instrumentos construídos para esse efeito o que me levou a pesquisar mais sobre este assunto. Na realidade o que observava era unicamente registos feitos pelas crianças relativamente à sua opinião sobre a atividade desenvolvida. Ao refletir sobre esta prática considerei esta avaliação superficial, o gosto era essencial, mas mais do que isso sabia que era importante que o educador realizasse um registo mais pormenorizado da estratégia que utilizou, e se a estratégia serviu, ou não, os objetivos propostos, nomeadamente as aprendizagens realizadas pelas crianças. Esta questão, tal como já foi acima mencionado, foi sendo ultrapassada com leituras e com o decorrer do

estágio, das reflexões que ia fazendo e dos *feedbacks* da educadora cooperante e das supervisoras da ESES sobre os vários instrumentos de avaliação que ia colocando em prática. Assim, tanto eu como a M, começámos a realizar um registo sistemático, com uma regularidade diária, em que no final de cada atividade descrevíamos a estratégia e se considerávamos que os objetivos tinham sido ou não cumpridos, tentando perspetivar uma posterior ação com vista à melhoria da nossa prática. Além deste registo, cujo enfoque era as aprendizagens realizadas pelas crianças, também registávamos o que tinha acontecido durante o dia, levantando questões sobre a nossa própria ação (da forma como aplicámos a estratégia pensada, as alterações feitas à planificação e respetiva justificação, etc.).

Por fim, a última questão prendia-se com a gestão do grupo, e essa preocupava-me bastante, tendo em conta que condicionava toda a minha ação. Assim, foi a esta a que dei maior destaque inicial, com leituras e pesquisas, tendo realizado uma entrevista exploratória a uma educadora (disponível em anexo I) tentando perceber que estratégias utilizava para gerir o grupo ao longo do dia, incluindo os momentos de rotina diária. A análise desta entrevista (disponível em anexo II) ajudou-me principalmente a compreender que as estratégias que eu utilizava eram bastante fatigantes para as crianças (as atividades eram longas, muitas vezes mantendo-se no mesmo local, muito tempo sentadas no tapete, etc.). Apesar de ter sido exigente a gestão do grupo que fui planeando e implementando ao longo do estágio, foi um trabalho contínuo e com o qual aprendi bastante embora não se tenha refletido na prática deste contexto tanto como eu desejaria.

Numa segunda reflexão, as questões que destaquei foram duas, essencialmente, às quais procurei dar esclarecimento, sendo estas a relação entre a teoria e a prática, que já tinha sido uma preocupação demonstrada logo na primeira reflexão, e ainda a importância do envolvimento parental. Ao nível da relação teoria-prática, decidi aprofundar a questão, dado que as dificuldades em articular a vertente teórica e a prática continuavam a ser uma preocupação permanente. Associava esta dificuldade à minha falta de experiência, e como tal enfatizava a prática face à teoria, isto é considerava que os conhecimentos teóricos eram menos importantes quando comparados com aqueles que estava a adquirir com a prática. Sentia dificuldades em colocar em prática a teoria aprendida na licenciatura e no mestrado, em consonância com a prática da educadora. No entanto, ao longo do estágio conseguimos implementar algumas estratégias oriundas das unidades curriculares teóricas, sempre com um grau de intervenção limitado e negociado.

Ao nível do envolvimento parental destaquei esta questão por três motivos principais: primeiro porque sentia que o tempo passava e não tinha uma questão concreta acerca da prática, depois porque os pais das crianças da sala onde estagiei eram bastante participativos, e apesar de saber que era importante, achava que não era comum, e finalmente porque me

encontrava inserida no projeto Toddler¹, sendo um projeto que, ao nível do nosso país, trabalhava a questão do envolvimento parental.

Tendo em consideração o facto de esta questão não se ter assumido como um dilema para a minha prática pedagógica, ou seja, sabia a pertinência da questão, mas nestes contexto específico os pais participavam bastante - logo não me inquietava, apenas me seduzia e entusiasmava, por saber que parte deste envolvimento se dava pelo trabalho feito pela educadora cooperante. Desta forma, percebi que não seria esta a minha questão de investigação, e como tal, não querendo deixar de enfatizar esta questão que levantei na reflexão individual e redigi apenas uma reflexão individual onde procurei destacar a questão.

Já no que toca à questão da relação entre a teoria e a prática, apesar de perceber que era uma questão muito abrangente e que necessitaria de ser reformulada, era sobre este tema que queria investigar por se tornar tão importante para mim e para a minha prática enquanto futura profissional.

2.2 Contexto de 1º ciclo

À semelhança do contexto anterior, a minha principal questão, neste contexto, centrou-se no processo de ensino-aprendizagem e na relação entre a teoria e a prática, porque sentia que possuía os conhecimentos teóricos, mas que a minha prestação ficava de algum modo condicionada por não saber como fazer com que as crianças aprendessem. Isto verificou-se a partir do momento em que, numa aula de matemática, me senti impotente face à concretização dos objetivos aos quais me tinha proposto. O tópico era a Geometria e Medida, e cabia-me a função de continuar a trabalhar as simetrias, que a professora tinha dado início na aula anterior. Eu sabia que era “fácil” abordar este tema, contudo no decorrer da aula referi que uma certa imagem, para ser simétrica, seria igual de um lado e do outro em relação ao eixo de simetria, o que de facto não acontece, porque o que existe é uma reflexão da imagem. Desde aí, refleti inúmeras vezes acerca da importância da preparação das aulas (a nível teórico) e da antecipação da aula em si, como forma de ter uma margem maior no que toca à minha atuação enquanto futura profissional. Ou seja, antecipando a aula, os seus diferentes momentos, as reações e respostas das crianças poderia preparar a aula de modo a dar resposta sempre que necessário.

Tornava-se cada vez mais importante para mim, enquanto futura profissional, pesquisar e ler sobre o tema da relação teoria-prática, já que verificava que estas questões estavam a condicionar a minha intervenção no estágio. Neste âmbito li alguns autores como Roldão (2007), Duboc & Santos (2005) Cardona, (2005), Bodião & Formosinho (2010) e Leite, T. (2010), e surgiram duas novas questões: a primeira centrava-se na importância do conhecimento teórico na construção da profissionalidade docente, e a segunda na influência e

¹ Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on the Early Childhood Road.

nos saberes necessários ao educador de infância no contexto de creche. Esta última questão, a par das leituras, surge pelo facto de eu ter optado no 3º semestre do mestrado pelo contexto de creche, em vez de 1º ciclo – 3º e 4º anos. Esta escolha encontrava-se, em parte, associada às questões que vinham emergindo, ao nível do conhecimento teórico dos professores e educadores em todos os contextos, e das dificuldades que eu poderia vir sentir a este nível no contexto de creche. Queria estagiar neste contexto específico por ser o que mais dúvidas e receios me levantava, pelo facto de me ser totalmente desconhecido. A par destas dúvidas e receios, e pelo facto de o contexto de creche ser um contexto tão diferente dos anteriores, antecipava que poderia ser um grande desafio, e como tal uma experiência muito enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional.

2.3 Contexto de creche

Tendo em consideração as leituras que fui realizando decorrentes entre o estágio de 1º ciclo e o estágio em contexto de creche, defini a temática e os objetivos da questão problema a investigar, e como tal o percurso de desenvolvimento profissional que realizei no contexto de creche assumiu contornos diferentes dos restantes. Se nos outros contextos continuava a levantar questões acerca da minha própria prática, relacionando sempre com as questões da profissionalidade docente, do que é, afinal, ser professor e o que é necessário para o ser, neste, já com a questão delineada, as dúvidas que surgiram encontravam-se relacionadas com o nível do desenvolvimento da criança e da especificidade do contexto em si. Contudo, posso afirmar que as questões que foram emergindo também, de certo modo, se adaptam à temática da questão problema, dado que esta é bastante vasta, como já referi anteriormente, e que as dúvidas e dilemas que surgiram estão também relacionados comigo, enquanto futura profissional, e com a minha prática.

As questões principais neste contexto tiveram em conta a alimentação das crianças e o meu papel enquanto educadora em creche no âmbito das rotinas diárias. Em relação à alimentação foi um dilema que me acompanhou desde o início, e esteve relacionado com a minha questão problema no sentido em que a minha grande preocupação era o meu papel enquanto educadora nesta rotina em concreto. Essas dúvidas foram dilemáticas porque senti que a minha autoridade era colocada em causa quando a criança não queria comer: por um lado, porque sentia que se não insistisse as crianças não me veriam como um adulto com autoridade semelhante à da educadora e da assistente operacional, mas se insistisse tinha que ter em conta diversos fatores que me deixavam angustiada. Algumas crianças não apreciavam a hora do almoço (normalmente quando era peixe), ou porque não tinham fome, por estarem doentes, ou como forma de “teste”, que segundo a educadora cooperante dar-se-ia pelo facto de estarem dois adultos diferentes presentes (eu e a M). Desta forma, tinha que ter em conta as características das crianças e conhecer bem cada uma delas, na sua individualidade, o que me permitiria saber a razão pela qual não queriam comer. A questão é que não tinha a

autoridade da educadora cooperante, porque não o sou e porque estava na instituição há pouco tempo para que as crianças tivessem para comigo o mesmo comportamento que tinham para com a educadora. Também sabia que não era por a criança deixar de almoçar um dia que existiria algum problema para a sua saúde, mas em relação à educadora cooperante também não tinha o poder (não que a educadora não me desse autonomia necessária, mas eu própria não me sentia confortável para o fazer) de decidir se poderia deixar a criança sem comer, a decisão era sempre desta, uma vez que este era o seu grupo.

Como forma de resolver estas questões procurei em primeiro lugar conversar com a M (que tinha outra perspetiva de cada uma das crianças e conhecia melhor algumas delas, porque no refeitório existiam duas mesas, tendo cada uma de nós optado por dar auxílio a cada uma delas. Apesar de irmos alternando, existiu sempre uma mesa que ajudámos mais vezes) e com a educadora cooperante antes de optar por insistir que as crianças almoçassem ou não. Esta questão, para além de estar relacionada com o meu papel de educadora/estagiária neste momento, relaciona-se com a questão-problema no sentido do poder, característica realçada por Roldão (1998) como marca específicas da profissionalidade docente.

Depois ao nível mais concreto do meu papel enquanto futura educadora em cada momento da rotina foi uma questão que se resolveu com leituras, nomeadamente Portugal (2000) e Portugal (2012), e pelas aulas de didática (módulo de Psicologia do Desenvolvimento), onde procurei saber um pouco mais acerca do papel do educador nesse contexto tão específico.

A par das dúvidas apresentadas, e que também relaciono com a minha questão problema, é a questão da sensibilidade de que deve ser portador o futuro educador, dado que num contexto onde as crianças são tão pequenas se torna essencial que o adulto esteja atento e sensível aos estímulos e às necessidades das crianças e do grupo em geral.

3. Apresentação da questão de investigação

Cada vez mais me faz sentido refletir sobre a construção da profissão do professor, tendo em conta a sua especificidade e a complexidade a que está sujeita, não é algo matemático ou cuja receita encontramos quando estudamos, e por isso se torna um misto entre o desespero e a ambição.

(Diário de bordo, contexto de 1º CEB, 23 de maio de 2012)

Tendo em consideração o percurso que desenvolvi no decorrer dos três estágios, anteriormente descrito, o âmbito da pesquisa estava definido. Não podia negar que o que tanto me inquietava se prendia com as questões da profissionalidade docente, como ensinar no sentido apontado por Roldão (2007) de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, como ultrapassar os desafios dos diferentes contextos (nomeadamente a relação entre a teoria e a prática, que no jardim de infância se manifestava pela dificuldade em adequar a minha ação ao grupo e ao contexto; no 1º ciclo pela dificuldade em conciliar o conhecimento teórico com o conhecimento pedagógico-didático, e na creche pela dificuldade em perceber o papel do educador naquele contexto com características tão únicas e específicas), como trabalhar em conjunto com uma equipa, que me condicionava por um lado, mas que me apoiava tanto por outro. O meu percurso, em relação à escolha da questão teve algumas particularidades, dado que como considerava o tema tão vasto e amplo, tive que ler muito e procurar diversos autores para conseguir encontrar algo mais concreto que respondesse às minhas inquietações. Com as primeiras leituras realizadas a questão de investigação começou a tornar-se mais clara e comecei a delinear um conjunto de objetivos de modo a conseguir dar respostas aos meus dilemas. A par deste processo foi sendo construído o enquadramento teórico que após algumas leituras comecei a focar-me mais num tópico, de entre muitos outros que poderia ter optado, dadas as inúmeras possibilidades que a grande questão inicial assim o permitia.

No entanto, era realmente fulcral para a construção da minha profissionalidade docente analisar as questões mais próximas, sendo eu o próprio objeto em estudo. Assim, o que realmente me fazia sentido investigar/estudar naquele momento, enquanto futura profissional, seria o percurso que realizei, nomeadamente no que diz respeito ao que aprendi, de que forma aprendi e com quem aprendi. Isto sim, fazia sentido para mim. Seria eu o objeto de estudo e as conclusões podiam traduzir-se, acreditava eu, numa melhoria das minhas práticas, enquanto futura profissional. Acredito que o processo que realizei no decorrer dos estágios contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto profissional, mas este desenvolvimento está apenas no início, e este estudo poderia dar-me uma perspetiva mais concreta do percurso que realizei e observar a evolução (ou não) que realizei nos diferentes contextos.

A questão que pretendo aprofundar enquadra-se num tema mais amplo sobre a profissionalidade docente, em particular no âmbito do mestrado ao nível da formação de professores e educadores. Assim, a minha questão de investigação é: “Como foi construída a minha profissionalidade docente, nomeadamente no que diz respeito ao que aprendi, de que forma aprendi e com quem aprendi, durante o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico?”. Dada a sua abrangência, procurei dar resposta a um objetivo mais específico:

- Analisar a construção do meu percurso, no âmbito do mestrado, nomeadamente nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta a minha própria reflexão sobre as várias dimensões da profissionalidade docente, definidas por Roldão (1998):

- i) Função docente;
- ii) Saber docente;
- iii) Poder;
- iv) Reflexividade.

Apresento de seguida o enquadramento teórico realizado no âmbito do objetivo definido, bem como a metodologia utilizada para tentar dar resposta ao mesmo.

4. Enquadramento Teórico

Identidade Profissional

A identidade é a marca individual que distingue uma pessoa de outra e apresenta uma certa ambiguidade, no sentido em que se pode assumir como a identidade que este [o indivíduo] assume para si próprio e como a identidade aos olhos dos outros. É um conceito complexo e dinâmico dado que cada pessoa pode assumir uma determinada identidade, e tendo em consideração o facto de ser um processo construído socialmente, altera de acordo com as mudanças sociais a que se é exposto (Santos, 2005).

Cardona (2006) reforça a ideia de que a identidade profissional é um processo complexo e contínuo, que deve ser entendido num contexto espaço-temporal, pelo que começa a ser construída ainda na infância, encontrando-se, por este motivo, diretamente relacionada com a identidade social. Nóvoa (2007) afirma que “*a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto*” (p. 16). Cardona (2006) refere ainda que este processo, derivando da interação entre a biografia do sujeito e a estrutura da sociedade onde se insere, desenvolve-se no decorrer do percurso profissional dos indivíduos.

No que respeita à identidade profissional do professor, esta define-se, segundo Marques (2011) e Nóvoa (2007), como e pela relação existente entre o docente e a sua profissão e entre os pares com quem interage, ao mesmo tempo que pressupõe a construção simbólica, pessoal e interpessoal que a própria profissão contempla.

Nóvoa (2007) e Cardona (2006) apresentam, assim, uma definição complementar, no sentido em que ambos referem que a identidade profissional do professor é um processo sem fim, e como tal assume-se como dinâmico e contínuo. Para além disso, ambos reforçam a ideia da interação com o outro, pelo que mostra que a identidade profissional de um professor necessita do outro para poder progredir e completar-se, reforçando desta forma a importância da relação com os pares.

Nóvoa (2007) apresenta os três AAA que estão na base do processo de construção de identidade profissional do professor, sendo estes i) A de adesão a princípios e valores, a projetos e às potencialidades dos seus alunos; ii) A de ação, que tem em conta decisões de ordem profissional e pessoal, onde se adotam técnicas e métodos de acordo com a maneira de ser e agir do professor. Para além disso, as experiências vividas (bem ou menos bem sucedidas) marcam a postura pedagógica do professor, o que condiciona as diferentes maneiras de se trabalhar na sala de aula; e iii) A de autoconsciência, dado que é no processo de autorreflexão que o professor analisa as suas ações, avalia e repensa toda a sua prática, daí que a mudança e a inovação sejam dependentes do processo reflexivo do professor.

Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional do professor processa-se em dois campos: envolve a formação e afirmação da identidade profissional e o crescimento do conhecimento e das competências profissionais (Oliveira e Ponte, 2002). Este processo decorre ao longo de toda a carreira, durante o ciclo de vida profissional e por este motivo é um processo contínuo e dependente de diversos fatores de ordem pessoal e social (Day, 2001). Oliveira-Formosinho (2009) afirma que o desenvolvimento profissional é “o processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centradas no professor, ou num grupo de professores em interação, (...) com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (p. 226). A par desta definição, Day (2001) apresenta uma definição que realça a complexidade deste processo, ao referir que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades inconscientemente planificadas, (...) e contribuem (...) para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores (...) revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (p. 21)

Oliveira-Formosinho (2009), citando Hargreaves e Fullan (1992) propõe três perspetivas de desenvolvimento profissional dos professores, sendo estes i) o desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências; ii) o desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo; e iii) o desenvolvimento do professor como mudança ecológica. Ou seja, o desenvolvimento dos professores decorre em três dimensões que se complementam, no sentido em que cada uma delas respeita a uma face que compõe um todo. Os autores defendem que para além das competências e dos conhecimentos dos quais os professores deverão ser detentores, é necessário que estes se conheçam a si próprios, seja capaz de refletir sobre a sua ação, alterando o que é necessário em torno da melhoria da sua prática. O desenvolvimento profissional contempla ainda a perspetiva ecológica, no sentido em que este é visto como um agente de mudança nos diferentes sistemas.

Conhecimento Profissional Docente

Como afirma Santos (2005), a identidade assume-se como uma marca distintiva em relação a outros indivíduos. Desta forma, o professor é detentor de características a nível profissional que o distinguem de outros profissionais. Como afirma Roldão (2005, citando Shulman, 1987), “o

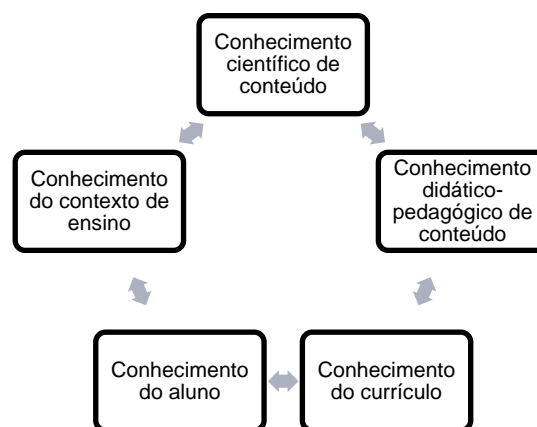


Figura 7 - Conhecimento Profissional Docente (Rodão, 2010)

professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino” (p. 16). Assim, o conhecimento profissional docente, denominado desta forma por Roldão (2010) e outros autores [Alonso e Silva (2005), Oliveira e Ponte (2002), Ponte (1998), entre outros], assume destaque no meu percurso enquanto futura profissional, no sentido em que, a meu ver, e tendo em consideração as dúvidas surgidas no decorrer do meu percurso formativo, o conhecimento do qual o professor deve ser detentor é a sua marca distintiva relativamente a outros grupos profissionais.

Traduz-se no conhecimento necessário para que o professor desempenhe com sucesso uma atividade profissional e envolve processos rotineiros como a resolução de problemas concretos num domínio da prática social (Oliveira e Ponte, 2002). Os mesmos autores afirmam *“o conhecimento profissional de um professor (...) é, assim, o conhecimento específico da profissão usado nas diversas situações de prática profissional”* (p. 11).

Roldão (2010) afirma que o conhecimento profissional do professor requer a articulação e a utilização integrada das dimensões do conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didático-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e conhecimento do contexto (ver figura 7). O saber profissional consiste na *“mobilização complexa, organizada e coerente”* (p. 18) das dimensões referidas anteriormente, em volta de uma situação concreta, *“adequada ao nível, campo, disciplina e contexto”* (p.19) (Roldão, 2005).

Já Oliveira e Ponte (2002) apresentam uma perspetiva diferente, mas que vai ao encontro do que afirma Roldão (2010). Enquanto Roldão (2010) apresenta cinco dimensões que devem ser mobilizadas de forma integrada, Oliveira e Ponte (2002) dão ênfase a três dimensões principais, sendo estas o conhecimento didático, o conhecimento de si mesmo e da sua profissão e desenvolvimento profissional, e ainda o conhecimento do contexto (que Ponte (1998) clarifica como a vertente didática, a vertente pessoal e a vertente organizacional, respetivamente). Depois, explicam que o conhecimento didático pressupõe quatro vertentes, sendo estas o conhecimento da disciplina a ensinar, o conhecimento do aluno, o conhecimento do currículo e o conhecimento do processo instrucional (ver figura 8). Roldão (2010) não destaca o conhecimento de si mesmo, embora este se englobe, na minha perspetiva no conhecimento do contexto. Quanto ao conhecimento científico, didático-pedagógico, do currículo e do aluno, estes englobam-se na vertente do conhecimento didático de Oliveira e Ponte (2002).

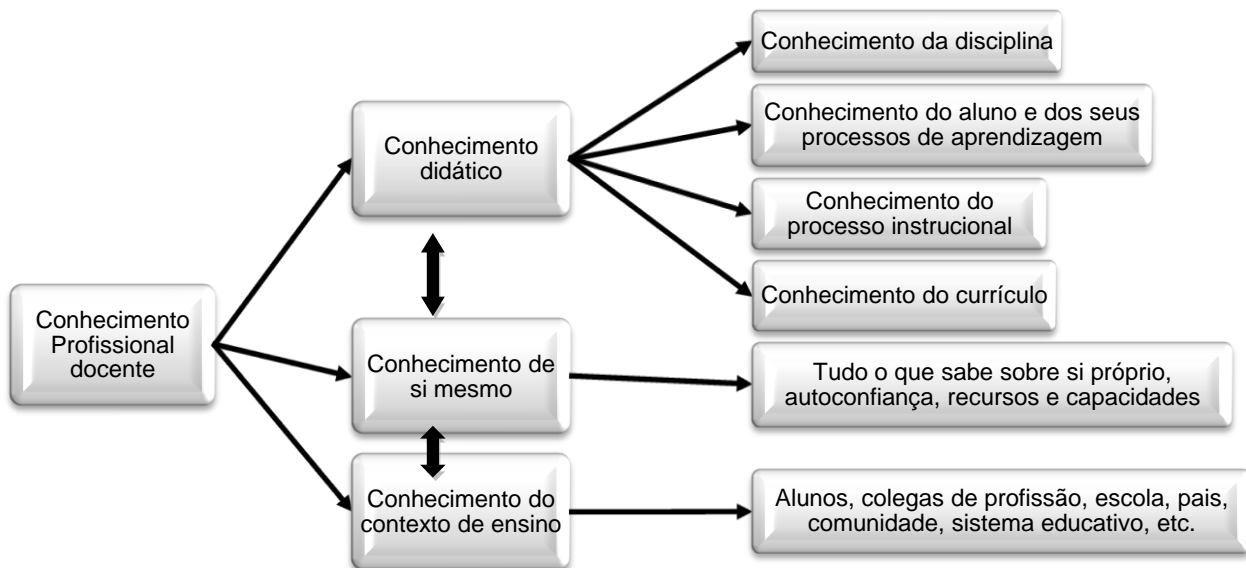


Figura 8- Conhecimento Profissional docente, segundo Oliveira e Ponte (2002)

Os mesmos autores denominam como conhecimento didático a parte do conhecimento profissional que intervém de forma direta na prática letiva, constituído por quatro vertentes principais. A primeira vertente do conhecimento didático é o conhecimento acerca da disciplina a ensinar, ou seja, o conhecimento científico abordado por Roldão (2010). Este conhecimento tem em conta os conhecimentos e procedimentos da disciplina que o professor leciona, a forma de representação dos conceitos envolvidos, as ligações entre os tópicos próprios da disciplina e as ligações às restantes áreas de conhecimento (Oliveira e Ponte, 2002). Oliveira e Ponte (2002) afirmam que este conhecimento “*é o seu traço mais distintivo relativamente ao conhecimento dos outros professores – pois é aqui que intervém de modo mais directo a especificidade da sua disciplina*” (p. 9). Apesar de os educadores de infância e professores de 1º ciclo não lecionarem apenas uma disciplina em concreto, são detentores de saberes específicos do seu contexto e de cada uma das áreas curriculares.

A segunda vertente está relacionada com o conhecimento do aluno, bem como dos seus processos de aprendizagem, dado que os seus interesses, gostos, formas de agir, valores e cultura são condições essenciais para que o professor tenha êxito no trabalho que realiza. A terceira vertente é o conhecimento do processo instrucional, que inclui a planificação, a conceção de tarefas e a condução das aulas. Respeita toda a preparação que acontece antes da intervenção, bem como o que acontece depois, em termos reflexivos, levando “*à condução efectiva das situações de aprendizagem*” (Oliveira e Ponte, 2002, p. 10). Por último, a quarta vertente tem em conta o conhecimento acerca do currículo e a gestão curricular realizada pelo professor, onde se encontram incluídos o conhecimento das finalidades e objetivos, organização de conteúdos, conhecimento de materiais e formas de avaliação a utilizar.

O conhecimento didático articula-se com outros domínios do conhecimento profissional do professor, como o conhecimento de si mesmo (que pressupõe o que o professor sabe sobre si mesmo, as suas capacidades, autoconfiança) e que inclui o conhecimento relativo à sua profissão e ao seu desenvolvimento profissional (o que respeita à sua própria avaliação sobre a sua ação, apreciação das suas qualidades profissionais, autonomia, investimento na profissão,

etc.) e por fim o contexto de ensino (que subentende o conhecimento dos alunos e no estabelecimento de uma relação com os mesmos, o conhecimento sobre os colegas de profissão e a restante comunidade e sistema educativo).

Profissionalização docente

Tornou-se importante, no decorrer do meu percurso de aprendizagem, clarificar o termo profissionalização docente. O termo profissionalização, segundo Montero (2001) define-se como a *"ação de profissionalizar e converter um amador em profissional"* (p.95), destacando a ideia de que falar de profissionalização é falar da possibilidade de a atividade do ensino ser considerada profissão, e como tal considerar os professores como profissionais. Define ainda profissional como *"uma pessoa com uma elevada preparação, competência e especialização que presta um serviço social importante"*, remetendo a denominação para o facto de proporcionar *privilegio, autoridade e reconhecimento social* às pessoas que a reclamam (p. 95).

Tornar-se profissional passa por "ser competente". Neste sentido, o desafio da profissionalização está na compreensão de "um ofício feito de saberes", constituído por saber disciplinar, saber curricular, conhecer as ciências da educação, saber a tradição pedagógica, saber a nível experiencial e saber da ação pedagógica (Duboc e Santos, 2005).

Alonso e Silva (2005) afirmam que as competências a desenvolver pelos futuros professores estão agrupadas nas dimensões que caracterizam o perfil profissional do professor do 1º ciclo:

- Competências curriculares e pedagógico-didáticas, em que os formandos devem mobilizar e articular conhecimentos e procedimentos das diferentes componentes de formação, como forma de gerir e organizar o ambiente de ensino-aprendizagem, nas dimensões organizativa, interativa/relacional e didática, para que todos os alunos possam realizar aprendizagens ativas, significativas e socializadoras.
- Competências de investigação e reflexão, partindo de um diagnóstico e caracterização das situações, baseado num processo de investigação-ação, se reformulem práticas em confronto com a teoria, na busca de estratégias inovadoras com o intuito de melhorar o processo educativo.
- Competências e atitudes pessoais e relacionais, destacando-se a capacidade de realização de projetos em colaboração, desenvolvendo atitudes de respeito, cooperação e partilha.

Em 2001 foi aprovado o *Perfil Geral de Desempenho Profissional* do educador de Infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico e secundário – Decreto-Lei nº. 240/2001 – e no seu seguimento o perfil específico de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei nº. 241/2001). Este perfil está organizado

em quatro dimensões que se interrelacionam, que Alonso e Silva (2005) caracterizam da seguinte forma:

- Dimensão profissional, social e ética – onde se destaca a vertente cívica, intelectual e deontológica das funções do professor, enquanto profissional que possui um saber específico que responde às necessidades da sociedade onde se insere.
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – traduz-se no conhecimento científico, técnico e atitudinal que é necessário à gestão curricular, que conduz à organização de qualidade do ambiente de ensino e aprendizagem.
- Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade – que apela à dimensão da colaboração e organização do docente no âmbito da construção do Projeto de Escola, que é feito em conjunto com a comunidade envolvente.
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida - através da investigação e da reflexão que é realizada de forma individual e também conjunta, como forma de definir o seu próprio projeto de formação pessoal.

A Formação Inicial e o Estágio Curricular

Sendo a formação inicial a primeira etapa da formação dos professores, assume-se como um local de auto e hétero-formação, pelo que se torna importante considerar as experiências pessoais anteriormente vividas pelos formandos. São estas experiências que contribuem para que a formação inicial se assuma como a “*primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional*” (Cardona, 2006:39). Nesta linha de ideias, Fialho e Graciano (2008) reforçam a ideia de que é na formação inicial que se dá a construção das bases para o conhecimento e desenvolvimento profissional.

Cardona (2006) afirma que é importante considerar a formação inicial como a primeira etapa de um processo formativo que continua no decorrer da carreira, proporcionando aprendizagens novas e diversificadas, de forma a possibilitar o desenvolvimento de novas práticas de trabalho.

Segundo Mesquita (2010) (citando Formosinho, 2001 e Ralha-Simões, 1995), a formação inicial é o período de iniciação do futuro profissional, altura em que o formando passa por um ritual de passagem de aluno a professor. Este momento apresenta-se como uma fase marcada por sentimentos contraditórios, convergindo representações pré-existentes do que é ser professor e da realidade observada.

As primeiras experiências que o formando realiza de forma autónoma constituem um conjunto de intensas aprendizagens e o estágio pedagógico funciona como uma base para a construção da formação permanente (Fialho e Graciano, 2008). De acordo com Silva (1997) a relação entre a teoria adquirida na formação inicial e a realidade com que o formando se depara, que o autor denomina de “*corte entre o ideal e o real*” (p.57), constitui um contexto

propício ao aparecimento de questões e dúvidas, dada a multiplicidade de papéis que lhe são atribuídos, bem como as mudanças sociais que ocorrem constantemente.

A componente da prática pedagógica e o estágio em concreto são elementos que regulam a qualificação do formando enquanto profissional, dado que o estágio se assume como um processo de formação e como um processo onde se avaliam as aprendizagens adquiridas e as potencialidades dos futuros profissionais. Apresenta-se como uma fonte de conhecimento, onde a experimentação e a reflexão assumem grande importância, integrando competências diversas (Fialho e Graciano, 2008).

A prática pedagógica assume grande importância no percurso formativo dos alunos, tornando-se necessário ter em conta que *“outra das variáveis a estudar na formação de professores refere-se ao tempo necessário para que se transformem as conceções e as práticas”* (Copello & Sanmartí, 2001:271). Nesta perspetiva, o início do exercício da profissão torna-se determinante na construção da profissionalidade doente (Fialho e Graciano, 2008).

Segundo Lima, Castro, Magalhães e Pacheco (1995), a prática pedagógica assumia-se como a *“prática de ensino real, progressiva e supervisionada, a intervenção direta em situações de ensino”* que atribuiria ao estudante *“uma passagem gradual, orientada e certificada, do estatuto de aluno a professor”* (p. 161). Assim, o estágio encara-se como um:

momento de síntese e da articulação produtiva de todas as componentes de formação curricular – especialidade, educação e prática pedagógica -, e não como momento de ruptura entre aquelas e o estágio pedagógico, pois este é antes de mais um elemento de formação nelas radicado e, a partir delas, desenvolvido (Lima, Castro, Magalhães e Pacheco, 1995:161).

A prática é, então, tempo de experienciar a realidade escolar, permitindo por um lado a consciencialização mas também a integração dos diferentes saberes caracterizadores da profissão do professor, complementando o espaço do contexto de estágio com a instituição formadora (Fialho e Graciano, 2008).

A supervisão

Segundo Oliveira-Formosinho (2002) o conceito de supervisão é difícil ser definido pela polissemia que o caracteriza, mas pode entender-se segundo duas perspetivas: a da formação contínua e a da formação inicial. Alarcão (2007, citando Alarcão & Tavares, 1987) define supervisão no âmbito da formação inicial como *“o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* (p.18).

Para Alarcão e Roldão (2008), a supervisão assente numa base questionadora, analítica, reflexiva e teorizadora é uma base para a construção do conhecimento profissional, dado o acompanhamento e discussão permanente do processo e ação e dos resultados. Desta forma, a supervisão prepara os futuros professores para a) a observação crítica, b) a atuação

em situações complexas, c) o diálogo, d) a problematização e a pesquisa, e) a experimentação de diferentes papéis, f) o relacionamento plural e multifacetado e para g) o autoconhecimento acerca dos saberes e das práticas (Alarcão e Roldão, 2008).

Roldão (2010) define supervisor como a pessoa que *“influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos) estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”* (p.13).

As estratégias de supervisão utilizadas são diversas, sendo que *“encontram-se referências a estratégias de demonstração, actuação, observação, reflexão analítica e crítica, envolvimento em projectos, avaliação, organização de dossiers e portefólios, em situações de acompanhamento personalizado e em grupo, com forte presença de questionamento crítico e feedback formativo”* (p. 55). O *feedback* assume-se com essencial no que toca ao apoio e regulação, e existem diversos tipos de *feedback*: questionamento, apoio/encorajamento, recomendação, síntese/balanço, esclarecimento concetual e teórico (Alarcão e Roldão, 2008).

Profissionalidade docente

A profissionalidade docente assume, no decorrer do meu percurso de estágio e de aprendizagem no geral, uma importância enorme, dado que as dúvidas e as inquietações que foram surgindo. Segundo Sacristán (1991), entende-se por profissionalidade docente *“o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”* (p. 64). Roldão (1998) afirma ainda que a profissionalidade docente é o que caracteriza um profissional e o distingue de outro (de um técnico ou funcionário) e estrutura-se de acordo com quatro eixos principais: a natureza específica da atividade exercida, o saber requerido para exercer essa atividade, o poder de decisão sobre a ação e o nível de reflexividade sobre a ação. Desta forma, o profissional exerce uma atividade (função) reconhecida pela sociedade como útil tendo em conta a sua finalidade, e para isso deve dominar um conjunto de saberes teóricos e práticos, bem como competências e capacidades específicas. Esta atividade deve ser exercida com uma margem de autonomia e poder, decidindo sobre como agir profissionalmente, prestando depois contas das decisões tomadas perante a sociedade. Por último, a sua atividade é exercida numa perspetiva de desenvolvimento profissional, o que implica uma constante análise reflexiva acerca das práticas, avaliando e modificando as decisões tomadas, o que permite reajustar a forma de proceder, bem como a atualização dos saberes (através da experiência proporcionada pelas situações concretas vividas) (Roldão, 1998).

Função docente

Todas as profissões são reconhecidas pela posse de um saber específico, daí a necessidade de esclarecer, no caso da educação, o que é ensinar, tendo em conta a ligação existente entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico necessário para poder exercer. No que respeita ao conceito de ensinar, este pode ser visto em duas vertentes: uma de transmitir o conhecimento, e outra de fazer com que alguém aprenda. A primeira vertente, utilizada durante vários anos pelos professores, era perfeitamente aceitável, tendo em consideração que o saber disponível era muito menor e pouco acessível, e em que o seu domínio era restrito a um grupo de indivíduos. Assim, nesta linha de ideias, a “transmissão do conhecimento” como a de passar conhecimento a alguém era socialmente justificada.

Nas sociedades atuais, ensinar constitui-se como fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém. Estas definições apresentam-se como uma hipótese de trabalho, potenciadora de clarificação no debate científico sobre a profissionalização docente, e não como uma tentativa de promover estas questões como definitivas ou definidoras (Roldão, 2007).

Nesta linha de ideias, Roldão (2005) afirma que a função central do professor é *“estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos”* (p.49). Roldão (2005) afirma ainda que esta função é *“complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança”* (p. 49), dado que o perfil atual dos professores sofreu uma mudança, pela diversidade das exigências com que estes profissionais são confrontados pelas características da escola de agora e do futuro.

A este nível considero que o Perfil Geral de Desempenho Profissional destaca a importância da função do professor, quando apresenta as diferentes dimensões, como apresentei na secção 3. Profissionalização Docente. Ou seja, tendo por base as palavras de Roldão (2005) que destaquei acima, relaciono a mobilização e articulação de conhecimentos com a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a mobilização de capacidades, atitudes e valores com a dimensão profissional, social e ética, a capacidade investigativa com a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida e por fim o trabalho colaborativo com a dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade.

No decorrer dos estágios foram diversos os dilemas surgidos no que toca à função que me cabia enquanto estagiária e futura professora. As grandes dúvidas surgiram principalmente no início de cada estágio, onde, por exemplo, posso destacar a dificuldade em assumir as funções que inicialmente eram assumidas apenas pelas educadoras e professora cooperantes (na semana de observação, por exemplo, quando não me sentia ainda com iniciativa suficiente

para assumir uma função mais autónoma, dado que ainda estava a observar as rotinas e o modo de trabalho das educadoras e professora cooperantes).

Saber docente

O saber caracterizador da função profissional de ensinar, designado por Roldão (1998) por “saber educativo”, permite ao professor exercer a sua função e consiste na mobilização de todos os saberes, de acordo com uma situação concreta, com o intuito de conduzir ao objetivo central da sua atividade, que é a aprendizagem efetiva dos alunos. Tal como foi referido na secção 3.2.1, no âmbito do Conhecimento Profissional Docente, este pressupõe a articulação (e não a individualização de apenas alguns dos domínios) entre o domínio dos conhecimentos científicos dos conteúdos escolares, dos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, do domínio de técnicas e rotinas de ensinar (Roldão, 1998).

Em relação ao saber educativo, esta dimensão assumiu especial destaque no meu percurso ao nível do jardim-de-infância a nível do conhecimento didático-pedagógico, dado que a dificuldade em colocar em prática a teoria aprendida até então me suscitou diversas questões. Ao nível do 1º ciclo a questão centrou-se também na relação entre o conhecimento científico e o conhecimento didático-pedagógico, mas desta vez numa perspetiva mais afinçada. Ou seja, se no contexto de jardim-de-infância as dúvidas se centraram nesta questão pelo facto de ser o primeiro contexto de intervenção (e daí surgirem estas dúvidas, aprendi bastante, e agora, o que faço?), no 1º ciclo considereirei muitas vezes que não teria “perfil identitário” para ser professora, no sentido em que achava não deter o tal saber específico, caracterizador da profissão de professor.

Poder

O exercício de uma profissão é também caracterizado pelo grau de autonomia e pela possibilidade de que é portador sobre o objeto do seu trabalho. É através do poder que se tem acerca do que se faz, pela oportunidade de decidir e optar no que toca à adequação e/ou modificação da ação, tendo em vista o desempenho da função que se pretende assegurar que se torna possível desenvolver uma verdadeira prática profissional. Este poder poderá ser influenciado por fatores intrínsecos e extrínsecos, dadas as condições (por exemplo, adoção de procedimentos passivos ou rotineiros e evitar decisões, e imposição de materiais de trabalho e/ou centralização do sistema, respetivamente) (Roldão, 1998).

Em relação a esta dimensão, no decorrer dos estágios existiu sempre a preocupação da minha parte em proporcionar autonomia ao par de estágio. Contudo, existiu também uma preocupação, traduzida numa questão mais concreta e refletida diversas vezes no decorrer do estágio, no contexto de creche em relação à educadora cooperante, no sentido em que algumas vezes não tive autonomia em relação à mesma para colocar em ação as diferentes

situações que foram surgindo na prática. Apesar de sentir que tinha autonomia para agir, a dificuldade surgida centrou-se apenas no meu receio em me assumir como uma figura mais autoritária que a educadora cooperante.

Reflexividade

De acordo com Roldão (1998), citando Sacristán (1994), o exercício da profissão pressupõe a possibilidade, a capacidade e ainda a necessidade de o profissional refletir sobre a sua função. Este deverá analisar a sua ação à luz dos saberes, questionar-se permanentemente, bem como questionar a eficácia da sua ação, como forma de aprofundar os seus processos e os seus resultados, reorientando-a.

De acordo com Dewey (1993, citado por Alarcão, 1994), a reflexão é:

uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (p.3).

Alarcão (1994) simplifica, referindo que “*ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido*” (p.3).

A reflexão na prática e sobre a prática contribui para o aperfeiçoamento da ação do professor, dado que através do ciclo “ação-reflexão-ação” este pode perceber se o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula vai ao encontro dos objetivos pretendidos (Mendes, 2005).

Schon (1987, citado por Oliveira e Serrazina, 2002) distingue os termos reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros conceitos distinguem-se, essencialmente, pelo momento em que têm lugar, sendo que o primeiro ocorre durante a prática, e o segundo depois, quando se analisa fora do contexto em que ocorreu. A reflexão sobre a reflexão acontece quando o professor analisa a sua ação e reflete sobre o momento da reflexão na ação, sobre o que aconteceu, o que foi observado e que significados atribui ao sucedido (Schon, 1992, citado por Oliveira e Serrazina, 2002).

A reflexão esteve sempre presente no decorrer dos três estágios, tendo sido uma característica importante que tentei desenvolver em conjunto com as equipas educativas com as quais trabalhei. Desta forma, em cada um dos contextos, de acordo com as especificidades do mesmo, senti necessidade de refletir no momento da ação, por vezes alterando o que estava pensado para aquele momento. Para além disso, refleti inúmeras vezes em conjunto com as educadoras e professora cooperantes, bem como com o par de estágio e as professoras supervisoras da ESES, tentando através do *feedback* dado pelas mesmas refletir sobre o que tinha sido feito. Depois, através dos diários de bordo, refleti diariamente sobre a ação, sozinha e depois do *feedback* recebido, refletindo ainda sobre essa reflexão (reflexão sobre a reflexão).

5. Trabalho de pesquisa e dados recolhidos

5.1 Objetivos da investigação

Tal como já foi referido na secção 2. Apresentação da questão de investigação, a minha questão de investigação é: “Como foi construída a minha profissionalidade docente, nomeadamente no que diz respeito ao que aprendi, de que forma aprendi e com quem aprendi, durante o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico?”. Dada a sua abrangência, procurei dar resposta a um objetivo mais específico:

- Analisar a construção do meu percurso, no âmbito do mestrado, nomeadamente nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta a minha própria reflexão sobre as várias dimensões da profissionalidade docente, definidas por Roldão (1998):

- v) Função docente;
- vi) Saber docente;
- vii) Poder;
- viii) Reflexividade.

5.2 Justificação das opções metodológicas

O presente estudo utiliza, assim, uma metodologia de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, tendo sido adotado o design de investigação-ação, dada a especificidade do mesmo, ou seja, o tipo de metodologia adotado foi escolhido por considerar que se relaciona com os objetivos da investigação, dado que me proponho a analisar o meu percurso enquanto estagiária no decorrer dos diferentes estágios curriculares no âmbito do mestrado. Alguns autores consideram a investigação que um docente (ou futuro docente) faz sobre a sua prática como um *self-study*, o que no caso deste estudo em concreto não deixa de ser verdade. No entanto, seguindo mais de perto os trabalhos de Samaras & Freese (2009), estes referem a grande proximidade da metodologia referida com a investigação-ação. Ainda de acordo com estes autores em ambas as metodologias o investigador questiona-se sobre problemas centrados na prática “engrenados” em ciclos de investigação-ação e na recolha sistemática e análise de dados com vista à melhoria da prática.

O formato de investigação-ação, do ponto de vista dos professores como atores e investigadores da sua própria prática, ajuda estes profissionais a enfrentarem os desafios e os problemas da sua própria ação, promovendo a melhoria da mesma através da reflexão (Altrichter et al, 1993, citado por Afonso, 2005). O facto de analisar o meu percurso tem dois objetivos subjacentes, o primeiro procura caracterizá-lo de modo a perceber o que esteve na base da construção da minha identidade enquanto futura profissional e também perceber que agentes influenciaram, e como, o desenvolvimento deste percurso. Depois, por outro lado,

posso afirmar que contém uma forte componente reflexiva, pois através da análise do meu percurso avalio estes três semestres de trabalho como forma de poder melhorar o que considero que necessita de ser alterado em função da melhoria da prática educativa, neste caso quando começar a exercer as funções de professora/educadora. Concordo assim, nesta linha de ideias, com as palavras de Bogdan e Biklen (1994), ao referirem que “*a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.*” (p. 292).

O presente estudo assume as características de uma investigação-ação, dado que foi um processo dinâmico, interativo, cuja elaboração pressupôs uma sequência de etapas. Desta forma, segundo Máximo-Esteves (2008), a minha investigação passou por diversas etapas, sendo a primeira uma fase de planeamento, onde começaram a surgir as primeiras questões relacionadas com o tema da profissionalidade docente. Dado o facto de este tema ser muito abrangente, como já referi no decorrer do presente estudo, a segunda etapa teve em conta a realização de leituras diversas como forma de tentar clarificar as questões surgidas inicialmente, que a autora denomina com a fase do “agir”. Depois desta fase, a autora enfatiza a reflexão, em que se dá a análise crítica dos instrumentos de dados, etapa em que eu própria, depois de ter definido a questão de pesquisa, comecei a observar e analisar os meus registos diários em cada um dos contextos de estágio. Passada esta fase, dei início à análise dos dados e à descrição dos mesmos, procurando fazer a ponte com a teoria, numa perspetiva de avaliação/validação (Máximo-Esteves, 2008). Por fim a autora propõe o diálogo como forma de partilhar e interpretar os pontos de vista de quem elabora a investigação. Esta última etapa não foi possível de ser concretizada tendo em consideração a especificidade da investigação, no sentido em que sou eu própria o objeto de estudo, e como tal não foi possível confrontar as conclusões com a perspetiva de outros intervenientes.

5.3 Participantes

Em relação aos participantes no estudo realizado, pode afirmar-se que eu, enquanto objeto de estudo, sou a principal participante. Contudo, e tendo em consideração que o estudo diz respeito ao meu desenvolvimento enquanto futura profissional, não sendo uma participação ativa, considero que tanto o par de estágio (que foi o mesmo em todos os estágios), as educadoras e a professora cooperantes, as professoras supervisoras, as crianças e a restante comunidade educativa onde desenvolvi os estágios fazem parte do estudo. O percurso que desenvolvi desde o início teve em conta todos estes intervenientes, e aquando da análise dos dados a referência aos mesmos é inevitável porque participaram neste processo de construção da minha profissionalidade.

5.4 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados no presente estudo são os diários de bordo que construí no decorrer dos estágios curriculares no âmbito do mestrado. De acordo com Zabalza (1994), o facto de o professor escrever sobre a sua própria prática conduz a uma aprendizagem através da narração, construindo a sua experiência recente ao nível do discurso prático e da atividade profissional, assente e constituindo-se em reflexão. Afonso (2005) refere que os diários consistem “*num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo (...)*” (p. 93).

Estes diários foram escritos diariamente, no final de cada dia (à exceção dos diários de bordo do estágio de 1º ciclo, onde nas semanas de observação realizei apenas uma síntese das mesmas no final), e pretendiam dar conta do desenvolvimento do estágio, a nível pessoal e em relação ao trabalho que desenvolvia em par. De acordo com Zabalza (1994), “*é preciso que os professores os escrevam [diários] para trabalhar sobre eles como material de investigação ou de desenvolvimento profissional, mas com a pretensão implícita de os escreverem como se ninguém os fosse ler.*” (p. 99). Sempre foram elaborados com este intuito, de ser um documento pessoal e intransmissível aos outros, dado que só se constituíram como instrumento de recolha de dados quando decidi realizar o estudo sobre o meu desenvolvimento profissional. Nestes registos encontram-se desabafos, dúvidas e dilemas, que sendo registados de forma diária mostram a realidade vivida por mim. Concordo com Máximo-Esteves (2008, citando Spradley, 1980) quando afirma que este representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, visto que nele constam sentimentos, emoções e reações, sendo que é a partir dos mesmos que os professores analisam, avaliam e perspetivam a melhoria da sua prática, bem como de desenvolvimento profissional (Hobson, 2001, Cochran-Smith e Lytle, 2002, citados por Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, o diário assume-se como um instrumento rico, dado o seu potencial descritivo, interpretativo, e reflexivo, fornecendo descrições detalhadas e sistemáticas que se transformam em dilemas com os quais os professores se deparam (Máximo-Esteves, 2008).

5.5 Análise dos dados

Os dados recolhidos através dos diários de bordo foram analisados tendo por base a questão e o objetivo de pesquisa, bem como a fundamentação teórica realizada através da revisão da literatura que realizei. Assim, e de acordo com Afonso (2005), na primeira etapa de organização de dados, organiza-se e estrutura-se a informação num dispositivo facilitador da sua consulta. O investigador familiariza-se com os dados, entrando na segunda fase do processo que é a construção de categorias. Assim, comecei por definir as categorias, assentes no enquadramento teórico, que tiveram por base as quatro características da profissionalidade

docente (função, saber, poder e reflexividade), definidas por Roldão (1998). Assim, para cada uma delas construí subcategorias, de modo a especificar o que se pretendia em cada uma delas, baseadas no enquadramento teórico, que procuram ser a conjugação de perspectivas de outros autores.

Da formação dessas subcategorias realizei a terceira etapa, que consistiu na codificação dos diários de bordo, sublinhando cada excerto de acordo com a categoria e subcategoria a que se referia, de uma determinada cor: lilás para a função, azul para o saber, vermelho para o poder e amarelo para a reflexividade. Denominei de “unidades de sentido” esses excertos, à semelhança do que fizeram Bogdan e Biklen (1994), dado que procuram dar sentido ao meu estudo, por darem a conhecer o meu percurso no decorrer dos estágios. Desta forma, elaborei duas tabelas distintas para cada categoria (disponíveis em anexo III): uma que explica o que caracteriza cada uma das categorias e respetivas subcategorias, e outra, dividida por contextos, preenchida com as unidades de sentido de acordo com as subcategorias correspondentes. Cada unidade de sentido encontra-se codificada consoante o contexto de estágio a que se refere, tendo sido adotadas as siglas DJI para codificar as unidades referentes ao estágio de Jardim-de-Infância, D1CEB para os excertos referentes ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico e DC para os exemplos referentes ao contexto de Creche. Para além da sigla referida, todas as unidades de sentido de encontram datadas.

Depois desta análise, realizo uma descrição dos resultados, de acordo com cada subcategoria, e no final uma interpretação dos resultados obtidos. É a chamada fase de produção de texto interpretativo (Afonso, 2005), que contempla dois momentos: a apresentação/descrição dos resultados e a discussão/interpretação dos mesmos. Esta interpretação é realizada de acordo com a experiência do estágio, na sua globalidade, pelo que não se restringe ao que se encontra apenas nos diários. Ou seja, os dados serão interpretados tendo em conta o contexto de estágio, a experiência que tive em cada um deles, procurando assim dar a conhecer de uma forma mais completa e holística a experiência e a aprendizagem realizada. Esta interpretação é realizada ainda à luz da teoria, proveniente da revisão de literatura realizada que constitui o enquadramento teórico.

6. Análise dos dados

Este capítulo pretende dar a conhecer a análise dos dados recolhidos através dos diários de bordo, através da seleção das unidades de sentido (excertos) de acordo com as diferentes subcategorias criadas anteriormente (tabelas disponíveis em anexo). Das quatro categorias (função, poder, saber e reflexividade) seleccionei duas subcategorias de cada uma, pela importância assumida no decorrer do estágio.

6.1 Função

6.1.1 Mobilização e articulação de conhecimentos para ensinar- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Esta subcategoria procura ter em consideração o conhecimento científico, pedagógico-didático e curricular necessário à gestão de um currículo. Esta gestão curricular, no contexto dos três estágios, tem como principal objetivo a organização da qualidade do ambiente de ensino e aprendizagem e que fui salientando ao longo dos registos diários. Assim, apresento alguns exemplos onde é evidente a mobilização e a articulação dos conhecimentos acima referidos (científico, pedagógico-didático e curricular) no decorrer dos diferentes contextos de estágio. Como tal, organizo esta subsecção começando por dar a conhecer as questões surgidas relativas a esta subcategoria. Começarei por evidenciar, através de exemplos, os momentos em que foi necessário assumir as funções que habitualmente eram exercidas pelas educadoras e professora cooperantes, o que fez com que mobilizasse determinados conhecimentos e os articulasse com a situação em concreto. De seguida, procurarei também dar exemplos que dizem respeito agora à mobilização dos conhecimentos para a elaboração da planificação, sua operacionalização e respetiva avaliação/reformulação, e por fim destacarei as evidências relativamente ao meu conhecimento no que toca às potencialidades das várias atividades integradas no âmbito de uma estratégia global, no que se refere à articulação entre as diferentes áreas.

Existem evidências relativamente à mobilização de conhecimentos quando assumi as funções que habitualmente eram exercidas pela educadora cooperante (nomeadamente nas semanas de observação em que ainda não intervínhamos), como se constata através dos seguintes excertos: “*À tarde estivemos sozinhas com as crianças, pois a educadora ficou no edifício principal (...) contei a história “o livro da família” em formato digital e considero que organizei bem o grupo.*” (DJI, 6 de dezembro de 2011); “*A educadora ausentou-se novamente da sala no período entre a muda da fralda antes do almoço até à sexta, o que fez com que nós, em conjunto com a auxiliar, assumíssemos um papel mais ativo.*” (DC, 23 de novembro de 2012). Estes excertos mostram que o facto de ter ficado sozinha, com a M, a assumir uma função mais ativa e autónoma na sala, me fez mobilizar conhecimentos relativos à organização do grupo, à gestão do tempo e ao facto de trabalhar em conjunto com a auxiliar da sala. Neste

sentido, concordo com Fialho e Graciano (2008), quando afirmam que as primeiras experiências que se realizam de forma autónoma se assumem como fundamentais para a aprendizagem, e como tal estes momentos tornaram-se importantes e potenciadores de aprendizagens, nomeadamente no que respeita à organização do grupo, gestão do tempo e da própria atividade, tomando decisões sozinha, apesar de suportadas na opinião do par de estágio.

As unidades de sentido referentes à subcategoria em questão mostram a importância dada às planificações e a toda a sua preparação, tentando mobilizar os conhecimentos teóricos aprendidos na prática. Esta preocupação inicial fez com que adequasse os conhecimentos teóricos ao contexto e ao grupo, daí que depois no decorrer do tempo essas questões fossem sendo menos evidentes. É visível ainda uma natural preocupação com a operacionalização da planificação, pois embora possuísse conhecimentos teóricos acerca da elaboração da mesma (o que é planificar e o seu contributo para a prática letiva, como planificar, que elementos deve conter a planificação,) os primeiros dias de estágio nos três contextos foram marcados por uma certa insegurança. Esta insegurança e preocupação aconteciam porque era a primeira vez que planificava para um público-alvo específico, em contextos diversificados (jardim-de-infância, 1º ciclo e creche), e pelo facto de nestes primeiros dias não conhecer bem o grupo (o que já sabiam, o que necessitavam de aprender, necessidades, interesses, etc). Contudo, à medida que o tempo passava, estas questões iam sendo esbatidas, mostrando conhecer melhor o grupo e as características do contexto de estágio, o que me dava uma segurança cada vez maior na planificação e sua operacionalização, como mostra o seguinte exemplo: *“Sabendo eu, da experiência (...) anterior que é difícil gerir o grupo neste tipo de atividades [atividade experimental], tive oportunidade de (...) encontrar os aspetos [organização dos grupos de trabalho, explicação das tarefas, etc.] que condicionam estas nossas atividades.”* (D1CEB, 9 de maio de 2012). Este exemplo mostra que tanto eu como a M planificámos uma atividade experimental com base na teoria que considerávamos que seria a mais adequada. Vivenciei dificuldades quando coloquei em prática a atividade, conseguindo depois perceber e tentar articular com a teoria quando observei essas minhas dificuldades no trabalho realizado pelo par de estágio. O seguinte exemplo ilustra também o que foi referido acima, embora numa perspetiva diferente:

(...) sinto que adquirir conhecimentos ao nível do trabalho com crianças pequenas que me deixam mais segura (...) prendem-se com a organização do grupo, dado que fizemos a atividade na casa de banho e o grupo fica a explorar o restante espaço, enquanto eu dou mais atenção às restantes crianças na atividade, que é realizada individualmente. (DC, 5 de dezembro de 2012).

Neste aspeto concordo com Fialho e Graciano (2008), quando referem que a relação entre a teoria e a prática provoca o aparecimento de questões e dúvidas, porque de facto quis por diversas vezes colocar em prática a teoria aprendida nas aulas, contudo, as características

dos contextos e dos grupos conduziram à existência de dúvidas, como as que se destacam nos excertos apresentados anteriormente.

Existem, ainda, evidências que mostram uma preocupação em pensar e adequar as atividades tanto ao grupo, como ao tempo disponível para a sua realização, quando refiro:

De facto é necessário que nestes momentos tenhamos atividades pensadas para as crianças que revelam mais facilidades na resolução dos exercícios propostos, mas aos poucos vamos conseguindo (...) a improvisação em sala de aula quando nos apercebemos que a atividade não foi planificada para o tempo suficiente, ou até quando a atividade não está a resultar. (D1CEB, 11 de maio de 2012);

Outra das preocupações surgidas relativamente à mobilização e articulação dos conhecimentos teóricos prendeu-se com a evolução do meu conhecimento relativamente às potencialidades das atividades, em relação à articulação entre os diferentes domínios de aprendizagem. Esta preocupação foi mais notória no início dos estágios, mas à medida que ia propondo atividades apercebia-me que numa atividade pensada para a matemática, poderia trabalhar outras áreas em simultâneo, passando a fazer cada vez mais sentido para mim. O seguinte exemplo é uma evidência do que acabei de afirmar:

(...) a criança pintou um dos reis magos todo de azul.(...) mas o objetivo neste caso não era a criança pintar bem, mas sim fazer a correspondência correta do número de reis ao numeral correto. (...) as crianças (...) cansaram-se de pintar as imagens. (DJI, 4 de janeiro de 2012).

Neste caso concreto, tendo verificado que não era do agrado das crianças estar a colorir as imagens, poderia ter dado outra opção, trabalhando outro tópico da matemática, por exemplo, solicitando às crianças que colorissem o rei mago mais alto, ou o mais baixo, e aí a atividade teria sido mais desafiante, tendo em conta aquele grupo.

6.1.2 Trabalho colaborativo - Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade

Nesta subcategoria procuro evidenciar os aspetos quem têm em conta o trabalho que desenvolvi, tanto com a M, como com as educadoras e professora cooperantes, na tentativa de destacar a influência que este trabalho teve no meu percurso formativo. Desta forma, começarei por dar exemplos que têm em consideração a interação desenvolvida com as educadoras e professora cooperantes, depois com as auxiliares de ação educativa, ainda com o meu par de estágio e por fim com as estagiárias que desenvolveram estágio na mesma instituição, no caso do jardim-de-infância.

Em relação ao trabalho colaborativo começaria por destacar a interação desenvolvida com as educadoras e professora cooperantes, tanto ao nível da preparação da nossa intervenção, quer ao nível do relacionamento diário, como mostram os seguintes exemplos: *“Considero que hoje foi o melhor dia tendo em conta a (...) interação que desenvolvemos com a educadora cooperante (...) reunimos com a educadora como forma de planificar*

*(...)Trocámos ideias, a cooperante partilhou connosco algumas das suas ideias” (DJI, 10 de novembro de 2011).; “(...) a educadora é muito compreensiva, coloca-nos à vontade para tudo, tanto a nível do grupo como nas questões de estágio” (DC, 25 de outubro de 2012)”. Os excertos corroboram a existência de uma boa relação entre mim e as educadoras e professora cooperantes o que influencia o trabalho colaborativo desenvolvido, bem como a segurança com que o faço, conciliando com as ideias apresentadas por Alarcão e Roldão (2008), ao referirem que a supervisão (neste caso por parte das educadoras e professora cooperantes) assenta num acompanhamento e discussão da ação, potencia a criação de ambientes que promovem a construção e o desenvolvimento profissional. Assim, dado o apoio que nos era constantemente prestado pelas cooperantes (tanto ao nível da escolha das estratégias a utilizar, das atividades, do *feedback* dado às nossas planificações, etc.), com uma relação de proximidade onde senti segurança para intervir em cada um dos contextos, fez-me apostar em estratégias de intervenção mais inovadoras e aprendi a gerir melhor o grupo, adequando as estratégias às características dos grupos e dos contextos. No que toca às auxiliares de ação educativa, existe referência à relação mantida com as mesmas, referindo, relativamente ao contexto de jardim-de-infância: (...) *sinto que as auxiliares não nos receberam muito bem, tendo em conta que noutras instituições por onde passámos todas elas eram atenciosas e simpáticas.* (DJI, 11 de novembro de 2011); já no contexto de creche: *“uma criança necessitava de mudar a fralda quando a mãe chegou (...) então a auxiliar ajudou-me e trocou ela (...) prontifica-se a explicar porque o faz e como o faz, e por isso sinto-me muito bem e tranquila.* (DC, 31 de outubro de 2012).*

Nesta perspetiva, existiu a preocupação em manter um relacionamento com a restante comunidade educativa, em particular com as auxiliares, que por vezes foi mais conseguido nuns contextos do que noutros. O primeiro excerto mostra que no primeiro contexto, no início, sentia que não existia uma boa relação com as auxiliares, mas que depois a fomos construindo devagar. Nos contextos seguintes essa relação surgiu mais naturalmente logo no início, como se pode ler no segundo excerto, onde sabia que poderia contar com a ajuda das mesmas. O facto de manter uma boa relação com as auxiliares de ação educativa fez-me sentir mais segura no contexto, por saber que era apoiada pelas mesmas, aprendendo a preparar os materiais atempadamente, a gerir o grupo, bem como ajudar a M quando esta intervinha (sendo um apoio na preparação dos materiais e na gestão do grupo para que a sua intervenção fosse em sucedida). Concordo, assim com Alonso e Silva (2005), dado que os futuros professores devem desenvolver competências e atitudes pessoais e relacionais, tendo para com a comunidade educativa atitudes de colaboração, respeito e partilha e penso que foi isso que tentei fazer ao longo dos três estágios.

Contudo, a grande referência ao trabalho colaborativo é realizada em relação ao meu par de estágio, onde destaco diversas vezes a sua importância na ajuda dada à preparação e

condução das atividades propostas: *“Tive uma preciosa ajuda da M que para além de organizar o material necessário, colaborou na atividade de uma forma leve, mas bastante rica e preciosa para que tudo corresse como planeado.”* (DJI, 6 de dezembro de 2011); *Neste aspeto realço, (...) a parceria com M, pois sinto que o seu apoio é fundamental, e que o trabalho que desenvolvemos em parceria resulta. (...) É enorme a segurança que me transmite.* (DC, 30 de outubro de 2012).

Evidencio ainda certos “atritos” existentes entre mim e M, quando não senti apoio da sua parte ou quando considerei que não a consegui ajudar quando esta mais precisava. Os seguintes exemplos ilustram esta afirmação: *“Sinceramente senti-me um pouco perdida, pois para formar a fila gostaria que ela me tivesse ajudado, e tive que lhe pedir porque ela não se apercebeu da minha dificuldade (...).”* (DJI, 25 de novembro de 2011); *“Senti-me culpada, porque não aprendi a música anteriormente, e como tal não consegui ajudar a M”.* (DJI, 28 de novembro de 2011). À semelhança do que acontece na relação que mantive com as educadoras e professora cooperantes e com as auxiliares, a relação com M assume grande importância por saber e sentir que era alguém que estava na mesma situação que eu e que partilhava dúvidas e incertezas. Assim, tentávamos ajudar-nos uma à outra, mesmo ao nível do *feedback* que dávamos uma à outra constantemente, assente numa perspetiva semelhante à da supervisão, mas a um nível diferente, como se pode constatar por Alarcão (2007, citando Alarcão & Tavares, 1987) quando define supervisão como *“o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* (p.18). Esta relação com o meu par pedagógico fez com que sentisse confiança em mim própria e ajudou-me a ultrapassar certas dificuldades emergentes da prática, como no que toca à elaboração das planificações, à preparação dos materiais que refiro, ou à condução da própria aula ou atividades.

Por último, na categoria de trabalho colaborativo existe ainda referência ao trabalho desenvolvido em conjunto com outras estagiárias que realizaram estágio na mesma instituição *“(...) juntámo-nos às restantes colegas que estão a estagiar na instituição para preparar a dramatização da lenda de S. Martinho.”* (DJI, 11 de novembro de 2011). Tal facto só aconteceu no primeiro estágio, mas foi uma experiência enriquecedora, dado que planificámos uma dramatização, onde trabalhámos em conjunto, gerindo as diferentes opiniões de cada uma (já que éramos seis pessoas a trabalhar) no que toca à planificação, bem como em relação à gestão dos grupos referentes às três salas do jardim-de-infância.

6.6 Saber

6.6.2 Conhecimento científico de conteúdo

A presente subcategoria respeita às dúvidas que foram surgindo e que fui referindo ao longo dos registos diários e ainda ao conhecimento científico que possuía e que me auxiliou no

percurso de aprendizagem. Desta forma, está organizada em três pontos principais, onde distingo em cada um deles as dúvidas e questões surgidas nos diferentes contextos.

Ao nível do conhecimento científico do conteúdo que é necessário saber para ensinar, existem diversas referências a este nível, dadas as dúvidas/questões surgidas, consoante os contextos. Desta forma, comecei por identificar as dúvidas/questões mais frequentes no contexto do jardim-de-infância que se centravam ao nível do desconhecimento de canções e lengalengas, como se comprova com o seguinte excerto:

(...) no momento de grande grupo tenho-me deparado com a falta de conhecimento a nível [da expressão] musical, tendo em conta que não conheço ainda algumas das canções que as crianças cantam nas suas rotinas. (...) torna-se um entrave à minha atuação, pois as canções fazem mesmo parte das rotinas. (DJI, 10 de novembro de 2011).

Assim, dado que esta lacuna dificultava em alguns momentos a minha intervenção junto do grande grupo concordo com Oliveira e Ponte (2002) e com Roldão (1998) no que respeita à importância do saber educativo no geral, dado que este envolve também processos rotineiros, como é o caso. Como as canções e lengalengas faziam parte da rotina, e por isso condicionavam a minha intervenção, procurei ultrapassar esta dificuldade com uma pesquisa nestes domínios.

Ao nível do 1º ciclo do ensino básico, as dúvidas centraram-se na língua portuguesa e na matemática, quando referi, por exemplo: “*considero que a língua portuguesa e a matemática exigem um esforço acrescido da minha parte, não sei se será normal, ou se a falta de experiência e a questão da relação entre a teoria e a prática trarão implicações.*” (D1CEB, 12 de abril de 2012), ou “*(...) há certos aspetos que não domino (...) referi que a imagem, para ser simétrica, seria igual de um lado e do outro do eixo de simetria (...) o que existe é uma reflexão da imagem.*” (D1CEB, 17 de abril de 2012). Fialho e Graciano (2008) e Silva (1997) afirmam que é nesta dualidade da relação da teoria com a prática que surgem questões dilemáticas. De facto eu sabia, antes de lecionar a aula de matemática descrita no exemplo sobre as simetrias, mas quando coloquei em prática esse meu conhecimento teórico surgiram as dúvidas e os dilemas (será que sei ensinar?).

Em relação ao contexto de creche as referências são menos evidentes, dado que o meu grande dilema se centrava mais ao nível do conhecimento que deveria saber sobre o desenvolvimento das crianças aquando da elaboração da planificação. A aula de Psicologia do Desenvolvimento contribuiu bastante para que esse meu conhecimento fosse crescendo, contudo quando confrontada com a realidade e com a prática (nomeadamente quando confrontada com a planificação), necessitei de aprofundar, de voltar a ler e pesquisar sobre tal, porque se revelava uma fragilidade enquanto estagiária. O seguinte exemplo reflete essa dúvida: “*(...) considero que neste contexto o trabalho se encontra mais ao nível da planificação da nossa ação. É um trabalho que considero exigente, mais até que o de 1º ciclo (...).*” (DC, 25

de outubro de 2012). Apesar de as dúvidas, neste contexto, serem importantes e despertarem a minha curiosidade e reflexão diária, não se assumiu como um grande dilema, à semelhança do que aconteceu noutros exemplos.

6.6.3 Conhecimento didático-pedagógico

A subcategoria acima referida engloba os registos que dizem respeito à intervenção didático-pedagógica, como as dificuldades de planificação, a gestão do tempo e do grupo e as razões do sucesso/insucesso da minha intervenção na realização das atividades. Assim, dou início à análise fazendo referência à planificação, em primeiro quando esta foi elaborada em conjunto com as educadoras, depois quando alterei a planificação quando considerei necessário e por fim quando destaquei a planificação como uma mais-valia no trabalho dos professores. Em seguida destacarei os registos referentes aos recursos que utilizei como auxílio à minha intervenção, e por fim o que toca à organização do grupo através da observação da prática das educadoras e professora cooperantes e da intervenção do par de estágio.

Ao nível do conhecimento didático-pedagógico é inevitável a referência à planificação. Esta referência constante assume-se em diversos contornos, sendo que um deles tem em conta a elaboração das planificações, que dava conta do apoio dado pelas educadoras e professora cooperantes: *“Mostrámos a nossa planificação semanal e ela [educadora cooperante] começou a dar novas ideias e a sugerir atividades diferentes das que tinha inicialmente referido.”* (DJI, 11 de novembro de 2011). Este auxílio e apoio prestado pelas educadoras e professora cooperantes deu-me oportunidade de sentir que o meu trabalho era realizado de forma a ir ao encontro do que as mesmas pretendiam para o seu grupo, e perceber de que forma devo estruturar o meu trabalho enquanto futura profissional. Outra questão que é referida é a alteração à planificação, que aconteceu sempre que considerei necessário:

Tento pensar que uma atividade relativamente simples pode ocupar muito tempo, e como tal excluí o jogo das possibilidades de escolha no período de tempo entre a canção do bom dia e o lanche, e optei por contar a história, também como sugestão da educadora. (DJI, 22 de novembro de 2011)

Neste aspeto revelei sensibilidade às características do contexto e do grupo de crianças, alterando o que considerava necessário consoante o que a situação exigia. A par desta sensibilidade, surgem evidências relacionadas com a improvisação que acontecia no decorrer das atividades, que foi sofrendo uma evolução, como mostra o exemplo seguinte: *“Acho que neste aspeto estamos a evoluir, (...) tanto a improvisação em sala de aula quando nos apercebemos que a atividade não foi planificada para o tempo suficiente, ou até quando a atividade não está a resultar.”* (D1CEB, 11 de maio de 2012). Esta improvisação foi fazendo parte do quotidiano, embora tivesse notado uma evolução considerável ao nível da preparação

das aulas (que me obrigava a um exercício de pensar o tipo de atividades, o tempo disponível e até tentar prever o raciocínio e respostas das crianças). Esta evolução fez-se em dois sentidos: em primeiro lugar porque comecei a conhecer o grupo e a sentir uma maior segurança na dinamização das atividades em sala, e perante uma situação não prevista por mim conseguia encontrar uma solução no momento; mas também no sentido da preparação da intervenção, em que planeava melhor cada momento da aula, adequando as estratégias ao tempo disponível.

É de realçar ainda o facto de considerar as planificações como uma mais-valia no trabalho quotidiano do educador, reforçando, à semelhança do que fiz anteriormente, a ideia da preparação mais pensada das aulas que me transmitiam uma segurança cada vez maior, quando refiro: *“Tenho sentido, nesta linha que a minha prática tem melhorado devido à maior facilidade que tenho em planificar, e penso que é uma das chaves do sucesso para o meu crescimento a nível profissional.”* (D1CEB, 22 de maio de 2012); *“Recebi a visita da professora X e também da professora Y (...) mas não fiquei muito “intimidada”, porque a atividade que estava a realizar tinha sido preparada anteriormente e sentia-me segura”* (D1CEB, 31 de maio de 2012).

Esta importância das planificações é percebida também pela forma menos positiva, quando refiro este exemplo: *“Se por um lado eu sinto que correu bem, (...) tenho sentido que a planificação tem comprometido a minha intervenção”* (DC, 7 de novembro de 2012). Se por um lado destaco a importância da planificação para a minha prática por me auxiliar em diversas situações, senti que o facto de a planificação não estar bem estruturada colocava a minha intervenção em causa, o que me conduzia a uma reflexão posterior sobre tal, perspetivando a melhoria na semana seguinte.

Em relação à utilização dos recursos, existe referência àqueles que utilizei na tentativa de melhorar a minha prática em função da aprendizagem das crianças, como mostram os exemplos: *“(...) ensinei a canção “adivinha de Natal” através da apresentação da letra da canção com desenhos. As (...) foi um recurso bastante proveitoso na medida em que serviu de motivação para a atividade.”* (DJI, 6 de dezembro de 2011); *“Iniciei a língua portuguesa com um teatro de fantoches, com a história “A casa da Mosca Fosca” e considero que foi uma mais-valia, porque foi uma forma diferente de abordar a letra f.”* (D1CEB, 19 de abril de 2012); *“Hoje fiz a experiência (...) [da] exploração de gelatina. (...) Acho que a gelatina é um bom recurso que promove a exploração das crianças, e que tem a particularidade de poderem levar à boca e provar.”* (DC, 6 de dezembro de 2012). Estes recursos ajudaram-me a ultrapassar certas incertezas e receios, porque motivando as crianças para a aprendizagem conseguia captar a sua atenção e envolvê-las no que estava a ser feito constituindo-se, assim, um aspeto importante para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico-didático.

Em relação à organização do grupo, existem unidades de sentido que destacam a forma como eu vi a educadora cooperante organizar o grupo e tentei aproveitar o que considerava ser positivo, como mostra o exemplo seguinte:

(...) pretendo destacar a forma como o grupo foi organizado, tendo em conta que as crianças são muito pequenas. Numa sala à parte, o fotógrafo preparou o material, e a educadora levou 3 crianças de cada vez para tirar a fotografia individual. (...) Quando todas tiraram a fotografia individual, a educadora, a auxiliar e nós, estagiárias, organizámos o grupo, sentando as crianças no tapete em duas filas e cantando canções para que não saíssem dos seus lugares. (DC, 24 de outubro de 2012).

A observação assumiu grande importância, dado que através dela orientei toda a minha ação. Ou seja, consoante os contextos e os grupos de crianças observei a prática das educadoras e professora cooperantes com o intuito de perceber que estratégias funcionam melhor que outras. Esta observação foi feita também ao par de estágio, tentando perceber, na sua semana de intervenção, que estratégias utilizava, por que razão o fazia, e principalmente tentava identificar os pontos menos fortes. Depois realizava uma autoavaliação que me permitia alterar aspetos que considerava menos positivos na minha própria intervenção.

6.7 Poder

6.7.1 Autonomia em relação ao par de estágio

Nesta subcategoria procuro caracterizar o meu percurso nos diferentes contextos, realçando a autonomia que senti no trabalho desenvolvido com o par de estágio. Pretendo analisar os momentos em que eu senti, ou não, autonomia em relação ao par de estágio na tomada de decisões referentes à prática pedagógica, mas também os momentos em que eu, por algum motivo, não lhe proporcionei a autonomia suficiente para este tomar decisões relativas à sua (ou nossa, nos casos em que intervimos juntas ou em que tal faz sentido) intervenção. Começarei então por abordar a preocupação relativa à pouca autonomia que dei ao par de estágio no âmbito do contexto de jardim-de-infância, depois por destacar a preocupação sentida, desta vez, no contexto de 1º ciclo em ajudar o par de estágio e por fim o distanciamento que senti no contexto de creche em relação ao trabalho que desenvolvemos em conjunto.

No que toca à autonomia em relação ao par de estágio, pode observar-se nas unidades de sentido, referentes ao contexto de jardim-de-infância, uma preocupação em relação ao baixo grau de autonomia que eu possibilitei ao meu par de estágio. O exemplo seguinte evidencia essa preocupação:

Assumi o comando da atividade, por ter reparado que a M estava a dar atenção à criança de nacionalidade estrangeira, (...) resolvi assumir esta posição. No final senti-me um pouco mal comigo mesma (...) não queria ter o protagonismo todo só para mim, gostaria que fosse partilhado com ela.” (DJI, 10 de novembro de 2012).

Existiu ainda um certo sentimento de culpa pelo facto de não conseguir prestar-lhe o apoio que a M precisava, devido a um distanciamento por achar que em certas situações não lhe dei autonomia suficiente: *“Não quis “intrrometer-me” muito no trabalho da M, porque sinto que ultimamente o faço com bastante frequência.”* (DJI, 15 de novembro de 2011). Estas situações contribuíram para o meu crescimento enquanto futura profissional, na medida em que o tempo foi passando comecei a perceber que o papel do par de estágio assumia uma grande importância para mim pelo apoio que sentia da sua parte, e desta forma fui tentando ser para o par de estágio aquilo que gostaria que ela fosse para mim.

Já no diário de bordo do 1º ciclo do ensino básico, as referências à autonomia em relação ao par de estágio são mais esbatidas e assumem a perspectiva de tentar que a sua intervenção corresse bem, tentando no fundo, “remediar” a situação criada no estágio em jardim-de-infância. Estes dois exemplos ilustram a afirmação anterior: *“Apesar de não ser eu a intervir, o receio instala-se, não é que não confie no trabalho da M, mas quero que tudo lhe corra pelo melhor.”* (D1CEB, 8 de maio de 2012); *“Nós trabalhamos tanto em conjunto, se eu sou excelente por que razão ela não é? (...) nem sinto que mereça uma nota tão destacada da dela.”* (D1CEB, 8 de junho de 2012). Em relação a este contexto senti que o trabalho que desenvolvemos em parceria assumiu uma dimensão muito grande e importante, dado que a intervenção sofreu uma evolução significativa pelo empenho de ambas em trabalhar em parceria. Neste contexto apoiámo-nos tanto na preparação da intervenção, tendo em conta a opinião uma da outra (escolha das estratégias de intervenção, escolha do modelo de planificação, entre outras), como no decorrer da intervenção e depois ao nível da reflexão.

Nos registos relativos ao contexto de creche existe apenas uma evidência em relação a esta subcategoria, e tem em conta um certo distanciamento que senti neste contexto:

Sinto que temos evoluído, mas sinto por outro lado que neste contexto não estamos a trabalhar tanto em par pedagógico, (...) O facto de os modelos de planificação serem distintos, bem como as descrições e avaliação que realizamos, fazem-me sentir que há um trabalho mais individualizado, apesar de ambas darmos feedback uma à outra e não fazermos nada sem que a outra concorde. (DC, 28 de novembro de 2012).

Este distanciamento foi sentido no início do estágio, através, por exemplo, da escolha de modelos de planificação distintos (porque cada uma de nós se sentia mais confiante em escolher o seu próprio modelo, o que se refletia na intervenção) e influenciou a minha intervenção por não me sentir tão segura, entendendo novamente a importância do trabalho em conjunto com o par de estágio. O afastamento sentido contribuiu ainda para que sentisse a importância de trocar opiniões, confrontar perspectivas distintas e aprender através da partilha de conhecimento.

6.7.2 Autonomia em relação às educadoras e professora cooperantes

Nesta subcategoria apresento os excertos em que por qualquer motivo não senti autonomia para tomar decisões importantes, por alguma ação praticada pela educadora cooperante, ou pelo contrário, situações em que é claro o grau de autonomia que possuo por parte da educadora cooperante e a importância que esse grau de autonomia teve na minha intervenção. Desta forma, começarei por dar a conhecer os excertos que mostram que senti menos autonomia por parte da educadora cooperante no contexto de jardim-de-infância, a par de uma ligeira falha de comunicação que existiu entre esta e eu e o par de estágio. Ao nível do 1º ciclo e da creche procuro realçar a importância do grau de autonomia a que fui sujeita por parte da professora e educadora cooperantes, na minha intervenção. Por fim destaco ainda um dilema surgido no contexto de creche em relação ao trabalho da educadora cooperante, face ao trabalho que desenvolvia habitualmente, dado que senti alguma inibição em seguir a mesma estratégia da educadora quando esta estava presente.

No que toca à autonomia em relação à educadora cooperante, existiu, no contexto de jardim-de-infância, a sensação de existência de um menor grau de autonomia da parte da mesma em relação ao meu papel enquanto estagiária. Isso é evidente através do excerto:

A ideia seria realizar a interpretação do gráfico, que já havia sido construído. Só que no momento que ia iniciar a atividade, a educadora pediu licença e orientou toda a interpretação (...) Não digo que o faria melhor, mas tê-lo-ia feito de outra forma. (DJI, 30 de novembro de 2011).

O facto de não ter tido a autonomia que considerava importante, dado que era o primeiro contexto de intervenção fez-me sentir bastante insegura nos momentos em que tinha que intervir. Ou seja, quando tinha autonomia para intervir ficava retraída, não conseguindo agir com a naturalidade e com a segurança que desejava, perante o grupo de crianças. Para além do que já referi, existiu uma falta de comunicação, em que a educadora não entendia, através da planificação, o que pretendíamos trabalhar com as crianças, e que por vezes potenciaram situações como a do exemplo seguinte:

(...) o que tínhamos planificado era exploração livre deste material [plasticina], mas a educadora entendeu que queríamos que elas fizessem a forma humana em plasticina. Então ela [educadora cooperante] adaptou, e conduziu mais a atividade, pelo que [só] me apercebi, por estar a dar apoio às restantes crianças. (DJI, 22 de novembro de 2011).

Para melhorar este aspeto alterámos o modelo de planificação, de modo a simplificá-lo, para que a comunicação entre ambas fosse melhorada. Assim, o *feedback* dado pela educadora cooperante estava diretamente relacionado com o que eu pretendia fazer, e a atividade era colocada em prática de uma forma mais pensada e cuidada, o que fazia aumentar a minha segurança e confiança.

Já em relação ao 1º ciclo do ensino básico e até no contexto de creche é notório o grau de autonomia que as educadoras e professora cooperantes depositaram em nós, estagiárias, o que me deixou segura na intervenção. Os excertos seguintes evidenciam esse aspeto: "(...) a

professora cooperante é acessível e deposita em nós muita confiança, o que me deixa menos ansiosa e mais confiante.” (D1CEB, semana de observação); “(...) neste contexto sinto-me bem, o apoio da cooperante tem sido uma mais valia, o espaço para errar existe (...)”. (D1CEB, 23 de maio de 2012); “Outro aspeto que pretendo destacar é a cumplicidade que temos estabelecido com a educadora e com a auxiliar, acho que ambas compreendem o nosso papel e o nosso receio/dúvidas/desejos/ambições e ajudam-nos em tudo”. (DC, 31 de outubro de 2012). Este grau de autonomia fez com que sentisse que tinha espaço para errar na tentativa de que numa próxima vez melhorasse a intervenção, o que se encontra explícito no seguinte exemplo: “(...) sinto à vontade com a educadora cooperante. Sinto que tenho margem para errar e aprender errando, e que se algo não estiver bem serei alertada com a melhor das intenções. (DC, 6 de novembro de 2012)”. Este apoio sentido relaciono-o com as palavras de Roldão (2010), ao referir que a definição de supervisor tem em consideração a estimulação do autoconhecimento e a reflexão, que neste caso era realizada em conjunto, e também o facto de transmitir conhecimentos úteis para a prática profissional. Através do acompanhamento dado, tanto ao nível da análise, interpretação e reflexão do trabalho, contribuíram para o desenvolvimento do meu conhecimento profissional, dado que a segurança sentida me dava autonomia na intervenção (Roldão, 2010).

6.8 Reflexividade

6.8.1 Aquisição de novos conhecimentos a partir da experiência refletida

A presente subcategoria refere-se à aprendizagem que realizei pela análise do meu desempenho, que realizo em autoanálise, e pelo reajustamento que realizei da minha própria ação, após a reflexão em conjunto com a equipa de supervisão (educadoras e professora cooperante e professoras supervisoras da ESES) e com o par de estágio. Desta forma, começarei por dar a conhecer os conhecimentos adquiridos depois de refletir acerca da escolha das estratégias/atividades a propor, tendo em consideração a especificidade dos diferentes grupos de crianças. Depois, a par da escolha das estratégias, apresento os exemplos referentes à preparação das mesmas, antevendo possíveis respostas, questões, etc. De seguida destacarei a gestão do tempo, e por fim, a aquisição de conhecimentos relativamente à utilização de materiais como forma de melhorar a ação, após a reflexão.

A reflexão esteve presente em todos os momentos dos estágios dos diferentes contextos, e torna-se importante destacar os excertos que revelam uma aprendizagem proveniente dessa mesma reflexão sobre a prática. Assim, as unidades de sentido revelam aprendizagens a diversos níveis na escolha das estratégias a desenvolver com os diferentes grupos de crianças, dado o conhecimento que teria que ter relativamente aos mesmos: “As crianças, por serem ainda muito pequenas, são desatentas e é necessário realizar atividades

interessantes, motivadoras e não muito longas, para que a sua atenção não disperse.” (DJI, 10 de novembro de 2011);

Analisando agora [a atividade da “pirâmide de almofadas”, realizada pelo par de estágio, que já havia sido realizada por mim no início da intervenção], penso que fui muito ambiciosa e com tendência a fazer como nos restantes contextos e organizar as atividades em grande grupo. Percebo agora que nestas idades é complicado e que existem mais vantagens associadas a trabalhar com as crianças em pequenos grupos ou individualmente, tentando que as atividades de grande grupo sejam de participação voluntária da criança, sendo por isso apelativas o suficiente para que participem. (DC, 12 de dezembro de 2012);

Desta forma, o facto de ter proposto uma atividade monótona, que não motivou as crianças, gerando, por isso, um certo distanciamento da sua parte e uma natural agitação, fez-me aperceber da importância de pensar no tipo de atividades que devia propor àquele grupo específico, considerando as suas características e especificidades. Em todos os contextos, dependendo da sua especificidade, esta questão esteve presente e aprendi que consoante o tipo de atividades a propor deveria organizar o grupo de forma a que as crianças prestassem atenção naturalmente e se sentissem motivadas.

A par da escolha do tipo de atividades a propor, existiu a aquisição de conhecimento no que toca à preparação dessas mesmas atividades: “(...) *a lição que tiro deste episódio é que devemos ter tudo preparado a nível de planificações para podermos intervir positivamente quando necessário (...)*” (DJI, 17 de novembro de 2011); “(...) *contudo, a sensação que tenho para esta semana é que poderia ter feito melhor, poderia ter pensado melhor as atividades e poderia correr melhor (...)*” (DC, 6 de novembro de 2012). Esta preocupação em preparar as atividades conduziu a uma constante melhoria da prática educativa, já que procurei ao longo do tempo pensar melhor na intervenção, considerando os diferentes momentos da mesma e pensando no tipo de questões a colocar, perspetivando possíveis respostas e questões por parte das crianças. Esta maior atenção no que toca à preparação das atividades refletiu-se na melhoria progressiva da elaboração da planificação, sendo cada vez mais pensada e cuidada e adequada às necessidades dos grupos de crianças.

A gestão do tempo também foi sofrendo uma evolução positiva, dado que me apercebia muitas vezes que não o fazia de forma correta, perspetivando sempre a melhoria: “*Os restantes exercícios tiveram em conta traçar o eixo de simetria de todas as figuras (...) numa próxima optarei por solicitar este trabalho apenas ai nível de uma das figuras.*” (D1CEB, 18 de abril de 2012);

A refeição decorreu com normalidade, apesar de eu considerar que necessitávamos de mais tempo para poder cumprir os objetivos aos quais nos propusemos para este momento, já que as crianças revelam ainda algumas dificuldades como conduzir a colher até à boca sozinhas, levando a comida na colher, bem como beber água sem entornar. (DC, 23 de novembro de 2012).

Apesar de muitas vezes, por condicionantes diversas, como a rotina da creche, por exemplo, não poder enquanto estagiária alterar o que penso que deveria sofrer uma mudança (por exemplo, proporcionar mais tempo para que as crianças explorem os materiais sozinhas), sei que tenho esses fatores em conta para que no futuro, enquanto profissional, o possa fazer.

Nas unidades de sentido pode observar-se o recurso a diferentes materiais, pelo facto de noutras ocasiões ter resultado e ter cumprido os objetivos propostos pela diversidade de material com o qual as crianças contactaram. É exemplo disso o excerto seguinte:

Como no dia anterior senti que a atividade [introdução ao tema da medida, em que foi contada a história do Rei e do Carpinteiro] não tinha ficado entendida por parte das crianças, resolvi construir materiais [pés de rei e carpinteiro em papel] para ajudar no raciocínio, e se em vez de pensar que era o último dia e que não valia a pena, preferi empenhar-me para que a aprendizagem das crianças ficasse consumada (é este o nosso objetivo primordial) e o resultado foi muito positivo. (D1CEB, 31 de maio de 2012).

Ou seja, recorri a materiais diversificados por duas razões principais: primeiro porque utilizando uma vez percebi que poderiam ser utilizados posteriormente porque resultavam (as crianças ficavam motivadas para a aprendizagem); e por outro lado para facilitar a minha intervenção, dado que muitas vezes não conseguia fazer com que as crianças aprendessem, e como tal os materiais revelaram ser uma boa estratégia a esse nível.

6.8.2 Re-planificação da ação

Nesta subcategoria procuro evidenciar os momentos em que, após a autorreflexão realizada, e também a reflexão realizada com o par de estágio, educadoras e professora cooperantes e professoras da ESES, altero a minha planificação em função do feedback recebido. Assim, dou início à análise desta subcategoria, destacando as alterações realizadas ao que estava previamente pensado e planificado, depois de analisar e refletir sozinha e/ou em conjunto com as educadoras e professora cooperantes, sempre que considerámos que os conhecimentos não ficaram consolidados pelas crianças. Alterei a planificação em prol dessa consolidação e procurei melhorar o que tinha feito através da escolha de estratégias diferentes e materiais diversificados. Depois realço ainda as ocasiões em que por outros motivos, nomeadamente por falta de material, necessitei de alterar a planificação.

Em relação à re-planificação da ação, destaco as situações em que alterei o que estava previamente pensado e planificado, depois de analisar e refletir em conjunto com as educadoras e professora cooperante e com o meu par de estágio. São exemplos disso:

la contar a história “Porque é diferente a girafa?”, e comecei por dizer que a fada do outono me tinha entregue um livro pequenino, e que por magia o transformou num grande livro (pois o livro original era muito pequeno, não se adequando ao grande grupo, e em conversa com a cooperante [no dia anterior], esta aconselhou-nos a apresentar um produto maior), então li a história num suporte A3 (...) (DJI, 25 de novembro de 2011);

“Contudo o facto de ser a matemática a primeira área a trabalhar deixava-me receosa (...) Decidi [também como sugestão da professora] começar por repetir um dos exercícios (...) utilizando uma estratégia diferente com papel vegetal, e sinto que resultou melhor. (D1CEB, 18 de abril de 2012); “Realço o apoio da educadora no que toca ao feedback dado na planificação, referindo que seria melhor opção realizar a atividade no refeitório, pois se tivesse acontecido na sala, como estava inicialmente planificado, teria sido uma “tragédia”.” (DC, 7 de dezembro de 2012). Esta reflexão realizada em conjunto fez-me procurar melhorar o que tinha feito, perspetivando sempre a aprendizagem das crianças como objetivo primordial. Assim, alterei a planificação sempre que considerei necessário e preferi sempre consolidar o que já tinha feito, ainda que procurasse outra forma de o fazer (utilizando outra estratégia, outros materiais, etc.).

Em grande parte das situações reforço a ideia do apoio prestado pelas educadoras e professora cooperantes, bem como pelas professoras supervisoras e pelo meu par de estágio, que através do *feedback* me incentivaram a melhorar a minha prática enquanto futura profissional. Este *feedback* assumiu tal importância, dado que foi considerado nas suas vertentes diversas, como sendo o questionamento permanente, o apoio e encorajamento em diversas etapas do percurso, as sínteses realizadas em equipa, juntamente com o par de estágio e o esclarecimento baseado na teoria (Alarcão e Roldão, 2008).

7. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados provenientes da análise de dados será apresentada tendo em consideração as quatro dimensões da profissionalidade docente: Função docente, Saber docente, Poder e Reflexividade. Em cada um dos pontos analisados pretendo dar a conhecer o que aprendi, como aprendi e com quem aprendi.

Função Docente

Em relação à função docente, na subcategoria “mobilização e articulação de conhecimentos” aprendi a mobilizar conhecimentos relativos à organização do grupo e à gestão do tempo por assumir uma função mais ativa e autónoma na sala de aula, com o apoio da M, das auxiliares e das próprias educadoras e professora cooperantes (por alguns momentos de ausência e pelo *feedback* dado à minha ação). Mobilizei ainda, conhecimentos relativos às planificações e à sua preparação, conhecimentos pedagógico-didáticos, adequando a minha ação ao contexto, procurando articular os conhecimentos científico, pedagógico-didático, do aluno e do contexto. Esta aprendizagem foi realizada em conjunto com a M, com as educadoras e professora cooperantes e com as professoras supervisoras, através do *feedback* e do grau de autonomia dado pelas cooperantes. Ao tentar colocar em prática o que aprendia nas aulas, existiam sempre condicionalismos inerentes às características dos contextos, dos grupos, entre outros, o que me fazia questionar e procurar ultrapassar as dificuldades e conseqüentemente melhorar a minha prática. Desta forma, à medida que o tempo passava, estas questões iam sendo esbatidas, o que me dava uma segurança cada vez maior na planificação e sua operacionalização. Existiu ainda uma evolução no que diz respeito ao conhecimento relativo às estratégias implementadas, dado que aprendi a articular os diferentes domínios de aprendizagem numa mesma atividade. Esta questão foi evoluindo, graças ao *feedback* dado pelas educadoras e professora cooperantes, pelas professoras supervisoras e pela M.

Em relação ao trabalho colaborativo saliento aquele que foi realizado em conjunto com as educadoras e professora cooperantes, onde aprendi a gerir melhor o grupo, adequando as estratégias às suas características e do contexto, o que conduziu também a uma aprendizagem ao nível das planificações, dado que estas eram elaboradas em conjunto com as mesmas, desenvolvendo atitudes de colaboração, respeito e partilha. Com as auxiliares de ação educativa aprendi a preparar os materiais atempadamente, a gerir o grupo, bem como ajudar a M quando esta intervinha, tendo por base uma relação que me fazia sentir segura na intervenção. A relação com o par de estágio foi a que assumiu uma maior importância no meu percurso, dado que esta se encontrava na mesma situação que eu (enquanto estagiária), ajudando-me a sentir confiante e segura para ultrapassar dificuldades emergentes da prática.

Aprendi, em conjunto com a M, a elaborar as planificações, a preparar os materiais necessários à realização da atividade e a conduzir a própria atividade, pelo *feedback* que me ia dando, quer no decorrer do dia, quer no final em “jeito de balanço”.

Com as restantes estagiárias que realizaram estágio na mesma instituição, aprendi a trabalhar em conjunto, por exemplo quando realizámos uma atividade conjunta, gerindo as diferentes opiniões, já que o grupo de estagiárias era composto por seis elementos.

Saber Docente

No que respeita ao conhecimento científico de conteúdo aprendi que é sempre necessário aprofundar e atualizar os conhecimentos teóricos que pretendia trabalhar com os alunos. Fi-lo, de início, por detetar que quando colocava os meus conhecimentos em prática, existiam lacunas a diversos níveis, e como tal perspetivava uma mudança na intervenção seguinte. Já no final, este aprofundamento acontecia antes da minha intervenção, ou seja, já sabia que antes de iniciar um tema no 1º ciclo, por exemplo, necessitava de o estudar e rever, para que depois pudesse dar cumprimento aos objetivos propostos, tendo como finalidade última a aprendizagem das crianças. Esta aprendizagem ocorreu por mim mesma, pela reflexão realizada antes, durante e após a minha intervenção, e também através do feedback dado pela M e pelas educadoras e professora cooperantes.

Em relação ao conhecimento didático-pedagógico destaco o apoio prestado pelas educadoras e professoras cooperantes ao nível da elaboração da estratégia da planificação, dado que desta forma aprendi a ir ao encontro do que as mesmas pretendiam para o seu grupo de crianças, e também a estruturar o meu trabalho enquanto estagiária (a delinear momentos, a definir atividades adequadas, etc.). A par deste acompanhamento, aprendi também, através da observação que realizei ao trabalho das educadoras e professora cooperantes e também ao do meu par de estágio, a estruturar adequadamente o modelo de planificação adotado, bem como as estratégias a implementar.

Aprendi que a planificação assume grande importância no trabalho dos educadores e professores como forma de orientar o seu trabalho, e que sempre que a planificação não ficava bem consolidada, a intervenção não corria da melhor forma. Tal facto foi sendo conseguido com o apoio da M e das educadoras e professora cooperantes à medida que íamos preparando a intervenção e refletindo em conjunto.

Aprendi ainda a utilizar e a compreender as potencialidades dos materiais didáticos, estruturados e não estruturados (paus de gelado, pegadas em jornal, barras de cuisenaire, miras, etc.), como um recurso importante no ensino e aprendizagem. Foi através da reflexão que realizava sozinha, com a M e com as educadoras e professora cooperantes que fui aprendendo as várias potencialidades destes recursos.

Poder

No que se refere à autonomia em relação ao par de estágio, dos episódios descritos no capítulo da análise de dados que se referem à relação entre mim e a M, compreendi a importância do trabalho que se desenvolve em parceria com o outro, dado que aprendi a trocar opiniões, a aceitar outras perspectivas através do diálogo e da negociação e a partilhar conhecimento, com vista à melhoria do trabalho a desenvolver.

Quanto à autonomia em relação às educadoras e professora cooperantes, por um lado, o grau de autonomia dado pelas mesmas fez com que existisse a segurança necessária para que desenvolvêssemos o trabalho em conjunto. Por outro lado, o *feedback* que davam regularmente também me proporcionou grande segurança, sentindo-me cada vez mais autónoma para intervir e para preparar intervenções futuras.

Reflexividade

No que respeita à subcategoria aquisição de novos conhecimentos, com a reflexão percebi era importante pensar antecipadamente nas estratégias, perspectivando a intervenção, nomeadamente as possíveis questões das crianças, as possíveis respostas, dúvidas, etc. Esta aprendizagem teve por base a reflexão sobre situações em que percebi que as crianças se encontravam distantes, distraídas e desmotivadas no decorrer da minha intervenção e por isso senti que as estratégias não eram as mais adequadas. Para além disso, aprendi a adequar a organização do grupo de crianças de acordo com as tarefas a realizar. Estas aprendizagens não se realizaram apenas a partir da minha própria reflexão, mas também através do *feedback* dado pela M, pelas educadoras e professora cooperantes e ainda pelas professoras supervisoras da ESES.

Em relação à subcategoria re-planificação da ação, destaco as aprendizagens que realizei em analisar a minha ação, numa perspetiva questionadora e pró-ativa, na medida em que percebia o que necessitava de melhorar, e perspectivava a alteração do que considerávamos, em equipa, que tinha resultado menos bem. Esta aprendizagem foi concretizada pelo apoio da minha colega M, educadoras e professora cooperantes e professoras supervisoras da ESES.

7.1 Conclusões

No que se refere às aprendizagens realizadas por mim, posso concluir que aprendi a planificar, tendo em atenção as características dos grupos e dos contextos de estágio, tendo aprendido a articular os diferentes domínios de aprendizagem utilizando as estratégias adequadas e a preparar os materiais atempadamente. A par da planificação, verifiquei que a mesma assume uma grande importância no trabalho dos educadores e professores, no meu caso, ajudou-me a estruturar o meu trabalho enquanto estagiária (a delinear momentos, a definir atividades adequadas, etc).

Adquiri conhecimentos no que se refere à organização dos grupos de crianças, bem como no que toca à gestão do tempo da minha própria intervenção.

No decorrer dos estágios percebi a importância de trabalhar em parceria com a minha colega de estágio, bem como com outras colegas, com as educadoras e professora cooperantes (indo ao encontro do que estas já tinham definido para trabalhar com o seu grupo de crianças) e com as auxiliares de ação educativa. Aprendi a gerir e trocar diferentes opiniões, a aceitar outras perspetivas através do diálogo e da negociação e a partilhar conhecimento. Concluo que na análise dos dados não existem referências às famílias das crianças, o que me leva a concluir que, de acordo com as experiências vividas, a relação com os pais sempre foi cordial, apesar de esta relação ter sido diferente em cada um dos contextos de estágio, mas que não levantou grandes questões/dilemas.

Percebi a importância de aprofundar e atualizar os conhecimentos teóricos antecipadamente, bem como a importância de pensar nas estratégias a utilizar na intervenção, perspetivando as possíveis questões das crianças, as possíveis respostas, dúvidas, etc.

Aprendi ainda a utilizar e a compreender as potencialidades dos materiais didáticos, estruturados e não estruturados como um recurso importante no ensino e aprendizagem.

Compreendi a importância de me sentir segura na intervenção, o que me fez sentir cada vez mais autónoma para intervir e para preparar a intervenção.

Por fim, aprendi a analisar a minha ação, numa perspetiva questionadora e pró-ativa, na medida em que percebia o que necessitava de melhorar, e perspetivava a alteração do que considerávamos, em equipa, que tinha resultado menos bem.

As aprendizagens mencionadas acima foram realizadas em conjunto com o par de estágio, com as educadoras e professora cooperantes, com as auxiliares de ação educativa, com as restantes estagiárias e ainda com as professoras supervisoras da ESES.

Aprendi essencialmente através da reflexão que realizava em conjunto com os elementos referidos acima, bem como através da minha própria reflexão. Depois de refletirmos em conjunto, o *feedback* fornecido pela M, educadoras e professora cooperantes e pelas professoras supervisoras da ESES assumiu uma grande importância no meu percurso. A relação estabelecida com estes elementos permitiu-me aprender, proporcionando-me segurança e autonomia para intervir. O facto de observar as práticas da M e das educadoras e professora cooperantes possibilitou-me aprender as estratégias que mais se adequavam ao grupo. Aprendi também através da minha prática quando assumi funções mais ativas e autónomas na sala de atividades/aula, ou seja, colocando em ação uma estratégia e avaliando no momento se seria, ou não, a mais adequada.

7.2 Limitações do estudo e estudos posteriores

Em relação às limitações do presente estudo, posso afirmar que a principal se prendeu com o formato adotado para o mesmo. Apesar de a questão inicial ter em consideração a

análise do meu próprio desenvolvimento profissional, tendo por base os documentos que construí com base na reflexão, pode considerar-se que seria importante ter em conta outras perspetivas de forma a triangular os dados obtidos. Poderia ter realizado entrevistas tanto às educadoras e professora cooperantes, como às professoras supervisoras e ao par de estágio (participantes do estudo), e desta forma obter uma variedade de dados que me permitiriam analisar a construção do meu percurso profissional de uma perspetiva mais completa e holística. Contudo, e como referi acima, o objetivo que defini para a minha investigação teve em conta a análise do meu percurso de acordo com os meus próprios dados, com a minha reflexão e perspetiva pessoal. Caso tivesse, no presente estudo, optado por considerar as diferentes perspetivas, este não responderia àquele que era o meu objetivo inicial, já que se tratava importante, para mim, a nível pessoal e profissional, perceber de que forma construí este percurso.

Contudo, apesar da justificação que apresento atrás, considero que nos registos em que me baseei, apesar de terem sido escritos por mim, com base na autorreflexão, a grande maioria foi escrito depois da reflexão conjunta com as educadoras e professoras cooperantes, professoras supervisoras e par de estágio. Ou seja, como diariamente reuníamos em equipa, os registos que realizava tinham já em consideração a opinião e o *feedback* dos restantes participantes do estudo, e como tal muitas das minhas perspetivas tiveram em consideração essa triangulação.

Como refiro desde o início da elaboração do presente relatório, o tema escolhido era bastante vasto e dar-me-ia a possibilidade de investigar vários caminhos. Muitas vezes tive dificuldade em me centrar, nomeadamente no que respeita à realização da revisão da literatura, na minha questão em torno da formação inicial, dado que existem muitas referências, a este nível, por exemplo, ao ano de indução e ao choque com a realidade com a qual os professores recém-formados se deparam quando iniciam verdadeiramente a sua vida profissional. Assim, considero que seria pertinente, em estudos posteriores, basear-me no ano de indução e continuar a análise até então já iniciada, podendo, eventualmente, elaborar uma análise comparativa. Desta forma seria pertinente analisar também as diferentes dimensões da profissionalidade docente no momento em que passarei de “aluna” a professora, e perceber as principais diferenças ou semelhanças em relação aos dilemas surgidos na formação inicial.

8. Reflexão final

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi uma disciplina complexa e trabalhosa, pois exigiu de mim, durante o mestrado, qualquer que fosse o contexto, uma grande dedicação. Tanto a exigência que nos era solicitada nas aulas teóricas, quer na prática, com a intervenção em cada um dos contextos, fez-me crescer enquanto futura profissional na área da educação. As grandes dificuldades respeitaram tanto à especificidade da unidade curricular de PES, como à própria frequência nos estágios e às dúvidas que emergiram da especificidade de cada um dos contextos. Ou seja, em cada um dos contextos de PES as dúvidas e receios eram idênticos (o facto de iniciar um novo contexto, de conhecer os grupos, preparar a intervenção, adequar a intervenção ao contexto e ao grupo). A par destas dificuldades iniciais, era difícil conciliar o trabalho das outras unidades curriculares, apesar de estas serem um complemento e um auxílio à preparação da intervenção nos estágios.

As dúvidas e receios iniciais em cada um dos contextos sempre me conduziram à dicotomia teoria-prática. Aprendi a teoria no decorrer das aulas no âmbito da licenciatura, continuava a aprender através de leituras ou das aulas do mestrado, mas quando iniciava os estágios as dúvidas surgiam novamente. Cheguei a dar mais importância à prática, porque observava as educadoras e professora cooperantes nos seus contextos, com um à-vontade impressionante e invejável. Elas sabiam, certamente, a teoria, e aplicavam-na ao seu contexto, mas eu não percebia isso.

Assim, a realização do presente trabalho assumiu uma importância fulcral na minha formação, porque tendo em consideração as dúvidas relativas aos contextos de estágio, à própria intervenção e à relação entre a teoria e prática, apresenta-se como uma síntese do que fui aprendendo. Revela as minhas aprendizagens, a forma como as realizei e com quem aprendi a ser uma futura educadora e professora. É certo que não aprendi tudo, mas é interessante ter consciência do que aprendi e do que ainda posso a vir a melhorar. Desta forma, por um lado, fez-me crescer enquanto futura profissional, porque através da análise do meu percurso me apercebi das aprendizagens, das situações menos favoráveis e desta forma posso, no futuro, ser uma profissional mais completa. Aprendi a ser mais exigente em relação à reflexão sobre a minha própria prática, procurando avaliar-me constantemente e ser avaliada por quem me rodeia, e este aspeto será fulcral no futuro, como forma de avaliar permanentemente a minha ação.

De facto, a principal dificuldade foi definir a questão-problema, porque tudo era dúvida, tudo era desafio, tudo se enquadrava no meu grande dilema. Assim, considero que o mais difícil foi elaborar o enquadramento teórico, porque o tema da profissionalidade docente é muito vasto, e não foi fácil definir um caminho por onde seguir. Definida a questão e finalizado o enquadramento teórico, a dificuldade que surgiu teve em conta a dimensão do trabalho, ou seja, eu pretendia fazer uma análise mais exaustiva do meu percurso, mas dessa forma o

estudo assumiria uma dimensão que não seria compatível com o tempo disponível para a elaboração do mesmo, nem com o limite de páginas proposto. Outra das dificuldades sentidas centrou-se na análise de dados, pelo facto de estes serem de natureza qualitativa e terem sido escritos por mim (apesar de baseados no *feedback* dado pela equipa com a qual trabalhava habitualmente). Foi necessário um certo distanciamento mas ao mesmo tempo sem deixar de analisar cada excerto de modo holístico, tendo em consideração não só o que se encontrava escrito, mas complementando com a minha experiência.

Termino o trabalho e continuo sem conseguir responder às questões que tanto me inquietavam no decorrer dos estágios (será que vou conseguir ser professora? Será que sei ensinar?). Não há receitas em educação, sempre mo disseram durante a formação inicial, apesar de ter conseguido algumas respostas acerca do percurso que realizei. Embora tenha terminado um ciclo, sei que é agora que tudo começa, pois se com o terminar desta etapa pensava ter muitas respostas, ou deixar de duvidar sobre mim mesma, é agora que começo, sozinha, a explorar o mundo da profissão que escolhi.

Tal como o médico não se afirma pelos saberes da Biologia ou Química que tem de dominar, (...) mas pelo modo específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los para o desenvolvimento da sua função específica, profissional, traduzida no acto médico, assim o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, contudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber-fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino.

(Shulman,1987, citado por Roldão, 2005)

9. Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo*. Texto apresentado na sessão de abertura do 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, Vila Nova de Gaia, Portugal.
- Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores, uma nova abrangência. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-127.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago, LDA.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Alonso, L. & Roldão, M. C. (coord.). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (43-63). Coimbra: Almedina.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Copello, M. I. & Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciências centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Ensenanza de las ciências*, 19 (2), 269-283.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº. 240/2001, de 30 de agosto - perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº. 241/2001, de 30 de agosto - perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Duboc, M. & Santos, S. (2005, setembro). *A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente*. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, Brasil.
- Fialho, I. & Graciano, A. (2008). Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de infância. 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança. "Infâncias possíveis, mundos reais". Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Freeser, A. & Samaras, A. (2009). Looking back and looking forward: An Historical Overview of the Self-Study School. In Galman, S.; Lassonde, C. & Kosnik, C. (Ed.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (3-18). Rotterdam: Sense Publishers.

- Lima, L.; Castro, R.; Magalhães, J. & Pacheco, J. (1995). O modelo integrado 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 147-195.
- Marques, D. (2011). *A entrada na profissão docente: Contributos para uma reflexão sobre o período de indução*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *EDUSER: revista de educação*, 2 (1), 3-19.
- Montero, L. (2001). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- Nóvoa, A. (org.) (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto editora.
- Oliveira, H. & Ponte, J. P. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11 (2), 145-163.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.). *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação: Investigação e Práticas - Revista do Gedei*, nº4. Braga, Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos professores. In Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (221-284). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. In *Actas do ProfMat 98*. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, Guimarães (27-44). Lisboa: APM.
- Portaria nº. 262/2011, de 31 de Agosto de 2011. *Diário da República nº 167 - 1ª série*. Ministérios da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas*. GEDEI, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche, das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1, 79-88.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In Alonso, L. & Roldão, M. C. (coord.). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (13-25). Coimbra: Almedina.

- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 94 -103.
- Roldão, M.C. (2010). *Construção de Planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor* (61 - 92). Porto: Porto Editora.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interacções*, 8, 123-144.
- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In Estrela, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente* (51-80). Porto: Porto Editora.
- TODDLER - Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on the Early Childhood Road, retirado de www.toddlerineurope.eu, consultado a 22 de fevereiro de 2013.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo I – Entrevista realizada à educadora

Questionário

Eu, Susana Godinho, aluna do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém, venho por este meio solicitar o preenchimento do presente questionário, anónimo, com o objetivo de tentar conhecer as dinâmicas de grupo e a interação entre educador-grupo de crianças, resultante da intervenção no estágio na valência de Jardim de Infância.

1. Formação:

- a. Anos de prática: 7 anos
- b. Escola de formação: ESES
- c. Valência onde exerce atualmente: Jardim de Infância

2. Já trabalha com este grupo há muito tempo?

Há 4 anos, acompanho-os desde o berçário, é essa a política da instituição.

3. No que diz respeito ao trabalho que realiza em grande grupo (acolhimento, hora da história, etc,) qual considera ser a posição a assumir pelo educador (na realização das atividades, nas discussões em grupo)?

O educador deve assumir um papel de condução das atividades, principalmente porque as crianças são muito pequenas e acabam por dispersar. É importante que seja também o educador a gerir o grupo, pois as crianças possuem uma enorme necessidade de partilhar experiências e vivências, e se deixamos o grupo acaba por dispersar.

- a. Nestes momentos, dá espaço às crianças para se expressarem livremente, ou tenta estabelecer limites?

Os limites são importantes, e devem ser estabelecidos, como já referi é importante que as crianças aprendam a esperar pela sua vez, e muito importante, que aprendam a separar os assuntos. Se estamos a falar da história as crianças devem ir percebendo à medida que o tempo passa que existem horas destinadas a falar sobre os seus assuntos, e que existem outros momentos em que temos que falar sobre outros assuntos.

- b. Como considera que deve ser a posição a assumir pelo educador? Mais autoritário, menos autoritário, como gere esse poder?

Não acho que seja uma questão de autoridade, mas sim de assumir um papel de respeito e de o educador mostrar que o poder pode ser alternado entre adulto e crianças.

4. Considera que o tempo de contacto com o grupo influencia a prática do educador, nesta linha de pensamento?

Claro, já conheço cada criança e como funciona no grupo, conheço o grupo no geral, e depois as crianças também já me conhecem. Este conhecimento mútuo dá-nos a vantagem de sabermos quando estão cansadas, quando podemos aproveitar para conversar e questionar, ou como devemos pensar nas atividades.

5. Que recursos/estratégias utiliza para captar a atenção das crianças?

Isso depende muito do grupo e da nossa imaginação enquanto educadores. Eu posso pensar numa canção, que hoje pode resultar, e se amanhã canto a mesma canção pode já não resultar. Às vezes utilizo um fantoche que tenha à mão, outras vezes começo a fazer disparates (barulhos, movimentos). Quando não resulta, ou porque as crianças já estão concentradas à bastante tempo, ou porque existem dias piores, tento fazer jogos de roda, ou brincam livremente, ou então realizam atividades de exploração (pintura com as mãos e pés, manipulação de texturas como espuma de barbear, etc) num local diferente daquele onde estavam anteriormente.

6. Quais são os motivos que costuma identificar no seu grupo de crianças para a natural “falta de atenção”?

Depende. Às vezes sou eu que quando preparo certas atividades novas não penso no tempo que demora, ou então são as próprias crianças que se cansam de estar atentas tempo demais. São pequenas e não podemos exigir delas mais de meia hora sentadas a conversar sobre assuntos que muitas vezes só nós adultos é que vemos interesse nelas (nós sabemos que é importante conduzir a atividade por um certo caminho, mas as crianças muitas vezes não estão com vontade de seguir esse caminho, e nós como profissionais devemos também atender ao que a criança sugere e propõe).

7. Que tipo de atividades costuma propor quando trabalha com grupos de idades mais novas?

Atividades mais lúdicas que não exijam demasiada atenção das crianças durante muito tempo.

Grata pela colaboração!

Anexo II – reflexão realizada após a entrevista

Tendo em conta o questionário que realizei a uma educadora de infância (disponível em Anexo I), que neste momento se encontra na valência de jardim de infância, torna-se pertinente, para mim, refletir sobre as suas respostas, em articulação com o que tenho vivenciado no estágio.

A educadora em questão trabalha com o grupo há já quatro anos, acompanhando-o desde a sala de berçário e seguindo a política da instituição onde presta funções. Este aspeto é realçado, quando esta afirma que o facto de conhecer o grupo é um aspeto positivo, na medida em que a educadora pensa nas atividades a desenvolver mediante as características do grupo.

No que toca ao trabalho que é realizado em grande grupo, esta refere que o educador deve assumir um papel de destaque na condução das tarefas que pretende propor, mas também na própria gestão do grupo, principalmente no que toca à gestão da participação de cada uma das crianças. A educadora revela ainda que a necessidade de partilha de experiências se assume como algo importante para as crianças, e como tal esta revela que os limites devem ser estabelecidos como forma de fazer com que as crianças aprendam a esperar pela sua vez, e que não dispersem, falando de assuntos que não se tratam o momento. Realça ainda o facto de o poder ser partilhado entre a criança e o adulto, e que se torna importante estabelecer uma mediação entre tal.

No que toca aos recursos utilizados pela educadora quando questionada, apresenta algumas ideias, como a utilização de canções, fantoches ou a promoção de atividades mais lúdicas, onde as crianças podem experimentar sensações diversificadas. Em relação às canções, este é um aspeto que a nossa educadora cooperante utiliza com frequência, bem como a mudança do local das atividades, que foi algo referido também pela educadora a quem implementei o questionário.

No que diz respeito ao seu grupo, aponta como motivos para a natural “falta de atenção” a questão da planificação pensada por si, onde muitas vezes não prevê o tempo para a concretização de uma determinada atividade, bem como o cansaço das crianças pela falta de motivação na concretização de uma determinada atividade. Assim, tem o cuidado de pensar em atividades mais lúdicas, que não exijam muita atenção das crianças durante muito tempo.

As respostas dadas pela educadora vão um pouco ao encontro daquele que eu penso ser também o trabalho a desenvolver com crianças desta faixa etária, e que muitas vezes não faço pela falta de experiência, que não me proporciona um à vontade suficiente para tal. A educadora cooperante utiliza diversas estratégias, como cantar canções, proferir lengalengas ou recorrer a objectos para fazer com que as crianças se entusiasmem nas atividades menos lúdicas, que segundo esta também são necessárias para que as crianças aprendam a saber esperar.

Contudo, esta questão parece-me que apenas se coloca quando nos encontramos numa fase inicial da nossa prática, esta é a primeira vez que desenvolvo estágio de intervenção, e como tal só agora percebo que não é fácil gerir o entusiasmo e/ou o cansaço das crianças. Quando observo a prática da educadora cooperante, apercebo-me da importância que a sua experiência revela, pois nota-se que a sua prática é bastante natural, ou seja, basta-lhe falar que as crianças automaticamente prestam atenção ao que diz. Ela sabe gerir a participação de cada uma das crianças impondo limites e fá-lo de forma natural, e pergunto-me: mesmo tentando fazer como ela, por que razão as crianças não me prestam atenção? Será que é por ter promovido desde logo uma relação baseada no carinho e no afeto que agora não consigo impor o respeito? Mas depois também penso que as crianças não me faltam ao respeito, simplesmente preferem brincar, ver livros, conversar, tudo menos tomar atenção àquilo que eu digo.

De facto, a escolha das atividades, ou melhor a escolha de como as atividades são realizadas influencia bastante a questão da participação das crianças e da sua motivação, porque no decorrer do estágio já experienciei situações em que não foi necessário aplicar nenhuma estratégia. Refiro-me, por exemplo, ao caso da “História da Marta”, onde me vesti de “Marta”, que foi uma atividade desenvolvida já no âmbito do projeto de intervenção, e que suscitou nas crianças uma grande motivação. As crianças ficaram completamente estupefactas com a minha intervenção e nem foi preciso chamar à atenção, ou realizar outro tipo de estratégias. Também me recordo bem de na semana de intervenção da Soraia esta ter utilizado como recurso um microfone, que daria a oportunidade de participar em grande grupo e apenas a criança que tinha o microfone poderia falar. Também correu bem, mas já foi uma situação que exigiu da sua parte uma maior atuação, nomeadamente no controlo da voz e da entoação. A educadora também já tinha recorrido a um fantoche, na nossa semana de observação, na altura do S. Martinho, como forma de lançar a atividade da construção da “Maria Castanha”.

Mas por vezes penso, terei que me mascarar sempre para conseguir captar a sua atenção? Ultimamente não tenho “brincado” muito no estágio, pela pressão que sinto em que as atividades têm que correr bem, e como tal receio propor uma atividade lúdica a este ponto. Mas a educadora não se mascara...e também consegue.

Tenho tentado melhorar este aspecto, porque para mim torna-se importante gerir o grupo para a realização mais harmoniosa e eficaz (no que toca à aprendizagem das crianças) das atividades que pretendo solicitar. Talvez neste aspeto fosse importante promover atividades mais do interesse das crianças, em que estas pudessem opinar e contribuir com pensamentos e ideias. Penso nisso, mas como a prática da educadora cooperante não vai ao encontro dessa questão, tenho receio em experimentar, pelo que vou guardar esta sugestão minha para quando estiver na “terreno”. Até lá vou tentando pensar nas estratégias de

intervenção, e ainda esta semana a auxiliar me deu uma excelente ideia: no comboio eu e a Soraia cantamos sempre as mesmas canções, porque não sabemos outras, e a auxiliar, apercebendo-se da situação, ensinou às crianças uma canção nova, onde vai proferindo o nome de cada uma das crianças, conforme a sua disposição no comboio. A canção parece resultar, até porque quando as crianças ouvem o seu nome ficam bastante entusiasmadas, e pode ser um ponto em que me poderei focar também. Tenho algum conhecimento ao nível de canções por ter sido escuteira, e como tal poderei adaptá-las ao contexto e a esta necessidade.

Em suma, a questão apesar de não possuir cariz investigativo, tem-me feito pensar nas estratégias a utilizar, bem como na forma como conduzo as atividades. O meu objetivo é tentar pensar melhor as atividades que proponho, bem como a forma como me apresento nos momentos de grande grupo, ou seja, tenho que tentar impor algumas regras de socialização, que serão úteis, certamente, às crianças para desenvolver determinadas competências.

Anexo III - Análise de dados

Categoria 1 – Função docente

Categoria – função

Categoria	Descrição	Subcategoria	Descrição
1. Função	Na categoria “função docente” pretende-se a evidência dos aspetos que caracterizam essa função específica do trabalho do professor. Dado que a função do professor se assume como <i>fazer aprender alguma coisa a alguém</i> (Roldão, 2007), foram criadas quatro subcategorias que procuram caracterizar a função e o próprio papel do professor.	1.1 – Mobilização e articulação de conhecimentos - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Esta subcategoria procura ter em consideração o conhecimento científico e técnico, necessário à gestão do currículo, que tem como principal objetivo a organização da qualidade do ambiente do ensino e aprendizagem, que fui focando no decorrer dos registos diários.
		1.2 – Mobilização de capacidades, atitudes e valores - Dimensão profissional, social e ética	Na presente subcategoria procuro destacar a vertente cívica, intelectual e deontológica das funções do professor, salientando os registos em que eu consegui mobilizar capacidades, atitudes e valores, tendo em conta o grupo de crianças e os restantes agentes educativos (professores cooperantes, pais, assistentes operacionais, etc.).
		1.3 – Capacidade investigativa - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Na subcategoria referente à capacidade investigativa, pretendo dar a conhecer os momentos em que procurei mais informação como forma de melhorar a minha ação enquanto futura profissional. Nesta subcategoria procuro ainda dar a conhecer os momentos de reflexão que me conduzem, ou não, a uma posterior pesquisa e investigação.
		1.4 – Trabalho colaborativo - Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade	Nesta subcategoria procuro evidenciar os aspetos quem têm em conta o trabalho que desenvolvi, tanto com o par de estágio, como com a educadora/professora cooperante, na tentativa de destacar a influência que este teve no meu percurso formativo.

Contexto	Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
Jardim-de-infância	1. Função	1.1 – Mobilização e articulação de conhecimentos	<p>“É de referir que tendo em conta que a educadora hoje estava afónica, fui eu quem realizou a atividade das presenças no período da manhã, e com a M conversámos acerca do dia no momento de recordar, o que foi bastante positivo, pois já estamos a assumir um papel mais activo e dinâmico na sala.” (9 de novembro de 2012)</p> <p>“(…) tendo em conta que a educadora ainda está sem voz, fomos nós quem comandámos o momento de grande grupo. Fico contente, porque assumimos uma postura mais responsável e dinâmica.” (10 de novembro de 2011)</p> <p>“Dia 22 de Novembro de 2011 vai ficar gravado na memória como o dia em que eu me senti verdadeira educadora, o que não quer dizer necessariamente que o dia correu bem...nem mal. (...). Comecei por cumprir a planificação, encaminhando as crianças para a sala, sentando-se todas no tapete. Cumpri todas as rotinas com uma grande naturalidade e sem qualquer nervosismo, e apenas me esqueci de alterar o quadro das rotinas. Depois, as crianças ensinaram duas lengas-lengas, ouviram a história e de seguida foram lanchar.” (22 de novembro de 2011)</p> <p>“À tarde estivemos sozinhas com as crianças, pois a educadora ficou no edifício principal a resolver problemas referentes à visita de estudo a realizar na próxima semana. Correu super bem: contei a história “o livro da família” em formato digital e considero que organizei bem o grupo.” (6 de dezembro de 2011)</p> <p>“Nós somos apenas estagiárias, e um auxílio no início tinha dado imenso jeito, nós não sabemos por onde se começa, nem como se começa, ou por onde se caminha, ou...sei lá...”(10 de janeiro de 2011)</p> <p>“a educadora deixou-nos mais sozinhas, o que foi uma mais valia por termos estado mais à vontade na condução das</p>

			atividades/rotinas.” (18 de janeiro de 2012)
		1.2 – Mobilização de capacidades, atitudes e valores	
		1.3 – Capacidade investigativa	<p>“(…) é Natal e tudo é Natal: as histórias são de Natal, fazemos estrelinhas, sinos, pinheiros, cantamos só canções de Natal. É importante, claro, mas será que se poderia enquadrar mais no trabalho que vinha a ser desenvolvido? É que o que sinto é que a época de Natal veio quebrar o nosso tempo, e que deixámos de ter um fio condutor para introduzir o tema natalício.” (13 de dezembro de 2011)</p> <p>“Muitas são as questões com que me debato, e uma delas é a influência da educadora na nossa prática enquanto estagiárias, pois considero que estamos muito condicionadas para realizar as atividades de forma perfeita. Sinto que não temos margem para errar e que se por algum motivo as atividades não correm como a educadora idealizou tudo corre mal. Às vezes gostaria de errar para poder aprender e ver que a opção tomada não foi a mais correta, mas não posso. Penso como será na minha futura prática: como será que vou planear o meu dia? Que rotinas? Que tipo de atividades? Será o Natal uma data dedicada simplesmente à decoração de Natal? E o resto? Eu não sei. Não posso dizer que vou ser assim, ou que vou fazer desta ou de outra maneira. Até porque não tendo uma cooperante a condicionar, serei certamente avaliada regularmente e outros agentes como a direção de agrupamento/instituição serão factores que me limitarão” (14 de dezembro de 2011)</p>
		1.4 – Trabalho colaborativo	<p>“Considero que hoje foi o melhor dia tendo em conta a participação que tivemos, bem como a interacção que desenvolvemos com a educadora cooperante.”; “Mesmo no final do dia reunimos com a educadora como forma de planificar a semana que se aproxima, tendo em conta que já é de participação. Trocámos ideias, a cooperante partilhou connosco algumas das suas ideias e solicitou que preparássemos atividades que se enquadrem na sua planificação. Foi bastante receptiva às nossas ideias e disponibilizou-</p>

			<p><i>se para nos ajudar, seja no que for. Foi uma conversa importante pelo facto de esta nos ter ajudado bastante a sistematizar ideias e a organizar o nosso tempo, fazendo com que os receios da intervenção se atenuassem significativamente.” (10 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“(...) juntámo-nos às restantes colegas que estão a estagiar na instituição para preparar a dramatização da lenda de S. Martinho. Quer dizer, da adaptação que fizemos à lenda, pois alterámo-la para uma vertente mais cómica”; “(...) sinto que as auxiliares não nos receberam muito bem, tendo em conta que noutras instituições por onde passámos todas elas eram atenciosas e simpáticas. Pode ser de início, mas já passaram 2 semanas. Vou esperar para tirar conclusões.” (11 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“A professora referiu o trabalho cooperativo, pois considerou que a [par de estágio] se manteve distante. Sinceramente senti-me um pouco perdida, pois para formar a fila gostaria que ela me tivesse ajudado, e tive que lhe pedir porque ela não se apercebeu da minha dificuldade, mas de facto tem sido uma preocupação de ambas, pois na semana de intervenção de uma, a outra mantém-se mais distante com receio de interferir na sua ação. Mas concordo quando a professora diz que devemos trabalhar mais em conjunto neste aspeto.” (25 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“Tive uma preciosa ajuda da [par de estágio], que para além de organizar o material necessário, colaborou na atividade de uma forma leve, mas bastante rica e preciosa para que tudo corresse como planeado.” (6 de dezembro de 2011)</i></p> <p><i>“(...) foi uma tarde muito mais calma. Dividimo-nos as três, trabalhamos bem em equipa e tudo fluiu.” (15 de dezembro de 2011)</i></p> <p><i>“Seguimos com a atividade que pensámos para o dia, e a educadora auxiliou-nos: de manhã antes do lanche, a educadora organizou um comboio, e à medida que íamos encaminhando as crianças para a casa de banho, estas iam estampando a sua mão</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>com tinta.” (11 de janeiro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) a educadora aconselhou a que eu auxiliasse a [par de estágio], e por isso ficámos as duas a dinamizar a atividade. Correu bem, questionámo-las quanto às previsões e realizámos a síntese do que realmente aconteceu, as crianças compreenderam a formação das novas cores e considerámos que o objetivo foi cumprido.” (12 de janeiro de 2012)</i></p> <p><i>“a educadora está bastante amável e receptível, agora sinto que podemos contar com ela para o que precisarmos” (18 de janeiro de 2012)</i></p>
1º CEB	1. Função	1.1 – Mobilização e articulação de conhecimentos	<p><i>“O texto foi explorado, e apercebemo-nos a meio da atividade que esta se iria esgotar rapidamente, o que nos fez improvisar realizando rimas com o nome das crianças. Neste aspeto, estas aderiram até certo ponto (de início acharam interessante, mas dispersaram no final).” (11 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“Depois a expressão musical foi encurtada tendo em conta que já tínhamos pouco tempo. Realizámos algumas frases rítmicas com batimento de palmas e estalos de dedos, e cantámos a canção que estava programada. Primeiro cantámos apenas a canção (cuja letra as crianças já conheciam), e depois cantámos fazendo batimentos rítmicos.” (12 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“A tarde é sempre mais agitada, e assume-se uma grande necessidade de fazer qualquer coisa que mantenha a turma mais serena, porque as crianças falam, brincam, cantam, deitam-se nas mesas e assim não conseguimos trabalhar. Temos que encontrar um meio termo que possibilite ao adulto conduzir as atividades da melhor forma, mas que dê também um certo espaço para que as crianças conversem também, pois esta agitação é natural (muitas crianças têm seis anos).” (24 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“De facto este contexto não é de todo o meu preferido, e não me identifico com o mesmo, mas hoje a sequencia e o tipo de atividades</i></p>

			<p><i>fez-me pensar que talvez esta ansiedade possa ser ultrapassada, e que mesmo não estando a fazer o que realmente gosto e me realiza enquanto profissional, consigo ter um bom desempenho.” (4 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Sabendo eu, da experiencia da semana anterior que é difícil gerir o grupo neste tipo de atividades, hoje tive oportunidade de ver de fora, e de encontrar os aspetos que condicionam estas nossas atividades.” (9 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“De facto é necessário que nestes momentos tenhamos atividades pensadas para as crianças que revelam mais facilidades na resolução dos exercícios propostos, mas aos poucos vamos conseguindo, e a M neste aspeto é bastante segura e apresenta uma série de tarefas às crianças.”; “(...) esta improvisação se realiza a nível individual, pois quem está a intervir é que se apercebe de certas questões, penso que ambas temos tentado melhorar a planificação (o que faz com que pensemos as atividades para o tempo disponível), tanto a improvisação em sala de aula quando nos apercebemos que a atividade não foi planificada para o tempo suficiente, ou até quando a atividade não está a resultar.” (11 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“realizámos primeiro a lembrança do dia da família, pois poderia não dar tempo de terminar se realizássemos ao contrário, e neste aspeto as crianças estavam agitadas mas era justificável com o tipo de atividade.” (15 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Penso que é muito gratificante para mim, como estagiária, quando proponho atividades que exigem mais esforço e preparação da minha parte, que depois mesmo que não corram como eu espero, acabam por gerar aprendizagens interessantes e curiosas nos alunos.” (15 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“senti que preparei bem a atividade [atividade no âmbito do estudo do meio] e tal reflectiu-se na prática: as crianças envolveram-se e senti que os objetivos foram cumpridos, apesar de necessitarem de</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>consolidação posteriormente.” (16 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Ao nível da língua portuguesa realizámos a gravação da leitura das crianças, uma forma que encontrámos de fazer com que todas as crianças leiam, por ter sido uma dificuldade que temos vindo a detetar (as crianças necessitam de ler e nós temos dificuldade em fazer com que isso aconteça porque a experiência também não nos permite na hora pensar de forma a que consigamos realizar este tipo de atividade).” (18 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“achei que não era oportuno realizar a atividade “o que fazemos de dia e de noite”, pelo avançar da hora. Acho que esta sensibilidade já é comum a mim e à M, pelo que considero que quanto mais tempo de estágio tivéssemos melhor seria a nossa prestação” (28 de maio de 2012)</i></p>
	<p>1.2 – Mobilização de capacidades, atitudes e valores</p>		<p><i>“Neste aspeto [avaliação do comportamento], existem crianças que ainda não ganharam nenhuma estrela, pelo que estou a pensar (já falei com a M) em dar o benefício da dúvida às que demonstrem algum empenho na realização das tarefas, como forma de motivação, pois por não terem nenhuma estrela já não se interessam por ganhar.” (3 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Para trabalho de casa as crianças levaram uma folha em branco, com a frase “hoje aprendi que a energia...” para completar em casa em conjunto com os pais. Neste aspeto tenho algum receio que os pais não colaborem, e que as crianças se sintam inibidas perante as que tiverem o trabalho realizado.” (8 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“O dia de hoje foi mais sereno... nestes dias penso duas vezes, e considero que daria uma boa professora ... o dia no geral foi positivo, apesar da agitação natural da turma, as atividades decorreram conforme o previsto.” (16 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Hoje foi um dia feliz (...) Senti-me bem como estagiária, como professora e como pessoa, e isso deixa-me serena e feliz.” (18 de</i></p>

		<p>maio de 2012)</p> <p><i>“(...) como é que eu vou ser professora? Estar atenta a tantos pormenores, ser sensível a tantos aspetos!” (23 de maio de 2012)</i></p>
	1.3 – Capacidade investigativa	<p><i>“(...) sinto muita necessidade de ler e pesquisar sobre as questões de como ensinar, e realmente gostaria de perceber o que está na base e que inquietações surgirão a outros professores em início de atividade. Será que só eu é que tenho estas dúvidas? Só eu é que passo por isto? Certamente que não, e seria interessante perceber até que ponto os jovens professores receiam o seu início de carreira, e o que fazem e como fizeram para ultrapassar essas dificuldades iniciais.” (23 de abril de 2012)</i></p> <p><i>” (...) constatei que deveria ser interessante pesquisar e refletir acerca do conhecimento académico de que o professor deve ser detentor, e imaginei que num contexto de creche tal aspeto deveria ser ainda mais interessante para investigar. Se no primeiro ciclo os professores devem saber a matéria, em princípio num patamar mais elevado do que os alunos, em creche estes conhecimentos são distintos, apesar de ser útil e importante que o professor ou educador conheça o trabalho realizado nos restantes níveis de ensino. É uma questão que pretendo aprofundar, caso haja oportunidade.” (25 de maio de 2012)</i></p>
	1.4 – Trabalho colaborativo	<p><i>“Procura ajudar-nos e justificar as suas práticas e o facto de ter planificado a próxima semana em conjunto connosco leva-me a acreditar que será um bom e tranquilo estágio.” (semana de observação)</i></p> <p><i>“No final do dia reunimos com a professora cooperante para organizarmos as planificações da próxima semana. Foi um momento fantástico, que penso que foi o que faltou no estagio anterior. A professora reuniu-se connosco, referiu o que gostaria de fazer na próxima semana e analisámos as planificações mensais como forma de nos organizarmos. Para além disso a professora recorreu aos manuais, deu-nos algumas dicas e questionou-nos também, e penso</i></p>

			<p>que conseguimos formar uma tripla bastante coerente a este nível, o que por seu lado me deixa mais segura nas atividades a desenvolver. A professora conversa connosco, solicita a nossa opinião e também novas metodologias que conheçamos, e desabafa connosco acerca dos problemas que vai detectando na turma.” (12 de abril de 2012)</p> <p>“Ainda durante a intervenção, as duas professoras chamaram-se a atenção para o facto de as crianças estarem a confundir a letra f de imprensa, tendo em conta que esta letra é a única que não passa para baixo na linha, e por isso apresentei um texto para identificarem a letra f e F de imprensa.”; “Gostei muito das críticas que ouvi, apercebi-me logo de alguns erros e de facto considero importante que alguém com muita experiência em observações de estágio me critique tanto positiva, como negativamente se assim se considerar necessário. E no final senti-me aliviada.” (20 de abril de 2012)</p> <p>“Esta questão deixa-me pensativa, porque eu penso que essa é uma das minhas fragilidades, acho que não estou a conseguir ensinar as crianças, mas por outro lado fico contente por saber que a M faz, e que qualquer fragilidade minha tenho um par que me cobre nessa questão.” (24 de abril de 2012)</p> <p>“A professora referiu-nos ainda que inicialmente, quando decidi aceitar o nosso estágio, pensava que iria aprender muito connosco, mas que sente que somos nós que temos que aprender com ela, e como tal, no final do dia, sentou-se connosco a planificar a próxima intervenção da matemática. Por um lado penso que fica um pouco desiludida com a nossa prestação, talvez tivesse expectativas muito altas e não estamos a responder, mas por outro acho que está a desenvolver um trabalho fantástico em termos de acompanhamento e feedback. A professora não nos condiciona de forma alguma, deixa-nos experimentar e errar, diz-nos o que melhorar, mas de uma forma que não nos condicione.” (24 de abril de 2012)</p> <p>“(…) senti-me um pouco desprotegida [pela ausência da professora cooperante na sala pela presença na realização das</p>
--	--	--	--

			<p>provas de aferição do 4º ano], <i>ou melhor seria eu a ajudar mais o meu par porque conheço a nossa intervenção, o tipo de atividades que costumamos propor e principalmente porque conheço o grupo, e isso não me deixava muito segura.</i>” (9 de maio de 2012)</p> <p><i>“(...) valeu-nos a ajuda da professora [cooperante, no decorrer de uma intervenção do par de estágio] que, detentora de uma experiência invejável, improvisou uma aula com diversos jogos, nos quais participámos também. Foi uma mais-valia e uma experiência ótima para nós, enquanto estagiárias, que vamos aprendendo consoante as situações a que somos sujeitas.”</i> (10 de maio de 2012)</p> <p><i>“neste aspeto [atividade de gravação da leitura] contei com a valiosa colaboração da [par de estágio] que gravou e passou as gravações para o computador para podermos ouvir posteriormente.”</i> (18 de maio de 2012)</p> <p><i>“Hoje senti-me confortável, mas conto sempre com a ajuda da M e da professora cooperante, que têm sido ambas um grande apoio.”</i> (28 de maio de 2012)</p> <p><i>“(...) não me sinto assim apenas com o meu trabalho, mas porque contei mais uma vez com a ajuda fenomenal da M, que interveio nos momentos certos para que a atividade corresse da melhor forma. Tem sido incansável, só espero conseguir e ter conseguido já contribuir da mesma forma.”</i> (31 de maio de 2012)</p> <p><i>“(...) neste estágio a nossa [cooperante] foi espectacular, sempre atenciosa e preocupada em melhorar a nossa prática. Deu indicações e continua a dar, e sinto que é uma mais-valia para o nosso sucesso no estágio. Será que vou ser tão compreensiva e paciente? É que não é fácil entregar o grupo a duas desconhecidas, que estão em plena formação, e fazer com que as crianças aprendam... mas todos precisamos e aprender...”</i> (5 de junho de 2012)</p> <p><i>“Só que a desilusão ainda estava para vir: a professora começou a</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>justificar à [par de estágio] a razão das nossas notas não serem iguais, pois onde eu tive excelente ela teve muito bom – planificação e avaliação/ reorientação. Não queria acreditar! Nos trabalhamos tanto em conjunto, se eu sou excelente por que razão ela não é? Porque não concebe da mesma maneira que eu? Porque pensa de modo diferente? Trabalhamos juntas e a nota parece mostrar exatamente o contrário.”; “No semestre passado passámos por algumas complicações no que se refere ao trabalho colaborativo, mas neste estágio o esforço que fizemos não justificava uma distinção da nota.” (8 de junho de 2012)</i></p>
Creche	1. Função	1.1 – Mobilização e articulação de conhecimentos	<p><i>“Hoje troquei com a M nas rotinas e fiquei a orientar o grupo e a arrumar a sala para a sesta, enquanto ela ficou a mudar as fraldas. É uma situação diferente, que eu receava por pensar na ideia de “não ser útil”, mas percebi rapidamente que é uma função muito importante. Cantar canções e tentar manter calmas 15 crianças não é tarefa fácil e exige muito empenho da nossa parte. Acho que mudar fraldas é mais fácil, contudo esta situação pareceu-me afetar, ainda que de modo muito leve, as crianças que revelaram alguma estranheza por ser o meu par de estágio a mudar as fraldas e não eu, pelo facto de não estarem habituadas a esta mudança no quotidiano.” (23 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) pensei que fosse mais fácil, mas logo no primeiro dia de intervenção começo a sentir que o trabalho que se desenvolve na creche exige do educador uma dedicação e um exercício de “desmontagem” daquilo que nos parece acessível a nós. Trabalhar as rotinas pode parecer “básico”, mas por trás exige que preparemos bem esses momentos.” (6 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…)tínhamos previsto realizar apenas a decoração dos vestidos dos anjos com o decalque do dedo da criança, mas a educadora sugeriu que experimentássemos fazer digitinta. Tendo em conta que os objetivos semanais se prendem com a experimentação e com as sensações, penso que é importante fazer algo no mesmo sentido, mas diferente do que se tem vindo a fazer, e enquanto futura profissional é proveitoso experimentar com o grupo atividades</i></p>

		<p><i>diversificadas.” (22 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“A educadora ausentou-se novamente da sala no período entre a muda da fralda antes do almoço até à sesta, o que fez com que nós, em conjunto com a auxiliar, assumíssemos um papel mais ativo.” (23 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) sinto que adquiri conhecimentos ao nível do trabalho com crianças pequenas que me deixam mais segura. Estes conhecimentos prendem-se com a organização do grupo, dado que fizemos a atividade na casa de banho e o grupo fica a explorar o restante espaço, enquanto eu dou mais atenção às restantes crianças na atividade, que é realizada individualmente.” (5 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) realizei a atividade no refeitório, com duas crianças de cada vez, primeiro para manter a serenidade do grupo na sala e a limpeza, e depois porque é importante que se dê tempo para que a criança explore livremente e sem pressão acrescida.”; “Tenho curiosidade de saber como educadora que modelos e práticas adotarei no futuro, tendo em consideração as diversas influências a que sou sujeita nos estágios curriculares. Nuns contextos privilegio certos momentos, certas rotinas, determinadas formas de organizar o ambiente educativo, e como tal deve ser interessante, para além de que tenho contribuições de três contextos diversos na sua essência.” (6 de dezembro de 2012)</i></p>
	1.2 – Mobilização de capacidades, atitudes e valores	<p><i>“Desde o acolhimento à hora em que as crianças comem o pão, principalmente, sinto que a minha presença não acrescenta nada ao dia, à rotina e à própria aprendizagem da criança. Neste estágio, tal como nos restantes, existe sempre esta minha dúvida: “será que nasci para isto?”.” (18 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Sinto que em relação a este aspeto, como futura educadora o meu papel passará por não “excluir” de certa forma a criança, e tentar que em grupo saiba que não deve morder aos amigos porque isso</i></p>

		<p><i>magoa.”; “Esta semana estou a “experimental” estar mais perante o grupo e assumir uma função mais interventiva, pelo que estou a viver algumas experiências novas e desconfortáveis.” (25 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Foi a situação mais angustiante do dia e do estágio [situação na hora do almoço em que insisti para que uma criança comesse], porque sinto que a criança se enervou tanto por causa deste episódio (depois acalmou-se, mas não me sinto bem saber que estou a contribuir para o “não” bem-estar da criança), apesar de eu ter tentado com calma que a criança comesse.”(13 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) penso que o mais importante é a nossa realização pessoal, sabermos que demos o nosso melhor e que de alguma forma contribuimos para o desenvolvimento harmonioso das crianças.” (27 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“É que eu enquanto estagiária assumo uma determinada função, mas penso que enquanto educadora não deverei deixar que a criança deixe de comer, porque mesmo sabendo que a criança não “morre à fome por não querer comer”, em termos de poder eu sinto que a minha função fica comprometida.” (30 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) sinto que a minha função enquanto estagiária está a ser cumprida, ou seja, com o papel que é suposto assumir tenho consciência de que estou a dar o meu melhor. Para além disso sinto-me bem por ter escolhido este contexto, onde me sinto realizada por saber que a escolha foi acertada.”; “(…) penso que enquanto futura educadora e professora é uma mais valia passar por esta experiência, pois como professora será interessante perceber de que forma a sensibilidade para que estou mais sensível neste contexto contribuirá para o meu relacionamento com os alunos e para detetar certos aspetos, como dificuldades, necessidades, etc, já que o 1º ciclo não é tanto (pelas oportunidades de observação que tem vindo a ser fornecidas) o contexto privilegiado para o afeto como é a creche.” (4</i></p>
--	--	---

		<p>de dezembro de 2012)</p> <p><i>“(...) esta alteração de humor/estado de espírito, me influencia também, dado que tenho muita tendência em copiar o modelo que observo. Senti que fui um pouco menos sensível às crianças, que notando estas alterações ficam também agitadas e com o comportamento alterado.” (5 de dezembro de 2012)</i></p>
	1.3 – Capacidade investigativa	<p><i>“(...) a tal criança referida morde apenas algumas crianças. Afirmando isto porque tenho observado esta criança mais intensamente, como forma de “vigiar” para que não morda nas restantes, e perante certas crianças a tendência, durante a brincadeira, independentemente é logo morder, quanto que com outras isso não acontece, como mostra a observação seguinte: [preenchimento de uma tabela de observação]” (26 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Hoje voltámos às mordidelas e por isso achei curioso observar novamente a criança que já tenho vindo a referir, tentando perceber o que acontece antes de morder, para tentar identificar as razões pelas quais o faz.” (31 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“O acolhimento das crianças é feito pela educadora, já que esta é a figura de referência das crianças, e até ao momento da história, tanto eu como a M exploramos os materiais com as crianças, o que segundo as leituras que tenho vindo a realizar se assume como “um tempo de qualidade em que não se visa nada em especial (...)” em que os educadores se sentem “como se não estivessem a realizar o seu trabalho.” (Portugal, 2000:94)², mas que assume grande importância.” (9 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(...) a grande questão que pretendo referir hoje, prende-se exatamente com o facto de o número reduzido de crianças ser uma mais-valia na prática dos educadores. A atenção e o apoio que é dado a cada criança individualmente é extraordinária, conseguimos</i></p>

² Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas*. GEDEI, 1, 85-106

		<p><i>estar mais atentos ao que as crianças fazem, e como reagem a certas situações do dia a dia, tal como refere Portugal (2012:8)³ “o tamanho do grupo (...) é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos.” (14 de novembro de 2012)</i></p>
	1.4 – Trabalho colaborativo	<p><i>“(...) a educadora é muito compreensível, coloca-nos à vontade para tudo, tanto a nível do grupo como nas questões de estágio, e a razão foi partilhada por ela hoje, numa conversa informal.”; “(...) falei com a M acerca disto [situação em que experimentei pela primeira vez estar mais perante o grupo], que mais uma vez me deu uma ajuda fenomenal, arrumando os catres de forma a todos caberem, e esta referiu-me a sua estratégia: enquanto ela arruma a sala, as crianças andam livremente pela sala, e só no final as senta e começa a cantar canções, que é um dos pontos fortes que identifico no grupo.” (25 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Apesar de serem necessário possíveis ajustes, e de amanhã ser debatido com a supervisora, sinto que a intervenção poderá resultar pelo facto de o trabalho estar organizado. Neste aspeto realço, mais uma vez, a parceria com o par de estágio, pois sinto que o seu apoio é fundamental, e que o trabalho que desenvolvemos em parceria resulta. Tenho sentido um pouco de afastamento, mas penso que será normal, dado que ainda não começámos a intervir, mas tanto a nível de trabalho como de feedback, como de sugestões e apoio em diversos assuntos emergentes do contexto de estágio, a M está lá, sei que posso contar com ela para tudo. É enorme a segurança que me transmite.” (30 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Outro aspeto que pretendo destacar é a cumplicidade que temos estabelecido com a educadora e com a auxiliar, acho que ambas compreendem o nosso papel e o nosso receio/dúvidas/desejos/ambições e ajudam-nos em tudo. A tarde mudei uma fralda e a auxiliar prontificou-se a ajudar-me de imediato, para além de que no dia anterior, uma criança necessitava de mudar</i></p>

³ Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche, das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS

			<p><i>a fralda quando a mãe chegou para a levar, então a auxiliar ajudou-me e trocou ela a fralda. Quando toma uma atitude destas prontifica-se a explicar porque o faz e como o faz, e por isso sinto-me muito bem e tranquila. Penso que o erro será valorizado e que estamos juntas numa perspetiva de aprendizagem conjunta. Sinto-me muito bem e tranquila neste contexto.” (31 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Para além disso, sinto-me sozinha, não que a M não me ajude, pelo contrário, mas é a primeira semana e pode ser normal, mas também porque ao nível da supervisão ainda não tivemos feedback.”;</i> <i>“(…) só acho que a atividade não correu mal porque senti muito apoio da educadora cooperante, no sentido de me ajudar e não de criticar (até porque ainda não me deu nenhum feedback da intervenção).” (7 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“Não posso deixar de referir que o facto de a M não ter assistido [à apresentação do painel “Agora sou eu a professora! Reflexões do meu estágio”, no âmbito das XIX Jornadas da Prática Profissional], por estar na reunião de pais, me deixou mais insegura, porque o meu percurso foi construído com ela sempre ao lado, é um grande apoio” (8 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“É notório o à-vontade que demonstramos neste contexto, e ao observar a [par de estágio] penso que a forma como estamos no estágio e a relação que mantemos com a comunidade educativa influencia bastante a nossa prestação. (...) Tanto a auxiliar como a educadora contribuem bastante para o nosso enriquecimento enquanto futuras profissionais.” (13 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) o trabalho que realizo com o meu par de estágio é baseado na confiança mútua e no respeito, mas no futuro são questões muito importantes e que deveremos ter em conta no presente, para nos prepararmos para o futuro [relação com os pais].” (15 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) sempre fui bem tratada e nunca existiu nenhuma situação</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>para que não consiga confiar na auxiliar, mas serve a presente situação [situação constrangedora entre a educadora, auxiliar e pais] para que como futura profissional tenha noção de que nem tudo é fácil, e que não é fácil trabalhar com uma pessoa que tem particularidades próprias, da sua especificidade, pelo que deveremos acima de tudo ter uma atitude imparcial nestas situações, relembrando o nosso primordial objetivo que é o desenvolvimento global da criança.” (16 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(...) sinto muito confiante por sentir em todos os momentos o apoio da educadora cooperante. Sei que estou à vontade e que a partir do feedback que é dado da planificação não preciso de andar a perguntar com receio de errar se o que estou a fazer resulta ou não, ou se ela acha que é melhor fazer doutra forma. Dá-me uma segurança enorme, e sei que sempre que se justifique a cooperante fará os reparos necessários.” (20 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“Acho que juntas [eu, par de estágio, educadora cooperante e auxiliar] formamos uma equipa, composta por 4 elementos, onde todas trabalhamos para o mesmo objetivo e isso é fantástico. Hoje na atividade a M olhou pelo grupo, enquanto a educadora e a auxiliar me apoiaram na realização da atividade, o que noutros contextos não aconteceu. Eu não aprendo apenas pela experiência sozinha, preciso que alguém me ensine primeiro, e observar a prática da educadora e ser apoiada desta forma na minha intervenção contribui imenso para a minha aprendizagem enquanto futura educadora.”</i></p> <p><i>“Apesar dos receios acerca do dia de amanhã, sinto-me confiante porque sei que a cooperante fará os possíveis para me apoiar na realização da atividade, tanto ao nível da preparação da mesma (materiais) como ao nível da organização do grupo, dando sugestões acerca do trabalho a desenvolver.” (22 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“O dia foi caracterizado pela visita da supervisora ao contexto. Esteve connosco bastante tempo e no final reunimos para conversar sobre o trabalho realizado nas diferentes semanas. Fiquei contente</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>com o feedback dado e isso motiva-me a continuar a empenhar-me no trabalho que realizo enquanto estagiária. Para além disso, a supervisora confia no feedback que nos é dado apenas pela educadora cooperante e isso deixa-me tranquila, já que este semestre não temos um apoio como tivemos no anterior ao nível das planificações, que é onde revelo mais dificuldades.”; “na hora da refeição pensei estar a ser testada novamente, mas desta vez estava enganada e é muito por aqui que o trabalho que realizo com a [par de estágio] dá frutos. Tentei ajudar a criança e esta recusou-se a comer, fazendo uma birra enorme, apesar de eu insistir ela não comia e chorava cada vez mais. Não é habitual esta criança fazer isto, mas como a educadora não estava não pude perguntar se deveria ou não insistir. Deixei a criança e preferi não insistir, e momentos depois estava já a comer a fruta, ao que a [par de estágio] me referiu posteriormente que já tinha reparado que a criança gosta de comer sozinha e não quer ajuda, e por esse motivo recusou a minha ajuda.” (27 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“Destaco (...) o papel da M, que vigia as restantes crianças, ou tendo a ajuda da educadora e/ou auxiliar, regista os momentos através da fotografia.” (5 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Realço o apoio da educadora no que toca ao feedback dado na planificação, referindo que seria melhor opção realizar a atividade no refeitório [exploração de gelatina], pois se tivesse acontecido na sala, como estava inicialmente planificado, teria sido uma tragédia.” (7 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Quanto à educadora e a auxiliar, e já tenho referido várias vezes ao longo destes diários, estas são quem mais contribuiu para que eu aprendesse (não tudo, claro) a ser educadora em contexto de creche. Não é suficiente, mas o bem-estar e o carinho que nos proporcionaram enquanto estagiárias fez com que nos sentíssemos bem em experimentar atividades e estratégias, seguindo os seus conselhos e dicas, já que a experiência da prática lhes permite terem um conhecimento distinto do nosso.” (14 de dezembro de 2012)</i></p>
--	--	--	---

Categoria 2 – saber profissional

Categoria – *saber*

Categoria	Descrição	Subcategoria	Descrição
2. Saber	A presente categoria destina-se à análise do saber docente, onde se destacam as referências realizadas nos diários de bordo. Esta análise divide-se em cinco subcategorias, que serão individualmente caracterizadas, tendo em conta a especificidade da categoria em questão.	2.1 – Conhecimento científico de conteúdo	Esta categoria reporta-se à análise dos conhecimentos necessários que o docente deverá possuir para ensinar. Desta forma, tendo em consideração o estágio realizado nos diferentes contextos, esta subcategoria respeita às dúvidas que foram surgindo e que referi nos diários de bordo. Refere-se ainda ao conhecimento científico que possuía e que me auxiliou no percurso de aprendizagem.
		2.2 – Conhecimento do contexto	No conhecimento do contexto procuro evidenciar os registos referentes à relação que mantivemos (enquanto estagiárias) com os pais, com os agentes educativos e com a restante comunidade. Procuro também dar relevo à importância que esse conhecimento teve na minha prática enquanto futura profissional.
		2.3 - Conhecimento didático-pedagógico	Nesta subcategoria estão presentes os registos que dizem respeito à intervenção didático-pedagógica, como as dificuldades de planificação, a gestão do tempo e do grupo, as razões do sucesso/insucesso da realização das atividades.
		2.4 – Conhecimento do aluno	Nesta subcategoria procuro evidenciar os aspetos relativos ao conhecimento que eu, enquanto estagiária, tive do grupo, seja por observação de cada criança individualmente no decorrer das atividades ou por observação do grupo em diversos momentos da rotina diária. Pretende-se a evidencia de situações em que tenho em conta os interesses, necessidades e gostos das crianças, e a forma como estas aprendem.
		2.5 – Conhecimento do currículo	Na presente subcategoria procuro dar a conhecer o que no meu percurso considerei que ia ao encontro dos objetivos pretendidos para o grupo e para aquela faixa etária. Procuro ainda salientar os momentos em que isso não aconteceu, e também as dúvidas e dilemas que surgiram pelo confronto da minha perspetiva com a das educadoras/professora cooperante.

Jardim-de-infância	Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
	2. Saber	2.1 – Conhecimento científico de conteúdo	<p><i>“no momento de grande grupo tenho-me deparado com a falta de conhecimento a nível [da expressão] musical, tendo em conta que não conheço ainda algumas das canções que as crianças cantam nas suas rotinas. Como a educadora está sem voz, e nós temos que assumir a liderança do grupo, torna-se um entrave à minha atuação, pois as canções fazem mesmo parte das rotinas.”</i> 10 de novembro de 2011</p> <p><i>“Vamos ver como se desenrolam as coisas, até lá vou tentando pesquisar lengas-lengas que é um dos métodos que a educadora utiliza para não estar sempre a mandá-las calar.”</i> (23 de novembro de 2011)</p>
		2.2 – Conhecimento do contexto	<p><i>“os pais entregaram a todas as estagiárias um saquinho com bombons, algo simbólico mas muito importante para mim enquanto estagiária, e para além disso fizeram questão de se despedir de nós. Sinto que cada vez temos uma relação melhor com as crianças, e principalmente com os pais, o que é um aspeto bastante importante, apesar de estarmos de passagem.”</i> (16 de dezembro de 2011)</p>
		2.3 – Conhecimento didático –pedagógico	<p><i>“Foi a primeira planificação que pusemos em prática, já que a primeira não correu tão bem, e foi uma experiência muito boa, mas também desafiadora. As crianças, por serem ainda muito pequenas, são desatentas e é necessário realizar atividades interessantes, motivadoras e não muito longas, para que a sua atenção não disperse.”</i> (10 de novembro de 2011)</p> <p><i>“Mostrámos a nossa planificação semanal e ela começou a dar novas ideias e a sugerir atividades diferentes das que tinha inicialmente referido. Para além de termos que alterar a planificação, ficámos sem perceber, ou melhor, penso que a educadora ainda não percebeu bem o nosso tema, ou por outro lado as questões da área da formação pessoal e social a que nos propomos trabalhar, e pedi-nos o fio condutor das nossas atividades, que deveríamos pensar bem porque é muito importante.”</i> (11 de novembro de 2011)</p> <p><i>“E começaram as complicações! Ai, enganei-me, começaram as</i></p>

		<p><i>planificações...bem, quer dizer, começaram as planificações que só trazem complicações (...) passámos para a realização da atividade principal: a construção da árvore da vida com espuma de barbear e cola. Primeiro nunca tínhamos realizado a atividade, o que nos fez estar inseguras perante a situação, e depois era a primeira atividade a sério. A educadora fez algumas observações no decorrer da atividade “não colocaram nome nos desenhos das crianças, pois não?”, “Deveriam ter contactado com o material primeiro”, “Não colocaram os aventais aos meninos!”.” (15 de novembro)</i></p> <p><i>“nós dinamizámos o momento da música. Não poderia ter corrido.....PIOR! enfim, as crianças dispersaram, não manipularam instrumentos e tornou-se um momento mesmo muito monótono. Cantámos a canção do coelhinho branco e depois ensinámos a lenga-lenga do coelhinho Alberto, realizando algum trabalho rítmico.”; “alterámos a planificação de amanhã de manhã e em vez de realizarmos a cara de um coelho num balão, vamos preparar adereços para a realização da dramatização da tarde. Falámos ainda sobre o resto da semana e preocupei-me em saber o que a Mena tem em mente para a próxima semana para poder começar a preparar a minha intervenção, pois já estou a ficar ansiosa e quero ter tudo feito a tempo e horas para poder alterar se necessário.” (15 de novembro)</i></p> <p><i>“Para já, uma das atividades não funcionou muito bem, pois as crianças não têm autonomia suficiente para a realizar, e necessitaram da minha ajuda, da da M e da da Educadora, o que quebrou o andamento, que por sinal estava a ser ótimo, com o exercício inicial. Depois outra das questões que contribuiu para o insucesso da atividade foi a gestão do tempo.”; “apesar de planificado teve que assumir o papel principal e correu menos bem, começando pela explicação que demos às crianças (que não sabiam como iria decorrer a atividade), até à organização do grupo para se dirigir para a mesa de trabalho.”; “a lição que tiro deste episódio é que devemos ter tudo preparado a nível de planificações para podermos intervir positivamente quando necessário, e que devemos ter em atenção a gestão do grupo.” (16 de novembro)</i></p> <p><i>“Tento pensar que uma atividade relativamente simples pode ocupar muito tempo, e como tal excluí o jogo das possibilidades de escolha no período de tempo entre a canção do bom dia e o lanche, e optei por contar a história, também como sugestão da educadora. Tal atividade estava marcada para o início</i></p>
--	--	---

			<p><i>da tarde e resolvi antecipar porque o tempo não estava bom para as crianças brincarem no recreio, e como estão mais concentradas nas primeiras horas do dia, considereei que seria uma melhor opção deixar a expressão musical para depois do lanche” (22 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“ensinei a canção “adivinha de Natal” através da apresentação da letra da canção com desenhos. As crianças conseguiram ler (as mais velhas, claro) e foi um recurso bastante proveitoso na medida em que serviu de motivação para a atividade, pois as crianças gostaram muito. Ou seja, senti que a atividade teve mais sentido, tanto para mim como para as crianças e tornou-se um momento bastante agradável” (6 de dezembro de 2011)</i></p> <p><i>“a educadora falou connosco e decidimos alterar toda a planificação da semana para tentar melhorar o que estava previsto. Fiquei bastante desanimada, porque pensei que já tinha tudo organizado. Assim vou ter que reformular tudo e pensar numa forma de incluir nas atividades semanais as diferentes áreas de conteúdo, sempre associadas ao dia de reis. Sinto-me perdida, vamos ver como corre a semana.” (3 de janeiro de 2012)</i></p> <p><i>“realizámos a nossa primeira atividade experimental. Estava muito nervosa porque seria a primeira vez, e não tenho prática nestas atividades. No geral correu bem, tive algumas dificuldades no que toca à utilização e adequação dos termos corretos, mas no geral conduzi bem a atividade.” (5 de janeiro de 2012)</i></p> <p><i>“ficámos as duas a dinamizar a atividade. Correu bem, questionámo-las quanto às previsões e realizámos a síntese do que realmente aconteceu, as crianças compreenderam a formação das novas cores e considerámos que o objetivo foi cumprido.” (12 de janeiro de 2012)</i></p> <p><i>“Agora entendo a insistência da educadora na preparação das atividades, pois motiva bastante as crianças por terem na visita um objetivo seu (neste caso era tentar descobrir onde estaria o quadro da Josefa).” (18 de janeiro de 2012)</i></p>
		2.4 – Conhecimento do aluno	<p><i>“As crianças estavam um pouco agitadas, o que é compreensível tendo em conta que o formato é mais inovador e desconhecido, o que provocou alguma admiração e excesso de entusiasmo que era solicitado para o momento.” (22 de</i></p>

		<p>novembro de 2011)</p> <p><i>“Uma das crianças chorou, pois entrou há pouco tempo e ainda é um pouco sensível a estas questões, e nem reparei que a Marta [personagem recriada por mim, no âmbito de uma atividade do projeto de intervenção] se tinha sentado mesmo ao lado dela. Foi um descuido da minha parte, e senti-me triste por isso.”</i> (23 de novembro de 2011)</p> <p><i>“a planificação terá que ser modificada: primeiro porque temos mais uma atividade para realizar que não estava programada, o que vai sobrecarregar o dia e é algo que não me deixa confortável por sentir que as crianças brincam pouco.”</i> (6 de dezembro de 2012)</p> <p><i>“Realizámos previsões, e ao contrário do que esperava muitas crianças possuíam já conhecimentos prévios no que toca à dissolução.”</i> (5 de janeiro de 2012)</p>	<p>novembro de 2011)</p> <p><i>“Uma das crianças chorou, pois entrou há pouco tempo e ainda é um pouco sensível a estas questões, e nem reparei que a Marta [personagem recriada por mim, no âmbito de uma atividade do projeto de intervenção] se tinha sentado mesmo ao lado dela. Foi um descuido da minha parte, e senti-me triste por isso.”</i> (23 de novembro de 2011)</p> <p><i>“a planificação terá que ser modificada: primeiro porque temos mais uma atividade para realizar que não estava programada, o que vai sobrecarregar o dia e é algo que não me deixa confortável por sentir que as crianças brincam pouco.”</i> (6 de dezembro de 2012)</p> <p><i>“Realizámos previsões, e ao contrário do que esperava muitas crianças possuíam já conhecimentos prévios no que toca à dissolução.”</i> (5 de janeiro de 2012)</p>
	<p>2.5 – Conhecimento do currículo</p>	<p><i>“A ideia com que fico de todas estas situações é que o Natal – época que deveria ser rica em estímulos e em envolvimento - se está a tornar num pesadelo, onde o nosso principal objetivo é decorar a sala, realizando atividades em que é o adulto que assume o papel mais ativo, aliás como já refleti anteriormente.”</i> (15 de dezembro de 2011)</p> <p><i>“A realização das fichas foi um trabalho preparado como sugestão da educadora, por referir que não estamos a planificar tendo em conta as restantes áreas de conteúdo. Não concordo muito, nós trabalhamos frequentemente o português e a matemática, mas talvez não a trabalhemos como a educadora costuma trabalhar.”; “Pessoalmente não sou muito adepta da realização de fichas de trabalho, para além de não motivarem as crianças se não foram bem realizadas podem perder-se os objetivos inicialmente propostos.”; “o objetivo principal das fichas realizadas não era a pintura correta, mas de repente, a educadora viu uma das fichas e perguntou à M (que era quem estava a orientar aquela criança) “ai que horror, de quem é esta ficha?”</i> (4 de janeiro de 2012)</p> <p><i>“Ao contrário do que já pensei, as nossas atividades contemplam sim o português, a matemática e outras áreas de conteúdo. Fazemo-lo agora com mais</i></p>	<p><i>“A ideia com que fico de todas estas situações é que o Natal – época que deveria ser rica em estímulos e em envolvimento - se está a tornar num pesadelo, onde o nosso principal objetivo é decorar a sala, realizando atividades em que é o adulto que assume o papel mais ativo, aliás como já refleti anteriormente.”</i> (15 de dezembro de 2011)</p> <p><i>“A realização das fichas foi um trabalho preparado como sugestão da educadora, por referir que não estamos a planificar tendo em conta as restantes áreas de conteúdo. Não concordo muito, nós trabalhamos frequentemente o português e a matemática, mas talvez não a trabalhemos como a educadora costuma trabalhar.”; “Pessoalmente não sou muito adepta da realização de fichas de trabalho, para além de não motivarem as crianças se não foram bem realizadas podem perder-se os objetivos inicialmente propostos.”; “o objetivo principal das fichas realizadas não era a pintura correta, mas de repente, a educadora viu uma das fichas e perguntou à M (que era quem estava a orientar aquela criança) “ai que horror, de quem é esta ficha?”</i> (4 de janeiro de 2012)</p> <p><i>“Ao contrário do que já pensei, as nossas atividades contemplam sim o português, a matemática e outras áreas de conteúdo. Fazemo-lo agora com mais</i></p>

			<p><i>afinco pela pressão que a educadora nos realiza, pois sei que não estamos a ir ao encontro do que esta tinha definido à partida para trabalhar com estas crianças.” (10 de janeiro de 2012)</i></p>
<p>1º CEB</p>	<p>Saber</p>	<p>2. 2.1 – Conhecimento científico</p>	<p><i>“considero que a língua portuguesa e a matemática exigem um esforço acrescido da minha parte, não sei se será normal, ou se a falta de experiência e a questão da relação entre a teoria e a prática trarão implicações. A verdade é que tenho sentido dificuldades em por em prática a teoria, principalmente em “explicar” ou sintetizar às crianças determinadas situações.” (12 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“Quando terminei a aula senti-me muito cansada e um pouco desiludida, por considerar que não tenho muito jeito para ensinar. É a primeira aula do primeiro dia, da primeira semana de intervenção, mas não me senti muito à vontade.”; “Eu referi que a imagem, para ser simétrica, seria igual de um lado e do outro do eixo de simetria, o que de facto não acontece, porque o que existe é uma reflexão da imagem.”; “Mais uma vez surge a questão da relação entre a teoria e a prática, eu acho que com a prática consigo, mas neste momento a teoria é fundamental e sinto que não a consigo por em prática.” (17 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“Como as crianças não participaram da forma como eu pensei, fiquei desde logo condicionada por não saber como avançar, e quando falei com a professora cooperante esta referiu que deveria ter interpretado o gráfico de outra forma, só que a questão é que eu não queria que eles interpretassem num primeiro momento, mas sim que o construíssem. Talvez por isso é que não resultou.” (19 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“constatei que deveria ser interessante pesquisar e refletir acerca do conhecimento académico de que o professor deve ser detentor, e imaginei que num contexto de creche tal aspeto deveria ser ainda mais interessante para investigar. Se no primeiro ciclo os professores devem saber a matéria, em princípio num patamar mais elevado do que os alunos, em creche estes conhecimentos são distintos, apesar de ser útil e importante que o professor ou educador conheça o trabalho realizado nos restantes níveis de ensino.” (25 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Na atividade da duração do dia e da noite as crianças revelaram facilidade nesse aspeto, eu é que não me senti muito confortável na explicação, mas penso</i></p>

		que acabou por cumprir com os objetivos, acho que consegui explicar, até porque as crianças possuem já bastantes conhecimentos acerca do tema.” (28 de maio de 2012)
	2.2 – Conhecimento do contexto	<p>“A turma é bastante agitada, algo que a professora já nos tinha referido na apresentação e que agora constato: as crianças levantam-se constantemente e conversam bastante, tenho observado que não existe silêncio em momentos que tenho verificado ser importante existir, mas no final as aprendizagens são efetivadas.” (semana de observação)</p> <p>“Considero que as atividades que provocam nas crianças um grande entusiasmo podem, de certa forma condicionar as mesmas. As crianças não conseguiam ouvir-me, tal era o entusiasmo na atividade, mas também considero que são formas de as crianças aprenderem sem terem consciência de que o estão a fazer.” (13 de abril de 2012)</p> <p>“Existem crianças com ritmos muito diversificados na turma, o que considerei que me dificultou a realização do próprio exercício, mas no geral penso que respondi a grande parte das necessidades que detectei no decorrer do mesmo.” (4 de maio de 2012)</p> <p>“a situação alterou-se um pouco, tendo em conta que se procedeu à realização da atividade experimental. Sabendo eu, da experiencia da semana anterior que é difícil gerir o grupo neste tipo de atividades, hoje tive oportunidade de ver de fora, e de encontrar os aspetos que condicionam estas nossas atividades.” (9 de maio de 2012)</p> <p>“Já nos apercebemos do facto de as crianças adorarem as expressões, todas elas, o que poderá ser um fator a aproveitar nas próximas semanas, em conciliação com as restantes áreas de conteúdo.” (11 de maio de 2012)</p>
	2.3 – Conhecimento didático-pedagógico	<p>“Para tentar manter o silêncio, recorri a uma estratégia adoptada no estágio anterior, que consiste na existência de um “microfone” (improvisado), em que as crianças só podem falar se tiverem o microfone na mão. Resultou alguns instantes, e logo recorri a outras diversas estratégias. Sabia à partida que a</p>

			<p><i>atividade não seria motivadora ao ponto de as crianças prestarem toda a atenção, e como tal considero que correu bem e que as crianças colaboraram.” (10 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“Iniciei a língua portuguesa com um teatro de fantoches, com a história “A casa da Mosca Fosca” e considero que foi uma mais-valia, porque foi uma forma diferente de abordar a letra f.” (19 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“Tenho sentido muitas dificuldades, e sinto que quando planifico não consigo pensar no grupo que tenho em mãos, e planifico atividades “megalómanas”.; “sinto muita necessidade de ler e pesquisar sobre as questões de como ensinar, e realmente gostaria de perceber o que está na base e que inquietações surgirão a outros professores em início de atividade.” (23 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“realizámos uma atividade de exploração como forma de abordar os números pares e ímpares, pelo que as crianças trabalharam em grupo, onde observámos que existem ainda algumas dificuldades neste aspeto, dado o individualismo ainda presente, e que por esse motivo deverá ser uma metodologia a repetir mais regularmente.”; “Depois, nas expressões, também alterámos a planificação, e realizámos os pássaros para os mobiles, tendo em conta que seria mais proveitoso do que realizar esta atividade no mesmo dia da atividade experimental da germinação do feijão.” (3 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“considero que conduzi bem a atividade e tentei estar atenta a todas as contribuições que as crianças tentavam dar, e para além disso o facto de as crianças terem dado respostas que iam ao encontro do que eu pretendia também ajudou.” (4 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“depois de termos conversado sobre isso, devemos ter atenção aos grupos que formamos, pois uns trabalharam bastante bem, e um por exemplo quase não fez nada, nem se envolveu na questão-problema”; “Se damos instruções grupo a grupo, como foi no caso da minha semana, as crianças os restantes grupos dispersam, se damos indicação em grande grupo as crianças não nos ouvem...enfim.” (9 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Acho que neste aspeto estamos a evoluir, se bem que esta improvisação se</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>realiza a nível individual, pois quem está a intervir é que se apercebe de certas questões, penso que ambas temos tentado melhorar a planificação (o que faz com que pensemos as atividades para o tempo disponível), tanto a improvisação em sala de aula quando nos apercebemos que a atividade não foi planificada para o tempo suficiente, ou até quando a atividade não está a resultar.” (11 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“O facto de ter levado alimentos para que as crianças observassem, manuseassem e até provassem, motivou as crianças e eu própria também consegui fazer com que as crianças participassem e realizassem os exercícios por ter solicitado que os realizássemos em conjunto.” (16 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“mas tenho-me questionado acerca disto, acerca do facto de que as planificações são mesmo um enorme auxílio ao trabalho do professor. Tenho sentido, nesta linha que a minha prática tem melhorado devido à maior facilidade que tenho em planificar, e penso que é uma das chaves do sucesso para o meu crescimento a nível profissional.” (22 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“achei que não era oportuno realizar a atividade “o que fazemos de dia e de noite”, pelo avançar da hora. Acho que esta sensibilidade já é comum a mim e à M, pelo que considero que quanto mais tempo de estágio tivéssemos melhor seria a nossa prestação (...)” (28 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Recebi a visita da professora X e também da professora Y [professores supervisoras da ESES], que não estava à espera, mas não fiquei muito “intimidada”, porque a atividade que estava a realizar tinha sido preparada anteriormente e sentia-me segura” (31 de maio de 2012)</i></p>
	2.4 – Conhecimento do aluno		<p><i>“As crianças realizaram a tarefa algo relutantes, tendo em conta que notei que estas têm muito receio de errar e precisam muito do nosso consentimento para avançarem no trabalho. Uma das crianças recusou-se a realizar a atividade, dizendo que só faz o desenho quando eu contar o resto da história, pelo que eu lhe disse que eu só iria contar o resto da história quando ele desenhasse.” (18 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“as crianças nem sempre se avaliam da forma mais sincera com o receio que</i></p>

			<p><i>essa sinceridade se traduza num mau resultado. Para além disso constatei que existem crianças com grande capacidade crítica, e que revelam uma sensibilidade bastante desenvolvida para comentar a leitura dos colegas, enquanto outras para salvaguardas as amizades, preferem dizer que os colegas leram “muito bem”.</i>” (25 de maio de 2012)</p>
		2.5 – Conhecimento do currículo	<p><i>“Apesar das minhas incertezas e dúvidas penso que é um contexto desafiante para o professor, tendo em consideração que por detrás de uma aula existem inúmeros aspetos que as pessoas e a sociedade no geral desconhecem, eu própria como estudante de educação básica não conhecia, e que fazem do professor um dos profissional mais completos, a meu ver.”</i> (24 de maio de 2012)</p> <p><i>“Em relação à formação cívica penso que as crianças ainda não adquiriram os conhecimentos necessários (básicos) ao nível das energias renováveis e não renováveis, também por ser um tema complexo e que na maioria não pertence ao quotidiano das crianças, ou seja no seu dia a dia as crianças não se deparam com os problemas energéticos nem com a escassez de matéria como o petróleo, o que a eu ver também dificulta a compreensão.”</i> (29 de maio de 2012)</p> <p><i>“estamos pressionadas porque apesar de ser a última semana de intervenção temos ainda muitos objetivos a cumprir e muitas metas a alcançar, ainda mais com a realização das fichas de avaliação”</i> (5 de junho de 2012)</p>
Creche	2. Saber	2.1 – Conhecimento científico	<p><i>“O nosso projeto terá que conter alguma estratégia para que isto não ocorra, pelo menos com tanta frequência, apesar de eu perceber que são crianças e que é natural que o façam, os pais não percebem, e certamente que as crianças “mordidas” poderão sentir o mesmo.”</i> (25 de outubro de 2012)</p> <p><i>“considero que neste contexto o trabalho se encontra mais ao nível da planificação da nossa ação. Este é, por outro lado, um receio, dado que o contexto em questão exigirá da minha parte (e do par de estágio) um grande envolvimento e conhecimento do grupo, das suas capacidades e dos seus pontos fortes e menos fortes. É um trabalho que considero exigente, mais até que o de 1º ciclo, dado que os objetivos e finalidades se encontram definidos, e existem mais orientações para os restantes níveis de ensino.”</i> (25 de outubro de 2012)</p>
		2.2 – Conhecimento do contexto	<p><i>“Sinto que o meu papel enquanto educadora em creche é fundamental, mas por agora o pensamento é de dúvida e incerteza, no fundo são crianças muito</i></p>

			<p><i>pequenas e que por esse motivo não deveremos realizar um trabalho exaustivo, ainda que de forma lúdica. O segredo estará, sem dúvida, na forma como pensarei o dia, as rotinas, as atividades, as conversas e tudo o que está ligado ao dia da criança, como forma de estimular o seu desenvolvimento, respeitando a individualidade de cada uma.” (16 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“a relação com os pais me assusta um pouco, pelo que me tenho apercebido no decorrer deste estágio, através de conversas informais com a educadora. Receio acima de tudo não ter argumentos necessários para confrontar os pais aquando de certas acusações, por exemplo, quanto ao desenvolvimento das crianças. Contudo, também penso que é algo que vai ficando maturado com o passar do tempo e com a experiência.” (26 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Penso que é importante termos a experiência da segunda, dado que a educadora cooperante nos tem falado muitas vezes da forma como as crianças reagem e se comportam no primeiro dia depois de estarem em casa com as famílias durante o fim-de-semana. Deste modo, verifiquei que as crianças estavam mais agitadas, e algumas delas com comportamentos que não estou habituada a associar às mesmas.” (29 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“É notório o à-vontade que demonstramos neste contexto, e ao observar a M penso que a forma como estamos no estágio e a relação que mantemos com a comunidade educativa influencia bastante a nossa prestação.” (13 de novembro de 2012)</i></p>
	2.3 – Conhecimento didático-pedagógico		<p><i>“Uma delas prende-se com o facto de o espelho não ser muito utilizado pelas crianças, ou porque são pequenas ou porque de facto poderá não ter sido explorado de forma a que as crianças recorram a este material. Assim, aquando do choro de uma das crianças pela despedida da mãe no acolhimento, decidi colocar a criança em frente ao espelho e observar a sua reação. Olhou espantada para a imagem refletida, acalmou e logo expressou um enorme sorriso. Considero que o espelho poderá vir a ser explorado nas próximas semanas de intervenção e ter em conta outras potencialidades.” (18 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“hoje experimentámos contar uma história, por ser um dia em que nos sentíamos mais à vontade. Eu contei uma que já tinha visto ser trabalhada pela</i></p>

			<p><i>educadora e as crianças prestaram atenção, mas sinto que vai ser uma atividade difícil por considerar que tenho que ser bastante motivadora para que as crianças não dispersem a sua atenção.” (23 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“pretendo destacar a forma como o grupo foi organizado, tendo em conta que as crianças são muito pequenas. Numa sala à parte, o fotógrafo preparou o material, e a educadora levou 3 crianças de cada vez para tirar a fotografia individual. Só uma das crianças não tirou individual, por solicitação dos pais. As restantes crianças exploraram a sala livremente como habitualmente. Quando todas tiraram a fotografia individual, a educadora, a auxiliar e nós, estagiárias, organizámos o grupo, sentando as crianças no tapete em duas filas e cantando canções para que não saíssem dos seus lugares.” (24 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Esta semana estou a “experimentar” estar mais perante o grupo e assumir uma função mais interventiva, pelo que estou a viver algumas experiências novas e desconfortáveis. Na preparação para o lanche, na troca das fraldas depois da sesta, fiquei a arrumar a sala, ao mesmo tempo que tentava que o grupo se sentasse no tapete (ordens dadas pela educadora). Contudo, e como são pequenos, às tantas andava eu a correr pela sala a sentá-los, ao mesmo tempo que arrumava os catres, que por sua vez não cabiam no móvel, e....ai que cansaço. Estava a desesperar.” (25 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Sinto tanta vontade de começar a intervir, pois penso que será desafiante, pelo facto de a preparação das atividades ter em conta a participação igualitária de todas as crianças, e que não podemos colocar muitas regras porque as crianças são pequenas. Ou seja, sinto que quando pensar numa atividade de exploração, tenho que ter em conta de que as crianças gostam de mexer e de participar ao mesmo tempo que as restantes.” (30 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Se por um lado eu sinto que correu bem, que as crianças participaram e que os objetivos principais foram cumpridos, tenho sentido que a planificação tem comprometido a minha intervenção”; “Na atividade as crianças exploraram a “montanha”, mas confesso que o facto de não estarem organizadas não facilitou o processo, não que me faça diferença, acho que o objetivo é mesmo as crianças explorarem, contudo sinto que por parte da cooperante a atividade gerou alguma “confusão”.” (7 de novembro de 2012)</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>“eu, a M e outra auxiliar que por vezes vai ajudar na nossa sala preparámos as crianças para o almoço, mudando fraldas e colocando babetes (esta parte fizemo-la sem ajuda), ajudámos na alimentação, fizemos a higiene e deitámos as crianças para a hora da sesta. Foi a primeira “prova de fogo”, dado que nos sentimos verdadeiras educadoras, pela liberdade que sentimos.” (16 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“tínhamos previsto realizar apenas a decoração dos vestidos dos anjos com o decalque do dedo da criança, mas a educadora sugeriu que experimentássemos fazer digitinta. Tendo em conta que os objetivos semanais se prendem com a experimentação e com as sensações, penso que é importante fazer algo no mesmo sentido, mas diferente do que se tem vindo a fazer, e enquanto futura profissional é proveitoso experimentar com o grupo atividades diversificadas.” (22 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“a educadora referiu que não poderíamos fazer a atividade porque não havia tinta da cor que se pretendia. A questão é que ontem perguntei se era necessário levar, já que o material é sempre dado pela instituição, mas como estagiária sinto que devo ter o material que necessito e prepará-lo antecipadamente, ao que a educadora respondeu para que ficasse descansada que o material existia na instituição. A nível de planificação sinto que o erro é meu, porque sou eu quem deve preparar tudo, até poder-se-ia ter dado o caso de eu não ter tido o cuidado de questionar e existir uma falha ao nível da comunicação, mas de facto fiz o que achava que estava correto.” (23 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“Já estruturei a minha última semana de planificação, e esta é uma preocupação que tenho, (...).O facto de os modelos de planificação serem distintos, bem como as descrições e avaliação que realizamos, fazem-me senti que há um trabalho mais individualizado, apesar de ambas darmos feedback uma à outra e não fazermos nada sem que a outra concorde. Também se torna, por outro lado, vantajoso porque fazendo uma planificação mais individual, podemos aproveitar o que de melhor teve a planificação anterior, a forma de pensar do outro elemento do par, o tipo de estratégias utilizadas. Sinto também que este facto contribui para um maior à vontade por parte de cada uma na condução das próprias atividades.” (28 de novembro de 2012)</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>“Hoje fiz a experiência que mais me faz sentir realizada neste contexto: exploração de gelatina. Já há muito que ambicionava fazer, mas só agora surgiu oportunidade. Acho que a gelatina é um bom recurso que promove a exploração das crianças, e que tem a particularidade de poderem levar à boca e provar.” (6 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Destaco a festa de natal, em termos de organização, porque apesar de não termos sido nós, estagiárias a planificar e preparar, é importante refletir sobre alguns aspetos (...)o lanche das crianças ocorreu cerca de 45 minutos mais cedo que o normal, para que começássemos a preparar a sala para a festa. (...) as crianças comeram depressa e ficaram cerca de uma hora no tapete, primeiro sentadas e depois com peças de lego, mas era inevitável a agitação das mesmas (...) até porque o espaço estava condicionado. (...) à hora marcada os pais entraram na sala, algumas crianças choraram e permaneceram com os pais, outras manifestaram uma alegria enorme (...).” (14 de dezembro de 2012)</i></p>
	2.4 – Conhecimento do aluno		<p><i>“Desde logo me questionei se poderia ser uma questão de cultura, os pais podem não considerar este tipo de alimentação como saudável ou natural. Com a justificação da educadora percebi que poderá ser apenas jogo da criança, visto que também referiu o facto de esta se queixar com dores no corpo para não comer, e hoje apercebi-me que a criança, reparando que tinha a mão suja de sopa, utilizou a mesma estratégia. Contudo irei estar mais atenta nos próximos dias.” (18 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Não tinha ainda reparado nos movimentos repetitivos que a criança faz, mas ontem, antes da muda da fralda, apercebi-me que o fazia: coloca as mãos como se fossem “asas” e movimenta-as, ao mesmo tempo que abre a boca (no episódio que vivenciei gritava, mas a educadora diz que habitualmente não produz som) e bate os pés, e quando é interrompida tem alguma dificuldade em voltar a tomar atenção e a concentrar-se.”; “tenho observado que morde por diversas razões: ou porque quer um brinquedo que outra criança possui, ou porque simplesmente quer dar carinho mas não compreende a melhor forma de o fazer.” (19 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Hoje consegui dar mais atenção ao grupo no geral, sem estar com a</i></p>

		<p><i>preocupação constante de vigiar a criança em questão, dado que por vezes a educadora e a auxiliar levam a criança consigo (quando mudam a fralda a outra criança) como forma de a “vigiar”.</i> (25 de outubro de 2012)</p> <p><i>“as crianças são pequenas e estão atentas por curtos períodos de tempo. Notei que uma das crianças já não estava atenta na última história, mas que é compreensível.”</i> (26 de outubro de 2012)</p> <p><i>“Realço ainda o facto de achar que as crianças esta semana se encontram muito agitadas, o que se verifica em todos os momentos da rotina diária, refeições, sesta, preparação das refeições, momento da história. Sinto que andam cansados e muitos deles com horários diferentes dos habituais por motivos familiares, o que não contribui para a harmonia a que estamos habituadas a observar.”</i> (6 de dezembro de 2012)</p>	
	<p>2.5 – Conhecimento do currículo</p>		<p><i>“na próxima semana começamos a intervenção já com o projeto de estágio definido, ainda que necessite de ajustes... definimos já objetivos gerais e específicos e delineámos algumas estratégias para tentar chegar a esses mesmos objetivos, o que me deixa mias tranquila para começarmos a intervir.”</i> (31 de outubro de 2012)</p> <p><i>“Quem diz que o trabalho em creche é intuitivo devia planificar uma semana e pô-la em prática para ver a exigência que é! Sinceramente, pensei que fosse mais fácil, mas logo no primeiro dia de intervenção começo a sentir que o trabalho que se desenvolve na creche exige do educador uma dedicação e um exercício de “desmontagem” daquilo que nos parece acessível a nós. Trabalhar as rotinas pode parecer “básico”, mas por trás exige que preparemos bem esses momentos.”</i> (6 de novembro de 2012)</p> <p><i>“O trabalho ao nível das rotinas tem feito com que, por um lado não me sinta muito útil, mas que por outro todas em conjunto assumimos um papel fundamental no desenvolvimento da criança.”</i> (9 de novembro de 2012)</p> <p><i>“se no início me sentia desconfortável neste tipo de atividades, hoje sinto que adquiri conhecimentos ao nível do trabalho com crianças pequenas que me deixam mais segura. Estes conhecimentos prendem-se com a organização do</i></p>

			<p><i>grupo, dado que fizemos a atividade na casa de banho e o grupo fica a explorar o restante espaço, enquanto eu dou mais atenção às restantes crianças na atividade, que é realizada individualmente.” (5 de dezembro de 2012)</i></p>
--	--	--	--

Categoria 3 – Poder

Categoria – poder

Categoria	Descrição	Subcategoria	Descrição
<p>3. Poder</p>	<p>A presente categoria procura caracterizar o meu percurso, através das evidências presentes nos diários de bordo, quanto ao grau de autonomia e oportunidade de tomar decisões no contexto da prática pedagógica. Para tal, subdivide-se em quatro subcategorias, como forma de especificar o contexto e as situações em que esta característica esteve, ou não, presente, e de que forma.</p>	<p>3.1 – Segurança na tomada de decisões</p>	<p>Pretende-se, na análise desta subcategoria, evidenciar os excertos dos diários de bordo em que por algum motivo, eu enquanto estagiária me senti insegura na tomada de decisões em diferentes situações. Contudo, estas evidências reportam-se apenas a mim própria, enquanto futura profissional, e não se pretende relacionar com a minha relação com os restantes agentes educativos.</p>
		<p>3.2 – Autonomia em relação ao par de estágio</p>	<p>Neste tópico procuro caracterizar o meu percurso nos diferentes contextos, realçando a autonomia que senti no trabalho desenvolvido com o par de estágio. Pretendo analisar no sentido em que eu senti, ou não, autonomia em relação ao par de estágio na tomada de decisões referentes à prática pedagógica, mas também os momentos em que eu, por algum motivo, não lhe dei autonomia suficiente para tomar decisões relativas à sua (ou nossa, nos casos em que interviemos juntas ou em que tal faz sentido) intervenção.</p>
		<p>3.3 – Autonomia em relação à educadora cooperante</p>	<p>Esta subcategoria procura dar a conhecer as evidências relativas ao grau de autonomia que eu senti em relação ao trabalho desenvolvido em conjunto com a professora cooperante. Pretende ser uma análise em que apresento os excertos onde por qualquer motivo não senti autonomia para tomar decisões importantes, por alguma ação praticada pela educadora cooperante, ou pelo contrário, situações em que é claro o grau de autonomia que possuo por parte da educadora cooperante.</p>
		<p>3.4 – Autonomia em relação às crianças</p>	<p>Este tópico procura dar a conhecer as situações em que eu, enquanto estagiária, senti que não tinha autonomia perante as crianças, ou seja, situações em que a minha ação ficou condicionada por me sentir retraída perante as crianças.</p>

Contexto	Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
Jardim-de-infância	3. Poder	3.1 – Segurança na tomada de decisões	<p><i>“Sinto-me perdida, com medo de errar, pois considero que a educadora é bastante exigente e não está a deixar que erremos. Estou assustada e quero que a semana acabe rápido. Para além de tudo isto a educadora pediu que pensasse na realização de uma árvore de natal a três dimensões.”</i> (6 de dezembro de 2011)</p> <p><i>“Foi uma atividade muito motivadora mas que como estas últimas semanas as coisas não têm corrido muito bem, ainda ouvimos da educadora algumas afirmações/sugestões: “poderiam ter arranjado caixas com a mesma altura”, “nem parece uma árvore, parece mais um bolo”, “não gosto”. Não levo a mal, talvez a própria educadora fizesse diferente e tivesse pensado nestes pormenores, mas eu como estagiária fiquei contente com o produto final.”</i> (9 de dezembro de 2011)</p> <p><i>“(…) considero que estamos muito condicionadas para realizar as atividades de forma perfeita.(…) Às vezes gostaria de errar para poder aprender e ver que a opção tomada não foi a mais correta, mas não posso.”</i> (14 de dezembro de 2011)</p> <p><i>“(…) a educadora está bastante atenciosa e carinhosa, tanto para nós como para as crianças, mas o facto de ter alterado tudo [planificação semanal] não me está a deixar segura.”</i> (4 de janeiro de 2012)</p> <p><i>“(…) penso que se não o tivesse feito [intervenção da educadora cooperante no decorrer da atividade experimental da dissolução] também conseguiria fazer, não tão corretamente, mas considero que é uma aprendizagem rica poderemos experimentar implementar este tipo de atividades no estágio para poderemos criticar a nossa acção e poder melhorar.”</i> (5 de janeiro de 2012)</p> <p><i>“(…) dirigimo-nos à sala para a realização do bolo rei em massa</i></p>

			<p><i>de cores, tendo corrido bastante bem. As crianças gostaram da atividade, por terem oportunidade de contactar com a massa (...)</i> (6 de janeiro de 2012)</p> <p><i>“(...) a educadora voltou a reforçar que devemos rever o que queremos trabalhar, porque o projeto não está a fazer sentido. Para mim faz. Claro que não imaginei assim, mas trabalhamos sempre no sentido do projeto que escolhemos inicialmente para este grupo de crianças.”</i> (10 de janeiro de 2012)</p> <p><i>“Eu fiquei logo nervosa e para mim o dia ficou logo comprometido [depois do feedback dado pela educadora acerca da planificação no início do dia], mas era o último dia da M e a prestação dela nem alterou.”</i> (13 de janeiro de 2012)</p>
		<p>3.2 – Autonomia em relação ao par de estágio</p>	<p><i>“Assumi o comando da atividade, por ter reparado que a [par de estágio] estava a dar atenção à criança de nacionalidade estrangeira, e como solicitei a sua participação (da [par de estágio]) e ela não conseguiu por estar com a criança, resolvi assumir esta posição. No final senti-me um pouco mal comigo mesma e falei com a [par de estágio], explicando os meus motivos, pois se por um lado queria que tudo corresse pelo melhor, não queria ter o protagonismo todo só para mim, gostaria que fosse partilhado com o par de estágio. Esta sensação persegue-me, ainda agora que escrevo este diário. Contudo, combinámos que na próxima vez será a [par de estágio] a assumir o papel principal, até porque na próxima semana será ela a intervir.”</i> (10 de novembro de 2012)</p> <p><i>“(...) a educadora solicitou que auxiliássemos no embrulho dos “bolinhos de chocolate”, enquanto ela orientava outras crianças noutra atividade. Eu prontamente respondi que sim, a [par de estágio] perguntou se precisava de ajuda, ao que respondi que não, mas que se quisesse participar estaria à vontade. Entretanto ela começou a interagir com as crianças, e mais uma vez acabei por passar por cima dela e tomar a posição principal. Não me sinto nada bem com esta situação, até porque não quero mostrar que sou melhor que ninguém, nem muito menos quero prejudicar a [par</i></p>

			<p>de estágio]. Mas de facto não foi por mal, pensei que estivesse a interagir com as crianças e que não quisesse participar, mas à hora do almoço revelou-me que ficou um bocado triste comigo.” (11 de novembro de 2011)</p> <p>“Gostaria apenas de refletir acerca da minha distância no dia de hoje. Não quis “intrrometer-me” muito no trabalho da [par de estágio], porque sinto que ultimamente o faço com bastante frequência. Deve-se muito à minha característica de ser perfeccionista, mas tenho que deixar a [par de estágio] “errar” para que possa aprender e aperceber-se das suas ações.” (15 de novembro de 2011)</p> <p>“(…) disse à [par de estágio] para ser expressiva e falar alto, tendo em conta o que tinha observado na parte da manhã feito pela educadora. Como já referi ontem, tenho tentado distanciar-me um pouco para não passar por cima do que a M pretende fazer.” (16 de novembro de 2011)</p> <p>“Senti-me culpada, porque não aprendi a música anteriormente, e como tal não consegui ajudar a [par de estágio], que revela um pouquinho mais de dificuldade no que toca às tonalidades das canções, e como tal a atividade não se iniciou da melhor forma.” (28 de dezembro de 2011)</p>
	3.3 – Autonomia em relação à educadora cooperante		<p>“[a educadora cooperante] comandou a actividade, e nós nem entrevistamos, apenas no auxílio às crianças durante a realização do desenho, e no registo da descrição que cada uma ia realizando acerca do seu próprio desenho.” (8 de novembro de 2011)</p> <p>“Tenho algum receio da próxima semana, pois tenho medo que a educadora já não tolere certas coisas, como um esquecimento ou um atraso maior, pois tive uma semana a mais para observar.” (18 de novembro de 2011)</p> <p>“(…) entretanto a M orientou o restante grupo na realização da atividade da plasticina, pois o que tínhamos planificado era</p>

exploração livre deste material, mas a educadora entendeu que queríamos que elas fizessem a forma humana em plasticina. Então ela [educadora cooperante] adaptou, e conduziu mais a atividade, pelo que [só] me apercebi, por estar a dar apoio às restantes crianças. Aqui senti que a educadora nos contrariou um bocado, pois eu referi em grande grupo que as crianças poderiam optar por fazer a capa do portefólio, plasticina ou desenho sobre eles próprios.” (22 de novembro de 2011)

“A ideia seria realizar a interpretação do gráfico, que já havia sido construído. Só que no momento que ia iniciar a atividade, a educadora pediu licença e orientou toda a interpretação. Durante todo este tempo tenho tentado pensar que a educadora intervém no sentido de nos ajudar, mas desta vez nem tinha começado a falar, ainda nem tinha tido oportunidade de dizer a maior asneira do mundo, que ela pediu para que me calasse e fizesse ela. Não digo que o faria melhor, mas tê-lo-ia feito de outra forma.” (30 de novembro de 2011)

“(…) a educadora entrou na sala e fez uma expressão de espanto. Questionou-me por que razão o desenho não teve enquadramento na folha, pelo que respondi que por considerar desenho livre não pensei em tal questão. Sinto-me perdida, pois apesar da minha auto-avaliação deste dia ser positiva, há certos pormenores que eu não consigo prever que fazem com que o dia não corra como a educadora pensou. Eu compreendo a sua intenção, mas se falámos sobre a realização do desenho, porque é que não me disse logo que os desenhos teriam que ser enquadrados? Teria evitado grandes preocupações da minha parte” (6 de dezembro de 2011)

“(…) senti que a educadora só não me repreendeu porque foi ela que me ajudou nesta organização, tendo em conta que estava muito em baixo e que esta percebeu pela minha cara logo de manhã.” (7 de dezembro de 2011)

			<p><i>“A educadora assumiu um papel bastante importante, na medida em que não criticou, tendo até apoiado bastante nas atividades.” (17 de janeiro de 2012)</i></p>
		3.4 – Autonomia em relação às crianças	<p><i>“(…) já reflecti acerca do facto de considerar que na semana de intervenção da [par de estágio] as crianças tinham mais respeito para comigo, e que agora têm mais respeito à M.” (23 de novembro de 2011)</i></p>
1º CEB	3. Poder	3.1 – Segurança na tomada de decisões	<p><i>“(…) fiquei desde logo condicionada por não saber como avançar, e quando falei com a professora cooperante esta referiu que deveria ter interpretado o gráfico de outra forma, só que a questão é que eu não queria que eles interpretassem num primeiro momento, mas sim que o construíssem. Talvez por isso é que não resultou.” (19 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“(…) hoje cheguei ao fim e pude dizer “estou cansada, mas na certeza de que a minha prestação foi boa”. De facto este contexto não é de todo o meu preferido, e não me identifico com o mesmo, mas hoje a sequencia e o tipo de atividades fez-me pensar que talvez esta ansiedade possa ser ultrapassada, e que mesmo não estando a fazer o que realmente gosto e me realiza enquanto profissional, consigo ter um bom desempenho.” (4 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Penso que é muito gratificante para mim, como estagiária, quando proponho atividades que exigem mais esforço e preparação da minha parte, que depois mesmo que não corram como eu espero, acabam por gerar aprendizagens interessantes e curiosas nos alunos.” (15 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Ao nível do estudo do meio senti-me muito satisfeita, porque senti que preparei bem a atividade e tal reflectiu-se na prática: as crianças envolveram-se e senti que os objetivos foram cumpridos, apesar de necessitarem de consolidação posteriormente.” (16 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Não sei porquê, mas apesar de ser a última semana não me</i></p>

			<p><i>sentia confiante logo pela manhã, a atividade estava bem preparada, os materiais prontos, mas de facto não me sentia confortável. Esta sensação terminou logo que comecei a intervir, gosto mais de intervir do que estar sentada a ver a [par de estágio], sinto-me mais útil, e como tal uma semana depois é bom voltar ao posto “principal”. A manhã correu muito bem (em termos de realização pessoal), acho que foi o dia que me senti melhor e que achei que melhor desenvolvi o meu papel de estagiária. As crianças não estavam agitadas e conduzi as aulas como tinha pensado, e as crianças aderiram bem às propostas realizadas. Hoje senti-me professora (não querendo com isto dizer que nos dias maus os professores não são “professores”).” (28 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Recebi a visita da professora [supervisora da ESES] e também [de outra professora, pertencente à equipa de supervisão], que não estava à espera, mas não fiquei muito “intimidada”, porque a atividade que estava a realizar tinha sido preparada anteriormente e sentia-me segura.” (31 de maio de 2012)</i></p>
		<p>3.2 – Autonomia em relação ao par de estágio</p>	<p><i>“O dia iniciou-se com a visita das professoras [supervisora da ESES acompanhada de outra professora de matemática da ESES], e com a intervenção da [par de estágio] na língua portuguesa. Apesar de não ser eu a intervir, o receio instala-se, não é que não confie no trabalho da [par de estágio], mas quero que tudo lhe corra pelo melhor.” (8 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“Só que a desilusão ainda estava para vir: a professora começou a justificar à M a razão das nossas notas não serem iguais, pois onde eu tive excelente ela teve muito bom – planificação e avaliação/ reorientação. Não queria acreditar! Nos trabalhamos tanto em conjunto, se eu sou excelente por que razão ela não é? Porque não concebe da mesma maneira que eu? Porque pensa de modo diferente? Trabalhamos juntas e a nota parece mostrar exatamente o contrário. De facto esta semana não foi das melhores, mas se a M tem culpa eu tenho ainda mais porque não revi como deveria! Mas uma semana conta para o resto do tempo? (...) Talvez existisse uma distinção entre as duas ao</i></p>

			<p><i>nível do que está escrito, mas desta forma não concordo e nem sinto que mereça uma nota tão destacada da dela.” (8 de junho de 2012)</i></p>
		<p>3.3 – Autonomia em relação à educadora cooperante</p>	<p><i>“(…) a professora cooperante é acessível e deposita em nós muita confiança, o que me deixa menos ansiosa e mais confiante.” (semana de observação)</i></p> <p><i>“[a professora cooperante referiu que] a atividade do português não tinha sido bem explorada que voltássemos a intervir à tarde e deu-nos algumas sugestões. Sinto que neste aspeto temos espaço para errar e que o erro é valorizado como forma de não voltarmos a repetir o modo como realizámos, e o feedback é dado de forma a nos beneficiar sem nos constrangir e sem limitar ações futuras (...)” (11 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“(…) apesar de ser normal provocou muito barulho o que pensámos que estaria a perturbar as aulas. Contudo a professora cooperante solicitou apenas às crianças que se acalmassem, realizando um jogo que permitiu haver menos ruído. É estranho porque a cooperante não nos reprime, diz o que acha que poderia ter corrido melhor e apresenta possíveis soluções que com ela resultam, o que nos deixa tranquilas e confiantes.” (13 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“(…) tenho estado um pouco condicionada por uma observação que a professora cooperante realizou à M, que a planificação não precisava de ser rigorosamente cumprida (pois esta até nos fomenta o facto de preferir que a atividade seja bem conseguida, mesmo que demorem mais tempo), mas que devemos tentar ao máximo cumprir o estabelecido, até porque tem que se justificar ao agrupamento sempre que tal não acontece.” (16 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“(…) neste contexto sinto-me bem, o apoio da cooperante tem sido uma mais valia, o espaço para errar existe, e também daí a responsabilidade de tentar fazer sempre melhor para não voltar a errar no mesmo aspeto. E às vezes falha. Mas sinto que estou</i></p>

			<i>mesmo a aprender, e que todo o esforço será certamente recompensado. Não tenho a sensação de estar a fazer trabalho “extra”, sei que tudo aquilo que faço, tudo aquilo por que passo fará sentido no final.” (23 de maio de 2012)</i>
		3.4 – Autonomia em relação às crianças	<i>“Uma das crianças recusou-se a realizar a atividade, dizendo que só faz o desenho quando eu contar o resto da história, pelo que eu lhe disse que eu só iria contar o resto da história quando ele desenhasse.” (18 de abril de 2012)</i>
Creche	3. Poder	3.1 – Segurança na tomada de decisões	<p><i>“(…) a educadora nestes casos exerce autoridade sobre as mesmas, exigindo que comam na mesma. Mas eu não tenho (ainda) a autoridade da educadora, se por um lado eu penso que o meu dever é insistir para que a criança coma, porque se não insistir terá tendência a repetir este comportamento nos dias seguintes, por outro lado sinto que se não insistir também não será grave. Mas como faço para insistir?” (30 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Outra questão continua a ser a alimentação. Insistir ou não insistir? E depois a par destas situações que já relatei da hora das refeições, surgem as restantes provenientes de diversos momentos, em que o meu poder enquanto educadora tende a ficar à quem do que deveria, a meu ver.” (9 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“É tão agradável ir para o contexto de estágio e não ir nervosa e receosa, preocupada com o que poderá ou não acontecer. Aqui com esta educadora eu sinto-me bem, tranquila, e isso também passa para as crianças.” (21 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“Sinto que aprendo imenso por estar inserida num meio no qual me sinto segura e sem receio de errar, sem receio de questionar...” (28 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) o bem estar e o carinho que nos proporcionaram enquanto estagiárias fez com que nos sentíssemos bem em experimentar atividades e estratégias, seguindo os seus conselhos e dicas, já</i></p>

		<p><i>que a experiência da prática lhes permite terem um conhecimento distinto do nosso. Senti-me mesmo confortável, foi sem dúvida o melhor estágio, não que os outros não tenham sido ricos em termos de aprendizagem, só que este é o meu contexto de eleição (...).”</i> (14 de dezembro de 2012)</p>
	3.2 – Autonomia em relação ao par de estágio	<p><i>“Sinto que temos evoluído, mas sinto por outro lado que neste contexto não estamos a trabalhar tanto em par pedagógico, não é que não o façamos, claro que sim, nem eu sei trabalhar sem o feedback do par de estágio, mas sinto que já o fizemos melhor. O facto de os modelos de planificação serem distintos, bem como as descrições e avaliação que realizamos, fazem-me senti que há um trabalho mais individualizado, apesar de ambas darmos feedback uma à outra e não fazermos nada sem que a outra concorde.”</i> (28 de novembro de 2012)</p> <p><i>“(...) tanto a nível de trabalho como de feedback, como de sugestões e apoio em diversos assuntos emergentes do contexto de estágio, a M está lá, sei que posso contar com ela para tudo. É enorme a segurança que me transmite.”</i> (30 de outubro de 2012)</p>
	3.3 – Autonomia em relação à educadora cooperante	<p><i>“É interessante que, pelo menos nestes dias, me sinto à vontade na sala, e tranquila, o que considero ser um fator fundamental para que o estágio corra bem. Partilha connosco dados das crianças e do grupo em geral, do funcionamento da instituição e procura saber mais sobre nós, nomeadamente no que respeita ao mestrado, e penso que permite uma aproximação bastante positiva. Para além disso permite-nos participar nas atividades e rotinas do grupo como se fossemos educadoras, e para semana de observação torna-se bastante rico para nós enquanto estagiárias.”</i> (17 de outubro de 2012)</p> <p><i>“O estágio está a correr bem, e sinto receio por pensar que poderá não correr bem. O “não correr bem”, para mim, define-se pela menor compreensão por parte da educadora cooperante acerca do nosso desenvolvimento no estágio enquanto estagiárias, futuras profissionais.”</i> (25 de outubro de 2012)</p>

			<p><i>“(...) não me sinto capaz de fazer o mesmo [insistir para que as crianças comam como a educadora faz], porque sinto que em relação à educadora não tenho o dever de me sobrepor e não me sinto à vontade para ter um poder tão forte como o desta, já que é ela quem gere o grupo desde o início do ano. É um verdadeiro dilema, (...), já que estou ali como estagiária, mas a intervir como educadora, mas por outro lado não quero que a minha atitude se sobreponha à da educadora cooperante e também não quero assumir uma atitude rude em relação às crianças.” (30 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Outro aspeto que pretendo destacar é a cumplicidade que temos estabelecido com a educadora e com a auxiliar, acho que ambas compreendem o nosso papel e o nosso receio/dúvidas/desejos/ambições e ajudam-nos em tudo.” (31 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Estas situações deixam-me tão confusa! Eu não posso deixar que as crianças levem a sua ideia avante, pois assim nunca me respeitarão, mas eu não quero de forma alguma sobrepor-me à educadora.” (31 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“(...) me sinto muito confiante por sentir em todos os momentos o apoio da educadora cooperante. Sei que estou à vontade e que a partir do feedback que é dado da planificação não preciso de andar a perguntar com receio de errar se o que estou a fazer resulta ou não, ou se ela acha que é melhor fazer doutra forma. Dá-me uma segurança enorme, e sei que sempre que se justifique a cooperante fará os reparos necessários. O que não tem acontecido, sendo um aspeto positivo porque me faz sentir descontraída e sem receio de errar.”; “(...) apesar de me sentir segura, existirem aspetos que eu sinto que devo respeitar, mas com os quais não concordo totalmente. São questões pontuais, a atividade era a da estampagem das mãos, em que o que se pretendia, para além de ser um preparativo para o produto final (anjos para decorar o placard), era que as crianças explorassem a textura da tinta e que</i></p>
--	--	--	--

		<p><i>experimentassem sensações em torno da passagem do pincel na mão.” (20 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) sinto à vontade com a educadora cooperante. Sinto que tenho margem para errar e aprender errando, e que se algo não estiver bem serei alertada com a melhor das intenções (não que as restantes não o fizessem, mas tinha sempre receio do feedback).” (6 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) não me senti incomodada pelo facto de a planificação não ter sido cumprida, até porque a educadora faz com que eu me sinta à vontade desde sempre, e neste caso em específico referiu logo que faríamos na próxima semana.” (23 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) neste contexto sinto-me feliz e realizada enquanto profissional, para que contribui a educadora cooperante, acima de tudo, que tem sido fantástica para connosco.” (28 de novembro de 2012)</i></p>
	3.4 – Autonomia/autoridade em relação às crianças	<p><i>“Na hora da refeição uma das crianças não quis comer quando comecei a ajudá-la. Nem sei o que pensar e sentir, dado que me sinto completamente impotente perante estas crianças. Se as de 1º ciclo já eram crescidas, estas são muito pequenas, e ralar ou repreender não é de todo a solução.” (30 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“Na hora da refeição, mais uma vez, fui “testada”. Hoje, por uma criança que não o faz habitualmente, daí o meu espanto, apesar de considerar que é normal. Visto que não estava a comer a sopa, dirigi-me à criança como forma de a ajudar, ao que esta aceitou nas primeiras duas “colheradas”. Depois, começou a chorar, dizendo que não queria a sopa, abanando a cabeça, soprando a sopa e puxando o vómito. É daquelas situações que já referi bastantes vezes nos diários, a nossa posição em relação às crianças, as questões de poder/autoridade da nossa parte, porque por um lado eu sei o que tenho que fazer, neste caso a criança não estava doente nem existia nenhuma situação a ter em conta, era claramente um “teste”.” (13 de novembro de 2012)</i></p>

“(...) penso que a questão piorou no sentido em que a criança quer que seja eu a fazer todas as tarefas em que está incluída. Sendo esta a semana da [par de estágio], quer que seja eu a distribuir o pão, a ler a história, a cantar as canções, a mudar a fralda, a brincar e a adormece-la. Apesar de os adultos da sala darem a volta à questão, referindo “a Susana esta a ajudar o amigo, já vem”, eu não sei gerir estas questões. Na hora da sesta sentei-me ao pé dela, para adormecer, já que senti que nos últimos dias não lhe tenho prestado a atenção devida, por tentar que se ligue também aos restantes adultos da mesma forma, contudo a criança não adormecia devido à necessidade de estar sempre a olhar para mim para sentir a minha presença. Por um lado tento dar a atenção igual a que dou às restantes crianças, mas por vezes é complicado porque sinto que a criança se “auto-sobrepõe” às restantes, no sentido em que exige de tal forma a atenção que as restantes se sentem inibidas de se aproximar de mim.”; “(...) penso que as crianças continuam a ter uma atitude de “teste” em relação a nós, dado que não querem comer simplesmente para chamar a atenção dos adultos, segundo a cooperante. Desta forma, e tendo em consideração que a educadora não tem estado presente na hora da refeição por necessitar de se ausentar, uma das crianças que já costumava comer a fruta todos os dias não tem comido ultimamente, já que nós enquanto estagiárias não nos sentimos com autoridade suficiente para o fazer, nem queremos assumir uma função que se sobreponha à da educadora cooperante (...)” (29 de novembro de 2012)

“De facto a minha grande questão que se prende com a alimentação, deve-se ao facto de o adulto insistir ou não, sabendo este que a crianças está a experimentar a sua ação. É que eu enquanto estagiária assumo uma determinada função, mas penso que enquanto educadora não deverei deixar que a criança deixe de comer, porque mesmo sabendo que a criança não “morre à fome por não querer comer”, em termos de poder eu sinto que a minha função fica comprometida.” (30 de novembro de 2012)

Categoria 4 – reflexividade

Categoria – reflexividade

Categoria	Descrição	Subcategoria	Descrição
<p>4. Reflexividade</p>	<p>A presente categoria reporta-se à característica da reflexividade, e encontra-se dividida em quatro subcategorias. Pretende-se analisar os registos, e identificar, de acordo com as diferentes subcategorias, em que momentos da minha ação a reflexividade esteve presente. Para além disso, procura dar a conhecer de que forma esta reflexão foi realizada, destacando a autoavaliação e autorreflexão que realizei, bem como o apoio que tive para o fazer (nomeadamente o <i>feedback</i> das educadoras/professora cooperante e das professoras supervisoras da ESES).</p>	<p>4.1 – Análise do desempenho/ação</p>	<p>A presente subcategoria refere-se à análise que realizo acerca da minha prestação enquanto estagiária, no que toca à preparação (inclui-se aqui a organização da aula, do grupo, preparação de materiais e adequação dos mesmos às crianças e às tarefas propostas) e à própria condução das aulas.</p> <p>Pretende também dar a conhecer o <i>feedback</i> que foi sendo dado pelas educadoras/professoras cooperantes e supervisoras, quando este se revelou importante para a própria análise da minha ação.</p>
		<p>4.2 – Reajustamento da ação</p>	<p>Esta subcategoria pretende dar a conhecer os registos onde destaco, da análise do desempenho/ação que realizo, as alterações realizadas à ação, tentando promover a melhoria da minha prática educativa.</p>
		<p>4.3 – Aquisição de novos conhecimentos da experiência refletida</p>	<p>A referida subcategoria refere-se à aprendizagem que realizei pela análise do meu desempenho, que realizo em autoanálise, e pelo reajustamento que realizei da minha própria ação, em conjunto, ou não, com a equipa de supervisão e com o par de estágio.</p>
		<p>4.4 – Re-planificação da ação</p>	<p>Nesta subcategoria procuro evidenciar os momentos em que, após a autorreflexão realizada, e também a reflexão realizada com o par de estágio, educadoras/professora cooperante e professoras da ESES, altero a minha planificação em função do <i>feedback</i> recebido.</p>

Contexto	Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
Jardim-de-infância	4. Reflexividade	4.1 – Análise do desempenho/ação	<p><i>“Entregámos a planificação para a actividade de amanhã onde iremos realizar a aula de expressão motora. A educadora deu-nos feedback referindo que seria importante que talvez fizéssemos a ligação com as metas de aprendizagem, mas que no geral estava boa. Disse-nos ainda que a planificação do dia anterior também estava boa, mas que poderíamos melhorar no que diz respeito à descrição das estratégias. Fiquei mais animada, tendo em conta que o facto de a educadora ter dado a sua opinião significa que se preocupou em ver o nosso trabalho e ajudar-nos a melhorar.”; “Custou-me bastante [pegar no dedo da criança para realizar a sua estampagem, no âmbito de uma atividade de S. Martinho], tendo em conta que no decorrer da licenciatura sempre me incentivaram a dar liberdade à criança, mesmo que o trabalho não fique perfeito. De facto, a realização desta actividade deixa-me uma questão bastante pertinente a meu ver: será que eu como estagiária devo fazer o que acho que está certo, seguir a metodologia da educadora embora não concorde com alguns dos pontos, ou seguir a metodologia, mas adaptá-la?” (9 e novembro de 2011)</i></p> <p><i>“A cooperante também participou nas atividades, e no final sugeriu algumas ideias que aproveitámos e deu-nos um feedback bastante positivo. Eu referi que achei um dos jogos um pouco monótono que fez dispersar a atenção das crianças, mas a cooperante disse que era bom que estas aprendessem a esperar, e que tinha sido bastante positivo.” (10 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“Realçou [professora supervisora da ESES] ainda o facto de trabalharmos em grupo e que devemos promover atividades deste tipo mais vezes como forma de realçar a interação entre as diferentes salas. Considero que esta atividade [dramatização da lenda de S. Martinho em conjunto com as restantes estagiárias da instituição] foi muito mais proveitosa por isso mesmo, porque trocámos ideias muito pertinentes e o resultado foi fantástico...” (11 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“A educadora fez algumas observações no decorrer da atividade [realização da árvore da vida, de Gustav Klimt, utilizando cola e espuma de</i></p>

barbear] “não colocaram nome nos desenhos das crianças, pois não?”, “Deveriam ter contactado com o material primeiro.”, “Não colocaram os aventais aos meninos!”. (...) no recreio das crianças a educadora foi falar connosco e referiu que estes aspectos devem ser tidos em conta nas atividades seguintes.”; “Não poderia ter corrido....PIOR [atividade de expressão musical]! Enfim, as crianças dispersaram, não manipularam instrumentos e tornou-se um momento mesmo muito monótono. Cantámos a canção do coelhinho branco e depois ensinámos a lenga-lenga do coelhinho Alberto, realizando algum trabalho rítmico.” (15 de novembro de 2011)

“(...) outra das questões que contribuiu para o insucesso da atividade foi a gestão do tempo. A educadora gosta de cumprir os tempos estipulados, claro, e pressionou bastante a parte final. Certamente serão questões que servirão para melhorar o trabalho a desenvolver.” (17 de novembro de 2011)

“Correu bem, e a educadora no final disse “ai mas que giro, correu tão bem”. Mas penso que no momento seguinte estraguei tudo. Tal como planificado, realizei o jogo para que as crianças descobrissem qual era o instrumento que se estava a tocar com os olhos vendados. Só que elas já estavam inquietas, e tentei apressar, tendo a educadora dito que era melhor as crianças realizarem alguns jogos de construção até à hora de almoço para que não realizássemos apenas atividades dirigidas.” (22 de novembro de 2011)

“No final desta atividade, e pela primeira vez, a educadora deu-me feedback, algo que eu tanto necessitava, dizendo que tinha corrido mesmo muitíssimo bem, tinha sido perfeito! Com um elogio destes viesse a professora que viesse que eu estaria pronta para o desafio. De facto a opinião da cooperante é muito importante, porque me motiva a continuar e me dá segurança tanto como estagiária, como como futura profissional.” (25 de novembro de 2011)

“O dia não correu mal, mas na minha opinião foi um dia demasiado agitado e que gerou alguma agitação nas crianças, o que é normal. A agitação na sala também foi uma constante, e senti que a educadora só não me repreendeu porque foi ela que me ajudou nesta organização, tendo em

		<p><i>conta que estava muito em baixo e que esta percebeu pela minha cara logo de manhã. Caso contrário, acho que a educadora me tinha chamado à atenção.” (7 de dezembro de 2011)</i></p> <p><i>“A planificação da atividade da manhã foi ligeiramente alterada, pois esta semana penso que perdi um pouco o espírito da magia e da brincadeira, e portanto a educadora aconselhou-me a fazer algo mais lúdico para motivar as crianças.”; “Não levo a mal, talvez a própria educadora fizesse diferente e tivesse pensado nestes pormenores, mas eu como estagiária fiquei contente com o produto final. Até porque cada vez que a educadora intervém nas nossas atividades assumo isso como uma ajuda e agradeço imenso cada vez que o faz.” (9 de dezembro de 2011)</i></p> <p><i>“Aliás a questão é: fazer o que penso que está certo ou fazer o que a educadora toma como sendo o correto? Eu provavelmente aproveitaria o Natal como uma quadra em que poderia enquadrar diversas atividades distintas. Contudo, o que sinto é que apesar de estarmos a trabalhar simplesmente para “decorar” e para “mostrar aos pais”, o Natal está a ser trabalhado de forma independente.” (13 de dezembro de 2011)</i></p> <p><i>“A educadora interveio muitas vezes, pois como já referi foi a primeira vez, mas penso que se não o tivesse feito também conseguiria fazer, não tão corretamente, mas considero que é uma aprendizagem rica podermos experimentar implementar este tipo de atividades no estágio para podermos criticar a nossa acção e poder melhorar.” (5 de janeiro de 2012)</i></p>	
	4.2 – Reajustamento da ação		<p><i>“[atividade de estampagem do dedo no âmbito da comemoração do dia de S. Martinho](...) muitas foram as vezes que deixei o dedo das crianças e permiti que explorassem (ainda que pouco) sozinhas.” (9 e novembro de 2011)</i></p>
	4.3 – Aquisição de novos conhecimentos da experiência refletida		<p><i>“As crianças, por serem ainda muito pequenas, são desatentas e é necessário realizar atividades interessantes, motivadoras e não muito longas, para que a sua atenção não disperse.” (10 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“Nós referimos ainda o facto de as crianças que não realizaram a atividade e foram brincar nas áreas necessitarem de uma tarefa adicional,</i></p>

			<p><i>mais simples que a tarefa que propomos em grande grupo, como forma de não excitar tanto o grupo e controlar comportamentos.” (15 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“a lição que tiro deste episódio é que devemos ter tudo preparado a nível de planificações para podermos intervir positivamente quando necessário, e que devemos ter em atenção a gestão do grupo.” (17 de novembro de 2011)</i></p> <p><i>“Mas de certo que vou pensar muito bem, e sei que seja qual for a metodologia ou as opções a adoptar, serei segura e tentarei ao máximo estar convicta do que faço e para que faço, pois só desta forma me sentirei segura para desenvolver uma prática adequada aos grupos e à minha forma de ser como profissional.” (14 de dezembro de 2011)</i></p> <p><i>“Levei a letra da canção, como motivação, imprimida num tamanho grande, onde coloquei imagens no lugar das palavras (nalgumas situações), como de resto já tinha feito numa atividade deste tipo. Resulta muito bem e decidimos repetir. As crianças aprenderam a letra e a canção, as mais velhas até já sabiam do ano anterior, o que facilitou.” (3 de janeiro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) senti-me bem a orientar a atividade de expressão motora, apesar de mais uma vez ter sido realizada na sala de atividades por não haver luz na outra sala. É sempre complicado organizar as crianças neste espaço, pois ficam ainda mais agitadas e têm tendência a ir para as áreas de atividade e a brincar com o que têm ao dispor.” (19 de janeiro de 2012)</i></p> <p><i>“na hora de iniciar a atividade da organização dos portefólios, a educadora disse que havia meninos que necessitavam de terminar atividades com ela e que não poderiam planear. As restantes ficaram comigo e com a M mas dispersaram, pois organizar um livro não é a atividade mais interessante.” (20 de janeiro de 2012)</i></p>
		4.4 – Re-planificação da ação	<p><i>“Penso que cumprir os horários é um ponto importante, e por isso tive bastante cuidado nesse aspeto. Tento pensar que uma atividade relativamente simples pode ocupar muito tempo, e como tal excluí o jogo das possibilidades de escolha no período de tempo entre a canção do bom dia e o lanche, e optei por contar a história, também como sugestão da</i></p>

			<p>educadora.” (22 de novembro de 2011)</p> <p>“<i>la contar a história “Porque é diferente a girafa?”, e comecei por dizer que a fada do outono me tinha entregue um livro pequenino, e que por magia o transformou num grande livro (pois o livro original era muito pequeno, não se adequando ao grande grupo, e em conversa com a cooperante [no dia anterior], esta aconselhou-nos a apresentar um produto maior), então li a história num suporte A3 (...)</i>” (25 de novembro de 2011)</p>
1º CEB	4. Reflexividade	4.1 – Análise do desempenho/ação	<p>“<i>Falando com a professora cooperante e com a M constatámos que existem ainda muitas crianças com dificuldades, tendo em conta que não utilizam ainda estratégias de cálculo para a realização da tarefa.</i>”; “<i>Em conversa com a professora percebemos que a tarefa foi complexa, primeiro porque as crianças ainda não entenderam o procedimento a seguir, e para além disso tiveram que colorir muitas contas (solicitámos na ficha a realização de todos os casos de decomposição possíveis – 21 hipóteses, colorindo fios com 20 contas cada). Como tal, poderíamos ter utilizado figuras mais pequenas ou então solicitar que as crianças apenas contornassem as contas.</i>” (11 de abril de 2012)</p> <p>“<i>A aula correu melhor, na minha opinião, mas há certos aspetos que não domino, ou seja eu compreendo a matéria mas acho que não consigo ensinar. Eu referi que a imagem, para ser simétrica, seria igual de um lado e do outro do eixo de simetria, o que de facto não acontece, porque o que existe é uma reflexão da imagem.</i>” (17 de abril de 2012)</p> <p>“<i>No final da aula, reunimos com a professora [supervisora da ESES], que começou por me solicitar uma autoavaliação, destacando primeiro os pontos fortes e depois as fragilidades da minha intervenção. Neste momento fiquei nervosa, sabia que não tinha corrido como pretendia, mas nem conseguia pensar. Acabei por referir que me tinha sentido confortável na leitura do texto que tinha realizado em conjunto com a turma, mas que por outro lado o facto de ter abordado a letra F e nesse mesmo dia sistematizar a letra f poderá ter conduzido à confusão gerada pelas crianças. Depois [o par de estágio] também deu a sua opinião, tal como a professora [cooperante], e só no final é que a professora [supervisora da ESES] referiu os aspetos que assinalou. Referiu que muitos dos aspetos já tinham sido destacados por nós, enfatizou</i></p>

os pontos fortes (gestão do grupo na primeira parte da aula, dinâmica da leitura do texto) e destacou como fragilidades o facto de não ter acompanhado o trabalho individual dos alunos, o que fez com que não me apercebesse das suas dificuldades, e que no final já não consegui gerir tão bem o grupo, salientando que é importante que eles façam silêncio e que só depois falemos.” (20 de abril de 2012)

“Tenho sentido muitas dificuldades, e sinto que quando planifico não consigo pensar no grupo que tenho em mãos, e planifico atividades “megalómanas”. Pode ser normal, também só estou neste contexto há dias, não posso generalizar. Mas sinto muita necessidade de ler e pesquisar sobre as questões de como ensinar, e realmente gostaria de perceber o que está na base e que inquietações surgirão a outros professores em início de atividade. Será que só eu é que tenho estas dúvidas? Só eu é que passo por isto? Certamente que não, e seria interessante perceber até que ponto os jovens professores receiam o seu início de carreira, e o que fazem e como fizeram para ultrapassar essas dificuldades iniciais.” (23 de abril de 2012)

“Este tempo que me tem afastado mais do “protagonismo” da intervenção tem-me feito refletir sobre o trabalho que desenvolvi na semana anterior, e sinto já uma motivação acrescida para tentar melhorar na próxima semana, pode ser que corra melhor e que fique ainda indecisa quanto ao contexto a escolher no próximo semestre.” (26 de abril de 2012)

“As crianças realizaram a tarefa [exercício de combinatória] em pequenos grupos, grande parte conseguiu chegar à resposta mas com o feedback da professora cooperante cheguei à conclusão de que deveria repetir o exercício e corrigi-lo na próxima aula, recorrendo ao material que já tinha preparado para ajudar na realização do exercício em grande grupo.” (30 de abril de 2012)

“De facto este contexto não é de todo o meu preferido, e não me identifico com o mesmo, mas hoje a sequencia e o tipo de atividades fez-me pensar que talvez esta ansiedade possa ser ultrapassada, e que mesmo não estando a fazer o que realmente gosto e me realiza enquanto profissional, consigo ter um bom desempenho.” (4 de maio de 2012)

“Neste estágio tenho considerado importante refletir sobre os pontos fracos, apesar de também existirem pontos fortes, tendo em consideração que me poderá ajudar a mudar este meu defeito e a perceber que é humano e natural errar, ainda por cima em início de profissão, enquanto estagiária.” (4 de maio de 2012)

“Nesta atividade verificámos que a ficha de realizámos para sistematizar a interpretação do gráfico se revelou complexa, e sinto-me mal neste aspeto porque na noite anterior olhámos para ela e pensámos que seria acessível, e na prática revelou-se complexa. Tem sido difícil gerir este aspeto, por mais que nos esforcemos só na prática é que constatamos o grau de dificuldade dos materiais preparados.” (10 de maio de 2012)

“Penso que é muito gratificante para mim, como estagiária, quando proponho atividades que exigem mais esforço e preparação da minha parte, que depois mesmo que não corram como eu espero, acabam por gerar aprendizagens interessantes e curiosas nos alunos.” (15 de maio de 2012)

“Em língua portuguesa o tempo era curto, mas realizei tudo o que tinha planificado. Senti que foi realizado um pouco “à pressa”, mas tenho estado um pouco condicionada por uma observação que a professora cooperante realizou à M, que a planificação não precisava de ser rigorosamente cumprida (pois esta até nos fomenta o facto de preferir que a atividade seja bem conseguida, mesmo que demorem mais tempo), mas que devemos tentar ao máximo cumprir o estabelecido, até porque tem que se justificar ao agrupamento sempre que tal não acontece.” (16 de maio de 2012)

“senti que preparei bem a atividade e tal reflectiu-se na prática: as crianças envolveram-se e senti que os objetivos foram cumpridos, apesar de necessitarem de consolidação posteriormente. O facto de ter levado alimentos para que as crianças observassem, manuseassem e até provassem, motivou as crianças e eu própria também consegui fazer com que as crianças participassem e realizassem os exercícios por ter solicitado que os realizássemos em conjunto.” (16 de maio de 2012)

“Foi um dos dias mais cansativos, e penso seriamente no que fazer para gerir melhor o grupo. As vezes, e apesar de saber que é para meu auxílio e que não levo a mal, aliás é uma ajuda preciosa, sinto-me constrangida por a professora cooperante intervir para tentar que as crianças prestem atenção. Anos de experiência que eu ainda não tenho, mas penso que se ela intervém é porque não estou a conseguir desempenhar bem o meu papel. Mas a professora cooperante tem sido uma mais valia neste estágio, não tenho receio de errar, dá-nos dicas e conselhos para melhorarmos sempre de dia para dia e de semana para semana. Vou ter saudades, já sinto que está a chegar ao fim.” (17 de maio de 2012)

“O dia pareceu-me que correu bem, mas quando recebemos o feedback da cooperante parece que nunca nada está bem. É importante e tem sido um grande apoio ter um feedback de todas as atividades, de todas as planificações, tem sido impecável e sinto um enorme apoio, tanto da supervisora como da professora cooperante. Não somos perfeitas, e se não estivéssemos a aprender não valeria apenas estarmos ali, mas o meu lado perfeccionista não me deixa pensar assim. (...) Cada vez mais me faz sentido refletir sobre a construção da profissão do professor, tendo em conta a sua especificidade e a complexidade a que está sujeita, não é algo matemático ou cuja receita encontramos quando estudamos, e por isso se torna um misto entre o desespero e a ambição.” (23 de maio de 2012)

“talvez a aula não tenha sido bem preparada, ou seja, apresentei uma folha com diversos cálculos que as crianças deveriam realizar com recurso a uma tabela numerada de um em um, até ao número 60. Para mim e a meu ver, iria ser simples, até porque tínhamos realizado a tarefa na aula da professora Susana e tinha sido muito acessível e motivador. Contudo, as crianças tomaram contacto com o exercício apenas hoje, e exigia delas um conhecimento mais profundo ao nível das regularidades da tabela. Como tal não se verificou, as crianças tiveram dificuldades em compreender o que se pretendia. Para além disso, deveria ter pensado nos cálculos de forma a não se pintar de forma sobreposta os mesmos quadrados, pois para as crianças revelou-se bastante confuso (e até para mim aquando da correção).” (29 de maio de 2012)

		<p><i>“Sentimos ambas que o dia foi agitado, que quisemos chegar a todo o lado e acabamos por não conseguir chegar aos objetivos propostos, mas há que pensar positivo e refletir acerca disso, amanhã será outro dia e certamente que correrá melhor, pelo que iremos tentar corrigir.” (5 de junho de 2012)</i></p> <p><i>“As crianças demoraram imenso tempo a realizá-la, algo que não se verificou nas últimas fichas de avaliação, e tal facto leva-me a refletir. Será que somos nós que não estamos a conseguir que as crianças realizem as aprendizagens? A ficha era grande mas pessoalmente não considero que tenha um grau de dificuldade tao elevado. (...) Fiquei um bocadinho triste, é sempre um momento em que esperamos que as crianças consigam realizar os exercícios de forma correta como uma forma de refletir que a aprendizagem foi efetivada.” (6 de junho de 2012)</i></p>
	4.2 – Reajustamento da ação	<p><i>“À tarde retomámos a exploração do texto de língua portuguesa [depois do feedback dado pela cooperante de manhã] e correu bastante melhor, a professora também interveio e o seu contributo foi muito importante, tendo em conta que auxiliou na compreensão do texto por parte das crianças.” (11 de abril de 2012)</i></p> <p><i>“Hoje iniciei com a matemática, distribuindo novamente as fichas onde as crianças tinham realizado o exercício dos gelados, para que me voltassem a explicar o exercício, tendo recorrido à dramatização para esclarecer alguns aspetos e solicitei que voltassem a olhar para o exercício tentando que as crianças com mais dificuldades resolvessem e que as restantes pensassem noutra maneira de o fazer.” (2 de maio de 2012)</i></p> <p><i>“as atividades desenrolaram-se com normalidade, apenas achei que não era oportuno realizar a atividade “o que fazemos de dia e de noite”, pelo avançar da hora. Acho que esta sensibilidade já é comum a mim e à M, pelo que considero que quanto mais tempo de estágio tivéssemos melhor seria a nossa prestação” (28 de maio de 2012)</i></p>
	4.3 – Aquisição de novos conhecimentos da experiencia refletida	<p><i>“(…) a tarefa foi bastante extensa (pois as crianças tiveram que recortar, colar, pintar e copiar frases). Certamente que numa próxima atividade do género será pensada de outra forma e que optaremos por realizar apenas uma das tarefas.” (12 de abril de 2012)</i></p>

“Considero que as atividades que provocam nas crianças um grande entusiasmo podem, de certa forma condicionar as mesmas. As crianças não conseguiam ouvir-me, tal era o entusiasmo na atividade, mas também considero que são formas de as crianças aprenderem sem terem consciência de que o estão a fazer.” (13 de abril de 2012)

“Os restantes exercícios tiveram em conta traçar o eixo de simetria de todas as figuras presentes numa folha (triângulo, retângulo e quadrado), o que demorou imenso tempo, pelo que numa próxima optarei por solicitar este trabalho apenas ai nível de uma das figuras.” (18 de abril de 2012)

“O dia já não foi tão bom, foi cansativo e poderia ter sido diferente se tivesse pensado melhor nas atividades e principalmente se tivesse antecipado as respostas das crianças, acho que é um trabalho que devo realizar com mais atenção.” (18 de abril de 2012)

“Para algumas crianças revelou-se um desafio, para outros um exercício complexo que não as motivou, e que penso que acabaram por não perceber, pelo que é importante que realizemos mais atividades deste tipo.” (2 de maio de 2012)

“queria que a atividade [atividade experimental de germinação de sementes] ficasse bem esclarecida, porque suscitou algumas dúvidas no seu decorrer, e principalmente porque poderia ter sido conduzida de forma diferente. Por exemplo, poderia ter organizado a sala para receber os diferentes grupos, e seria importante ter realizado apenas três grupos (existiram 4) para que existisse um maior acompanhamento de cada grupo pelas professoras. Apesar do grande ruído, dado o tipo de atividade, no geral correu bem e os objetivos foram cumpridos.” (4 de maio de 2012)

“Já nos apercebemos do facto de as crianças adorarem as expressões, todas elas, o que poderá ser um fator a aproveitar nas próximas semanas, em conciliação com as restantes áreas de conteúdo.” (11 de maio de 2012)

“Teria sido importante referir de forma mais sistemática e para que todas

			<p>as crianças percebessem que estando nós a abordar as sílabas ar er ir or ur se deveria fazer a divisão silábica para verificar que palavras poderiam sublinhar no texto.” (6 de junho de 2012)</p>
		4.4 – Re-planificação da ação	<p>“Contudo o facto de ser a matemática a primeira área a trabalhar deixava-me receosa, até porque a informação passada na aula anterior não foi o mais correta. Decidi começar por repetir um dos exercícios que algumas crianças tinham errado no manual, utilizando uma estratégia diferente com papel vegetal, e sinto que resultou melhor.” (18 de abril de 2012)</p> <p>“Ao nível da língua portuguesa faltou uma certa sistematização do que foi trabalhado, pelo que amanhã também tentarei colmatar a falha detetada, com a apresentação de uma tabela para que as crianças partilhem palavras que conheçam com as sílabas al el il ol e ul.” (30 de maio de 2012)</p> <p>“Como no dia anterior senti que a atividade [introdução ao tema da medida, em que foi contada a história do Rei e do Carpinteiro] não tinha ficado entendida por parte das crianças, resolvi construir materiais para ajudar no raciocínio, e se em vez de pensar que era o último dia e que não valia a pena, preferi empenhar-me para que a aprendizagem das crianças ficasse consumada (é este o nosso objetivo primordial) e o resultado foi muito positivo. É nestes momentos que sinto que estou no curso certo e que tudo vale a pena, que não compreendo os professores que não se esforçam por um ensino melhor e de qualidade, ou pelo menos que tentem para que assim seja. Fico feliz quando me supero a mim mesma, e hoje foi um desses dias.” (31 de maio de 2012)</p>
Creche	4. Reflexividade	4.1 – Análise do desempenho/ação	<p>“Desde o acolhimento à hora em que as crianças comem o pão, principalmente, sinto que a minha presença não acrescenta nada ao dia, à rotina e à própria aprendizagem da criança. Neste estágio, tal como nos restantes, existe sempre esta minha dúvida: “será que nasci para isto?”.”; “Existe uma criança na sala que solicita a minha atenção para todos os momentos (...) preocupa-me o facto de esta aproximação ser demasiado excessiva, a meu ver, vou também esperar para ver se não é apenas por serem os primeiros dias e eu ser uma pessoa nova na sala.” (17 de outubro de 2012)</p>

“Tento lidar com esta situação de forma natural, mas sinto que é difícil, pensando que existem crianças que poderão não estar a aproximar-se de mim por se sentirem inibidas. A par desta situação, penso que existem algumas crianças que ainda não estão muito próximas de mim, apesar de esta semana ser eu a tomar conta do momento da muda da fralda, que permitiria uma maior aproximação. Em princípio será normal, hoje tentei aproximar-me mais daquelas crianças que sinto mais distantes, por ter receio que por não se aproximarem de mim eu não crie um laço tão forte como com as restantes. Agora preciso de ter em atenção para não prestar demasiada atenção às crianças mais distantes, colocando as outras na mesma situação.” (18 de outubro de 2012)

“Se fosse eu a educadora não saberia o que fazer, até porque sem uma opinião mais fundamentada, alertar os pais para uma situação destas [a criança manifesta algumas dificuldades referentes ao equilíbrio, pelo que a educadora pensa tratar-se de uma criança com necessidades educativas especiais] poderá ser complicado...para além de que a criança em questão é a quarta na fratria, pelo que a educadora também não sabe se será resultado de um elevado clima de proteção.” (19 de outubro de 2012)

“[no âmbito de uma situação que envolveu os pais, dado que a criança foi mordida por outra e a educadora sentiu-se constrangida pelo facto de a criança mordida frequentar a instituição há pouco tempo] Os pais sempre se revelaram uma dificuldade para mim, apesar de eu ser detentora de um saber específico enquanto profissional, não sei se de início terei argumentos e firmeza para justificar certos acontecimentos e decisões.”; “Temos que olhar para o contexto familiar (que eu desconheço) e para as razões que levam a mãe a adotar uma atitude deste tipo, não julgando. Penso que nós como futuras educadoras deveremos tentar sempre trabalhar em consonância com os pais, quando não for possível o trabalho deverá ser feito na mesma, ainda que demore e que custe mais (tanto ao adulto, como à criança).” (19 de outubro de 2012)

“(...) sinto que tenho a responsabilidade de estar atenta a estas situações, mas não é fácil. Por vezes estamos atentas e a olhar para a criança, mas não temos tempo de chegar até ela para impedir que magoe as

restantes, mas também me coloco no lugar dos pais. Provavelmente se a minha filha chegasse a casa com uma marca na cara não iria gostar e talvez pensasse que o problema está nos adultos que não supervisionam como deveriam. Penso muitas vezes que quando for mãe terei que ter o pensamento aberto e pensar que as educadoras têm várias crianças, e que eu própria enquanto educadora também não consigo estar em todo o lado, a todo o momento. Já no estágio de primeiro ciclo me deparei com a situação de que penso que os pais não têm noção do trabalho desenvolvido por estes profissionais, e que deveriam passar apenas um dia na escola para se aperceberem.” (23 de outubro de 2012)

“A rotina foi alterada em função das necessidades do grupo e considero pertinente destacar este facto porque numa situação destas talvez ficasse na dúvida sobre o que fazer. Neste caso as crianças estavam com fome, mas a muda da fralda também implica o bem-estar e a satisfação de uma necessidade da criança. No fundo penso que a atitude a tomar teria que ter em conta o bom senso por parte do adulto e perceber se seria mais importante mudar a fralda naquele momento, ou se a alimentação seria primordial.” (24 de outubro de 2012)

“Hoje foi o último primeiro dia de intervenção, e como se não pudesse deixar de ser, foi um dia marcado por algum receio, mas também por uma grande segurança, dado que me sinto à vontade com a educadora cooperante. Sinto que tenho margem para errar e aprender errando, e que se algo não estiver bem serei alertada com a melhor das intenções (não que as restantes não o fizessem, mas tinha sempre receio do feedback). A sensação que tenho é de que ainda me restam duas semanas de intervenção, e que até lá posso sempre melhorar.” (6 de novembro de 2012)

“A atividade foi a “pirâmide de almofadas” e nem sei como correu. Se por um lado eu sinto que correu bem, que as crianças participaram e que os objetivos principais foram cumpridos, tenho sentido que a planificação tem comprometido a minha intervenção. Para além disso, sinto-me sozinha, não que a M não me ajude, pelo contrário, mas é a primeira semana e pode ser normal, mas também porque ao nível da supervisão ainda não tivemos feedback. Na atividade as crianças exploraram a “montanha”, mas confesso

		<p><i>que o facto de não estarem organizadas não facilitou o processo, não que me faça diferença, acho que o objetivo é mesmo as crianças explorarem, contudo sinto que por parte da cooperante a atividade gerou alguma “confusão”.”; “Senti ainda que a preparação da atividade poderia ter sido melhorada, já que tive muita ajuda da cooperante e que penso que como sou eu a intervir deveria ser eu a fazer tudo, ainda que com a ajuda da M.” (7 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“a professora [supervisora da ESES] deu um feedback geral das planificações, reforçando a ideia de que o feedback que temos por parte da educadora é bastante útil e importante. Teceu alguns elogios ao nosso trabalho e isso motiva-me a continuar a trabalhar no sentido de melhorar as práticas, já que esta planificação que realizei para a próxima semana de intervenção melhorou, tanto no que toca à organização, como em relação à definição de objetivos específicos desenvolver com crianças desta faixa etária.” (16 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“Se eu não tivesse escolhido este contexto não saberia como planificar, o que planificar, de que forma agir em certos momentos e em confronto com certos acontecimentos. Penso que se tivesse optado pelo 1º ciclo seria “mais do mesmo”, sinto que teria que me esforçar mais para adquirir os saberes das disciplinas, mas que ao nível de atuação se assemelharia ao do professor de 1º e 2º ano, situação que já vivenciei. Deste modo, penso que enquanto futura educadora e professora é uma mais valia passar por esta experiência, pois como professora será interessante perceber de que forma a sensibilidade para que estou mais sensível neste contexto contribuirá para o meu relacionamento com os alunos (...)”(4 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Tenho curiosidade de saber como educadora que modelos e práticas adotarei no futuro, tendo em consideração as diversas influências a que sou sujeita nos estágios curriculares. Nuns contextos privilegio certos momentos, certas rotinas, determinadas formas de organizar o ambiente educativo, e como tal deve ser interessante, para além de que tenho contribuições de três contextos diversos na sua essência.” (6 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Aprendi nesse contexto que o importante não é a nota final, mas sim o</i></p>
--	--	---

			<p><i>percurso evolutivo que realizamos na condição de educadores/professores estagiários, em completa harmonia com todos os agentes educativos, onde realço sempre o par de estágio e o apoio por ele prestado.” (7 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Sinceramente, independentemente da avaliação, eu própria me avalio e sinto que aprendi imenso, tanto em relação às planificações como a todo o trabalho que se desenvolve em creche. Se no início achava que o trabalho em creche era “intuitivo”, agora tenho a certeza que esta experiência faz de mim uma melhor profissional, mais completa, já que passei por todos os contextos e que o 3º e 4º ano serão contextos em que me adaptarei com facilidade e estudo.” (11 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) fiquei completamente sozinha na sala com as crianças, sem auxiliar, sem educadora e sem [o par de estágio]. Foi à tarde, no fim do lanche, a educadora já tinha saído, a M estava com a costureira da instituição a preparar os materiais para realizar o tapete das sensações, e a auxiliar foi lanchar. Eu sabia que conseguia, e afinal foram só 15 minutos, mas senti o peso da enorme responsabilidade de assegurar um grupo de crianças, de ter “mil olhos e mil ouvidos”, para que nada de pior acontecesse naquele instante. A questão é que as crianças começaram a necessitar de mudar a fralda por fazerem as necessidades sólidas, e é complicado gerir estas situações: “mudar a fralda e deixar o resto do grupo desamparado?”” (13 de dezembro de 2012)</i></p>
	4.2 – Reajustamento da ação		<p><i>“Depois do dia falei com a M acerca disto, que mais uma vez me deu uma ajuda fenomenal, arrumando os catres de forma a todos caberem, e esta referiu-me a sua estratégia: enquanto ela arruma a sala, as crianças andam livremente pela sala, e só no final as senta e começa a cantar canções, que é um dos pontos fortes que identifico no grupo. Amanhã ainda terei oportunidade de experimentar e tentar fazer diferente, espero que corra bem, afinal ontem tudo correu pelo melhor.” (25 de outubro de 2012)</i></p> <p><i>“(…) segui o conselho da educadora e realizei a atividade [exploração de gelatina] no refeitório, com duas crianças de cada vez, primeiro para manter a serenidade do grupo na sala e a limpeza, e depois porque é importante</i></p>

			<p>que se dê tempo para que a criança explore livremente e sem pressão acrescida.” (6 de dezembro de 2012)</p>
		<p>4.3 – Aquisição de novos conhecimentos da experiência refletida</p>	<p>“(…) planeei a realização do comboio, e para mim isso era trabalhar a motricidade global. Contudo, depois do feedback da educadora, vejo que para as crianças não é “só” fazer o comboio: é manter equilíbrio, é saber andar em fila, é conseguir agarrar o bibe da outra criança, é saber que se tem que ir atrás do amigo, e não ao lado, enfim...”; “(...) contudo, a sensação que tenho para esta semana é que poderia ter feito melhor, poderia ter pensado melhor as atividades e poderia correr melhor...mas haverá mais oportunidades. Penso também que me centrei muito nas atividades, deixando para trás a importância de apostar nas rotinas.” (6 de novembro de 2012)</p> <p>“Através desta observação [da planificação elaborada pelo par de estágio] penso que poderei melhorar, dado que [o par de estágio] certamente terá analisado os pontos fracos da semana e tentará fazer melhor nesta, e assim sucessivamente melhoraremos em conjunto a intervenção, dado que neste estágio as diferenças entre ambas se esbatem um pouco.” (9 de novembro de 2012)</p> <p>“(…) a grande questão que pretendo referir hoje, prende-se exatamente com o facto de o número reduzido de crianças ser uma mais-valia na prática dos educadores. A atenção e o apoio que é dado a cada criança individualmente é extraordinária, conseguimos estar mais atentos ao que as crianças fazem, e como reagem a certas situações do dia a dia” (14 de novembro de 2012)</p> <p>“A refeição decorreu com normalidade, apesar de eu considerar que necessitávamos de mais tempo para poder cumprir os objetivos aos quais nos propusemos para este momento, já que as crianças revelam ainda algumas dificuldades como conduzir a colher até à boca sozinhas, levando a comida na colher, bem como beber água sem entornar.” (23 de novembro de 2012)</p> <p>“(…) saliento a atividade de estampagem das mãos, que foi realizada novamente para a realização da coroa de natal a colocar na porta da sala. A</p>

		<p><i>atividade assumiu maior importância, dado que as crianças, já tendo contactado com a tinta anteriormente, exploraram a tinta de forma diferente, já não existindo aquele receio do desconhecido. As crianças demonstraram curiosidade e envolvimento na realização da estampagem, e mostraram já algumas formas de exploração diferentes, como mexer a mão para sentir a tinta, e já tinham tendência em abrir a mão para estampar logo no papel.” (4 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Terminámos a estampagem das mãos e a realização da coroa de natal, e se no início me sentia desconfortável neste tipo de atividades, hoje sinto que adquiri conhecimentos ao nível do trabalho com crianças pequenas que me deixam mais segura.” (5 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Analisando agora [a atividade da “pirâmide de almofadas”, realizada pelo par de estágio, que já havia sido realizada por mim no início da intervenção], penso que fui muito ambiciosa e com tendência a fazer como nos restantes contextos e organizar as atividades em grande grupo. Percebo agora que nestas idades é complicado e que existem mais vantagens associadas a trabalhar com as crianças em pequenos grupos ou individualmente, tentando que as atividades de grande grupo sejam de participação voluntária da criança, sendo por isso apelativas o suficiente para que participem.” (12 de dezembro de 2012)</i></p> <p><i>“Bem, como era pouco tempo decidi não mudar logo a fralda e aguardar, mas se tivesse de facto sozinha teria que optar por mudar a fralda e tentar, ao mesmo tempo, olhar pelas outras crianças. Compreendo quando só está um adulto na sala que a criança que morde mais frequentemente nas restantes permanece na casa de banho juntamente com este, para que o grupo possa ficar mais tranquilo.” (13 de dezembro de 2012)</i></p>
	4.4 – Re-planificação da ação	<p><i>“tínhamos previsto realizar apenas a decoração dos vestidos dos anjos com o decalque do dedo da criança, mas a educadora sugeriu que experimentássemos fazer digitinta. Tendo em conta que os objetivos semanais se prendem com a experimentação e com as sensações, penso que é importante fazer algo no mesmo sentido, mas diferente do que se tem vindo a fazer, e enquanto futura profissional é proveitoso experimentar com</i></p>

			<p><i>o grupo atividades diversificadas.” (22 de novembro de 2012)</i></p> <p><i>“Realço o apoio da educadora no que toca ao feedback dado na planificação, referindo que seria melhor opção realizar a atividade no refeitório, pois se tivesse acontecido na sala, como estava inicialmente planificado, teria sido uma tragédia. O refeitório estava todo sujo e pegajoso, e as crianças pisavam a gelatina que ia caindo, e apesar de terem o bibe de plástico vestido.” (7 de dezembro de 2012)</i></p>
--	--	--	--