



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Alexandra da Silva Correia

**Pegadas na areia: o percurso que
marca o início da viagem profissional**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Alexandra da Silva Correia

Pegadas na areia: o percurso que marca o início da viagem profissional

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho

abril de 2014

Nome: Marta Alexandra da Silva Correia

Número do Cartão de Cidadão: 13978621

Endereço eletrónico: martadasilvacorreia@gmail.com

Telefone: 912809321

Título do relatório: Pegada na areia: o percurso que marca o início da viagem profissional

Orientador: Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de Abril de 2014

Assinatura: _____

(Marta Alexandra da Silva Correia)

“Pegadas na Areia”

Uma noite tive um sonho.
Estava a passear na praia com o meu Senhor.
Pelo céu escuro passavam cenas da minha vida. Por cada cena, percebi que eram deixados dois
pares
de pegadas na areia,
um que me pertencia
e outro ao meu Senhor.

Quando a última cena da minha vida passou perante mim
olhei para trás para as pegadas na areia.
Havia apenas um par de pegadas.
Apercebi-me de que eram os momentos mais difíceis
e tristes da minha vida.
Isso sempre me incomodou
e interroguei o Senhor
sobre o meu dilema.

“Senhor, quando decidi seguir-te, disseste-me
que caminharias ao meu lado
e falarias comigo durante todo o caminho.
Mas apercebo-me de que,
durante os momentos mais atormentados da minha vida,
há apenas um par de pegadas.
Não percebo por que razão, quando mais precisei de Ti,
Tu me deixaste.”

Ele segredou: “Meu precioso filho,
Eu amo-te e nunca te deixarei,
nas horas de aprovação e de sofrimento. Nunca.
Quando viste na areia apenas um par de pegadas
foi porque Eu te carreguei ao colo.”

(Fishback, 2009)

Agradecimentos

Nesta reta final do meu percurso académico quero aqui lembrar e agradecer a algumas pessoas que foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui, pessoas que admiro imenso e que, passo a passo e lado a lado, jamais me deixaram desistir.

Agradeço muito às pessoas mais importantes da minha vida, aos meus pais, ao meu namorado, Bruno Silva e à minha eterna segunda mãe, Gé, pelo amor, pelo carinho, pela motivação e pelo apoio mais do que incondicionais. Juntos permitiram tornar este sonho uma realidade, juntos caminharam a meu lado, limpavam as minhas lágrimas, aguentaram todos os meus ataques de pânico, stress e fraqueza e nunca deixaram de me ouvir. Foram, sem dúvida, incansáveis. Acima de tudo, nunca me deixaram desistir.

Agradeço profundamente à Professora Maria de Lurdes Dias de Carvalho pelo apoio, pela atenção, pelo carinho, pela disponibilidade, por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades desde o início, por me ter desafiado a cada dia, por me ter escutado e, acima de tudo, por ter partilhado comigo muitos e importantes conhecimentos. Com ela cresci muito, quer profissional, como pessoalmente e a ela devo muito, sem dúvida uma enorme pessoa que jamais esquecerei.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos que sempre se prontificaram a ajudar-me, em especial à minha prima Raquel Gomes, pelo apoio incondicional, pelo carinho e pela motivação, no decorrer do todo o percurso académico.

Agradeço às minhas colegas de formação, em especial à Ana Silva, pelo companheirismo, pela amizade e pelo apoio, juntas ultrapassamos o fácil e o difícil, sem nunca desistir.

Agradeço à Professora cooperante, Alzira Martins, pelo carinho com que me recebeu, pela forma como acreditou nas minhas capacidades, pelos conselhos e opiniões que sempre me deu, contribuindo para o meu crescimento profissional

Por fim, um agradecimento muito especial e profundamente sentido a todos os seres puros e verdadeiros com quem tive o enorme prazer de trabalhar, as crianças. Com elas aprendi muito. Levo-as no meu coração, pequeno, mas cheio de orgulho e alegria por todos os sorrisos, abraços e palavras de carinho. Um eternos e sincero obrigada por me mostrarem que sou capaz e que as crianças são realmente o melhor do MUNDO.

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo descrever e refletir o percurso que marca o início da minha viagem profissional, uma viagem que reporta para uma narrativa descritiva, profundamente reflexiva, das experiências de vida, as quais demonstram a importância do desenvolvimento do Projeto Curricular Integrado para a construção de uma identidade profissional. Esta identidade passa pela análise, em contexto real, de aprendizagens, conhecimentos e socializações, como dimensões chave para a emergência de um trajeto profissional dotado de uma formação integral. Desta forma, apresenta-se uma narrativa reflexiva das minhas “*Pegadas na Areia*”, acompanhadas das pegadas de outros agentes educativos. Assim, passo a passo e lado a lado, caminhamos numa viagem de grandes vivências com significado real para o meu crescimento profissional.

Ao longo deste relatório expõem-se, por isso, uma vertente teórica, fundamental para que o estudante, futuro professor, compreenda o que se pretende do mesmo, no decorrer da sua formação e desenvolvimento profissionais. Por outro lado, expõe-se uma vertente reflexiva, com uma análise *mediativa* das minhas experiências de vida, proporcionadas pelo desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado, compreendendo a sua importância para a construção da minha identidade profissional.

Todo o desenho metodológico assume características de metodologias (Auto) Biográfico-narrativas, que permitiram analisar as experiências de vida, atribuindo-lhes significado, tendo em conta o processo de reflexão que lhe é inerente. Para além disso, como estudante, futuro professor, fui capaz de assumir, simultaneamente, o papel de ator e investigador das minhas experiências de vida, pessoais e profissionais, tomando consciência de mim, das aprendizagens, conhecimentos experienciais e competências profissionais necessárias à prática laboral futura.

Com a elaboração deste relatório emergiu a real importância do *espaço e tempo* de prática, para poder pensar sobre mim, caminhando num contexto real na sua plenitude e para que possa gerar socializações possíveis, apenas na escola. Como conclusão, este *espaço e tempo* de prática criou oportunidade para me tornar num profissional reflexivo, autónomo e flexível na gestão do currículo, permitindo-me compreender a importância do meu percurso para a minha formação profissional.

Palavras-chave: Formação Profissional, Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem Profissional, Conhecimento Profissional, Socialização Profissional, Identidade Profissional.

Abstract

This internship essay aims to describe and to think over the route that points out to the beginning of my professional journey, a descriptive narrative journey report, deeply reflective, of life experiences that show the importance of the Integrated Curricular Project development on the construction of a professional identity. This identity analysis the apprenticeships, knowledge and socialization, in real-life context as key dimensions to the emergence of a professional career endowed with a comprehensive training. Therefore, a reflective narrative of my "*Footprints in the Sand*" is presented together with the footprints of other educational agents. So, step by step and side by side, we went through a journey of great life experiences with a real meaning to my professional growth.

Hence, throughout this report a theoretical approach is presented which is fundamental for the student - future teacher, to understand what is expected during the training and professional development. On the other hand a reflective side is presented as a *mediative* analysis of my life experiences provided by the progress of an Integrated Curricular Project, perceiving its importance to my professional growth.

The project methodology, adopts characteristics of methodologies (Auto) Biographical-narrative, which allowed the analysis of the life experiences, giving them meaning, in view of the reflective process inherent to it. Furthermore, as a student – future teacher, I was able to simultaneously take on the role of player and researcher of my personal and professional life experiences, becoming conscious of myself, education, practical knowledge and skills needed for my future working career.

With this report emerged the actual importance of *space and time* of training, in order to see myself, traveling in a genuine perspective in all its fullness, and to be able to generate possible socializations, only in school. To conclude, this *space and time* training offered me an opportunity to become a reflective proficient, autonomous and flexible in managing the curriculum, allowing me to understand the importance of my journey in my professional training.

Key-words: Professional Training, Professional Development, Professional Learning, Professional Knowledge, Professional Socialization, Professional Identity.

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de quadros e figuras.....	xiv
Índice de abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
<i>Capítulo I</i> - Contexto de intervenção e de investigação.....	5
1. Caracterização do contexto de intervenção e de investigação.....	7
1.1. A escola do 1CEB.....	7
<i>Capítulo II</i> - Formação e Desenvolvimento Profissionais – a aprendizagem, o conhecimento, a socialização e a identidade profissionais.....	11
1. O caminho traçado pelo Mestrado.....	14
1.1. Objetivos da formação.....	14
1.2. Perfil de formação.....	15
2. Formação e Desenvolvimento Profissionais: conceitos e abordagens.....	19
2.1. Aprendizagem profissional.....	22
2.2. Conhecimento profissional.....	28
2.3. Socialização profissional.....	31
2.3.1. Socialização proporcionada pelo contexto de intervenção.....	31
2.3.1.1. Socialização estudante - alunos.....	31
2.3.1.2. Socialização estudante – professor cooperante.....	33
2.3.2. Socialização proporcionada pelas tutorias.....	34
2.3.2.1. Socialização estudante - professor supervisor.....	34
2.3.2.2. Socialização estudante - estudante.....	35
2.4. Identidade profissional.....	37
<i>Capítulo III</i> - Metodologia.....	41
3. Definição do Problema de Investigação.....	43
3.1. Problema da investigação.....	43
3.2. Questão de investigação.....	44
3.3. Objetivos.....	44
4. Procedimento metodológico.....	45

4.1. Método (Auto) Biográfico-narrativo.....	45
5. Instrumentos de recolha de dados.....	46
6. Modelo de análise dos dados	47
7. Estratégias de intervenção.....	49
<i>Capítulo IV – Pegadas na Areia: o percurso que marca o início da viagem profissional</i>	<i>51</i>
A importância do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado para a construção da identidade profissional	53
1. Uma visão sobre o futuro	53
2. Implementação do Projeto Curricular Integrado	55
2.1. Surgimento e justificação do projeto.....	55
2.1.1. Questões geradoras.....	57
2.1.1.1. <i>Que monumentos existem na nossa cidade?</i>	57
2.1.1.2. <i>Entre Braga e Bracara Augusta – Que mudanças ocorreram?</i>	58
2.1.1.3. <i>Como podemos comunicar?</i>	58
2.1.2. 2ª Atividade integradora: <i>Entre Braga e Bracara Augusta – Que mudanças ocorreram?</i>	59
2.1.2.1. Leitura do livro “Titus e os Legionários”	59
2.1.2.2. Visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Termas Romanas do Alto da Cidade.....	59
2.1.2.3. Redação, exploração e reformulação de notícias.....	61
2.1.2.4. Semelhanças e diferenças entre o Passado, o Presente e o Futuro	64
2.1.2.5. Construção da maquete, das placas romanas e do mosaico	66
2.2. Conclusão do projeto	67
3. Análise reflexiva do projeto	69
3.1. Conhecimentos promotores de aprendizagens reais.....	69
3.1.1. Projeto Curricular Integrado – das aprendizagens aos conhecimentos	69
3.1.2. A importância de planificar – intervir – refletir/avaliar com base na observação	71
3.1.3. A importância das atividades integradoras.....	75
3.2. A socialização como “objeto” impulsionador da aprendizagem	76
3.2.1. Socialização proporcionada pelo contexto de intervenção	77
3.2.2.1. Socialização estudante - alunos.....	77
3.2.2.2. Socialização estudante – professor cooperante.....	78
3.2.2. Socialização proporcionada pelas tutorias	79

3.2.2.1. Socialização estudante - estudante	79
3.2.2.2. Socialização estudante - professor supervisor	80
3.3. A minha identidade profissional - Construindo o meu “eu” profissional	81
Considerações Finais	85
Referências bibliográficas	93
Anexos	101
Anexo 1 – Notícia publicada no jornal da escola	103
Anexo 2 – Comentários dos pais acerca da exposição	104
Anexo 3 – Mapa de conteúdos da 2ª Questão geradora.....	105
Anexo 4 – Doc. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13, relativos às reflexões semanais realizadas no decorrer do período de estágio (CD-ROM).....	106

Índice de quadros e figuras

Figura 1 - Processo cíclico de Planificar - Intervir (observar) - Avaliar/Refletir (observar)	23
Quadro 1 - Quadro síntese das dimensões profissionais da Formação profissional e respetivas definições.....	47
Figura 2 - Software <i>MAXQDA 10</i> , onde é visível a seleção da informação relativa a cada dimensão e respetiva organização.....	48
Figura 3 - Visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Termas Romanas do Alto da Cividade, respetivamente	60
Figura 4 - Redação da notícia.....	61
Figura 5 - Exploração de jornais	61
Figura 6 - Transcrição da notícia final para a cartolina	61
Figura 7 - Produto final - Notícias sobre a visita de estudo ao Museu às Termas Romanas	61
Figura 8 - Recorte e colagem da imagem referente ao passado de Braga	64
Figura 9 - Desenho do local da cidade de Braga, no futuro	64
Figura 10 - Produto final - Cartazes sobre o Passado, o Presente e o Futuro.....	64
Figura 11 - Apresentação dos trabalhos finais	64
Figura 12 - Construção da maquete	66
Figura 13 - Construção da placa.....	66
Figura 14 - Construção do mosaico	66
Figura 15 - Exposição.....	69

Índice de abreviaturas

1CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

Doc. - Documento

PCI - Projeto curricular Integrado

SAE – Saúde, ambiente e Educação

Introdução

Introdução

O presente relatório de estágio foi proposto e desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, decorrida no 2º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). Este resulta, por isso, numa (Auto) biografia-narrativa, e tem como principal objetivo analisar e narrar reflexivamente o início da minha *viagem* pela profissão, decorrida da formação inicial, a fim de compreender as minhas *pegadas* no percurso profissional, *na areia* movediça que constitui o articulado teoria e prática e, conseqüentemente, compreender a importância do Projeto Curricular Integrado para a construção da identidade profissional. Uma identidade que se desenrola com base na construção de aprendizagens e conhecimentos profissionais, conscientes e informados, e com base nas socializações travadas com os diferentes agentes educativos.

Para realizar esta narrativa reflexiva, baseei-me, em alguns momentos, no próprio poema “*Pegadas na Areia*”, o qual me permitiu contrapor o tema do relatório de estágio com uma metáfora alusiva ao próprio. Assim, tal como este refere, no “*sonho real*” vivenciado ao longo da prática profissional, contei com experiências de vida nas quais deixei o meu par de pegadas e nas quais contei com outros tantos pares de pegadas, as dos que me acompanharam, alunos, professores e colegas. Contudo, foram vários os momentos em que *olhei para trás* e vi apenas um par de pegadas, justamente nos momentos mais difíceis, o que, após refletir, compreendi que foram momentos em que me “*pegaram ao colo*”, demonstrando a confiança que depositavam no meu “eu” profissional, ao ponto de não me deixarem cair em sentimentos de fracasso e incapacidade. Assim, a partir da análise reflexiva das “*pegadas na areia*”, vivi e revivi emoções, sentimentos e vivências que me permitiram tomar consciência de mim, compreendendo quem sou e quem quero ser, numa tentativa de crescer profissionalmente e de me tornar num profissional de referência.

No primeiro capítulo é apresentada uma breve caracterização do contexto de 1CEB, compreendendo as potencialidades e as necessidades do grupo de alunos, assim como uma breve argumentação da importância deste para a investigação apresentada neste relatório.

No segundo capítulo é apresentado um enquadramento teórico, onde se encontram expostos os objetivos e o perfil de formação, para se compreender a importância do aluno se assumir ator e investigador das próprias experiências de vida, a fim de alcançar as metas propostas pelo próprio mestrado. Por outro lado, são ainda expostos conceitos de formação e

desenvolvimento profissionais, dos quais decorrem as aprendizagens, os conhecimentos, a socialização e a identidade profissionais, também explícitos. Esta abordagem permite ao estudante, futuro professor, analisar e compreender a importância do seu percurso profissional para a sua formação profissional.

No terceiro capítulo são apresentados o problema e a questão de investigação e os objetivos que orientaram o desenrolar da investigação. De seguida, é apresentado o método (Auto) Biográfico-narrativo, compreendendo as potencialidades do mesmo para sustentar toda esta investigação. Por fim, são apresentados os instrumentos de recolha de dados, o modelo de análise dos dados, assim como as estratégias de intervenção.

No quarto capítulo é apresentada uma visão sobre o futuro, espelhando características de um professor de referência, que se pretende alcançar. De seguida, apresenta-se o Projeto Curricular Integrado, desenvolvido no decorrer da prática pedagógica, a fim de compreender a sua importância para a formação profissional e para a construção da identidade profissional. Por fim, apresenta-se uma análise crítico-reflexiva dos conhecimentos promotores de aprendizagens reais, das socializações travadas no decorrer do projeto e da identidade profissional construída no decorrer da prática profissional.

No quinto e último capítulo são apresentadas algumas considerações finais, que decorreram de todo este processo de investigação, e nas quais estão patentes as dificuldades e as limitações que, de algum modo, condicionaram um pouco da investigação desenvolvida e, por fim, são apresentadas algumas propostas para futuras intervenções.

***Capítulo I* - Contexto de **i**ntervenção e de **i**nvestigação**

O desenvolvimento deste projeto de investigação tem por base apenas um contexto educativo: uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, no ponto que se segue, será descrita uma breve caracterização do contexto, realizada a partir das diversas observações do mesmo, da leitura de alguns documentos institucionais e das interações com a professora titular de turma. Conhecer o contexto é essencial para que se possa construir propostas de trabalho adequadas às necessidades e às características reais do contexto.

1. Caracterização do contexto de intervenção e de investigação

1.1. A escola do 1CEB

O contexto de intervenção deste projeto de investigação é uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, situada no concelho de Braga. Este pertence a um agrupamento que está abrangido pelo programa TEIP 2 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)¹ e que engloba estabelecimentos com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Posto isto, estes estão a ser alvo de medidas excecionais para combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar.

Relativamente à turma, esta frequenta o 3º ano de escolaridade e é composta por 25 alunos, 14 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, sendo acompanhada por uma professora titular e um grupo de professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Nenhum dos alunos da turma tem necessidades educativas especiais, à exceção de um aluno que apresenta uma ligeira gaguez e um outro que tem dificuldades de concentração, mas que não apresentam atraso cognitivo, nem estão sinalizados pelos serviços de apoio de educação especial.

No que diz respeito às atitudes e ao nível do desenvolvimento de competências dos alunos desta turma, constatei que é um grupo heterogéneo, pois devido à individualidade e, conseqüentemente, ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada um, as competências conquistadas, o desempenho nas atividades e o comportamento são diferenciados de aluno para aluno, ainda que todos tenham um bom aproveitamento escolar.

¹ O Despacho Normativo N.º 20/2012, que define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contrato-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária.

Ao nível do comportamento, o grupo apresenta algumas fragilidades, ao nível do *saber ser*, do *saber estar* e do *saber conviver* (nomeadamente ouvir o outro). Os alunos manifestam vontade de participar todos ao mesmo tempo, revelando algumas dificuldades em esperar pela sua vez e em ajudar o outro no que diz respeito aos trabalhos em grupo.

Por outro lado, a turma, em geral, é bastante comunicativa, encontrando-se aberta e motivada para a aprendizagem. A maior parte dos alunos apresenta um interesse elevado em conhecer e saber mais, procurando alargar e aprofundar os seus conhecimentos constantemente.

Quanto às aprendizagens, a grande maioria dos alunos não apresenta grandes dificuldades, registando-se apenas alguns com dificuldades na área curricular de Matemática. De uma forma geral, apresentam uma preferência pelas áreas de Estudo do Meio e Expressões.

O horário presente na instituição é uniforme nos dias, ou seja, os alunos iniciam o tempo letivo todos os dias às 9h e terminam às 16h. Têm como áreas curriculares disciplinares o Português, o Estudo do Meio, a Matemática e as Expressões e como áreas curriculares não disciplinares o Apoio ao Estudo e o SAE (**S**aúde, **A**mbiente e **E**mpreendedorismo). Todos os dias têm ainda as AEC'S, das 16:30h às 17:30h, sendo elas o Inglês, as Ciências Experimentais, a Educação Musical, a Educação Física e a Educação Moral e Religiosa.

Embora a minha investigação não esteja diretamente relacionada com o grupo no qual realizo a minha intervenção, esta é fruto do trabalho desenvolvido com esse mesmo grupo, sem o qual não seria possível vivenciar momentos de aprendizagem reais e os quais me permitem crescer profissionalmente.

Dadas as características do contexto, e dada a predisposição que move o grupo para a aprendizagem, achei que este seria o momento certo para implementar um Projeto Curricular Integrado (PCI) e compreender em que medida o desenvolvimento do mesmo contribui para a construção da minha identidade profissional. Neste sentido, no decorrer da minha formação inicial, teimo em primar por uma prática repleta de estratégias que me permitam assumir uma posição crítica, relativamente ao currículo, e uma “gestão integrada, flexível e participada” do mesmo (Alonso & Silva, 2005). É possível assumir tal postura através da implementação do PCI, por constituir um projeto que “fundamenta e articula as decisões e intervenções educativas nos processos de ensino aprendizagem, através dos quais se promove a educação formal (intencional e sistemática) das novas gerações” (Alonso, 1996, p. 2).

Assim, juntamente com os alunos e para um desempenho profissional adequado, o PCI, aliado a uma correta gestão do currículo, permite-me responder aos interesses e necessidades do grupo, em concordância com uma seleção e organização dos conteúdos, tendo em conta critérios de globalização e relevância, recorrendo a metodologias integradoras que introduzem o aluno na construção de aprendizagens ativas e significativas e assumindo sempre uma atitude de reflexão e avaliação, a fim de rever e adequar a teoria e a prática a todas as atuações (Alonso, 2004). Esta atitude permite, por isso, ultrapassar a fragmentação característica da monodocência (Alonso & Silva, 2005), a qual não pretendo que faça parte da minha identidade profissional. Assim, posso, juntamente com os alunos, desenvolver-me profissionalmente e construir toda uma identidade que me caracteriza, proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, uma formação integral.

Capítulo II - Formação e Desenvolvimento Profissionais
– a **a**prendizagem, o **c**onhecimento, a **s**ocialização e a
identidade **p**rofissionais

Para entender o que é ser professor, é necessário esmiuçar o seu modo de estar/ser, além de compreender como este se constrói profissionalmente, através da vontade que demonstra em apostar numa profissão que o motiva e satisfaz dia após dia, e num desenvolvimento profissional constante, permitindo-lhe ser um professor que marca a diferença quer na escola como na sociedade atual (Herdeiro, 2007).

Alonso (2008, p. 204) aponta, por isso, “a necessidade de articular estreitamente os processos de inovação e melhoria da escola com a formação e o desenvolvimento profissional, num contexto de colaboração e experimentação”, em que “a inovação e formação centradas na escola e a investigação-ação colaborativas (...) têm um papel fundamental na conceptualização e promoção do desenvolvimento profissional permanente dos professores”.

Neste sentido, com este enquadramento teórico pretendo “decompor” esta última citação, a fim de abordar conceitos e dimensões necessários ao entendimento do tema do presente relatório.

Num primeiro ponto irei fazer uma alusão aos “objetivos da formação” e ao “perfil de formação” traçado para o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^a Ciclo do Ensino Básico, no sentido de contextualizar o tema e de permitir uma maior e melhor compreensão da importância do estudante começar a pensar, desde cedo, sobre si próprio e sobre a sua intervenção.

Num segundo ponto irei abordar um pouco o conceito de “Formação profissional” e “Desenvolvimento Profissional”, ainda que de forma muito resumida, os quais irão ser “desmontados” e aprofundados no decorrer da narrativa. Aliado a estes dois conceitos, irei abordar as quatro dimensões relacionadas com o domínio da “Formação Profissional” as quais são essenciais para atingir os objetivos traçados, assim como o perfil de formação.

Em todos estes pontos irei usar terminologia adequada para que não se confunda os agentes educativos a quem me refiro, sendo que: usarei o termo “estudante” quando se refere ao estudante universitário, futuro professor (mestrando); o professor é aquele que já se encontra a exercer a sua profissão na escola e o aluno é a criança que faz parte da turma onde é desenvolvida toda uma prática pedagógica.

Irei partir da prática como um marco que permite uma abertura da profissionalização, ou seja, “un proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional” (Tejada Fernández

J. , 2013, p. 173). Esta inclui um grande conjunto de dimensões que funcionam como pilares e que sustentam um profissional competente, envolvendo, portanto, a *aprendizagem*, o *conhecimento*, a *socialização* e a *identidade profissionais*, abordadas no segundo ponto e as quais se encontram interligadas entre si, uma vez que não se podem dar umas sem as outras, tornando-se, assim, interdependentes.

1. O caminho traçado pelo Mestrado

Para dar início a este marco teórico, é essencial começar por referir os objetivos a serem atingidos pelos estudantes, quer do ponto de vista teórico, como do ponto de vista prático, a fim de se formarem e desenvolverem ativamente em todos os domínios. Além disso, permitem compreender a importância do estudante pensar sobre a sua prática de forma crítico-reflexiva.

1.1. Objetivos da formação

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico considera como essenciais algumas dimensões imprescindíveis à competência profissional do educador de infância e do professor do ensino básico inicial (1º ciclo), que decorre da conceção de "um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais" em que atua (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). No entanto, sendo o professor do 1º ciclo o "objeto" de análise do presente relatório de estágio, e partindo deste, são mencionados alguns objetivos gerais para uma formação integral:

- a) promover o conhecimento das perspectivas teóricas relevantes para a compreensão dos fenómenos educativos no âmbito da Educação Básica;
- b) equacionar a problemática da infância na sociedade contemporânea integrando políticas educativas e políticas familiares e sociais;
- c) promover o conhecimento dos diferentes modelos curriculares e pedagógicos na educação básica (educação de infância e 1º Ciclo), tendo presente a investigação disponível;
- d) proporcionar o aprofundamento dos conhecimentos disciplinares pertinentes para o desempenho profissional, valorizando a sua relevância pessoal e social e as articulações interdisciplinares no âmbito das orientações curriculares da educação de infância e do currículo do 1º Ciclo;
- e) adoptar um posicionamento crítico face a instrumentos reguladores das práticas pedagógicas, de forma a tomar opções fundamentadas, ajustadas aos contextos e orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos;
- f) proporcionar os instrumentos teóricos, técnicos e estratégicos para a construção de projectos curriculares e pedagógicos integrados e adequados aos contextos diversificados das escolas/jardins de infância e das turmas;

- g) propor estratégias de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos (experiências anteriores, estilos de aprendizagem, expectativas, necessidades, etc.), como forma de garantir aprendizagens significativas para todos;
- h) seleccionar metodologias e recursos diversificados e criativos na gestão dos processos de ensino e aprendizagem que permitam criar ambientes educativos de qualidade;
- i) utilizar diferentes modalidades de avaliação do ensino e da aprendizagem, com recurso a diversas estratégias e instrumentos, envolvendo os alunos na regulação sistemática do processo de aprender;
- j) adoptar formas de trabalho colaborativo, com outros professores, profissionais do apoio à criança e demais actores educativos, na construção, desenvolvimento e avaliação de projectos educativos e curriculares adequados às necessidades dos contextos;
- k) preparar para a participação activa na construção e disseminação de projectos de inovação locais, nacionais e internacionais, que promovam a mudança das práticas educativas;
- l) preparar para a participação nas actividades de gestão e administração do centro/escola, procurando envolver as famílias e a comunidade;
- m) promover a articulação e continuidade educativa entre os dois níveis da educação básica (Educação de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico) que configuram este perfil docente;
- n) preparar para intervir no debate público sobre as questões da educação básica, em espaços e modalidades diversificados;
- o) estimular o desenvolvimento de competências de aprendizagem, o espírito crítico e inventivo, a curiosidade intelectual, a abertura à diversidade, o trabalho colaborativo, numa perspectiva de formação permanente;
- p) estimular uma postura profissional capaz de equacionar e interpretar problemas culturais, sociais, económicos e políticos contemporâneos, manifestando abertura a diversas áreas do saber e construindo uma visão crítica do conhecimento e da realidade. (Dossier do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, p. 5)

Desta forma, o presente relatório de estágio irá demonstrar até que ponto os momentos de teoria e de prática permitem ao estudante desenvolver-se pessoal, profissional e organizacionalmente, compreendendo a importância de todos esses momentos para o alcance dos objetivos traçados para o Mestrado em questão. Para além dos objetivos, também o perfil de formação detêm um carácter importante, pois permite, ao estudante, entender o que é esperado deste, ou seja, compreender que perfil deve seguir para atingir os objetivos e modelar a sua ação, a fim de se tornar um profissional capaz e competente.

1.2. Perfil de formação

Considera-se cada vez mais importante, que o estudante pense e repense a sua prática, dia após dia, sendo o estágio profissional o primeiro momento onde pode experimentar e vivenciar diversos momentos pedagógicos, com os quais irá lidar ao longo do seu percurso, como futuro profissional da Educação. Posto isto, este será, certamente, um momento de muitas aprendizagens, quer junto dos alunos e da professora cooperante, quer junto dos colegas de

estágio e da professora supervisora, a qual estimula e desafia o estudante a superar dificuldades e a refletir sobre a ação por este desenvolvida.

Desta forma, a preocupação prende-se com o desenvolvimento de profissionais que adquiram os saberes basilares a toda uma profissão que se pode rever como complexa. Todos estes saberes desenvolvem-se a partir das relações que se estabelecem entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação, sendo a reflexão uma componente importante de toda esta caminhada. Assim, importa que o estudante/ professor se torne num profissional cada vez mais reflexivo e investigativo, compreendendo os problemas que podem surgir da prática, modelando e adequando a teoria à prática, a fim de tomar decisões cada vez mais conscientes.

Por outro lado, importa formar estudantes abertos à mudança e à inovação; que atendam aos interesses e às necessidades do seu grupo de trabalho, proporcionando ao mesmo tempo a construção de aprendizagens significativas; que aceitem a diversidade e as diferenças; que dialoguem com os diferentes agentes educativos; que promovam um saber mais holístico, inter e transdisciplinar, entre outras. Estas são capacidades importantes que os estudantes/professores devem desenvolver, contribuindo para o seu crescimento pessoal, profissional e organizacional e para uma melhoria, cada vez mais significativa, do Ensino.

Assim, ao longo da formação inicial, proporcionada pelo Mestrado, é necessário ter em conta um conjunto de componentes que devem organizar o currículo e que através de uma adequada integração, são fulcrais para um completo desempenho docente (Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Artigo 14º):

- *Formação educacional geral*

É essencial na formação profissional abranger os conhecimentos, as capacidades, as competências e as atitudes nos diversos contextos educacionais, que permitam ao professor intervir de forma adequada, de acordo com as políticas e metodologias de ensino apropriadas a cada contexto. Isto porque, “o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhes permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Alonso, 1991, 1996, 2003c citado por Alonso & Silva, 2005, p.49).

- *Didáticas específicas*

Para que seja possível a concretização desta componente é necessário compilar todos os elementos da formação educacional geral no ensino das diversas áreas curriculares ou disciplinas, nos diferentes ciclos ou níveis de ensino respetivos à habilitação para a docência.

- *Iniciação à prática profissional*

Esta componente dá oportunidade ao estudante de vivenciar a realidade educativa, através da observação e da prática pedagógica supervisionada. Desta forma, permite experienciar um conjunto de estratégias e metodologias diversificadas que contribuem para a sua evolução, enquanto futuro profissional, nomeadamente, ao nível da planificação, da avaliação, do ensino, da aquisição de uma postura (auto)crítica e (auto)reflexiva, dentro e fora da sala.

- *Formação cultural, social e ética*

Ao longo da formação profissional, é essencial sensibilizar o estudante para todos os problemas com os quais se pode deparar, para além de se estender a áreas de saber que não sejam específicas da sua habilitação académica.

Correia, Pereira e Vaz (2012, p. 392) enunciam que as políticas educativas se devem centrar, progressivamente, nas “preocupações relacionadas com o combate às desigualdades e às injustiças sociais, acentuando-se, fundamentalmente a inclusão social o combate à violência a indisciplina na escola”.

- *Formação em metodologias de investigação educacional*

Durante a sua formação, o estudante adquire um conjunto de princípios e métodos que lhe permitem, futuramente, adotar uma postura investigativa, através da compreensão de uma análise e reflexão do seu desempenho profissional, no sentido de inovar o seu processo educativo (Alonso & Roldão, 2005).

- *Formação na área da docência*

Todas as componentes referenciadas, integradas, garantem uma formação equilibrada que responde às exigências da profissão, permitindo que o estudante venha a ser um professor de qualidade. Desta forma, considera-se como função central estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral, enquanto indivíduos e cidadãos, ou seja, “uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso & Silva, 2005, p. 49).

Além disso, importa ainda referir os Decretos-lei nº 240/2001 e nº 241/2001, de 30 de Agosto, referente à legislação atual, e que considera os princípios gerais a que deve obedecer o

perfil geral do professor para todos os níveis de ensino. Estes estão patentes nas seguintes dimensões do perfil de desempenho profissional:

- *dimensão profissional, social e ética;*
- *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;*
- *dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade;*
- *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.* (Dossier do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, p. 12)

Além dos Decretos-lei anteriormente enunciados, também devemos atentar ao Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto):

- 1 - O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.
- 2 - No âmbito do desempenho referido no número anterior, o professor do 1.º ciclo: a) Cooperar na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;
- b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
- c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
- d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;
- f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;
- i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;
- l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.

Neste sentido, dada a especificidade do contexto onde o estudante desenvolve a sua prática, muitas vezes caracterizada pelo predomínio da monodocência, importa que este tenha uma formação que o ajude a fazer uma gestão adequada do currículo, proporcionando uma construção de saberes com significado próprio para cada aluno. Sublinha-se, assim, a elevada importância que detêm a Prática de Ensino Supervisionada, assim denominada pelas Universidades.

Contudo, importa ainda salientar que a formação e o desempenho do estudante é um suporte que o acompanha ao longo de toda a sua carreira profissional, investindo, assim, numa formação contínua e pessoal, refinando as suas capacidades, competências, aptidões, crenças e valores.

2. Formação e Desenvolvimento Profissionais: conceitos e abordagens

Na linha dos objetivos e do perfil de formação do professor atrás referenciados, importa levar o estudante a procurar formar-se e desenvolver-se profissionalmente, no sentido de partir do melhor de si, para proporcionar o melhor aos alunos e às escolas. Neste sentido, deve apostar numa experiência inicial que o prepare para o confronto com a mudança educativa constante e para a complexidade social, refinando a sua capacidade para aprender a aprender (Alonso, 2006).

Schön (1995) sugere, por isso, uma formação profissional baseada na *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática pedagógica destacada como oportunidade de construir o conhecimento através de uma reflexão, análise e problematização da mesma, além de um reconhecimento do conhecimento tácito, que está presente na solução que os profissionais encontram em ato, sendo que esta “formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (Nóvoa, 1988, p. 120). Neste sentido, Moraes (2004, pp. 168-169) refere que “a formação está ligada a produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida, por isso não existe um modelo de formação, existem programas diferenciados de formação contínua”.

A formação (inicial) proporcionada pelas Universidades é, segundo Roldão (2001), a primeira etapa do percurso de desenvolvimento profissional permanente, acreditando ainda que esta deve ser vista como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Desta forma, o estudante pode começar a compreender como é e como pode ser profissionalmente, traçando as primeiras *pegadas*, a fim de modelar a configuração da sua identidade. E, porque o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da vida, depende de aspetos contextuais que não

se podem separar da condição de pessoas, e que se afirma e modifica em função de como se entendem os outros e as relações interpessoais que com eles se estabelecem, assim como da representação que têm de si próprios, como pessoas e profissionais (Abraham, 1972).

Para entendermos o desenvolvimento profissional dos estudantes/professores devemos assumir que “as ações profissionais de um professor não estão só determinadas pelo contexto organizativo atual, mas também por uma história de vida e experiências relatadas” (Kelchtermans, 1995, p. 203). O desenvolvimento profissional que se desenrola no decorrer da formação em muito depende de toda uma experiência (prática), a qual é, portanto, fundamental para a autoformação do professor. Esta permite um “trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 5) que é indispensável. O professor tem a oportunidade de experienciar momentos que lhe permitem desenvolver competências profissionais indispensáveis à sua ação laboral futura.

Nóvoa (1991) apresenta uma “trilogia da formação” associada a todo o desenvolvimento profissional e que incorpora três dimensões distintas: “produzir a vida” (desenvolvimento pessoal) que permite ao professor desenvolver-se a partir de um trabalho crítico-reflexivo acerca da sua identidade docente; “produzir a profissão docente” (desenvolvimento profissional) onde a prática valoriza a capacidade do professor se questionar e decidir quais as mudanças educativas que deve introduzir nessa mesma prática; e, por último, “produzir a escola” (desenvolvimento organizacional) articulando, assim, a formação com a análise da cultura das escolas e das suas políticas enquanto comunidades educativas.

É necessário que o estudante compreenda que a sua formação é apenas o primeiro momento, o que marca o início da sua atividade profissional, sendo que este lhe deve dar continuidade, renovando os saberes e procurando ir sempre além do que já aprendeu. Por isso, “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente)” (Day, 2001, citado por Flores & Simão, 2009, p.7). O próprio estudante/professor, conforme o seu percurso profissional e os seus interesses, deve procurar o caminho ideal para si, para se desenvolver profissionalmente (Alonso, 1996a, 1998).

Aliado à formação e ao desenvolvimento profissionais, estão as competências, isto porque, quando estamos dispostos a aprender, nenhum momento é melhor do que aquele em que nos encontramos em ação, ou seja, a desenvolver a prática pedagógica, pois estamos a aprender com e através da experiência, valorizada e refletida. Considera-se então que a formação de professores deve basear-se numa estrutura curricular direcionada para uma prática

reflexiva, “que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (Schon, citado por Alarcão, 1996, p.26), no sentido de uma formação profissional integral.

Importa que o estudante/professor desenvolva competências que lhe permitam pensar, a fim de colocar problemas, perguntar, dialogar, ouvir os alunos, ensiná-los a argumentar e abrindo-lhes espaços para poderem expressar quer os seus pensamentos quer os sentimentos e desejos, de forma a trazerem para a aula a realidade vivida por cada um (Libaneo, 2009, citado por Medeiros & Valente, 2010, p.6). Portanto, “ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. O professor em sala de aula deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas, sendo um ser crítico e inquiridor, inquieto perante o que lhe é apresentado” (Freire, 1996, citado por Medeiros & Valente, 2010, p.6).

Em suma, é em confronto direto com a prática que o estudante poderá aplicar o que aprende e, conseqüentemente, desenvolver a “capacidade de estudar a maneira como ensina e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993, p. 17), o que o ajudará a adquirir e “esculpir” as competências profissionais que lhe são apontadas, dado o carácter reflexivo e crítico que é esperado.

Desta forma, a “**Formação profissional**” e, conseqüente, “**Desenvolvimento profissional**”, enformam dimensões de formação de professores nos contextos de prática, que permitem a procura de profissionais mais capazes, autónomos e críticos, ou seja, competentes. De entre as várias dimensões relevantes da formação profissional do professor, destacamos: a *aprendizagem*, o *conhecimento*, a *socialização* e a *identidade* profissionais.

Assim, é no decorrer da prática, como motor da aprendizagem e como processo que se desenrola ao longo da vida, que o estudante é capaz de desenvolver uma formação integral que lhe permite uma apropriação de saberes e a aquisição de competências do *saber*, *saber fazer*, *saber ser* e *saber estar*. Por outro lado, é neste espaço de formação, proporcionado pela prática, que o estudante é capaz de fazer o câmbio entre os conhecimentos teóricos e práticos que detém, ou seja, um trânsito de saberes que permite a articulação entre a teoria e a prática e entre a prática e a teoria. Além disso, na vivência deste espaço de aprendizagem e conhecimentos, o estudante estabelece, ainda, relações com os outros, as quais se caracterizam pela ética, pelo respeito e pela valorização das diferenças sociais, permitindo o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social.

A prática revela-se, por isso, um momento importante para que o estudante possa pensar sobre si, sobre o que faz e como faz, a fim de superar desafios e dificuldades, assumindo responsabilidades e desenvolvendo a capacidade de autonomia, modelando, assim, a sua identidade profissional. Importa, de seguida, esclarecer mais e melhor as quatro dimensões definidas, a fim de compreender a importância de cada uma para o crescimento profissional do estudante.

2.1. Aprendizagem profissional

A profissão docente é um percurso longo e muito trabalhoso, no qual aprendemos todos os dias ou simplesmente renovamos os saberes anteriormente adquiridos, para que se possa exercer a profissão de forma plena, responsável e integrada. Assim, antes de mais, importa referir que o estudante é, sem dúvida, o centro na construção da própria aprendizagem, ou seja, com um contínuo esforço, determinação, empenho e autonomia, caminha no sentido de procurar e adquirir novos conhecimentos sobre a realidade profissional e de desenvolver competências e capacidades, que lhe permitam atingir “un exitoso futuro profesional” (García García & Salmerón Gómez, 2010, p. 239).

Neste sentido, o estudante tem em mãos a possibilidade de progredir enquanto futuro profissional, pois cabe-lhe colocar em prática os seus conhecimentos para, desta forma, realizar verdadeiras aprendizagens, aplicando os saberes já adquiridos e desenvolvendo outros, como o saber-fazer, acabando por modelar e autorregular a própria aprendizagem profissional. Os saberes podem ainda ser teóricos e práticos, sendo que a

relación teoría-práctica reside en la formación del profesorado y en la capacidad de éste de afrontar reflexivamente sus procesos de enseñanza-aprendizaje, acogiendo ideas de la teoría que le ayuden en el proceso a crecer como profesional. Para ello, el docente debe seguir cinco pasos: (1) actuar como docente, (2) someter sus acciones a reflexión y análisis, (3) tomar conciencia de la acción, (4) incorporar cambios en la misma y (5) emitir un juicio sobre la acción nueva y tomar decisiones para la puesta en marcha de un nuevo ciclo (Álvarez Álvarez, 2012, p. 389),

ou seja, os professores, sustentados em princípios e teorias curriculares, tendem a aperfeiçoar a sua ação pedagógica quotidiana (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, também o estudante, futuro professor, parte do que aprendeu nas aulas mais teóricas, teórico-práticas ou mais práticas, aplicando esses conhecimentos para poder agir, enquanto professor, e para tornar esses mesmos conhecimentos em aprendizagens profissionais.

Após adquirir alguma da bagagem necessária para compreender a complexidade da educação e do ato educativo, o estudante dá o passo para a prática, enquanto contexto de

intervenção e enquanto “espacio formativo” de “circularidade de saberes” (Martinand, 2004, citado por Ludke, 2009, p. 102). Este *espaço* e *tempo* formativo permitem uma articulação entre a teoria adquirida nas diferentes áreas curriculares (na universidade) e a referida prática, onde o estudante vivencia as reais exigências do contexto (na escola), além de reconhecer uma adequação progressiva das competências profissionais e identitárias, fundamentadas em processos de investigação-ação colaborativa, que passam pela planificação-intervenção-reflexão/avaliação como podemos observar na figura 1.

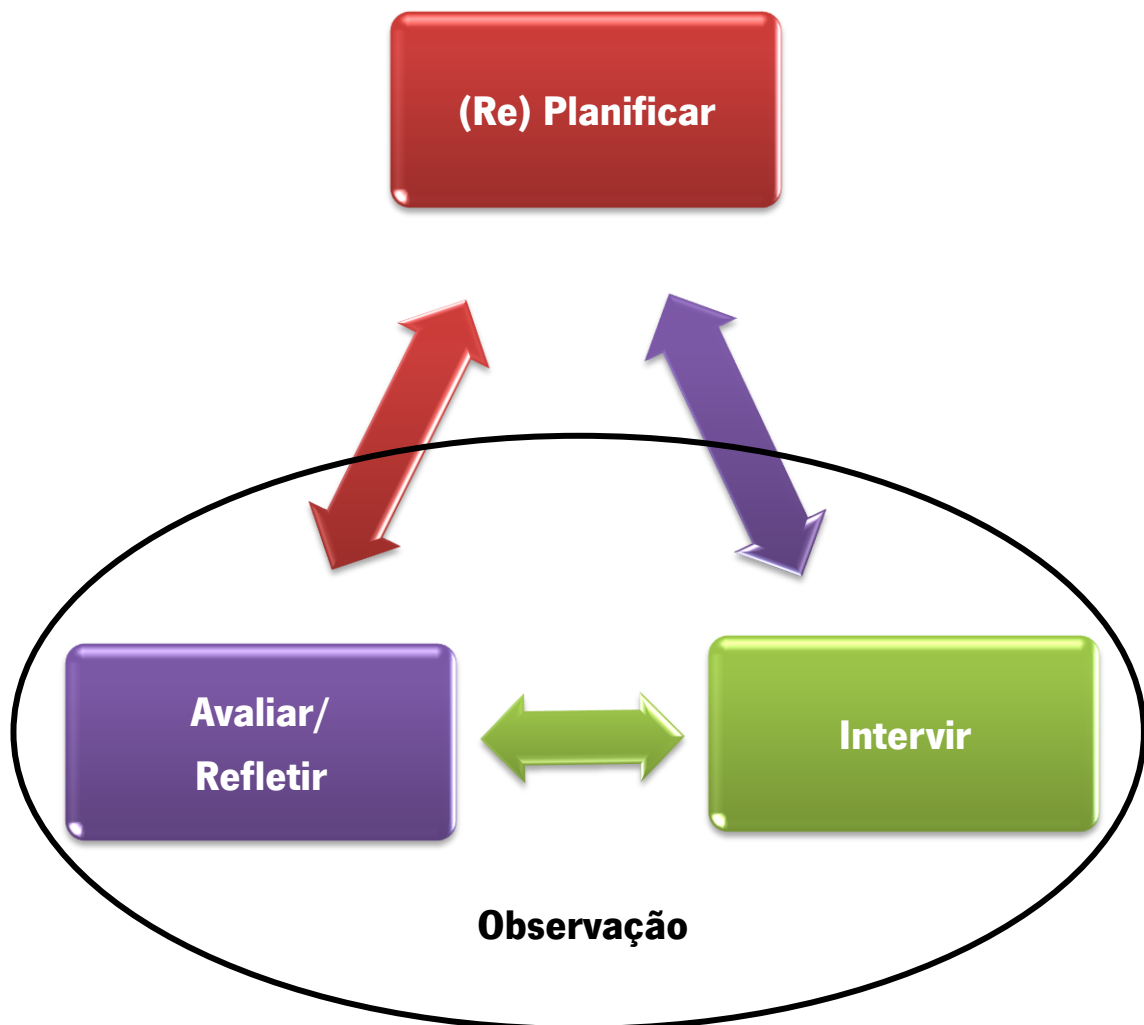


Figura 1 - Processo cíclico de Planificar - Intervir (observar) - Avaliar/Refletir (observar)

A prática caracteriza-se pelo seu processo cíclico, uma vez que o estudante se encontra num processo permanente de planificação, intervenção, avaliação/reflexão, e pelo qual todos os estudantes devem passar, para que vivam o ensino intensamente e para que dele possam retirar todas as aprendizagens possíveis. Isto porque, após iniciar a prática, é natural que o estudante se depare com dificuldades pessoais e profissionais que emergem, muitas vezes, da elevada expectativa que o acompanha, aliada a uma visão idealizada do ensino, colmatada pela “falta de experiência”. Estas dificuldades passam, por um lado, pela planificação, avaliação, recursos, tempo, relação com os alunos e com os pais, e por outro lado, pela dimensão pessoal, trabalho burocrático, entre outros. Contudo, este distanciamento entre expectativas e dificuldades pode ser superado com uma prática pedagógica que inclua uma diversidade de atividades, em que o estudante usufrua de uma atribuição progressiva de várias funções, além de um acompanhamento especializado (Campos, 1995, citado por Braga, 2001, p. 66), tal como é esperado neste processo cíclico que referimos anteriormente.

Desta forma, inserido na prática, em contexto real, o estudante começa por observar esse mesmo contexto onde está inserido, não fosse a observação desempenhar “um papel fulcral em toda a metodologia experimental”, constituindo, naturalmente, “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral” além de ser “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29).

Após observar o grupo e os seus interesses e necessidades, o estudante planifica as propostas educativas ou experiências de aprendizagem, uma vez reunidas as condições para tal, isto porque “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não direcionadas”, sendo que “a planificação de qualquer tipo de atividade melhora os seus resultados” (Arends, 1995, p. 45). Contudo, o estudante/professor deve tomar as planificações como sendo abertas e flexíveis, para que se possa adaptá-las aos interesses, às potencialidades, às necessidades e aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Tal como Alonso (1996, p.42) refere

O processo de ensino aprendizagem não deve ser um reflexo mecânico da planificação do professor (modelos tecnológicos), nem um reflexo simplificador dos interesses dos alunos (modelos espontaneístas). [deve ser] o resultado da integração, de forma natural, das intenções educativas do professor (expressas como hipóteses sobre o conhecimento escolar desejável) com os interesses refletidos e organizados dos alunos, expressos como problemas a investigar na aula”.

Após esta importante fase de observação – saber observar - o estudante intervém a partir dessas atividades pensadas e fundamentadas, as quais observa e avalia, atitude que lhe permite compreender o sucesso ou insucesso alcançado *nas e pelas* atividades, compreendendo as mudanças educativas necessárias para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a sua própria ação. Só assim poderá replanificar de forma adequada, não houvesse a necessidade do estudante aprender a “redesenhar a organização, delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria” (Bolívar, 2007, p. 15). Estas mudanças devem ser introduzidas com um acréscimo de inovação que é vista “como um fenómeno que pode nascer da reflexão” (Escudero & Bolívar, 1994, citados por Alonso, 2008, p.197).

Nesta linha de pensamento, a avaliação une-se à reflexão, isto porque, a reflexão constante e sistemática é considerada como promotora do conhecimento profissional e, conseqüentemente, da aprendizagem profissional, “porque radica numa ‘atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho’ e geradora de novas questões” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30), além de despertar “o senso crítico, desvelando a realidade e integrando-se no pensar pessoal e profissional” (Valente & Viana, 2009, p. 4).

Desta forma, é necessário que a formação inicial de professores forme profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto, o professor deve estar preparado, dotado das competências necessárias para um ensino transformador (Valente & Viana, 2009, p. 5).

A ação reflexiva é, portanto, “um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção, e não um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (Geraldí, 2003, citado por Valente & Viana, 2009, p.6), logo, “o professor deve estar apto para explorar e buscar meios para constante atualização, que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente” (Valente & Viana, 2009, p. 7). Assim, ao refletir e avaliar, o estudante aprende e produz, certamente, conhecimentos teóricos e práticos, a partir destes momentos em torno da própria prática, pois de outra forma não conseguiria dar resposta aos problemas que surgem no dia a dia escolar, tornando-se assim um ser reflexivo e inovador (Schön, 1992).

Na perspetiva de Nóvoa (1992, p. 16),

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Constitui-se então um processo cíclico, aliado à prática, que possibilita, portanto, que o estudante pense sobre si, sobre o que faz, como faz e como poderia fazer, recorrendo a toda uma vasta teoria que lhe permita ir além do que aprendeu formalmente. Ou seja, o professor não se resume, ou pelo menos não se deve resumir, ao que aprendeu na instituição escolar universitária, deve sim dar continuidade a esse processo, num *tempo* que é real e ideal à experiência.

O estudante revê na prática um ótimo *tempo* para concretizar aprendizagens profissionais, sendo que tem a oportunidade concreta de adquirir e experimentar aprendizagens (saber-fazer) e desenvolver os conhecimentos (saberes) e as relações interpessoais (saber ser e estar, e saber conviver), próprias de um desempenho profissional, permitido pelas atividades profissionais, em contextos e situações reais (Tejada Fernández J. , 2006). Ao longo da prática, o estudante pode experimentar diversas propostas educativas, fundamentas (com a teoria), planeados e adequadas a um contexto real e concreto, além de lhe permitir vivenciar as mais simples ou até mesmo complexas situações do dia a dia que podem surgir no cotidiano escolar e sobre as quais aprende a agir, reagir e solucionar os problemas, daí que “La práctica es el saber hacer”, (Clemente, 2007, citado por Álvarez Álvarez, 2012, p. 385), um dos saberes apontados para uma formação integradora.

Ainda relativamente à prática, o ensino atual continua, não raras vezes, a deparar-se com o pensamento de alguns estudiosos, como John Dewey, sobre uma dicotomia entre a teoria e a prática, também referenciada por Kincheloe (1997) e sobre a qual Garcia (1999, citado por Valente & Viana, 2009, p.6) conclui: “convivemos hoje com duas abordagens dentro da perspectiva da prática docente: “a tradicional e a reflexiva sobre a prática”. Para Valente & Viana (2009) a abordagem tradicional marca-se pela separação entre a teoria e a prática, sendo que a “passividade do aluno é uma perspectiva parcial do ensino, pois não é permitido que os estudantes caminhem além daquilo que observaram” (p.6).

Todavia, “é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teoria e prática ao mesmo tempo, assim como reflexão-crítica e criadora de identidade. Elas acontecem em toda parte, nas aulas, nos campos, nos seminários, entre outros” (Perrenoud, 2002, citado por Medeiros & Valente, 2010, p. 3). Além disso, o equilíbrio entre a teoria e a

prática tem uma elevada importância para os futuros professores que, envolvidos em toda uma prática, podem diminuir a distância entre o que conhecem e o que deviam conhecer, como conhecem e como deviam conhecer e, por fim, compreendem ainda a utilidade do conhecimento para o ensino que praticam (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011). Em suma, o estudante recorre a todo um corpo teórico para saber o que fazer e como fazer na sua prática e, paralelamente, de acordo com o contexto onde está inserido e após refletir sobre o que fez e como fez, recorre novamente à teoria para refazer e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, mas também de si próprio. Este “vai-e-vem” entre a teoria e a prática torna-se, por isso, um movimento pendular constante ao longo da vida laboral dos profissionais.

Por fim, importa ainda salientar que a aprendizagem inicial, por si só, não basta, é importante realçar que a aprendizagem é feita ao longo da vida (*life long learning*), conceito baseado na ideia de que qualquer pessoa tem capacidades para aprender desde o nascimento até à morte (Alonso, 2006), melhorando conhecimentos, aptidões e competências. Por sua vez, esta valoriza todos os modos de aprender: aprendizagem formal, não formal e informal. No entanto, é necessário que o professor possua um desejo natural por aprender e, acima de tudo, possua uma predisposição para tal. Isto significa que o professor deve tomar a profissão como algo que está em permanente construção. Assim, um bom profissional mobiliza “um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, [mas] pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência” (Perrenoud, 1997, p. 186), ou seja, ao combinar prática com reflexão (teoria), o professor é capaz de mobilizar e adquirir conhecimentos que lhe permitem saber, saber fazer e saber ser perante situações concretas.

Concluindo, Dubar (2004, citado por Dubar, 2012, p. 364) refere que “a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela (...) a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida”.

Em síntese:

Tudo o que envolve prática da ação reflexiva em contexto profissional exige, necessariamente, três atitudes: “Abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade”, pois “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula”, “Os professores responsáveis perguntam-se porque estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata (...) e os leva a pensar de que maneira

está a dar resultado e para quem” (Dewey, citado por Zeichner, 1993, p. 19). Além disso, a ação e a prática são, indubitavelmente, estratégias que permitem formar o estudante e que se caracteriza por uma forte partilha de saberes entre os diferentes parceiros (professor - estudante; estudante – estudante) e com os quais também aprendem. Perrenoud (2002, citado por Valente & Viana, 2009, p.7) afirma, por isso, que

o desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas”, ou seja, é importante criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, se decide, se comunica e se reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes para o professor trabalhar sobre si mesmo, sobre seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade,

Assim, “a aprendizagem é ‘aprender a aprender’, uma vez que os novos conhecimentos constroem-se, não se memorizam, isto é, desenvolvem-se a partir da experiência previamente possuída” (Ausubel, 1978, citado por Ferreira & Santos, 2007, p.23)

Aprendizagem profissional é, por assim dizer, “a chave do desenvolvimento do currículo e a forma principal de melhorar a qualidade da educação das crianças” (Nias et al., 1992, citado por Day, 2001, p.156).

2.2. Conhecimento profissional

Para que o estudante seja mais capaz e competente de realizar a prática educativa, necessita de, primeiramente, compreender os mais diversos aspetos teóricos que envolvem todo o ensino, e os quais coloca em prática, ao simular diversas situações, sempre em contexto de sala de aula (universidade). Fernandes (1997, citado por Braga, 2001, p. 61), entende que “o conhecimento do professor resulta, por um lado, de um processo aquisitivo (conhecimento sobre e para o ensino) e, por outro, de um discurso sobre a prática ou modo de ação (conhecimento prático dos professores)”. Assim, irá adquirir conhecimento profissional o qual, segundo Alonso (2006) é fundamental ter em conta, uma vez que é tido “como complexo, integrado, dinâmico e aberto, construído e transformado nos processos de aprendizagem em saber significativo e relevante para a vida” (p.3).

Pacheco (1995, citado por Braga, 2001, p. 61), refere que “o conhecimento do professor é “um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas”. Perrenoud (1999, citado por Medeiros & Valente, 2010, p. 3) colmata estas definições referindo que “Um aluno não se forma com a assimilação de

conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”.

Deste modo, destacam-se dois tipos de conhecimento: o científico-pedagógico (teoria) e o prático. O primeiro compreende o “modo como se organiza o conteúdo ou conteúdos disciplinares –, tendo em atenção a sua estrutura, temas e conceitos a fim de torná-lo compreensível para o aluno; o que engloba, principalmente, o conhecimento didático” (Alarcão, 2004, citado por Valente & Viana, 2009, p.5). Logo “podemos entender la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad de enseñar que se desarrolla en los centros educativos en general” (Álvarez Álvarez, 2012, citado por Álvarez Álvarez, 2012, p. 385). Posto isto, o professor deve “ser capaz de transformar o conteúdo científico e os conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútuo dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão M. , 2007, p. 4). Neste sentido, todos os conhecimentos teóricos, devem permitir ao estudante

desenvolver estratégias do “ensinar a pensar ou ensinar a aprender a aprender” enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva; desenvolver capacidade comunicativa; respeitar as diferenças no contexto escola e da sala de aula; investir na atualização científica, técnica e cultural; integrar no exercício da docência a dimensão afetiva e desenvolver um comportamento ético (Libaneo, 2009, citado por Medeiros & Valente, 2010, p.4),

Já o conhecimento prático (tido como o conhecimento adquirido nas aulas práticas – Universidade) reúne “todo o corpo de convicções e significados, conscientes e inconscientes, que surgem a partir da experiência, por transmissão oral de outros professores” (Marcelo, 1987, citado por Braga, 2001, p. 61). Abarca, então, a informação relacionada com os procedimentos pedagógicos e curriculares, ou seja, um conhecimento dirigido para a ação, com que o professor se defronta diariamente. A partir deste conhecimento, o estudante compreende como pode colocar em prática as estratégias/metodologias que aprendeu na teoria, simulando diversos momentos, atentando a diversas características e antevendo o que poderia acontecer, resultar e não resultar. Assim, o estudante conta com uma formação que lhe permite um “compromisso de desencadear mudanças efetivas nas práticas que realiza, transformações ocorridas especialmente no âmbito cognitivo, que levam os sujeitos a superarem a dicotomia entre teoria e

prática, além da tradicional relação sujeito-objeto” (Kincheloe, 1997, citado por Valente & Viana, 2009, p.6).

No entanto, para que possa introduzir uma das maiores mudanças a nível de metodologias utilizadas hoje em dia, toda esta articulação teoria e prática deve reservar um tempo para ensinar ao estudante metodologias inovadoras e que facilitam a articulação curricular, ultrapassando assim o que é, comumente apelidado de tradicional. Para que o currículo possa ser integrado, deve partir de um conhecimento prático que é adquirido e que não deve ser, de todo, fragmentado, ou seja, enquanto o currículo formal está dividido em disciplinas, dificultando a tarefa do estudante em articular esses mesmos conhecimentos, com o currículo integrado isso já não acontece, isto porque, este

consegue articular os saberes, unir as partes no todo e o todo nas partes, sem que o conhecimento seja fragmentado. Permite ainda que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem analisem tais relações de maneira que obtenham consciência e habilidades para transformar as relações onde forem mais apropriados, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e formadores de opinião. Vivenciando essas mudanças em todos os aspectos e buscando alternativas de superação, faz-se necessário buscar um saber globalizado que interrelacione os conteúdos e as aprendizagens, proporcionando a adequação dos aspectos à realidade social e cultural em que estão inseridos, realizando a conexão entre teoria e prática (Medeiros & Valente, 2010, p. 4).

Assim, torna-se imprescindível que o estudante detenha uma compreensão clara sobre o currículo integrado, pois além de se tornar ele próprio reflexivo, faz com que os alunos o sejam também, permitindo que estes se transformem em sujeitos pensantes, a fim de aprenderem “a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores” (Libaneo, 2009, citado por Medeiros & Valente, 2010, p.4). Desta forma, também os alunos beneficiam de todo este processo de aquisição e construção de conhecimentos, que pode ser realizado em conjunto com “docentes e alunos, cursos entre si, instituição (teoria) e serviço (prática), possibilitando que o docente tenha uma visão holística da educação” (Medeiros & Valente, 2010, p. 8), através de uma prática integradora. Além disso, permite-lhe mobilizar-se e mobilizar o grupo de trabalho no sentido de atingir uma mudança curricular ou uma mudança na prática docente que se reveja na formação dos alunos, além de o tornar agente do seu próprio desenvolvimento profissional (Medeiros & Valente, 2010). Logo a elevada importância de formar professores que vejam o ensino como algo que está inter-relacionado como um todo e não como algo que está subdividido.

Em síntese:

Desta forma, compreendemos que o ensino e o aprender a ensinar passa por diversos momentos que ajudam o profissional a adquirir ou a desenvolver cada vez mais os conhecimentos profissionais, alcançando novas conquistas e tornando-se num profissional cada vez mais competente e capaz.

Desta forma, Alonso (2008, p. 166) define o perfil do professor atual como:

um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

2.3. Socialização profissional

Lacey (1997, citado por Braga, 2001) refere a socialização profissional como “o processo segundo o qual as pessoas adquirem os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas, os conhecimentos, em suma, a cultura do grupo a que pertencem ou a que pretendem pertencer” (p. 62). Esta *cultura* de grupo e sentimento de pertença numa *família profissional* (Tejada Fernández, 2009, 2009a) constitui “um processo complexo, interativo e multidirecional”, entre o estudante (socializado) e os professores (socializadores) (Dubar, 1997, citado por Figueiredo, 2010, p.154). Para tal, o professor trava relações harmoniosas com os diferentes agentes educativos (os alunos, o professor cooperante, a colega de estágio, e até mesmo com os restantes colegas de mestrado, assim como a professora supervisora), as quais constituem momentos fulcrais de socialização profissional.

Estamos assim face a dois contextos de socialização profissional portadores de culturas específicas, diferenciadas mas interdependentes: o contexto de intervenção (prática) e o contexto de formação universitária.

2.3.1. Socialização proporcionada pelo contexto de intervenção

2.3.1.1. Socialização estudante - alunos

Tomando como ponto de partida os alunos, com os quais o professor socializa todos os dias, num período de tempo mais alargando, sabe-se que este deve encarar cada um deles de

forma igualitária, ou seja, crendo que todos têm capacidades para resolver os problemas com os quais se deparam no dia-a-dia, isto porque,

quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida oferece-lhe uma imagem positiva de si mesmo e fica reforçada a sua auto-estima, o que sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar a enfrentar os desafios que lhe surjam. O auto-conceito que é influenciado pela forma como decorreu o processo e pelos resultados obtidos na situação de aprendizagem influi, por sua vez, sobre a forma de encarar essa mesma situação (Solé, 2001, p. 38).

Além de que,

a percepção que os alunos fazem do professor, fará com que interpretem essas propostas de uma ou de outra maneira. Para o sentido que uns e outros atribuem ao que devem fazer intervém não só a imagem que cada qual tem de si mesmo mas também a imagem que tem do seu interlocutor (Solé, 2001, p. 41),

A forma como aborda os seus alunos, assim como as afirmações/observações que faz sobre os mesmos irão influenciar, de uma ou de outra forma, as representações que cada aluno forma sobre o professor, e sobre si mesmo, tendo em conta que os fatores afetivos têm um papel de destaque, ou seja, "a disponibilidade revelada em relação ao aluno, o respeito e afeto que lhe transmitimos, a capacidade de nos mostrarmos acolhedores e positivos constituem eixos em torno dos quais os alunos constroem uma representação dos professores" (Solé, 2001, p. 41). Assim, é fundamental que "sejamos cuidadosos, especialmente nos casos em que as apreciações não são muito positivas" (Solé, 2001, p. 40), uma vez que a atitude de rotular um aluno pode, em grande escala, influenciar a aprendizagem deste, bem como a imagem que este constrói do próprio professor.

As relações afetivas que o professor estabelece com os seus alunos, além de influenciarem a imagem que estes têm do mesmo, influenciam também a ação do próprio professor. A confiança que os alunos depositam neste, permitem-lhe agir e mediar as ações livremente, sem um sentimento de incapacidade.

Assim sendo, a socialização profissional que se desenrola entre ambos os agentes educativos, irá contribuir para o autoconceito de cada um, isto porque,

O autoconceito aprende-se ou, se quisermos, forja-se no decurso das experiências da vida; as relações interpessoais, em especial as que se prendem com "outros significantes", constituem os fios com os quais se tece a sua visão a partir da interiorização das atitudes e percepções que esses outros têm a seu respeito, de modo que as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a si própria. Assim, cada qual acaba por se considerar simpático ou enfadonho, diligente ou preguiçoso, com mau aspeto ou atraente, por ser isso que os outros, muitas vezes de forma totalmente inconsciente, lhe transmitem (Solé, 2001, p. 39).

Posto isto, por um lado, a forma como o professor elogia ou repreende o aluno e, por outro, o sentimento de segurança que os alunos transmitem ao próprio professor, a vontade que demonstram em trabalhar consigo, assim como a motivação que depositam nas atividades conduzidas pelo mesmo, são fatores determinantes que influenciam a construção e a valorização da autoestima de ambos. Tudo isto porque, o autoconceito abrange um vasto conjunto de representações (imagens, juízos, conceitos) que formamos sobre nós próprios, e que incluem aspetos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros. Este faz referência ao conhecimento de si mesmo, e que compreendem juízos valorativos, designando-se, por isso, de autoestima. (Fierro, 1990, citado por Solé, 2001)

2.3.1.2. Socialização estudante – professor cooperante

Além dos alunos e ainda no contexto de intervenção, o estudante tem a oportunidade de socializar com o professor cooperante, aquele que o acompanha diariamente e que está atento a todas as suas dificuldades, medos, fragilidades, como também às suas capacidades. Este é capaz de contribuir com um *feedback* que o estudante considera ser muito importante, por ser um instrumento “orientador, estimulador e regulador” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 31) da prática profissional.

Todavia, Feiman-Nemser & Floden (1986, citado por Braga, 2001, p.63) salientam que as crenças, os saberes, as atitudes e os valores que são inerentes à profissão passam, durante o primeiro ano, para o jovem professor, através dos mais experientes; consideram que esta forma de socialização é negativa, pois conduz à manutenção das práticas escolares vigentes, reproduzidas por agentes passivos e facilmente moldáveis.

A prática é, portanto, muito decisiva para a formação inicial, mas nem sempre aquilo que o estudante observa será exemplo ou modelo. Assim, após confrontar essa observação da realidade com aquilo que aprendeu no decorrer do percurso académico, alguns autores, como Veenman (1984) e Alves (1997), referem que ocorre o “choque da realidade”, dado o confronto entre a teoria e a realidade. Ou seja, no momento da prática, o estudante observa muitas estratégias e metodologias que ficam um pouco aquém do que esperava, por isso que “El diseño de la formación de profesores responde al modelo de racionalidad técnica con una visión separada de los aprendizajes teóricos y prácticos, y desconectada de la realidad de la enseñanza” (Schön, 1992, 1998, citado por González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p.57). Consequentemente,

La preparación formal que han recibido en los cursos de formación no encaja con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que acontecen las Prácticas y este

desajuste les lleva a desprezar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor hasta que consiguen elaborar maniobras exitosas para mitigar las preocupaciones y dificultades acuciantes. Se forja así una visión degenerada del modelo formativo: el conocimiento teórico, inicialmente concebido como de mayor prestigio por derivar de la investigación académica, es rechazado por los prácticos (futuros profesores y tutores que, en ocasiones, suelen compartir y alentar esta visión) en aras de su escasa utilidad para afrontar las situaciones del aula, y el conocimiento práctico, cuyo estatus, originariamente inferior por su origen situacional, experiencial, asistemático, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia para la enseñanza (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p. 57).

O estudante deve, por isso, retirar desta forma de socialização, o melhor que ela tem para dar, minimizando ou eliminando o que considera pior, ao tentar pôr em prática as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos na teoria, no sentido de obter um prática mais atualizada, e não tradicional e que lhe permita ser um bom profissional futuramente.

Por outro lado, além do referido, este tipo de socialização também pode ser afetada pela comunicação interinstitucional, ou seja, pela comunicação que a universidade (professores supervisores) estabelece com a escola (professores cooperantes e direções) onde se está a desenrolar a prática supervisionada/estágio de formação. Desta forma, seja positivo ou negativo o que a professora supervisora menciona, quer sobre a escola, como sobre a professora cooperante, pode influenciar a forma como o estudante encara a prática, assim como a socialização que se vai estabelecer, entre os diferentes agentes educativos do contexto escolar.

2.3.2. Socialização proporcionada pelas tutorias

2.3.2.1. Socialização estudante - professor supervisor

Para além dos alunos, temos outros agentes que também contribuem para o autoconceito do estudante e que participam na socialização profissional, ou seja, professores tutores e colegas de curso nas referidas tutorias. Nestas, estudantes e professores, com uma prática comum, refletem, debatem e procuram possíveis soluções para problemas importantes e comuns ao grupo, no sentido de se ajudarem mutuamente, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das aprendizagens de cada um. Assim, “os professores e as práticas de ensino reconfiguram-se, desafiando os alunos a serem mais conscientes e perspicazes em suas escolhas, na busca de melhores índices de aprendizagem” (Bragagnolo Frison, 2012, p. 219).

Estes momentos de tutoria são vistos por Sanz (2006, p. 16) como a acción docente de orientación realizada por profesores tutores con la finalidad de participar en la formación integral del alumnado, potenciando su desarrollo como persona y como estudiantes y su proyección social y profesional mediante la realización de estímulos que

favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, recursos para el aprendizaje y la mejora del clima de aprendizaje.

Roncelii e Gagno (2008, citado por Bragagnolo Frison, 2012, p.221) compreendem as tutorias como sendo

atendimentos sistemáticos, com o objetivo de orientar a discussão das temáticas e sistematizar conhecimentos teóricos, aproximando alunos e professores, em um trabalho coletivo, no qual tutores e tutelados compartilham saberes, esclarecem dúvidas (...) uma modalidade de trabalho que se configura na relação entre colegas, na medida em que um estudante torna-se responsável por outro, objetivando determinados aspectos da aprendizagem.

Nesta perspectiva, o professor tutor ajuda, apoia e orienta o estudante a construir os seus conhecimentos profissionais, a adquirir as suas aprendizagens profissionais, desafiando-o a ir sempre mais além, clarificando e formalizando através de práticas reflexivas e integradoras de novos conhecimentos e a mobilizar os conhecimentos já adquiridos pelo estudante no decorrer da sua formação e da sua vida, estimulando-o a pensar sobre a própria aprendizagem e permitindo-lhe tomar consciência de si e das suas necessidades, tornando-se “participe de dicho proceso” (Paricio, 2005, citado por Castaño Perea, Blanco Fernández, & Asensio Castañera, 2012, p. 198).

Deste modo, o professor tutor detém uma função de mediador da aprendizagem que não se distancia da *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP) de Vygotsky (1978). Com este acompanhamento especializado e de alguém mais capaz, o estudante sente-se mais protegido, apoiado e orientado na sua formação académica, sabendo que pode contar, sempre que necessário com a opinião do professor que conhece, pela formação e experiência que detém, tornando-se uma das melhores e maiores ajudas no processo formativo (García Nieto, 2008).

2.3.2.2. Socialização estudante - estudante

Para além do professor, e como já havia referido, existem outros intervenientes nas tutorias, sendo eles o colega de estágio e outros colegas com os quais partilhamos uma prática comum. Com eles também aprendemos, visto constituírem grupos de pessoas com uma prática comum e com interesses e problemas importantes e igualmente comuns a todo o grupo, sobre os quais refletem e desenvolvem o conhecimento de forma colaborativa e partilhada, fornecendo a ajuda necessária e adequada ao “aprendiz” no seu lugar de trabalho (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010). Por isso se diz que, estes seguem todo um caminho a fim de atingir a mesma finalidade, originado assim “comunidades profesionales de aprendizaje” integradas por

peças da uma mesma “família profissional” (Tejada Fernández, 2009, 2009a) que procuram o crescimento profissional (Molina Ruiz, 2005) e a melhor qualidade, para assim poder aperfeiçoar as suas ações pensadas e refletidas.

A socialização que se desencadeia entre colegas mostra que “trabalhar colaborativamente com as diferentes compreensões, expressas por cada estudante, é não só necessário, mas também extremamente profícuo. A *troca* e a *parceria* permitem “estabelecer e fortalecer o aprofundamento teórico. As *relações* contribuem “para o aprendizado individual”, favorecem “a compreensão de que o trabalho em equipe faz parte do contexto escolar” e evidenciam “que o debate acadêmico amplia a visão teórico-prática” (Bragagnolo Frison, 2012, p. 229). Assim, Santos (2001, citado por Bragagnolo Frison, 2012, p. 231) refere que a “heterogeneidade é importante na relação de aprender, pois, através do diálogo, podem surgir diferentes hipóteses que venham a contribuir na construção de significados. Há diferenças no processo de aprendizagem dos alunos; no entanto, cada um pode investir e cooperar com suas ideias, beneficiando a aprendizagem de todos”.

A socialização acresce, assim, a bagagem profissional do estudante, que é capaz de interagir com os demais, aprender colaborativamente e construir novos conhecimentos, compreendendo a importância que todo o processo de socialização não é mais nem menos do que uma mais-valia para o seu crescimento enquanto futuro profissional, permitindo-lhe o desenvolvimento integral nas “dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social” (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008, citado por Bragagnolo Frison, 2012, p.222)

Concluindo, estudantes, em parceria uns com os outros, ajudam-se mutuamente a compreender a prática que cada um desenvolve, quer seja nas tutorias ou fora delas, pois todos os momentos de discussão e partilha são importantes e

Percebe-se que estão implícitos, na aprendizagem, tanto fatores cognitivos quanto afetivo-relacionais, os quais podem ser melhor aproveitados no trabalho em duplas, pelo fortalecimento trazido pela ajuda recíproca. A tutoria realizada entre colegas da mesma turma permitiu a construção simultânea de estratégias de aprendizagem, ou seja, um ajudou o outro a aprender e um aprendeu com o outro (Bragagnolo Frison, 2012, p. 233).

Em síntese:

A socialização profissional é considerada um dos elementos fulcrais da formação profissional por permitir a aquisição e o desenvolvimento de um “conjunto de habilidades sociais, de actitudes y valores humanos más universales relacionados con el saber *ser* y el *saber estar*” (Cano González, 2009, p. 203).

Já as tutorias, associadas à autorregulação da aprendizagem, estimulam a capacidade de compreensão, gerando melhores oportunidades para os implicados aprenderem. A ação desenvolvida nas tutorias permite desenvolver estratégias para um maior e melhor entendimento dos conteúdos, relacionando-os com outros também aprendidos (Bragagnolo Frison, 2012), solucionando problemas e desenvolvendo uma cultura profissional. Assim,

A aprendizagem adquire significado por resultar da interação de um conhecimento anterior com novas experiências, advindas do contexto social e profissional, e da conjugação de variáveis pessoais que estimulam e oportunizam uma forma de agir intencional e estratégica, estimulando os envolvidos a pensarem sobre sua aprendizagem, tendo consciência de si mesmos, de suas necessidades e das necessidades do mundo que os rodeia (Bragagnolo Frison, 2012, pp. 219-220).

2.4. Identidade profissional

Bolívar, Fernández & Molina (2005, pp. 4-5) referem a identidade profissional como a definición de sí del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Sin reducirse a la identidad en el trabajo, abarca también la relación del individuo con otros grupos sociales. Las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales

A construção e o desenvolvimento da identidade profissional são complexos e delicados, e baseia-se nas representações, memórias e recordações de caminhos escolares pessoais, de histórias de vida e experiências de vida, que o estudante vai reconstruir. Assim, o estudante questiona-se - Quem sou? Quem quero ser? - permitindo-lhe pensar sobre si e reunir as condições para construir a sua identidade.

Neste sentido, o estudante deve reunir momentos importantes, de alegria e tristeza, de medo, de ansiedade e frustração, para que assim possa pensar, refletir e, conseqüentemente, procurar novas respostas, para compreender como poderá agir futuramente, melhorando as suas ações. A formação docente não se constrói através da acumulação, mas sim por uma reflexão contínua (crítico-reflexiva) sobre as práticas, no sentido de aperfeiçoar cada vez mais a sua ação e de modelar a sua identidade pessoal e profissional. Esta deve, por isso, estimular no estudante uma capacidade crítico-reflexiva, no sentido de lhe permitir pensar de forma autónoma e participar na sua própria formação, além de implicar um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os caminhos e os projetos do próprio professor, a fim de construir uma identidade profissional. Isto porque, “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais

e profissionais, permitindo aos professores apropria-se dos seus processos de formação e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida” (Nias, 1991, citado por Nóvoa, 1992, p.13).

O estudante começa, portanto, a desenvolver uma prática que, dia após dia, lhe permite espelhar exatamente as suas competências, capacidades, atitudes e valores e que nos permitem ver e compreender como este constrói a “su realidad profesional y personal, interactuando con sus mundos sociales” (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005, p. 7). Isto porque, “los futuros profesores son los auténticos responsables de su formación, controlando su dedicación, dirigiendo sus esfuerzos y manejando las situaciones a las que se enfrentan, de manera que se conviertan en oportunidades para aprender a enseñar” (González Sanmamed, 1994, citado por González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p. 59).

Estas primeiras conquistas do estudante estão contidas numa formação que é inicial e que se caracteriza como sendo a formação que se assume como “a base da construção da profissionalidade” sendo a partir desta que “adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (Lisboa, 2005, p. 29).

Perrenoud (1997, p. 184) refere ainda que “toda a formação inicial contribui, pela sua simples existência, para a construção de uma identidade profissional, quanto mais não seja ao criar solidariedades, um “espírito de corpo”, uma cultura comum quanto aos valores, mas também e sobretudo pelos modos de falar, raciocinar, colocar e resolver os problemas”.

No entanto, após observar o contexto e todas as suas particularidades, o estudante compreende que “a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática quotidiana”, (Esteve,1995, citado por Braga, 2001, p.64) o que resulta numa “crise de identidade determinada pela contradição existente entre o eu real do professor (o que ele vê fazer todos os dias na aula) e o seu ideal (o que ele desejaria fazer ou pensa dever fazer)” (Alves, 1997, citado por Braga, 2001,p.64). Isto é, a prática é muito decisiva para a formação inicial, mas aqui emerge o dilema entre a teoria e a prática, o exemplo observado e o modelo estudado. É por isso que o estudante, após confrontar a observação da realidade com o que aprendeu no decorrer do percurso académico, se depara com o que alguns autores referem como “choque da realidade”, tal como já foi referido. Ou seja, no momento da prática, este observa estratégias e metodologias que ficam um pouco aquém das expectativas que o moviam, por isso se diz que o desenho da formação de professores

corresponde ao modelo de racionalidade técnica, que visualiza as aprendizagens teóricas e práticas como algo que está dissociado da realidade do ensino (Schön, 1992, 1998).

Desta forma, cabe ao próprio estudante traçar os seus próprios objetivos e compreender o que é e o que quer ser enquanto futuro profissional, ou seja, procurar uma identidade profissional que o caracterize e que se marque pela diferença, recorrendo a metodologias e a estratégias de resolução de problemas que sejam inovadoras e integradoras. Importa, assim, criar profissionais competentes que, segundo Valente & Viana (2007, citado por Medeiros & Valente, 2010 p.4) deixem “para trás o modelo conteudista, com base na autoridade expositiva do docente e em que o aluno é visto como uma tábua rasa”, tornando-se essencial “colocar o aluno a participar para que se sinta estimulado a construir os conhecimentos junto com o docente”.

Por outro lado, o professor deve entender que os conhecimentos que foi adquirindo na sua formação inicial são, muitas vezes, insuficientes surgindo a necessidade de crescer ao longo da carreira (Ponte, 1996). Este deve, por assim dizer, apostar numa formação contínua, que o ajudará a ultrapassar lacunas, desajustes ou necessidades de atualizar os saberes. Entende-se assim que

a formação inicial é um aspecto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua [...] nela devem participar as instituições que fazem a respectiva formação inicial pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, o que é necessário é encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respectiva articulação, pelo que é de privilegiar a interação entre as instituições de formação e os contextos de trabalho (CRUP, 1997, citado por Braga, 2001, p.67).

Neste contexto,

No se puede seguir manteniendo la idea de que son *prisioneros del pasado* o *prisioneros del presente*. El futuro profesor no tiene por qué ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está, teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas (González Sanmamed, 1994, citado por González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p. 59).

Desta forma, a formação inicial “deve estar sempre aberta a aperfeiçoamentos. (...) nunca deve ser vista como um final, mas como um repto que, bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento no decurso de toda a carreira” (Lisboa, 2005, p. 30). Esta por si só não basta, importa que se caracterize também por uma continuidade. É essencial que todo e qualquer profissional se desenvolvam profissionalmente, a cada dia, sem que acomode o pensamento à ideia de que “está formado”. Deve sim lutar sempre pelos seus ideais, abandonado o

pensamento de que “a sua principal preocupação não é atingir os objetivos pedagógicos, nem lutar contra o insucesso escolar mas sim a de se esforçarem apenas o suficiente para que a instituição os deixe em paz” (Perrenoud, 1997, p. 199). É fundamental que o professor prime pela diferença, no sentido de usar e abusar da inovação, para proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem ativa, significativa e diversificada, motivando os alunos e contribuindo para o seu sucesso escolar, pois “todo o professor digno deste nome diferencia a sua pedagogia, luta contra o insucesso escolar, pratica métodos ativos e respeita os seus alunos enquanto pessoas” (Perrenoud, 1997, p. 198).

Concluindo,

el análisis de la biografía durante la formación constituye un mecanismo de apoyo al aprendizaje de la profesión de la enseñanza: los profesores aprenden a dar sentido a su propia experiencia, haciéndose conscientes de sus propias preocupaciones, problemas, dilemas y paradojas. A través de un proceso de documentación, reflexión e interpretación, los alumnos pueden pensar respecto a dónde están, dónde han estado y dónde quieren ir (González Sanmamed, 1995, González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p.60).

Toda esta formação proporcionada ao estudante permite-lhe crescer enquanto profissional, movendo-se na procura de novos horizontes e delineando uma identidade de que precisa, para compreender o seu papel na vida dos alunos e a qual o caracterizará, fazendo deste um profissional de sucesso. O professor também busca e constrói uma identidade profissional, que não nasce consigo, mas que se caracteriza pela forma como este se movimenta e interage na ação, sendo que é indispensável que cada ser humano reconheça a sua própria identidade (Morin, 2005, citado por Medeiros & Valente, 2010, p.4). Por outro lado, os medos, as ansiedades e as frustrações característicos desta formação inicial, também contribuem, em grande escala, para a construção e definição da identidade do próprio estudante.

Em síntese:

É vital que o estudante participe “ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua aprendizagem.” (Day, 2001, citado por Flores & Simão, 2009, p.7), construindo toda uma identidade profissional que o irá caracterizar. Esta identidade é “una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que la imagen o concepto que el profesor construye de sí como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro” (Galaz, 2011, p. 92).

***Capítulo III* - Metodología**

Todas as investigações partem da definição de um realidade ou situação problemática que se pretende observar, descrever ou até mesmo interpretar, para que se possa conhecer mais e melhor, no sentido de avançar com novas propostas que permitam a transformação e a mudança.

Neste caso concreto, o âmbito da realidade educativa a investigar são as minhas experiências profissionais, decorridas da prática profissional, em contexto de 1CEB. Assim torna-se necessária a procura de uma ou várias metodologias adequadas, que permitam aceder e analisar reflexivamente essas mesmas experiências.

Desta forma, irei, no presente capítulo, expor o tema a investigar, a questão de investigação e os objetivos, o procedimento metodológico utilizado, os instrumentos de recolha de dados, os instrumentos de seleção, organização e análise dos dados e, por fim, as estratégias de intervenção.

3. Definição do Problema de Investigação

3.1. Problema da investigação

Com o presente relatório de estágio, pretendo partilhar as minhas vivências, aprendizagens, conhecimentos, socializações e por fim, a minha identidade profissional. Desta forma, após pensar e repensar “O que estaria eu aqui a fazer?”, decidi que, acima de tudo, deveria conhecer-me, assim como compreender o meu processo educativo/formativo. É certo que todos idealizamos o melhor para nós, mas mais do que idealizar, é concretizar e, por isso, decidi focar o meu relatório de estágio, na construção de uma narrativa que me permitirá analisar as “*Pegadas na areia: o percurso que marca o início da viagem profissional*”. Assim, irei analisar experiências e acontecimentos vivenciados no decorrer da prática pedagógica, com recurso a diversos documentos, a fim de compreender, em que medida, a prática me permitiu retirar aprendizagens realmente significativas e reais.

Desta forma, o meu objetivo, enquanto profissional da educação básica é não parar no “tempo”, pelo contrário, é querer ir mais além, quer ao nível académico quer profissional, sempre com o pensamento de que se for melhor, ensino mais e melhor, construindo uma identidade que me caracteriza e que me distingue dos demais. Além disso, permitir-me-á aguçar a minha capacidade para pensar e refletir sobre todas as situações e atitudes, tornando-me cada

vez mais capaz de refletir continuamente, de modo cada vez mais crítica, autônoma e competente.

Considero, por isso, pertinente o tema escolhido, isto porque, como futura professora, é importante compreender-me a mim, à medida que compreendo a adequação da minha ação, só assim irei ultrapassar o desafio que é a educação atual.

3.2. Questão de investigação

Uma vez que pretendo analisar e compreender o meu percurso profissional, no decorrer da prática desenvolvida em contexto de 1CEB, defino apenas uma questão central, podendo surgir outras no decorrer do processo investigativo, o qual se mostra, necessariamente, aberto e flexível.

Assim, a questão central desta investigação é: “Qual a importância do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado para a construção da identidade profissional?”. Esta surge, por isso, com o intuito de questionar a minha prática e de construir a minha identidade profissional, em contexto de 1CEB.

3.3. Objetivos

A partir da questão de investigação, e como em tudo na vida à sempre objetivos que nos levam a realizar determinadas ações, também aqui é fulcral traçar objetivos, para poder organizar o meu pensamento, bem como para compreender exatamente as finalidades do mesmo. Assim, busco alcançar os seguintes objetivos gerais:

- a) Identificar os marcos mais significativos no meu percurso que contribuíram para o meu crescimento enquanto professora, e conseqüentemente para a minha identidade profissional.
- b) Construir uma narrativa descritiva, mas acima de tudo reflexiva, sobre o meu percurso profissional, com maior incidência nas aprendizagens, nos conhecimentos, na socialização e na identidade profissionais;
- c) Compreender a importância do meu percurso para a minha formação profissional, enquanto profissional reflexivo, autónomo e flexível na gestão do currículo.

E ainda os seguintes objetivos específicos:

- a) Entender em que medida a teoria me pode ajudar a fundamentar e analisar a minha prática pedagógica;

- b) Refletir sobre as minhas práticas educativas enquanto professora ao nível pedagógico e curricular;
- c) Perceber qual o trajeto de construção da minha identidade profissional;
- d) Refletir, juntamente com a professora cooperante, a minha prática pedagógica;
- e) Contributo dos diferentes atores (professora cooperante, crianças e supervisor universitário) para a construção da minha identidade profissional.

4. Procedimento metodológico

A resposta à questão de investigação referida anteriormente exige a utilização de processos metodológicos adequados e específicos, o que levou a uma procura exaustiva de metodologias com recurso a diversas leituras reflexivas, a fim de compreender qual a que me permitia realizar a análise reflexiva das minhas práticas. Assim, após algumas interrogações, compreendi que o método (Auto) Biográfico-narrativo seria a melhor escolha, uma vez que me permite analisar os instrumentos de recolha de dados à luz de uma atitude altamente reflexiva e expositiva, ou seja, uma atitude que me permite questionar sobre tudo aquilo que faço, à medida que exponho os meus sentimentos, numa narrativa descritiva das minhas experiências profissionais, a fim de analisar a minha formação inicial.

4.1. Método (Auto) Biográfico-narrativo

A biografia permite ao sujeito do relato biográfico pôr em “evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui” (Nóvoa, 1988, p. 56), assim esta abordagem permite constatar que a vida é um espaço real de educação, a qual me permitirá pensar e repensar as questões de formação, tendo em conta o pensamento de que “ninguém forma ninguém”, ou seja, a formação do adulto pertence exclusivamente a ele próprio como formando (Nóvoa, 1988). Neste sentido, a formação é, inevitavelmente, um trabalho que permite refletir sobre os percursos de vida (Nóvoa & Finger, 2010), mas também que permite aprofundar o conhecimento dos processos de formação, revelando-se um “instrumento de investigação” e, principalmente, um “instrumento de formação” (Nóvoa & Finger, 2010).

O método narrativo representa-se como uma forma de investigação “porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas

aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história” (Souza, 2006, p. 26).

Neste sentido, a narrativa não conta apenas da narração de acontecimentos, pelo contrário, é um método em que o professor organiza um processo de reflexão sobre as experiências vividas, o qual lhe traz contribuições ao seu processo formativo, compreendendo assim a sua prática e os factos mais importantes, assim, é um momento onde o professor pode “olhar e falar” a respeito da própria prática. Este é um método investigativo que oportuniza espaços de socialização constantes e de confronto, fundamentais para que o professor possa ativar e desenvolver a capacidade de pensar reflexivamente sobre as próprias experiências de vida (Moraes, 2004). Procura-se, por isso, através da narrativa, “potencializar práticas de formação”, que “assegurem momentos formativos” e tragam ao docente por meio da reflexão, aprendizagens advindas das experiências” (Moraes, 2004, p. 170).

O método biográfico-narrativo permitir-me-á revisar e analisar todas as minhas *pegadas*, decorridas de reais experiências de vida, a fim de me investigar e de poder compreender melhor o sentido da minha formação, bem como as capacidades que devo aperfeiçoar, no sentido de apostar numa formação sólida e contínua. Assim, irei construir toda uma narrativa que passa pela análise de verdadeiras e significativas experiências e que me irão permitir compreender a minha identidade profissional.

Esta metodologia permitir-me-á “aprender pela experiência” (Josso, 2002), aliando-a ao gosto que me move pela partilha de histórias, a fim de poder descrever e narrar um período importante da minha viagem profissional, histórias essas que mostraram um pouco de mim, da minha própria formação, da minha capacidade de análise crítico-reflexiva, a qual me permite reaprender. Assim, permitirei, a quem ler o meu relatório, quer a título de curiosidade, ou mesmo de interesse, enveredar num mundo de vivências registadas num período muito significativo da minha vida.

5. Instrumentos de recolha de dados

Para sustentar a minha narrativa torna-se necessário referir instrumentos de recolha de dados, que me permitem recolher informação e analisar a minha ação/intervenção, para poder crescer enquanto profissional.

Desta forma, os registos diários e consequentes reflexões semanais irão constituir os principais instrumentos a serem analisados (análise de conteúdo), pois é a partir dos registos diários que analiso e reflito sobre as minhas práticas pedagógicas.

No entanto, os diálogos estabelecidos com a professora cooperante, no final de cada atividade conduzida por mim, também detêm grande importância, uma vez que esta observará “de fora” a minha intervenção, logo poderá passar-me informações de atitudes, comportamentos ou estratégias que resultaram menos bem, bem como contribuir com sugestões construtivas. Além da professora cooperante, também as reuniões semanais com a professora supervisora universitária me vão ajudar a refletir sobre aspetos importantes a considerar e os quais posso não perceber, sempre com o objetivo de crescer profissionalmente e de me tornar cada vez mais reflexiva. Todas estas fontes encontrarão eco nas reflexões semanais como mais uma vertente de aprendizagem e conhecimento profissional, ou seja, das minhas *pegadas* na construção de uma identidade profissional.

6. Modelo de análise dos dados

Tendo em conta os instrumentos de recolha de dados, importa, por isso, referir como foi realizada a seleção, organização e análise dos mesmos. Como forma de facilitar todo este processo, utilizei o software *MAXQDA 10*, através do qual foram definidas *à priori* quatro dimensões, contextualizadas anteriormente no enquadramento teórico. Desta forma, realizei uma análise crítico-reflexiva da prática, compreendendo a importância de uma formação profissional integral, e tendo como referencial as definições dessas dimensões apresentadas por Tejada Fernández e Carvalho (2013), assim sistematizadas no quadro 1.

Dimensões	Definições (Tejada Fernández & Carvalho, 2013, p.1590)
<i>Aprendizagem profissional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • la construcción y apropiación de conocimientos y saberes teóricos y prácticos; • los momentos y situaciones de aprendizaje profesional en el contexto de aula; • los momentos y situaciones de aprendizaje profesional en las tutorías; • la evaluación personal; • las carpetas de aprendizaje.
<i>Conhecimento profissional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • conjunto de conocimientos, saberes de diferentes áreas científicas relacionado con la profesión docente, la acción educativa, el desarrollo del ser humano, la realidad social y cultural del contexto
<i>Socialização profissional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • el saber convivir; • las relaciones interpersonales en el ejercicio de la práctica docente que se pautan por la ética, el respeto y valorización de las diversidades.
<i>Identidade profissional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • la construcción del saber ser y estar ante las situaciones y circunstancias de la práctica docente, asumiendo el liderazgo, respecto, autonomía y ética como fundamentos elementares de la identidad.

Quadro 1 - Quadro síntese das dimensões profissionais da Formação profissional e respetivas definições

Assim, tendo em conta a definição de cada dimensão, e com o *software* mencionado inicialmente, comecei por seleccionar todas as reflexões semanais (Figura 2, ponto 1) e a colocar os códigos estipulados, que correspondem às dimensões previamente definidas (Figura 2, ponto 2). De seguida, selecionei frase a frase, analisando e reconhecendo, por isso, a relação entre estas e as quatro dimensões (Figura 2, ponto 3). Por fim, ativei todas as reflexões e todos os códigos, obtendo uma organização das dimensões (Figura 2, ponto 4), ou seja, o próprio software recolheu todas as frases ou segmentos, relativos a cada dimensão, colocando por ordem as que remetem para a aprendizagem, para o conhecimento, para a socialização e para a identidade profissionais, respetivamente (Figura 2, ponto 4). Assim, obtive, automaticamente, uma organização dos dados por dimensão, o que facilitou na construção de uma narrativa adequada e fluente.

Para além disso, quer no campo dos documentos (1), quer no campo dos códigos (2) o *software* apresenta as frequências totais de cada documento ou código. Todavia, ao longo do presente relatório não me debrucei sobre estas frequências já que o recurso a uma metodologia narrativa e autobiográfica me distancia desta perspetiva numérica e quantitativa e da sua relevância para o presente estudo.

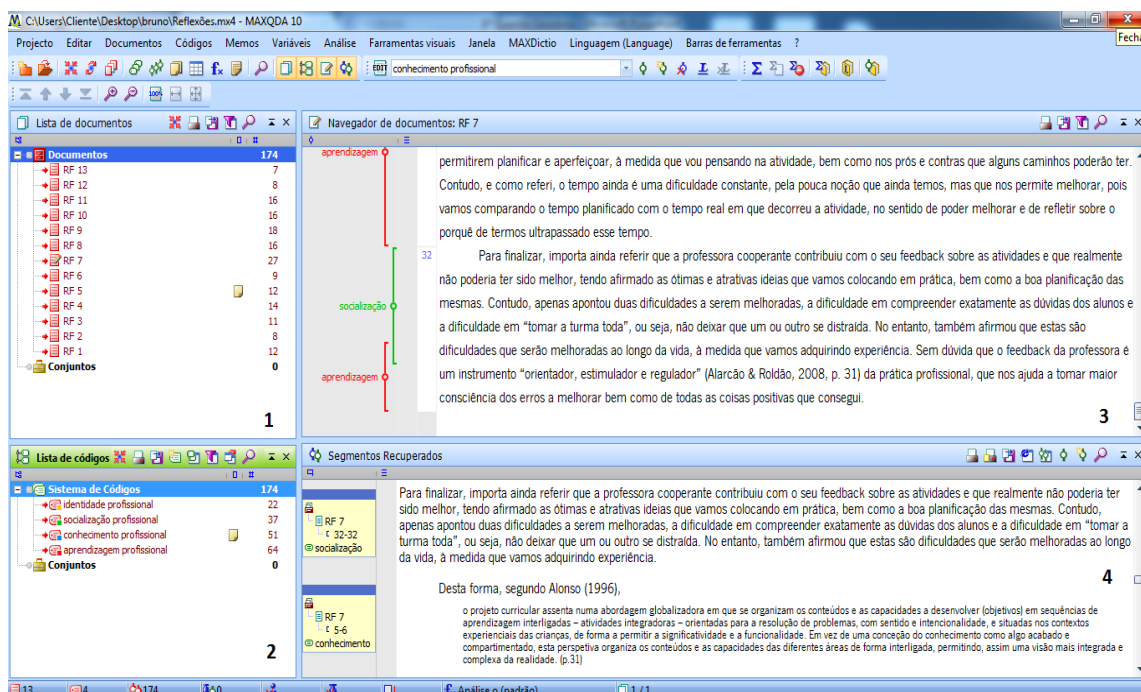


Figura 2 - Software *MAXQDA 10*, onde é visível a seleção da informação relativa a cada dimensão e respetiva organização

7. Estratégias de intervenção

Centrada na construção da minha identidade profissional, olhei a minha prática como um momento para me compreender a mim, mas proporcionando o melhor aos alunos. Neste sentido, e com a ambição de poder incluir e aprender mais sobre estratégias inovadoras, parti do princípio de que usaria uma metodologia que não fosse academicista e tecnológica, uma vez que não queria tomar o aluno como ser passivo no seu processo de aprendizagem, no qual o professor assume o papel central. Aceitar a escola como um espaço que limita a liberdade de expressão e participação dos alunos na própria aprendizagem, é aceitar um espaço anti democrático e não era de todo este espaço que queria vivenciar.

Assim, foi uma preocupação recorrer a uma metodologia que me permitisse construir conhecimentos e adquirir uma experiência válida e valorizada, em que a pesquisa e a reflexão constituem elementos centrais da minha pedagogia, a fim de criar ambientes propícios ao desenvolvimento integral do aluno. Ao mesmo tempo, quero proporcionar aos alunos um ensino integrado e harmonioso, permitindo-lhes a construção de conhecimentos de forma significativa e real, o que será possível se tomar o aluno como ser ativo, capaz e pensante, o qual adquire um papel central nas próprias aprendizagens.

Para isso, recorreu-se ao Projeto Curricular Integrado (PCI) (Alonso, 1998), um modelo integrador de referência e o “mais adequado ao desenvolvimento do currículo e à organização do ensino e da aprendizagem no período dos 6 aos 12 anos” (Roldão, 2009, p. 192), que permite ao professor uma gestão integrada e flexível do currículo, ou seja, uma integração curricular que oferece “ao aluno um currículo coerente que articulando conteúdos e processos, permita que as experiências educativas adquiram um sentido pessoal e social tornando-as significativas para a sua formação integral” (Alonso, 2004, p. 15).

Para tal, foi necessário começar por observar e conhecer as características e as necessidades reais dos alunos, uma vez que o PCI parte sempre do contexto e de toda a sua especificidade, assim como das dificuldades e das potencialidades do mesmo. Neste sentido, as aprendizagens proporcionadas adquirem significado e sentido, permitindo que sejam construídas de forma integrada, num projeto onde os alunos assumem um papel ativo, ao longo de toda a ação educativa (Alonso, L. et al, 2002). Por sua vez, importa assumi-lo como sendo aberto e flexível, para que se possa modelar ao contexto e aos seus intervenientes.

Deste modo, na construção e no desenvolvimento do PCI, atendi a várias questões que permitiram investigar e refletir a adaptação do currículo nacional ao contexto de intervenção, a

fim de modelar o projeto adequadamente. Assim, apontam-se as seguintes questões: Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? (Alonso, L. et al, 2002).

De acordo com a análise reflexiva e crítica das questões referidas, foi possível proporcionar aprendizagens significativas, integradas, reais e expressivas, proporcionadas pelo desenvolvimento de “atividades integradoras” (Alonso, 1998), as quais se definem segundo problemas sociais significativos para os alunos, a fim de responder às reais necessidades dos mesmos. Estas basearam-se, ainda, nas diferentes áreas curriculares, definidas pelo currículo nacional. Por sua vez, e para que se possa garantir a qualidade e a significatividade destas atividades integradoras, foi necessário atender a alguns critérios que devem estar presentes no seu desenvolvimento, nomeadamente a articulação vertical, horizontal e lateral, o equilíbrio entre as tarefas e os seus respetivos conteúdos e a relevância e a adequação das mesmas para o crescimento e desenvolvimento das crianças (Alonso, 1998). O PCI possibilita uma aprendizagem inclusiva, criativa, real, cativante e significativa, que integra os alunos, os professores e o meio, ou seja, uma metodologia que dá ao aluno todas as condições para se exprimir livremente, proporcionando-lhe uma educação mais aberta à sua própria participação, onde estes são o centro de todo o processo educativo, proporcionando-lhes um desenvolvimento integrado e harmonioso.

O PCI permitiu-me, por isso, implementar um projeto que se baseia num desenho progressivo e aberto, que se enriquece, cresce e adequa através de processos de observação, planificação, ação e reflexão/avaliação, os quais vivi intensamente, assumindo uma atitude de diálogo permanente entre os princípios e a realidade e entre o desejável e o possível. Além disso, permitiu-me vivenciar um projeto que é planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os participantes, através de processos de colaboração que os implicam e responsabilizam.

Capítulo IV – Pegadas na **A**reia: o **p**ercurso que **m**arca
o **i**nício da **v**iagem **p**rofissional

A importância do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado para a construção da identidade profissional

No presente capítulo irei refletir sobre as experiências vivenciadas no contexto de intervenção, e sobre a forma como estas me permitiram construir a minha identidade profissional. Uma narrativa que permite compreender as lacunas, as conquistas e os sentimentos de cada *pegada* da minha viagem profissional.

Num primeiro ponto irei expor uma reflexão pessoal acerca da minha visão sobre o futuro, deste modo, descrevo sentimentos e expectativas que acolhi pra este período de estágio.

Num segundo ponto irei descrever, sucintamente, e refletir sobre o Projeto Curricular Integrado desenvolvido no contexto, para se compreender um pouco do trabalho realizado neste marco significativo da minha vida. Assim, irei descrever como surgiu o projeto e quais as diversas questões geradoras e a título de exemplo, descrevo, mais detalhadamente, o desenvolvimento de uma atividade integradora, sobre a qual reflito, a fim de compreender as aprendizagens construídas nesta atividade em específico. No final, faço uma conclusão geral do projeto.

Por fim, num último ponto, lanço um olhar geral sobre a implementação do PCI, de modo a analisar reflexivamente as *aprendizagens*, os *conhecimentos*, as *socializações*, e por fim a *identidade profissionais*.

1. Uma visão sobre o futuro

Medo, ansiedade e muita vontade de chegar mais longe marcaram a minha Prática de Ensino Supervisionada. Após o seu início dei por mim a pensar o que seria este momento para o meu crescimento profissional. Acima de tudo, queria aprender, comigo e com os outros, tornando este um marco histórico na minha vida. Tracei muitas metas que felizmente consegui alcançar e tracei uma em especial, construir a minha identidade profissional, permitindo-me compreender afinal *quem sou* e *quem quero ser*, num mundo tão complexo, como é o da educação.

Aprendi imenso no decorrer da minha licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, aprendi a fazer, refazer, e até mesmo a mudar e a inovar. São tantos os conhecimentos construídos, são tantas as metodologias e as estratégias que podem fazer de nós futuros professores “revolucionários do

Ensino”. Pois bem, foi assim que encarei mais um momento prático - eu quero ser mais, eu quero ser melhor e eu quero colocar em prática um ensino que ultrapassa a fragmentação das práticas predominantes na atualidade.

Mais do que fazer parte do mundo da educação, eu queria destacar-me, para isso, sei que importa pensar nos alunos, no que devemos fazer *por* e *para* eles, mas não será primordialmente mais importante começar por pensar em mim como futura professora? É de mim que parte a mudança, é de mim que parte a inovação, é de mim que parte a capacidade e a competência para fazer sempre melhor. É *de* mim, *por* mim e *para* as crianças, porque a minha forma de ser e estar lhes vai permitir um espaço de aprendizagem inovador e empreendedor, significativo e funcional, motivador e construtivo. Por isso, é por mim que achei que deveria começar, se eu “me estudar” e estudar o que faço e como faço, facilmente poderei incutir estratégias inovadoras, abertas e flexíveis.

Inovação, abertura e flexibilidade foram palavras que, indiscutivelmente, comecei a interiorizar e que, quase sem me aperceber, começaram a fazer parte da definição do meu “eu” professor, pois, só assim poderia começar a intervir num contexto, a fim de transformá-lo, onde nada é imposto, tudo é proposto. Posto isto, só via um caminho possível a seguir, o do Projeto Curricular Integrado, um desafio, é certo, mas também uma certeza de que “juntos” poderíamos alcançar os objetivos delineados, contribuindo ainda para a construção da minha identidade profissional.

Mas, um desafio? Porquê e para quem? Para mim, acima de tudo. Porque queria desenvolver mentes mais abertas, onde os alunos conduzissem a sua própria aprendizagem ao contribuírem com a partilha das suas experiências pessoais, sendo-lhes possível aceder a uma aprendizagem ativa e significativa. Porque “o professor tem nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo” (Alonso, 2004, p. 15) este projeto ajudar-me-á, certamente, por partir sempre dos alunos, dos seus conhecimentos prévios, a fim de estes lhes atribuírem valor e significado. Sustento a minha convicção na aprendizagem significativa enquanto processo através do qual compreendemos a relação de um conceito, ou uma afirmação, com a estrutura cognitiva de quem o aprende, ficando, assim, integrado nela (Valadares & Moreira, 2009). Desta forma, o aluno irá construir um significado próprio e pessoal, acerca dos objetos de conhecimento, pois “Aprender, é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar” (Alonso, 1996, p. 40).

Desta forma, queria incluir nas minhas práticas um aluno que é ativo, capaz e pensante, que adquire um papel central nas aprendizagens que vai realizando, ou seja, um aluno que é o principal construtor do processo de ensino, cabendo-me o papel de mediador, de forma a criar ambientes propícios à aprendizagem. Queria, desta forma, libertar-me do que é tradicional e do que não traz nada de novo, nem a mim, nem aos alunos, nem ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Queria, acima de tudo, aprender a SER PROFESSOR, um SER com características próprias, que se marca pela diferença das expressões, das ações e do olhar. Quero rever-me num SER que olha os alunos e a escola de hoje como um desafio permanente, onde a busca de novos horizontes constitui um hábito diário. Aqui o “sujeito” de estudo sou eu, um eu que só aprenderá compreendendo e refletindo sobre o que faz, como faz e porque faz.

2. Implementação do Projeto Curricular Integrado

Depois de refletir um pouco e de expor os meus sentimentos e as minhas expectativas face a este *início de viagem profissional*, irei, agora, fazer uma breve apresentação do PCI desenvolvido no contexto educativo, com a finalidade de se compreender um pouco do trabalho por mim desenvolvido, o qual me permitiu construir a minha identidade profissional, no decorrer do período de estágio.

2.1. Surgimento e justificação do projeto

Chegado o momento de implementar o projeto, e após inúmeras observações e inseguranças, assumi o papel do professor, entregando-me aquela que foi a “minha” turma, durante quatro curtos meses. Senti-me tão bem, senti-me professora “dos pés à cabeça”. Senti que começava ali um momento importante para o meu crescimento profissional. Assim, entreguei-me de corpo e alma e dei início ao Projeto Curricular Integrado.

A escolha do tema do PCI desenvolvido denomina-se *“Navegar no Tempo Antigo: Vamos mergulhar e descobrir a História da Cidade de Braga?”* e surgiu dos interesses das crianças, em concordância com um dos conteúdos programáticos a desenvolver na área de Estudo do Meio – Património histórico local.

No decorrer de uma visita de estudo ao Museu dos Biscainhos e após um trabalho sobre a mesma, constatou-se que os alunos demonstravam muito interesse sobre o nosso património histórico. Neste sentido, como se verificou que este era um tema que suscitava muita

curiosidade nos alunos, partiu-se para um diálogo a fim de compreender quais eram exatamente as curiosidades que queriam ver saciadas, tendo surgindo, entre outras, questões ligadas à nossa cidade e à forma como se vivia antigamente.

Esta temática, para além de ir ao encontro de um interesse do grupo, o Património histórico é também um conteúdo de Estudo do Meio presente no Currículo Nacional para o 3º ano de escolaridade. Dá-se então importância ao conhecimento e aprendizagem dos alunos - conhecerem e reconhecerem os vestígios como fontes de informação, permitiu-lhes saber mais sobre o seu passado. Tal como se poder ler no programa do 1º ciclo, referente ao 3º ano, à área de Estudo do Meio:

É importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstrução do passado. Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização. (Ministério da Educação, 2004, p. 110).

Desta forma, pretendeu-se que o aluno desenvolvesse atitudes de respeito pelo património, bem como a sua conservação e valorização tendo em conta *atividades integradoras* e motivadoras que transportassem o aluno para uma visão da aprendizagem com significado. Assim, fazer um projeto que vai ao encontro dos interesses e necessidades do grupo é um passo importante para o sucesso do mesmo.

Este projeto é orientado por princípios e objetivos, baseados no diagnóstico das necessidades da comunidade educativa e dos alunos e nos interesses que estes demonstravam e tem como base *questões geradoras* com significado para o grupo, sobre as quais se desenvolveu *atividades integradoras* que estruturam “os conteúdos e as competências a desenvolver em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade, e situando-as nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade” (Alonso, 2002, p. 77). Ou seja, “em vez de uma conceção do conhecimento como algo acabado e compartimentado, esta perspetiva organiza os conteúdos e as capacidades das diferentes áreas de forma interligada, permitindo, assim, uma visão mais integrada e complexa da realidade” (Alonso, 1996, pp. 31-32).

Por fim, importa ainda referir que este se mostrou um projeto muito mais ambicioso do que imaginara pois, juntamente com as minhas colegas que realizavam estágio na mesma escola, constatamos que havia algo em comum no projeto a desenvolver pelas três turmas. Neste sentido, surgiu a ideia e a oportunidade de podermos realizar um projeto institucional, ou

seja, interturmas. Assim, cada turma trabalhou a sua temática, intercalada e complementada com momentos de partilha das aprendizagens com as restantes turmas, o que cria a possibilidade de desenvolver uma aprendizagem conjunta e o que torna o projeto mais enriquecedor quer para os alunos, como para nós, professoras, num período ainda de construção da aprendizagem.

2.1.1. Questões geradoras

Após definir a temática a trabalhar e com ideias mais organizadas do que seria este projeto, o primeiro passo a dar foi no sentido de escutar as principais curiosidades dos alunos e algumas questões às quais pretendiam dar resposta, bem como compreender algumas das atividades que gostariam de realizar. Foi uma preocupação primária atender sempre a essas curiosidades/interesses que os alunos suscitavam no decorrer das atividades integradoras, a fim de corresponder ao desejo e à necessidade de descobrir, de saber e de conhecer mais, no sentido de promover e motivar o desenvolvimento integral de todos os alunos. Desta forma, com o desenvolvimento deste PCI, criou-se, fomentou-se e desenvolveu-se oportunidades para a construção de diversas aprendizagens, repletas de significado para o aluno, permitindo-lhe crescer enquanto cidadão inserido e participante na sociedade.

Concluindo, pretendeu-se dar resposta às expectativas que os alunos revelavam pelo projeto, assegurando o interesse e a motivação pelo mesmo, incluindo-os em todas as decisões, buscando a construção de um saber estruturados, articulado, integrado e interligado e baseado nos interesses e necessidades do grupo.

Desta forma, expõem-se, de seguida, as questões geradoras, pela respetiva ordem, assim como uma descrição sucinta da atividade integradora realizada em cada uma delas.

2.1.1.1. *Que monumentos existem na nossa cidade?*

Com esta primeira questão pretendeu-se que os alunos conhecessem mais e melhor a cidade na qual despertam todos os dias. Assim, o interesse que os alunos demonstraram por conhecer mais sobre o passado da história local, moveu-se no sentido de articular os conhecimentos prévios com a construção de novos conhecimentos dotados de sentido e significado sobre a cidade, sempre de forma articulada e integrada.

Para dar resposta à respetiva questão, desenvolveu-se uma atividade integradora, na qual se pretendeu criar um livro sobre "*Os monumentos da cidade de Braga*", no qual cada

aluno escolheu um monumento, sobre o qual redigiu um texto, realizando, no final, um desenho sobre o mesmo. Dado o caráter articulado e integrado das atividades, ocorreu ainda a oportunidade dos alunos explorarem os polígonos, tendo por base a imagem do monumento, e a numeração romana, com base na data dos monumentos. Esta última permitiu-lhes construir conhecimentos que os ajudaram a datar, por ordem cronológica, todos os monumentos.

Para finalizar, e uma vez que o envolvimento parental detém grande importância quer para uma maior aproveitamento dos alunos, no projeto, como para um conhecimento mais abrangente de todo o processo educativo dos filhos, complementou-se esta atividade com a construção da maquete do monumento escolhido por cada um, com a ajuda dos pais.

2.1.1.2. *Entre Braga e Bracara Augusta – Que mudanças ocorreram?*

Com esta questão geradora pretendeu-se dar a conhecer aos alunos a cidade de Braga no passado e os povos que nela habitaram, tendo em conta o modo como viviam e as roupas e os utensílios que usavam. Desta forma, iniciou-se a atividade integradora com a leitura do livro “Titus e os Legionários”, seguindo-se de uma visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Termas do Alto da Cidades. Após a visita, redigiram, exploraram e reformularam notícias (em pares), nas quais os alunos construíram conhecimento sobre as suas características, desencadeando de *conflitos cognitivos*, aprendendo por isso a pensar e nas quais registaram a visita realizada.

Para dar seguimento, realizaram ainda uma atividade (em grupos) onde analisaram fotos do passado e do presente da cidade, desenhando posteriormente uma sobre a visão futura do mesmo local. Para terminar esta atividade integradora, os alunos partiram para a construção de uma maquete do centro da cidade de Braga, duas placas romanas e um mosaico (em grupos), como forma de reunir muitas das aprendizagens adquiridas.

Com esta questão, além dos conhecimentos alcançados, pretendeu-se introduzir, o trabalho em grupo, isto porque, dada a observação de algumas lacunas na organização grupal, este tipo de trabalho permitiria ao aluno desenvolver cada vez mais as competências sociais, nomeadamente, a cooperar com o outro e a aceitar o outro.

2.1.1.3. *Como podemos comunicar?*

Esta última questão surgiu da leitura do livro do “Titus e os Legionários”, o qual desencadeou um interesse geral na turma sobre os meios de comunicação. Assim, partindo dos

conhecimentos prévios dos alunos, deu-se início à última atividade integradora, na qual os alunos exploraram duas formas de comunicação - as cartas e os convites -, sobre as quais exploraram exemplares e enumeraram características, a fim de adquirirem os conhecimentos necessários para a sua redação.

Ainda de forma articulada e integrada, realizaram-se atividades de expressões (musical e dramática) e de ciências experimentais, que permitiram dinamizar e motivar a turma para este final de projeto.

2.1.2. 2ª Atividade integradora: *Entre Braga e Bracara Augusta – Que mudanças ocorreram?*

Para uma maior e melhor compreensão do que é o desenrolar de uma atividade integrado no PCI, exponho, agora, mais detalhadamente, a atividade integradora desenvolvida na 2ª questão geradora, sobre a qual faço pequenas reflexões, compreendendo, em que medida, as estratégias utilizadas na mesma, me permitiram construir aprendizagens e conhecimentos profissionais.

2.1.2.1. Leitura do livro “Titus e os Legionários”

A segunda questão geradora iniciou-se com a leitura e exploração de uma história designada “Titus e os Legionários”, a fim de preparar os alunos para a visita de estudo agendada. Esta abordava a vida das pessoas em Bracara Augusta, bem como os locais principais da cidade e as atividades culturais. Concluída a leitura, passou-se à exploração e interpretação do livro, ainda que não na sua profundidade, acolhendo um momento mais descontraído e informal. Assim, despertou-se a curiosidade nos alunos para o iriam ver, aprender e descobrir na visita de estudo.

2.1.2.2. Visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Termas Romanas do Alto da Cidade

Já com a curiosidade aguçada, os alunos partiram para a visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Termas Romanas do Alto da Cidade (Figura 3), o que resultou num momento de grandes aprendizagens, pelo facto dos alunos questionarem a guia, esmiuçando todas as histórias que haviam para partilhar, tornando-se, assim, elementos fundamentais para uma visita dinâmica, dada a participação constante que se verificou.



Figura 3 - Visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Termas Romanas do Alto da Cidade, respetivamente

Esta foi organizada dada a importância de diversificar as metodologias de aprendizagem do aluno, além de lhes permitir compreender que no meio que os rodeia, fora do contexto escolar, também temos muitas oportunidades para construir conhecimento. Neste sentido, como mediador que facilita o processo de ensino e aprendizagem, criei oportunidades para os alunos aprenderem significativamente, recorrendo a estratégias enriquecedoras, que não se resumem ao espaço sala de aula, ultrapassando assim o método tradicional.

Este foi, sem sombra de dúvida, um dos momentos mais marcantes para mim, como futura profissional, constituindo uma das grandes aprendizagens construídas. Isto porque, *“a visita foi completamente preparada por mim, desde o agendamento, ao transporte”* (Doc. 9²). Assim,

entrei em contato com as entidades responsáveis, marquei o dia que melhor se ajustava à turma e ao próprio Museu/Termas, passando de seguida à requisição do transporte. Para isso fiz um ofício, o qual foi entreguei na Câmara Municipal de Braga e o qual recolhi, no dia anterior à visita, na TUB, para podermos ir nos transportes comuns que circulam pela cidade (Doc. 9).

A minha principal preocupação passou por resolver todas as situações necessárias para que tudo corre-se pelo melhor, bem como pensar de forma inteligente em cada pormenor, a fim de retirar as melhores aprendizagens do momento.

Já no dia da visita, a professora titular deu-me total liberdade e responsabilidade para conduzir toda a visita, desde falar com o motorista e mostrar o título de transporte, a assinar todo e qualquer papel necessário no final da visita de estudo ao Museu e às Termas.

“Todo este processo pelo qual passei, permitiu-me compreender mais e melhor as etapas pelas quais passamos ao organizar uma saída ao exterior, aproveitando o momento para realizar aprendizagens” (Doc. 9), não fosse eu a única responsável pela minha formação,

² Os excertos assinalados como Doc. foram retirados das reflexões semanais, as quais se podem consultar no Anexo 4 presente, apenas, no CD-ROM.

dedicando-me e enfrentando cada situação como oportunidades para aprender (González-Sanmamed, 1994, citado por González-Sanmamed & Fuentes-Abeledo, 2011).

No que respeita às vivências proporcionadas pela visita de estudo, posso afirmar que *senti a verdadeira azáfama de que falam os professores quando realizam saídas ao exterior. Eu, pessoalmente, senti uma pequena adrenalina que muitos poderiam considerar como sendo a minha inexperiência ou até mesmo o desconhecido, mas pelo contrário, associa-a à responsabilidade depositada em mim como sendo “a responsável pela visita” e a vontade incontável de “dar o mundo” aos “meus” alunos, mostrando-lhes as tantas oportunidades “espalhadas por aí” que nos ajudam a conhecer e a descobrir mais sobre os nosso antepassados. Assim, terá o professor nas mãos a chave do sucesso? Eu penso que sim, basta saber optar como e quando usá-la, pois com ela é capaz de abrir horizontes, ou seja, novas oportunidades que irão mover os alunos para a descoberta.* (Doc. 9)

Desta forma, a preparação da visita de estudo e a burocracia que esta implica, revelou-se uma ótima experiência, a qual me permitiu alargar o meu conhecimento profissional, sendo a ajuda da professora titular fulcral, ao ajudar-me a compreender todo o processo inerente às visitas de estudo. Assim, realizei novas aprendizagens da realidade laboral, dotadas de sentido, e que certamente me serão muito úteis no exercício da minha futura profissão.

2.1.2.3. Redação, exploração e reformulação de notícias

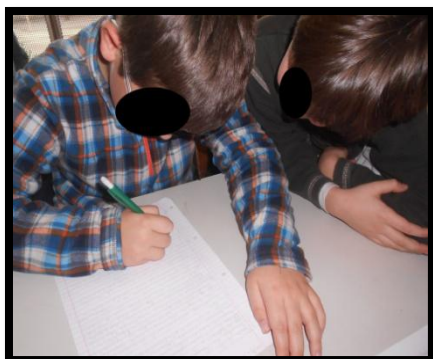


Figura 4 - Redação da notícia



Figura 5 - Exploração de jornais

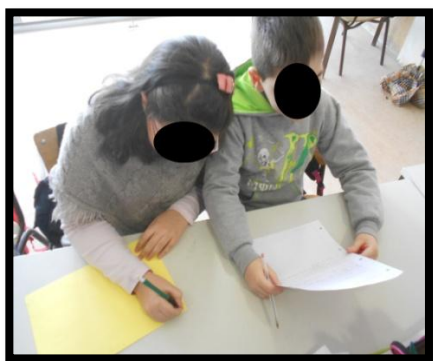


Figura 6 - Transcrição da notícia final para a cartolina

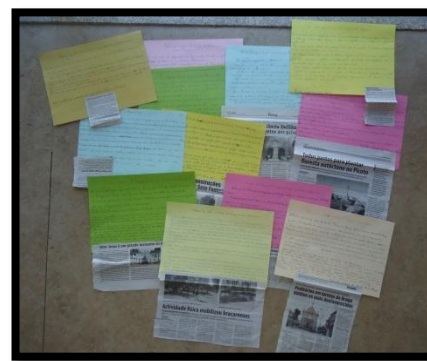


Figura 7 - Produto final - Notícias sobre a visita de estudo ao Museu às Termas Romanas

A notícia surgiu como forma de relatar a visita de estudo, a qual seria publicada no jornal da escola. Assim, inicialmente, os alunos, a pares, redigiram uma notícia (Figura 4) com base nos conhecimentos prévios de que dispunham, sobre a redação de notícias. Nesta redigiram o que foi mais marcante, entre outras informações que considerassem relevantes, a fim de se verificar as principais dificuldades a serem trabalhadas para, posteriormente, reformularem a notícia. Esta foi uma atividade adequada, uma vez que os alunos depositaram nela concentração e empenho notórios, além de terem cooperado, partilhado ideias e completado a tarefa, mutuamente, opinando, ouvindo e aceitando as opiniões do colega. Neste sentido, atividades como esta permite-lhes adquirir competências colaborativas e sociais, essenciais à vida em sociedade.

Depois de analisadas as notícias e de se identificar as principais dificuldades dos alunos na redação das mesmas, distribuiu-se um jornal por cada aluno (Figura 5), a fim de o manusearem, observarem e explorarem livremente, para que pudessem trabalhar um pouco mais do que são afinal as notícias. Assim, de seguida, enumeraram alguns dos tipos de notícias que podemos encontrar nos jornais e categorizaram-nas, como sendo nacionais ou internacionais. De seguida, observaram as notícias e definiram, por palavras simples, o que era uma notícia.

Posteriormente, distribuiu-se uma notícia por cada par, a qual foi lida em silêncio, a fim de partilharem o seu conteúdo com a turma. Por último, enumeraram e identificaram na notícia as suas diferentes partes, bem como as questões às quais os jornalistas dão resposta em cada uma delas.

Findo todo o trabalho em torno das notícias, cada par reformulou a sua notícia inicial, compreendendo o que estava incorreto e aplicando agora as aprendizagens realizadas. De seguida, transcreveram-na, para uma cartolina (Figura 6), na qual colaram também a notícia analisada anteriormente, resultando, assim, o produto final (Figura 7). Contudo, como apenas uma das notícias poderia ir para o jornal da escola (Anexo 1), selecionaram democraticamente a melhor notícia, através do recurso a uns gráficos de barras.

Nesta e noutras atividades, a principal preocupação recaiu na utilização de estratégias, recursos e métodos que permitissem uma abordagem diversificada das aprendizagens realizadas pelos alunos, possibilitando-lhes o contacto com recursos do quotidiano (jornais), remetendo as aprendizagens para a vida quotidiana e compreendendo a relação destas com a vida social dos alunos. Importa, por isso, proporcionar aprendizagens que sejam ricas e abertas

ao mundo, ou seja, aprendizagens onde o professor seleciona, em simultâneo, materiais didáticos e materiais utilizados no quotidiano, permitindo uma confrontação cultural (Martinet, Raymond, & Gauthier, 2004). Desta forma, a introdução de recursos humanos, diversificados e organizados permitiram-me motivar a turma para a própria aprendizagem, o que reforçou a ideia que ambas (motivação e aprendizagem) não se podem dissociar, pois a motivação é uma componente muito importante para que os alunos possam realizar aprendizagens significativas, e para que sejam capazes de depositar vontade e gosto nas atividades propostas. Por outro lado, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, apoiei e guiei os alunos na seleção, interpretação e compreensão das informações disponíveis nos diversos recursos utilizados, bem como na compreensão da tarefa a realizar, algo que se mostra de elevada importância para a eficácia ou ineficácia das atividades propostas, dada, muitas vezes, a abundância de dados que se podem revelar reais obstáculos para atingir os objetivos da tarefa (Martinet, Raymond, & Gauthier, 2004).

Como futuro professor, no decorrer da atividade, *tomei o aluno como sendo capaz de pensar e refletir sobre a própria aprendizagem* (Doc. 10). Além disso, caminhei no sentido de manter e desenvolver diálogos, colocando problemas, perguntando, ensinando-os a argumentar, abrindo-lhes espaço para se expressarem, de modo a trazerem para a aula a realidade vivida, não impondo ideias ou desvalorizando o que é dito pelo próprio. Revi-me, portanto, como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo oportunidades para que os alunos pudessem resolver situações problemáticas a partir das próprias estratégias de pensamento. Neste sentido, a vivência destes momentos permite-me desenvolver as minhas competências profissionais, necessárias ao exercício das minhas funções, e as quais pretendo continuar a modelar ao longo da vida profissional, a fim de assumir práticas cada vez mais adequadas. Assim, pretendo dotar a minha ação de um potencial que me ajuda a criar curiosidades nos alunos e a estimular o seu pensamento.

Concluindo, ensinar não é somente transferir conhecimento, pelo contrário, é criar oportunidades para que os alunos o possam produzir ou construir e, conseqüentemente, para que se possam transformar em sujeitos pensantes, que utilizam o seu potencial de pensamento por meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores. É, por isso, que o professor deve identificar os conhecimentos e as competências necessárias para fazer aprender nas condições propostas em sala de aula (Libâneo, 2009, citado por Medeiros & Valente, 2010).

2.1.2.4. Semelhanças e diferenças entre o Passado, o Presente e o Futuro

Após conhecerem um pouco do tempo que nos remete para Bracara Augusta, chegou o momento dos alunos realizarem um trabalho de grupo, com o objetivo de compararem e compreenderem as semelhanças e as diferenças entre fotos da cidade de Braga antigas e atuais. Assim, começaram por estabelecer essa comparação e, de seguida, recortarem uma foto referente ao passado, em forma de puzzle, montaram e colaram na cartolina, tendo em conta algum distanciamento entre cada peça do puzzle (Figura 8) e colando, a seguir, a foto referente ao presente. Por fim, imaginaram como seria esse mesmo local futuramente e desenharam-no (Figura 9), terminando com a colagem dessa mesma imagem e obtendo a devida ordem cronológica (Passado – Presente – Futuro), resultando, assim, o produto final (Figura 10). Terminado todo o trabalho, apresentaram o mesmo à turma, com a intenção de partilharem as aprendizagens realizadas (Figura 11).



Figura 8 - Recorte e colagem da imagem referente ao passado de Braga



Figura 9 - Desenho do local da cidade de Braga, no futuro



Figura 10 - Produto final - Cartazes sobre o Passado, o Presente e o Futuro



Figura 11 - Apresentação dos trabalhos finais

Esta foi uma estratégia muito curiosa, quer para os alunos, quer para mim, pois compreendi que, ainda que constituída por tarefas simples, os alunos foram capazes de realizar muitas aprendizagens, uma vez que construíram conhecimentos ligados à área do Estudo do Meio, desenvolveram a motricidade fina, estabeleceram semelhanças e diferenças entre

diferentes imagens e desenvolveram a imaginação e criatividade. Por outro lado, esta foi uma atividade que me permitiu circular pelos grupos, mediar e apoiar, permitindo-me compreender uma evolução positiva, no que respeita à minha noção do espaço sala, ou seja, *“ainda que estivesse a apoiar um grupo, não esquecia os restantes, mantendo-me atenta a tudo o que acontecia à minha volta”* (Doc. 11), algo que inicialmente me era difícil e fazia bastante confusão.

Estas pequenas conquistas são fruto do trabalho, esforço e empenho porque *“após dias, meses, horas, minutos e segundos a interagir com um grupo, num mesmo contexto, aplicando estratégias de ensino diversificadas e adequadas às características do mesmo e refletindo e criticando as minhas próprias práticas”* (Doc. 11), fui capaz de melhorar dia após dia, ao moldar a minha ação, inculcando nela hábitos “saudáveis” e tornando-me capaz de alcançar três das características referidas por Doyle (1986, citado por Ferreira & Santos, 2007, p.37), a *multidimensionalidade*, dada a quantidade e qualidade de acontecimentos, para os quais o professor tem de decidir a resposta a dar, a *simultaneidade*, visto ocorrerem vários acontecimentos em simultâneo o professor deve ser capaz de estar alerta a todos eles a fim de lhes dar respostas adequadas, e a *imediatez*, pois além dos acontecimentos ocorrerem em simultâneo, também ocorrem rapidamente. Assim, alcançar estas características permitiu-me agir e mediar com um certo à vontade e uma determinada segurança no espaço sala, ou seja, melhor conhecer e dominar a realidade profissional. Neste sentido, isto só vem comprovar que a prática em contexto real *“é realmente muito decisiva para a minha formação, pois é na prática que posso testar as minhas capacidades, compreendendo os meus medos e as minhas lacunas”* (Doc. 11), ultrapassando-os, a fim de compreender o meu crescimento e a minha evolução no que diz respeito ao desempenho das minhas funções, atendendo sempre ao que a teoria nos revela, para que possa reformular e adequar cada vez mais as minhas estratégias de ensino.

Por outro lado, esta prática também se revela imprescindível para determinar muito do que o futuro professor será. Porquê? Porque nem sempre aquilo que observamos será exemplo ou modelo para colocar em prática nas nossas ações. Assim, cabe ao próprio aluno futuro professor marcar o início da Prática de Ensino Supervisionada por pensamentos positivos, com objetivos delineados, com metas traçadas e com uma ambição que o move no sentido de querer compreender o que quer ser enquanto professor, construindo uma identidade profissional que o distinga dos demais, pelos melhores motivos, desde a utilização de metodologias a estratégias

inovadoras, que lhe permitam ser diferente, ao ponto de proporcionar aprendizagens enriquecedoras, quer para si como para os alunos.

Neste sentido, foi com fortes finalidades que parti para esta caminhada, sendo o maior objetivo de todos a construção de uma identidade profissional. Toda esta forte ambição possibilitou-me caminhar e marcar este percurso com *pegadas* de aprendizagem, conhecimento e socialização, *pegadas* que recolho e que me fazem querer ir sempre mais além, desafiando novos caminhos de crescimento e de profissionalismo e deixando para trás a realidade observada e aparentemente fácil.

Concluindo, antes de assumir a realidade e de deixar cair por terra sonhos e expectativas elevadas, pensei em tudo o que contribui para me tornar num profissional com uma bagagem ambiciosa, confrontando-a com a teoria, os valores e os conhecimentos construídos no decorrer do percurso académico, tornando-me imune ao “choque da realidade” de que falam alguns autores, já mencionados, ou seja, para não cair numa crise de identidade, assumi as metodologias observadas da professora cooperante como sendo diferenciadas das metodologias que eu viria a utilizar. Isto porque, é na prática que se dá a oportunidade de diversificar os modelos pedagógicos a usar. Mais ainda, é na prática que se pode experimentar e inovar, a partir de processos de reflexão e investigação que permitem compreender o que deve ser reformulado, a fim de se estabelecer práticas cada vez mais adequadas ao grupo de alunos (Nóvoa, 1992).

2.1.2.5. Construção da maquete, das placas romanas e do mosaico



Figura 12 - Construção da maquete



Figura 13 - Construção da placa



Figura 14 - Construção do mosaico

Para finalizar a segunda questão geradora, os alunos elaboraram três elementos que reuniam algumas aprendizagens já adquiridas, ou seja, a maquete (Figura 12) que remetia para Bracara Augusta e ao mesmo tempo para a cidade atual, o mosaico (Figura 13), um dos

elementos visualizados na visita e que representava o chão das casas dos romanos mais ricos e, por fim, as placas (Figura 14), que serviam para identificar nomes de locais, escrever mensagens, entre outros, em letra romana, assim, foram usadas para identificar a turma na exposição.

Assim, no decorrer de algumas semanas, tanto nós, professoras estagiárias como os alunos, recolhemos materiais recicláveis, desde pacotes de cereais, leite e café, rolos de papel, entre outros, para poderem realizar os objetos. Reunidos todos os materiais necessários, dividimos a turma em grupos e distribuimos tarefas, uns realizaram o mosaico, outros as placas e outros a maquete, sendo que para esta o grupo se subdividiu, atribuindo a cada subgrupo diferentes partes da maquete, desde o chafariz, as termas, as muralhas da cidade, as pessoas que faziam exercício nas termas, entre outros.

Esta foi uma atividade muito bem conseguida, dado o grande envolvimento dos alunos para realizar os materiais, assim como a colaboração e a ajuda verificada. Além disso, foram momentos que me permitiram vivenciar situações de carinho, proximidade e afeto junto dos alunos, compreendendo a forte ligação que se estabeleceu entre mim e eles e entre os próprios alunos.

2.2. Conclusão do projeto

Por fim, quer no momento final do projeto, como no seu decorrer, foi primordial desenvolver espaços de diálogo, onde os alunos pudessem discutir permanentemente as propostas de atividades a desenvolver e refletir sobre as aprendizagens construídas, pois só assim é possível atribuir uma voz ativa ao aluno, na construção dos próprios conhecimentos. Inicialmente foi bem visível a dificuldade dos alunos em participarem e contribuírem com sugestões, ficando evidente a falta de hábito em realizar este tipo de partilhas. No entanto, a introdução deste hábito na rotina do grupo, permitiu uma mudança a este nível, sendo cada vez maior a participação adequada de todos os alunos.

Considera-se importante criar este tipo de rotinas que possibilitem ao aluno expor as suas ideias e opiniões com os outros, desenvolvendo competências linguísticas e sociais. Todos estes momentos de diálogo permitem conhecer as ideias dos alunos, constituindo um espaço primordial de escuta e de respeito pelas opiniões de cada um. Este, por sua vez, deve ser respeitado pelo professor, a fim de contribuir para um espaço de cidadania e crescimento.

Na sequência de um destes momentos de diálogo conversou-se com os alunos sobre o que poderiam fazer para partilhar o trabalho realizado no decorrer do projeto. Após alguma discussão, os alunos decidiram realizar uma exposição, juntamente com as restantes turmas, para a comunidade educativa, no sentido de dar visibilidade às aprendizagens e aos conhecimentos construídos. Neste sentido, sublinha-se a importância dos alunos tomarem consciência de que todo o trabalho desenvolvido é relevante e pode ser valorizado pelos demais. É, por isso, essencial que os alunos compreendam e sintam que o este tem muito significado e utilidade, ou seja, que não estão a trabalhar sem qualquer finalidade. Desta forma após decidiram a forma como iriam colmatar o projeto, foi notório o envolvimento cada vez maior nas atividades, para que pudessem expor trabalhos muito bons.

A exposição foi mais um momento positivo deste projeto, esta possibilitou a compreensão clara das aprendizagens alcançadas pelos alunos e o visível gosto e facilidade que demonstravam ao partilhar as descobertas e aos mostrar aos pais, familiares e amigos os trabalhos realizados. Para finalizar, foram escutados alguns comentários sobre a exposição, nos quais os alunos sublinharam a importância deste momento para dar o projeto como terminado e o quão gratificante foi esta pequena viagem pela nossa cidade. Além disso, esta foi colmatada com um último momento de partilha entre as turmas envolvidas, as quais expuseram as diferentes aprendizagens realizadas. Contudo, este momento foi alargado a outras turmas que quisessem assistir e as quais colocaram diferentes questões sobre o projeto, permitindo um momento mais dinâmico. Desta forma, os alunos valorizaram-se e aprenderam uns com os outros, quer por partilha oral como visual, através dos trabalhos expostos.

Esta exposição contou ainda com uma enorme adesão e participação dos pais e familiares e com a presença do representante da Educação da Junta de Freguesia de S. Vicente e do Diretor do Agrupamento de Escolas Francisco Sanches, sendo a visita destes últimos uma surpresa que levou a exposição a ultrapassar expectativas. De todos eles surgiram comentários (Anexo 2) muito apreciativos acerca do trabalho realizado com os alunos.

Para finalizar, apresento uma compilação de diferentes imagens da exposição (Figura 15).



Figura 15 - Exposição

3. Análise reflexiva do projeto

À luz dos domínios delineadas no enquadramento teórico (aprendizagem, conhecimento, socialização e identidade profissionais) como sendo parte integrante da dimensão “Formação Profissional”, é momento de partir para uma análise reflexiva, compreendendo um pouco mais do meu crescimento profissional nesses mesmos domínios, no decorrer do desenvolvimento do PCI. Assim, irei partilhar o início da *viagem* profissional, a partir da análise reflexiva das minhas *pegadas* e das de quem, por direito, me acompanhou, mesmo quando eu pensava estar sozinha.

3.1. Conhecimentos promotores de aprendizagens reais

3.1.1. Projeto Curricular Integrado – das aprendizagens aos conhecimentos

Início a análise reflexiva com uma das aprendizagens mais importantes que construí ao longo desta *viagem*, a de implementar um Projeto Curricular Integrado. Este, por sua vez, constituiu um enorme desafio, uma vez que me “obrigou” a assumir o currículo como um modelo aberto, numa perspetiva construtivista, humanista, ecológica e/ou sociocrítica e o qual é sustentado por processos colaborativos de reflexão e investigação das práticas curriculares. Um desafio para mim própria, que mais do que estagiar, queria aprender e crescer profissionalmente, ao ponto de proporcionar aos alunos um ensino integrado e dotado de

significado, o que exigiria desenvolver um currículo “como um projeto aberto flexível e integrado que permuta a adequação à diversidade e à melhoria da qualidade das aprendizagens” (Alonso, 2006, p. 17).

Para poder partir para todo um trabalho que impunha dedicação e conhecimentos sólidos, baseei-me em todas os conhecimentos teóricos e práticos de que dispunha e os quais foram adquiridos na Unidade Curricular de “Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino Básico”, decorrida no 1º ano de Mestrado. Mas, quando falo em conhecimentos teóricos e práticos, falo de conhecimentos que foram retirados da oportunidade de simular um PCI, a qual me mostrou uma visão irreal da realidade, ou seja, uma visão que transparecia alguma simplicidade, a qual não era muito visível na presença de um contexto real, no qual nos deparamos com diversas dificuldades.

Implementar um projeto desta natureza, pela primeira vez, revelou-se, por isso, uma das tarefas mais difíceis, uma vez que a reflexão, o pensamento e a consciência sobre as possibilidades e as potencialidades do projeto, muitas vezes, levam-nos a alguma insegurança e até mesmo ao receio para avançar. Uma insegurança que me fez sentir confusa e assustada ao ponto de me interrogar se não haveria um grande distanciamento entre a teoria e a prática, como referi logo na primeira reflexão sobre o início do PCI: “*quero referir que existe, de facto, uma grande distância entre a teoria e a prática profissional*” (Doc. 6). Sim, porque aquilo que tinha aprendido parecia não fazer qualquer sentido aplicado à prática tal como acabei por concluir:

Além de já ter tido a possibilidade de simular um Projeto Curricular Integrado, no ano transato, admito que aplicá-lo à prática não é tão simples como parece na teoria, por todos os entraves que vão surgindo, essencialmente ligadas a fatores externos tais como: a carga horária que nos é disponibilizada, a conciliação do projeto com visitas de estudo no dia e semana que nos convém, a dificuldade em controlar o entusiasmo da turma quando abordamos um tema, assim como imprevistos que surgem sem pré-aviso (Doc. 6).

Estava por isso muito apavorada e a (re)questionar-me sobre o que fazer. Mas a opção para quem ambiciona crescer, o caminho era enfrentar todas as dificuldades e, acima de tudo, superá-las.

Assim, fui em busca de leituras que me ajudassem a clarificar e organizar o pensamento e a completar os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos. Estas permitiram-me, ainda, compreender que afinal a teoria não está, de todo, distanciada da prática, mas pelo contrário, a teoria permite melhorar a prática dia após dia.

E foi assim, com muita persistência e ambição que não me dei por vencida, tornando-me capaz de implementar um projeto no qual proporcionei aos alunos um ensino quase que revolucionário, pois em nada tinha a ver com aquele a que estavam habituados. Por isso, implementar um PCI era mais do que um desafio, era tentar introduzir uma mudança educativa que me permitia motivar os alunos para a aprendizagem e, por outro lado, que me permitia caminhar na intenção de responder a questões: “porquê”, “para quê” e “como” (Ministério da Educação, 1998). Sim, porque ensinar não é querer que os alunos decorem conteúdos, ensinar é ter ambições mais fortes, é querer levar o aluno a patamares superiores onde este é capaz de pensar e de tirar conclusões próprias dos problemas que possam surgir.

3.1.2. A importância de planificar – intervir – refletir/avaliar com base na observação

Ultrapassadas as adversidades iniciais, enveredei por processos que me permitiram desenvolver uma adequada intervenção e implementação do PCI. Assim, a vivenciei processos de observação, planificação, intervenção e reflexão/avaliação, os quais me permitiram acolher experiências de vida das quais retiro muitas e boas aprendizagens.

O processo de observação dos alunos, dos seus comportamentos, hábitos e dos interesses, é o primeiro e um dos mais importantes momentos da prática, uma vez que me permite conhecê-los e, por outro lado, para que se possa desenvolver um projeto em prol do que são os interesses e as necessidades dos alunos, afastando qualquer possibilidade de seguir um ensino disciplinar, tecnicista e memorístico. Mas, inicialmente, para mim, observar não tinha qualquer intencionalidade, era simplesmente olhar os alunos e compreender o que faziam dia após dia. Até que, numa das muitas leituras realizadas, entendi que este não era um processo simples, neste deveria centrar o meu olhar nos aspetos realmente importantes, para não perder pormenores essenciais a uma intervenção adequada.

Foi por isso que parei para pensar e modificar a estratégia a utilizar. Todas as observações realizadas foram complementadas com a leitura de documentos institucionais e com conversas com a professora cooperante, momentos fundamentais para que se possa iniciar uma prática que inclua os interesses e as necessidades dos alunos como objetivo fundamental de todas as atividades.

Após conhecer melhor o grupo, e após iniciar o projeto, surgiu, então, o momento de planificar as atividades sugeridas pelo mesmo. Este foi um momento difícil com o qual travei

uma luta diária. Inicialmente, pensava nas planificações como algo sem qualquer utilidade, achava simplesmente que era “burocracia”, talvez por não ser uma realidade muito presente nos contextos, o que me levava a pensar que não eram assim tao importantes quanto isso. Mas a verdade é que eram, sendo o PCI um projeto que deve ser planificado, vi-me “obrigada” a assumir as planificações como parte integrante da minha prática, o que me levou a compreender a refletir, a compreender e concluir que:

Planificar é ter possíveis caminhos e não caminhos certos. As planificações ajudam-me a saber o que vou fazer, como vou fazer e quando vou fazer, a atribuir sentido e significado a tudo aquilo que faço, como faço e porque o faço, além de me permitirem planificar e aperfeiçoar, à medida que vou pensando na atividade, bem como nos prós e contras que alguns caminhos poderão ter (Doc. 7).

Por outro lado, estas deram-me uma maior segurança, pois também o sabia que os alunos iam fazer, como iam fazer e quando iam fazer, além de compreender “O que é que os alunos vão aprender com isto?” para que assim pudesse moldar as atividades tornando-as pertinentes e adequadas. Hoje, sei que ultrapassei mais uma dificuldade que me ajudou a adquirir novas aprendizagens, pois compreendi o verdadeiro sentido de planificar, ao dar resposta a importantes questões, tais como: porque são feitas as planificações, para quê e como se aplicam.

Além do que referi, e pela primeira vez, tanto a professora supervisora como a professora cooperante, apoiaram-me no ato de planificar e ajudaram-me a compreender o quão importantes podem ser, enquanto guias de trabalho do próprio professor.

Contudo, esta construção de aprendizagens em torno das planificações suscitou ainda algumas dificuldades. Ao elaborar e prever as atividades a realizar, senti, especial dificuldades ao estipular a duração das atividades dada a falta de experiência e o pouco tempo de observação, mas tinha a necessidade de comparar “o tempo planificado com o tempo real em que decorreu a atividade, no sentido de poder melhorar e de refletir sobre o porquê de ter ultrapassado esse tempo” (Doc. 7).

Além desta, surgiu uma outra dificuldade, a de planificar tendo em conta três critérios característicos da construção do currículo e os quais permitem proporcionar aprendizagens adequadas e relevantes para o crescimento e desenvolvimento de todos os alunos (Alonso, 1998). Assim, destaco o critério de articulação horizontal (interdisciplinaridade), o qual permite estabelecer uma interligação entre as capacidades, os saberes e as atitudes desenvolvidos em atividades; o de articulação vertical, que permite ao aluno integrar umas experiências nas outras, daí a importâncias das diferentes atividades se integrarem uma nas outras; e por fim o de

equilíbrio, que deve permanecer entre as capacidades a desenvolver no aluno e os conteúdos a serem assimilados, sendo que nenhum é mais importante que o outro. Estas foram dificuldades que fui superando e aperfeiçoando, à medida que ia planificando e avançando na implementação do projeto, pois nada melhor do que a experiência consciente e intencional para se poder construir e reformular aprendizagens.

Por fim, além destas duas dificuldades surgiu uma outra, isto porque, sabe-se que um projeto desta natureza não pode ser tido como algo fechado, intocável, sem alterações, muito pelo contrário, é visto e conhecido pelo seu caráter aberto e flexível, permitindo reformulações e adaptações, consoante sugestões do grupo, no decorrer do mesmo, ou até mesmo por dados que podem surgir de forma imprevisível (Alonso, 1998). Desta forma, tentei empenhar-me, a fim de olhar e assumir as planificações realizadas inicialmente, como sendo abertas e flexíveis, alterando-as sempre que necessário, a fim de ir ao encontro dos interesses, das necessidades, das potencialidades e motivações de cada aluno e do grupo.

Esta flexibilidade, sendo indispensável para a construção de ambientes de aprendizagem estimulantes e naturais para o aluno (Alonso, 1998), revelou-se um pouco assustadora, pela falta de experiência e pelo receio de falhar. Contudo, à medida que os momentos iam fluindo, compreendia que o caráter de flexibilidade e abertura eram essenciais para enriquecer as diversas atividades integradoras, tornando-me cada vez mais capaz de assumir as planificações como meros guias de trabalho, ultrapassando medos e receios. Entendi então que estes caracteres fluíam naturalmente, bastava não me limitar ao que estava prescrito nas planificações, atribuindo voz ativa ao aluno.

Neste seguimento, após observar e planificar, iniciei a intervenção, a qual também observei, para poder avaliar e refletir. Isto porque, um professor reflexivo questiona-se sobre o quê, o por quê e o como se fazem as coisas, relativamente a si próprio e aos outros, sendo um instrumento fundamental para poder pensar e melhorar a sua intervenção. Assim, como professor reflexivo, tentei comparar e confrontar, procurar alternativas, manter uma mente aberta, experimentar, adaptar-me à instabilidade e à mudança, formular hipóteses, procurar, identificar e resolver problemas, avaliar o que funcionava ou não funcionava e o porquê e, por último, movi-me na curiosidade em relação aos pontos de vista dos outros. Desta forma, centrei-me na aquisição de capacidades que me permitissem ser flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o ensino criticamente e com base num amplo domínio destrezas cognitivas e relacionais (Braga, 2001).

Neste sentido, a avaliação aliada à capacidade de refletir, permitiram-me atribuir um maior significado às minhas aprendizagens e ao meu percurso profissional, compreendendo onde melhorar e porquê melhorar, alargando e ajustando o meu conhecimento profissional. Isto porque, a reflexão, sendo vista como a promotora deste conhecimento, possibilitou-me estabelecer uma atitude de questionamento permanente sobre mim e sobre as minhas práticas, constituindo um instrumento de autoavaliação que regulou o meu desempenho (Alarcão & Roldão, 2008).

Por outro lado, a avaliação e reflexão são componentes essenciais na estruturação, construção e desenvolvimento do PCI (Alonso, 1998) que me permitiram compreender o sucesso ou insucesso das atividades, bem como os aspetos a serem melhorados futuramente, possibilitando-me reestruturar as atividades, no sentido de melhorar as planificações de intervenções futuras, pois só assim o professor poderá ajustar as suas práticas e promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Revela-se então a importância de ter em mente que a formação não se constrói por acumulação, mas sim por uma reflexão contínua (crítico-reflexiva) sobre as práticas, a fim de se crescer profissionalmente e de se construir uma identidade profissional que permita distinguir o professor dos demais. Assim, movida pela vontade e pela ambição de me tornar num profissional de referência, hoje posso afirmar que do primeiro dia de estágio, até ao último, a minha capacidade de reflexão cresceu de tal forma, que me permitiu compreender cada vez mais o que sou e como sou. Em muito tenho a agradecer à professora supervisora, por me ter desafiado e por ter exigido de mim tudo de que era capaz. Não digo que, inicialmente, não se tenham adivinhado tempos difíceis, em que as lágrimas corriam pelo meu rosto, repletas de um sentimento quase que de desespero e que me levavam a pensar *“Mas como será que se faz uma reflexão?”*. Pois bem, foram esses tempos que me fizeram limpar o rosto molhado, erguer a cabeça e dizer *“Eu sou capaz, eu vou conseguir”*, e consegui. Hoje só tenho a agradecer à professora supervisora universitária pelos momentos menos bons que me fizeram ganhar força e não desistir, tornando-me cada vez mais ambiciosa. A isto eu chamo de aprender a aprender, é verdade, ainda que não tivesses corrido bem uma, duas, três ou mais vezes, eu sabia que podia tudo, menos desistir. Não desisti, e a verdade é que consegui, cresci e considere-me quase que uma *“expert”* das reflexões. A vida é mesmo assim, repleta de desafios, desafios que nos fazem sentir um gosto especial quando são alcançados.

Concluindo, o professor deve ser capaz de refletir e criticar sobre o que faz e como faz, a fim de avaliar e compreender o que terá de mudar, no sentido de se adaptar às necessidades do grupo (investigar). Assim, este não deve estagnar no tempo, o professor é um constante aprendiz, que faz, refaz, aprende, experimenta, inova, no sentido de proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem ativa, significativa, completa, e que os motive intrinsecamente.

O professor deve ter em conta que a sua profissão não consiste apenas em mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas, também, numa constante produção de saberes, tomando a formação como um processo interativo e dinâmico nas relações professor-aluno e professor-professor, onde assume um papel de formador e de formando (Doc. 6).

3.1.3. A importância das atividades integradoras

Partindo da ideia de que as atividades integradoras estabelecem vínculos entre as diferentes áreas do saber e que, por sua vez, estas devem ser tomadas por igual, onde o professor não deve estabelecer uma hierarquia disciplinar. Eu, como professor responsável por uma gestão curricular integrada, tinha em mãos a tarefa de incluir as diversas áreas do saber nas atividades integradoras a desenvolver, cumprindo metas e objetivos, numa tentativa de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de aprendizagens e competências, de forma articulada e integrada. Ainda que fosse uma tarefa, inicialmente, difícil, foi-se simplificando, revelando-se cada vez mais interior e espontânea e tornando-me cada vez mais capaz de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas, que lhes permitissem ultrapassar barreiras e conflitos e que lhes possibilitassem desenvolver diversas competências, tais como a autonomia e o espírito crítico (Ministério da Educação, 2001), a fim de alcançar o sucesso de todos os alunos.

Por outro lado, ao desenvolver o PCI, fui capaz de alongar as minhas aprendizagens e os meus conhecimentos sobre a planificação e o desenvolvimento de atividades integradoras, compreendendo a integração que pode ocorrer nas mesmas, dadas as diversas áreas que trabalhei numa mesma atividade. Esta noção e clarividência sobre integração tornou-se cada vez mais visível e clara à medida que ia decorrendo a experiência e que ia construindo os mapas de conteúdos (Anexo 3³) das atividades integradoras. Contudo, esta construção foi um dos grandes desafios, mas também uma conquista. Inicialmente olhava para alguns exemplares e não me conseguia encontrar naquele emaranhado de setas e palavras que mais me pareciam labirintos sem saída. Mas, após enveredar na sua construção, crendo que nada é impossível, entendi o

³ No referido anexo apresenta-se apenas o mapa de conteúdos da 2ª questão geradora, a título de exemplo.

prazer que se pode retirar deste jogo de palavras, a coerência e consistência de conteúdos que plasmam, as relações que espelham.

Por fim, compreendi o quão importante se mostra o PCI, dada a possibilidade e a liberdade de trabalhar as diversas áreas, de forma integrada, sem a necessidade de seguir, única e escrupulosamente, o manual escolar, que, em minha opinião, não é mais do que um objeto securizante, mas que simultaneamente priva um pouco a ação do professor, acorrentando-o a todo um conjunto de páginas que devem ser consultadas. Neste sentido, num dos meus momentos de reflexão conclui, ainda, que o manual escolar deve ser visto como um elemento que

dá segurança ao professor, ao aluno e aos pais e que funciona como mediador entre eles. Idealmente, este deverá conduzir o aluno para a observação e a experimentação, deverá apresentar-se como orientação para a primeira aprendizagem pela descoberta, deverá estimular o aluno para a aprendizagem e deverá ser elaborado em função do aluno. Já para o professor este deve ser encarado como orientador, suporte e um dos recursos da prática curricular, ou seja, todo os professores devem ser formados “para serem construtores do currículo e não meros executores ou consumidores dos manuais” (Alonso, 1996, p. 13), assim devem lecionar os conteúdos com base nos diferentes recursos adequados a cada um. (Doc. 3)

Em síntese:

O processo inerente à construção de um Projeto Curricular Integrado é muito ambicioso, mas também muito gratificante, pois permitiu-me adequar o modo de atuação a toda uma especificidade contida no ambiente educativo, promover uma efetiva fomentação de aprendizagens significativas e impulsionar a integração de todos os alunos. Assim, a construção deste projeto foi bastante gratificante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando-me o aprofundamento da organização e construção de um Projeto Curricular Integrado, que futuramente será integrado na minha prática profissional. Este sim constitui uma das grandes e significativas aprendizagens, convertidas em conhecimentos reais para a vida profissional.

3.2. A socialização como “objeto” impulsionador da aprendizagem

No decorrer da minha prática foram muitos os momentos de socialização, momentos com os quais aprendi muito, muito mesmo. Estes estabeleceram-se no contexto, com as crianças e com a professora cooperante e nas tutorias, com a professora supervisora, com a colega de sala e com as restantes colegas de mestrado, com as quais partilhei todas as tutorias.

3.2.1. Socialização proporcionada pelo contexto de intervenção

3.2.2.1. Socialização estudante - alunos

O processo de socialização detêm um caráter muito importante para a formação dos professores, quer ao nível das aprendizagens como das relações afetivas que se desencadeiam, principalmente, com os alunos. Sem eles a minha profissão não faria qualquer sentido, por isso importa começar por eles, ao trabalhar em prol do bem-estar dos mesmos. Assim, desde o primeiro dia que me debrucei sobre estes, com o objetivo primordial de os conquistar, para que me olhasses como um ser que está presente para os auxiliar em todos os momentos. Acima de tudo queria sentir o grupo como sendo a minha turma. Desta forma, preocupei-me, desde cedo, em lançar um olhar igualitário sobre todos os alunos e sobre as suas capacidades. Acreditando que ninguém é melhor que ninguém e consciente de que a rotulagem pode afetar a aprendizagem do aluno, bem como a imagem que este constrói de mim, enquanto professora-modelo, incentivei-os sempre a pensar, a acreditar nas próprias capacidades e, principalmente, a nunca desistir, porque desistir é impossível.

Após esta atitude, consegui conquistar não só o afeto e o carinho, como também a cumplicidade e a segurança, os quais me fizeram sentir mais do que uma estagiária, uma professora. Ansiosos por trabalhar comigo, mostraram-se sempre abertos a todas as propostas, acabando por motivar o meu próprio trabalho. Assim, ainda que nesta formação inicial sejam mais do que muitas as pessoas que me acompanham e que contribuem para o meu crescimento, são os alunos que caminham o tempo todo, lado a lado, comigo. São, principalmente, as minhas *pegadas* e as deles, que marcam muito desta *viagem* inicial. Mesmo lembrando que, ao olhar sobre a *viagem* já vivida, eram muitos momentos onde constavam apenas duas "*pegadas na areia*", compreendi que foram nesses exatos momentos em que peguei os alunos ao "colo" na tentativa de os ajudar a ultrapassar alguns obstáculos, ou fui pegada ao colo pelos mesmos, por cair em sentimentos de fracasso e de incapacidade. Acima de tudo, sei que nunca desisti de nenhum deles, assim como nunca desistiram de mim. Num dos meus momentos de reflexão compreendi que

Esta aceitação da turma perante a minha pessoa e o meu trabalho é muito importante, pois além de influenciar positivamente a forma como eu sou enquanto professora, permite-me agir e mediar as minhas ações livremente, sem um sentimento de incapacidade. Por outro lado, ajudam-me a caminhar sem receios, pois são eles que nos dão liberdade e que nos deixam agir com confiança (Doc. 8).

Assim,

os alunos e a opinião que eles formam de mim, enquanto futura profissional, contribuem, em larga escala, para a imagem que vou idealizando sobre o meu “eu profissional” e sobre a minha identidade profissional, ou seja, o sentimento de segurança que o grupo transmite sobre o meu trabalho, a vontade que demonstram em trabalhar comigo, assim como a motivação que transmitem nas atividades conduzidas por mim, são fatores determinantes que contribuem para a construção do meu autoconceito profissional e para a valorização da minha autoestima profissional (Doc. 8).

3.2.2.2. Socialização estudante – professor cooperante

Referindo-me ainda ao contexto, além dos alunos também a professora cooperante assumiu um papel fundamental em todo o processo. A empatia foi imediata, e senti que iria ter um olhar muito profissional sobre mim no decorrer do estágio e tudo isso só me poderia trazer benefícios. Desde cedo entendi que as estratégias usadas pela mesma, não iam bem ao encontro do que esperava, mas colocou-me à vontade para intervir como achasse mais pertinente, acreditando que também podia aprender comigo. Este à vontade com que me deixou imensas vezes e as palavras de motivação que proferia todos os dias ajudaram-me a acreditar no sucesso deste marco da minha vida.

Acima de tudo, acreditava que podia trazer algo de novo ao grupo, por isso entregou-me à turma assumindo-me como professora e nunca como estagiária. Sabia o quão se mostra difícil a prática e a forma como olham os estagiários, por ter partilhado da mesma experiência, por isso nunca colocou em causa as minhas capacidades. Foi neste ambiente acolhedor que nasceu uma enorme cumplicidade com a professora cooperante que nunca deixou de estar ao meu lado.

Neste sentido, e sempre com a intenção de crescer profissionalmente, a minha preocupação, em muitos dos diálogos com esta professora, recaiu no pedido de alguns feedbacks, quer sobre as atividades quer sobre a minha intervenção. Estes, muitas das vezes, não podiam ser melhores, frisou muitas vezes a correta planificação realizada, a excelente forma como motivava o grupo e como desencadeava conflitos cognitivos e as ótimas e atrativas ideias que colocava em prática. Contudo, nos momentos iniciais, além dos aspetos positivos, também apontou aspetos menos positivos, os quais fazem parte do crescimento e desenvolvimento profissional, caso contrário perdia-se o desafio de superar as dificuldades. Estas centravam-se especialmente na dificuldade em compreender exatamente as dúvidas de alguns alunos, devido à falta de experiência e ao pouco tempo para conhecer profundamente o grupo e ainda a dificuldade em “tomar a turma toda”, ou seja, não deixar que um ou outro se distancia-se do

centro da atenção da aula. Por outro lado, também considerou que estas dificuldades serão superadas e melhoradas ao longo da vida à medida que vou adquirindo mais experiência.

Todas as partilhas que aconteceram com a professora cooperante foram muito importantes para o meu crescimento enquanto profissional, pois como profissional que me acompanhou diariamente tinha um olhar “exterior” de todas as situações, observando e registando algumas lacunas, das quais não me apercebia, dado o meu grande envolvimento nos momentos de intervenção. Assim, foi muito importante encontrar uma professora que sabia brindar os momentos certos com as palavras certas, quer para me apontar os erros quer para me felicitar pelos bons momentos, pois ambos fazem parte de um crescimento “saudável” e harmonioso.

Assim, termino com um último e importante *feedback* dado pela professora cooperante, relativo à minha evolução no decorrer do estágio, o qual me permite compreender o sucesso deste marco importante na minha vida:

Antes de mais, quero dar-te os parabéns porque conseguiste motivar sempre a turma com propostas muito atrativas, bem explícitas e conseguiste trazer para a sala uma nova forma de aprender. (...) Notou-se uma grande evolução ao nível dos conhecimentos dos alunos, aquilo que vais conhecendo permite-te antecipar dificuldades que eles têm, comesças a saber antecipar e precaver. Outra coisa em que melhoras-te imenso foi no trabalho em pares ou em grupos à medida que o tempo passava, conseguiste abarcar a turma toda, ou seja, davas apoio a um grupo, e ao mesmo tempo, não esquecias os outros, algo que inicialmente era complicado para ti.

3.2.2. Socialização proporcionada pelas tutorias

A socialização travada nas tutorias também se demonstrou fulcral para a construção de aprendizagens dotadas de sentido, incluindo aprendizagens ao nível da construção do PCI. Estas contavam com a participação das colegas de mestrado, com quais as quais partilhava medos, dificuldades e dúvidas, e com a professora supervisora, com as quais aprendi e cresci.

3.2.2.1. Socialização estudante - estudante

Reunidas no mesmo barco e cobertas pela nuvem negra que, inicialmente se fazia sentir repletas dos mesmos sentimentos de medo e de insegurança que escureciam o caminho para o sucesso, acreditamos que as tutorias, mais do que simples reuniões conjuntas, eram momentos onde podíamos encontrar o conforto nas palavras umas das outras. Assim, assumimos estes momentos, mais do que nunca, como verdadeiros diálogos de partilha e reflexão, onde

desconstruímos dilemas, sugerimos soluções e refletimos, conjuntamente, sobre o porquê, o como e o que poderia ou não resultar e porquê. Neste sentido, compreendemos que nas tutorias podíamos aprender umas com as outras, facilitando o processo de todas. Acima de tudo, a palavra desistir nunca fez parte das mesmas, juntas auxiliamo-nos sempre, “pegando ao colo” nos momentos de maior fracasso, onde o caminho mais simples era desistir. Acima de tudo, funcionávamos como pilares umas das outras, acreditando que o sucesso era possível.

3.2.2.2. Socialização estudante - professor supervisor

Para além das colegas, também a professora supervisora se tornou um elemento fundamental para que pudesse olhar o PCI como uma oportunidade para crescer, como uma forma “saudável” de estar no ensino e como uma forma de o olhar *para* e *com* os alunos. Nas suas palavras, sentia sempre um “quê” de reflexão, ou seja, uma sugestão nunca vinha só, mas sim acompanhada de uma interrogação que nos fazia pensar na sua viabilidade. Junto dela aprendi, acima de tudo, a construir um olhar crítico e reflexivo sobre a minha intervenção, um olhar que me permitiu crescer e que me ajudou a construir um “eu” que em nada posso comparar ao “eu” do primeiro dia de estágio. Um “eu” dotado de uma capacidade reflexiva muito mais refinada e completa.

No decorrer das tutorias, sentia que os diálogos estabelecidos com a professora supervisora eram de alta aprendizagem, constituindo momentos dos quais jamais abdicava, pela enorme sabedoria que sentia em todas as suas palavras e em todas as frases. Senti, acima de tudo, que mais do que uma professora, esta era um ótimo modelo a seguir, e do qual não podia abrir mão.

Por outro lado, nos momentos mais difíceis, sabia que podia desabar, pois iria receber sempre em troca palavras de esperanças, palavras que me faziam acreditar que eu era capaz e de que não podia haver motivos que me fizessem desistir. Acima de tudo, a professora estendeu sempre uma mão amiga que me ajudava a levantar nos momentos mais difíceis. Lembro-me, perfeitamente, de um desses momentos em que a professora me escreveu, via *email*, em resposta a um momento de desespero da minha parte, no qual referiu algo de que jamais me esqueço e que, certamente, por ter ocorrido nos primeiros dias, me tenha dado força para ir em frente, assim passo a citar:

Crescer é cair, levantar e aprender a não cair. Ou seja, é refletindo sobre os "como" e porquês" que vai conseguir crescer. O meu papel é ajudá-la no que precisar e orientar o seu trabalho. A única coisa que eu quero é que todas as alunas que

orientei, que acompanhei no mestrado, sejam, no futuro, boas profissionais, competentes. Nada mais do que isso (não gosto muito de pessoas mediócras, entende?). Mas...para tal é preciso trabalhar muito. No fundo: quer aprender mais, quer ser melhor, quer estar melhor preparada para o seu futuro profissional, quer formar a sua identidade profissional? Para isso eu estou, e acredite que estou sempre a vosso lado, a dar-vos o máximo, a ajudar-vos a inovarem e não temerem.

Assim, estas palavras, tal e qual, fizeram-me pensar, pensar que o desafio era maior do que o que imaginara, o desafio era atingir o sucesso ao superar e assumir todas as dificuldades como verdadeiros e reais momentos de aprendizagem. O ano é o último, e chegara o tempo de todas as exigências. Por isso, li e reli estas palavras diversas vezes e compreendi que a vida tem mais sabor quando enfrentamos os desafios de frente, quando encaramos a realidade e acima de tudo quando alcançamos as vitórias. Afinal, a professora só queria que eu fosse uma boa profissional e isso mostrava o quão acreditava nas minhas capacidades. Era um “pedido” que só me traria benefícios e o qual me fez pensar na importância de me superar a mim, para proporcionar o melhor ao alunos, logo considero estas palavras muito importantes e extremamente assertivas para o momento, as quais me ajudaram a buscar forças e a acreditar no meu sucesso. Por outro lado, em muito contribuíram para a escolha do meu relatório de estágio, pois aqui compreendi que o enorme desafio era o meu crescimento profissional.

Concluindo, pela primeira vez vi, nas tutorias, uma oportunidade de crescer profissionalmente e, acima de tudo, de aprender. Momentos de partilha, diálogo e muito companheirismo, repletos de reflexão e entejuda que ajudavam a congelar medos, a enfrentar desafios e a somar vitórias.

3.3. A minha identidade profissional - Construindo o meu “eu” profissional

E foi assim, por entre trilhos de aprendizagens, conhecimentos e socializações que fui definindo e construindo o meu “eu” profissional. Um “eu” que permitiu modelar a minha identidade pessoal, aquela que todos possuímos e que se modifica ao longo da vida, consoante os desafios que nos passam pelas mãos e a minha identidade profissional, a qual também está presente na vida das pessoas, mas só os que ambicionam ser profissionais de referência, é que são capazes de a modelar. E foi com base nesta forte ambição de crescer profissionalmente, que parti para a análise crítico- reflexiva das minhas *pegadas na areia*, a fim de construir uma identidade profissional, com base no início da minha *viagem* pela profissão.

Esta foi uma viagem um tanto quanto curta, dadas as aprendizagens que ainda haviam para construir, mas muito trabalhosa dadas todas as práticas que foi possível desenvolver neste curto espaço de tempo. Esta ficou marcada por momentos de medo, fracasso, incapacidade e insegurança, momentos difíceis que quase me fizeram cair. São, contudo, momentos que fazem parte para que se possa crescer com significado e os quais me ajudaram a acreditar nas minhas capacidades, uma vez que o *par de pegadas* que ia deixando pelo caminho, eram sempre acompanhado de um outro, quer de alunos quer colegas ou professores, demonstrando que acreditavam no meu “eu” profissional. Houve ainda momentos vividos, em que a felicidade se apoderou de mim, demonstrando que tudo é possível e que basta querer e acreditar no sucesso. Assim, nesta tempestade de sentimentos, e por entre os pingos da chuva, soube escapar às inseguranças e aproveitar todos os momentos como reais oportunidades para aprender, pois cair faz parte e levantar também, o importante é nunca desistir.

Neste sentido, foi a partir desta curta experiência, proporcionada pela formação inicial, e baseada na realidade em interação permanente com outros profissionais, que fui capaz de construir a minha identidade profissional (Santos, 2005), uma identidade que assumiu o manual como o principal objeto de estudo, tal como se verifica no ensino atual. Assim, a vontade de chegar mais longe e de me tornar num profissional de qualidade, deu-me mais força e credibilidade para olhar o manual com outros olhos, deu-me oportunidades de introduzir metodologias inovadoras, deu-me oportunidades de poder criar experiências de aprendizagem capazes de os alunos se sentirem únicos construtores ativos da própria aprendizagem.

Desta forma, adotei uma atitude de abertura à mudança e à inovação das práticas curriculares, de abertura às diversas aprendizagens e ao diálogo e partilha constantes com os diferentes agentes educativos, possibilitando-me chegar onde nunca imaginara. Por isso, hoje afirmo, seguramente, que o Projeto Curricular Integrado me ajudou a construir uma identidade profissional caracterizada pela diferença e pela inovação, pois ao contrário de tantos outros estudantes, acredito exaustivamente que projetos como este podem dar muito mais aos alunos do que o simples “preenchimento” do manual. Assim, ainda que as exigências postas aos professores sejam incomensuráveis, basta acreditar que somos capazes de introduzir uma mudança educativa, proporcionando um ensino que é realmente de todos e para todos.

Neste sentido, ao longo da minha formação inicial, caminhei numa luta permanente pelos meus ideais, focando-me num objetivo central, o de proporcionar aprendizagens ativas, diversificadas e com significado próprio para o aluno, construídas a partir de atividades

formuladas com base nos interesses e nas necessidades do grupo, conquistando a motivação e o sucesso escolar de todos.

Por outro lado, caminhei com o intuito de marcar pegadas significativas, as quais me permitiram pensar sobre a ação, refletindo conscientemente e analisando criticamente a teoria que desenvolveu a minha prática. Assumi uma posição de investigador permanente, que diagnosticava e refletia sobre os problemas, na busca de “teorias adequadas (teorias práticas)” que me ajudassem a orientar a tomada de decisões, modelando, por isso, as minhas competências, as quais se mostram essenciais a todos os professores (Alonso & Silva, 2005).

Concluindo, primar pela qualidade era uma meta a alcançar, pois como professor movi-me a passos largos para a implementação de uma pedagogia diferenciada, com base em métodos ativos e que contrariasse o insucesso escolar, além de respeitar os alunos enquanto pessoas (Perrenoud, 1997). Tentei, desde logo, alcançar um ensino que é fundamental, assumindo-me como mero mediador nas atividades desenvolvidas pelo grupo, detentor de conhecimentos e cidadão formador de opiniões na sociedade atual, possibilitando ainda que o aluno desenvolva competências muitas vezes dificultadas no currículo tradicional, tais como a autonomia (Medeiros & Valente, 2010).

Para colmatar esta pequena caminhada de construção da minha identidade profissional, ao lado de quem mais me ensinou, crianças e adultos, termino referindo que retiro desta experiência o melhor que esta me ofereceu, ou seja, tudo aquilo que pude aprender e melhorar, tornando-me num profissional mais reflexivo e crítico, no que respeita a todo e qualquer obstáculo/problema, assumindo-me mais autónomo e dinâmico na sua resolução. Hoje posso afirmar que junto daqueles que me acompanharam fui capaz de crescer e, num olhar sobre as minhas pegadas, consigo compreender o quão importante se revelou a prática, aliada à implementação do PCI, para um desenvolvimento profissional integral, permitindo-me experienciar um espaço de aprendizagens, convertidas em conhecimentos, que me ajudarão a intervir, adequada e futuramente, no decorrer da minha vida como professora do 1º ciclo.

Neste sentido, sendo eu um aprendiz da profissão, ou uma aluna ainda acorrentada à experiência inicial, termino com a certeza de que esta formação não termina aqui. Pelo contrário, é para continuar no sentido de construir novos saberes e de atualizar os apreendidos. É por isso que afirmo muitas vezes que professor não deixa de ser um eterno aluno, pois a formação não é somente na universidade, a formação é ao longo da vida, é contínua e, por isso,

este deve procurar melhorar e superar-se todos os dias, a fim de dar sempre o melhor aos seus alunos e, em última análise, à sociedade.

Considerações **F**inais

Considerações Finais

Após concluir toda a investigação e respetiva narrativa descritiva e reflexiva das minhas experiências de vida profissionais, dedico estas páginas finais a uma reflexão global sobre o *início da minha viagem profissional*, onde irei incluir algumas limitações e dificuldades, as quais condicionaram, de algum modo, esta investigação e os frutos que dela poderiam ainda brotar e ainda algumas propostas para futuras intervenções.

Neste sentido, começo por referir que os objetivos traçados inicialmente foram alcançados, não diria com facilidade, mas com uma maior comodidade do que seria possível imaginar inicialmente. O momento de construir o relatório de estágio deixava-me um pouco agitada, com um sentimento de incapacidade, como se fosse algo quase que impossível de alcançar. Contudo, no momento em que eu, juntamente com a professora supervisora, delineamos a temática a investigar, e após esta me fazer compreender mais e melhor a abordagem da investigação e respetivo relatório, entendi que afinal o desafio não era tão complexo quanto parecia. Por outro lado, compreendi que seria possível aliar relatório com prazer, ao investigar sobre mim e sobre os sentimentos que me acompanharam nesta viagem.

Esta foi uma viagem única de construção de aprendizagens e de conhecimentos, uma viagem que me permitiu mergulhar e vasculhar todas as experiências vividas, sobre as quais realizei uma reflexão permanente, em busca de um desenvolvimento integral. Investigar-me, investigar a minha forma de intervir e superar-me, foi simplesmente maravilhoso, (re)vivi experiências de vida que me possibilitaram a “transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais” (Sarmiento, 1996, citado por Alonso & Silva, 2005, p.50), permitindo o meu crescimento profissional e construção da minha identidade profissional.

No entanto, para uma transformação significativa de saberes e acreditando na ideia de que nós, futuros professores, somos capazes de introduzir uma mudança educativa, e acreditando nessa mesma mudança, decidi que, “monodocências à parte”, esta experiência deveria basear-se na implementação de um Projeto Curricular Integrado, tal como se verificou. Posto isto, coloquei em prática um projeto que me permitiu abrir horizontes, ou seja, ainda que a escola de hoje possa não acreditar na viabilidade do mesmo, devido ao tradicionalismo ainda enraizado, também não priva nem inviabiliza a sua implementação. Com o PCI, além de adquirir alguma experiência e um desempenho mais positivo e indicado - o qual permite um desenvolvimento pleno e consciente, dada a ação e reflexão *sobre e na* prática (Schön, 2000) -, também dei oportunidade aos alunos de vivenciarem um ensino que os toma como os únicos

construtores ativos das próprias aprendizagens e dos próprios conhecimentos. Desta forma, é necessário caminhar no sentido de ultrapassar este tipo de lacunas que tendem em permanecer na escola atual.

Para além da escola atual, e confrontada com outras mentalidades, inclusive as de colegas de mestrado, que acreditam que este projeto não têm potencial para a escola presente, que acreditam na impossibilidade de “ensinar por projetos” e que apontam este ensino como sendo “paranormal”, eu acredito nas potencialidades do PCI e o quão importante se torna para uma construção ativa e significativa das aprendizagens, por parte dos alunos. Assim, dei oportunidade aos alunos de aprenderem, sem que tivesse havido qualquer não cumprimento dos normativos legais. Contudo, acredito que esta descrença se relacione com o que é mais fácil e mais simples de se fazer, pois para muitos o importante não são os alunos, mas sim o que exige menos trabalho.

A implementação deste projeto permitiu-me, ainda, caminhar no sentido de não cair numa crise de identidade, ou seja, ainda que pudesse sentir o professor titular como um alguém que me facilita a construção de aprendizagens, um alguém professor dotado de conhecimentos e que muitas vezes olhamos como sendo uma referência, a minha personalidade, a vontade de querer ser mais e a minha capacidade de acreditar em outras metodologias e estratégias, fez-me olhar essa referência, como uma boa oportunidade para dar o salto para patamares mais ambiciosos, possibilitando, ao alunos, conhecer uma diferente forma de aprender. Assim, ainda que a professora titular tenha sido um elemento fundamental para a construção das minhas aprendizagens, foi também muito importante dar o salto e viver momentos repletos de aprendizagens significativas e funcionais.

Mas, será que ser estagiário, nesta viagem, foi um processo fácil? Bem, não foi de todo difícil, mas também não diria que tenha sido fácil. Ser estagiário e viver experiências num contexto real, é um momento muito importante para que este se possa começar a sentir preparado para intervir, futuramente, naquela que será, realmente, a sua turma. Mas, ser estagiário, não é viver essas experiências com total liberdade, ser estagiário é saber e sentir que nem tudo fica a nossa cargo, tal como a total responsabilidade da turma. Assim, ainda que a professora titular de turma o ajude a construir aprendizagens e ainda que dê oportunidades para este aumentar o leque de experiências, o estudante sente que falta algo para que este momento seja completo. Logo, considero que ser estagiário é poder agir num espaço/sala real e, ao mesmo tempo fictício, uma vez que não pode viver toda a sua realidade.

Por outro lado, além desta pequena limitação sobre a intervenção do estagiário, considero, ainda, que esta tenha sido uma viagem muito curta, uma vez que o tempo disponibilizado para a prática, quatro meses, intercalados com férias escolares e feriados, são demasiado curtos para que possa conhecer a realidade do contexto, aprofundadamente, para que possa vivê-lo, na sua totalidade e para que possa experienciar e aprofundar tudo quanto o lhe é pedido, para uma completa formação profissional. Considero que seria muito mais vantajoso, pelo menos para mim, acompanhar o contexto ao longo de todo o ano letivo (desde o primeiro ao último dia), para que pudesse conhecer e vivenciar a realidade escolar no seu todo.

Além do que referi, esta curta viagem também limitou um pouco a minha investigação, não me permitindo concluir tudo o que gostaria. Desta forma, sugiro, como propostas para possíveis e futuras investigações, a realização de uma investigação que me permita analisar reflexivamente as minhas aprendizagens, os conhecimentos, as socializações e a identidade profissionais do estágio em Educação Pré-Escolar, que decorreu no 2º semestre do mestrado em questão, a fim de compará-lo ao estágio em 1CEB, compreendendo a complementaridade do crescimento profissional. Além desta, gostaria também de fazer uma investigação, onde analisava reflexivamente as aprendizagens, os conhecimentos, as socializações e a identidade profissionais das minhas colegas de curso, a fim de compreender o crescimento profissional das mesmas, enquanto grupo, na tentativa de melhor perceber a importância da formação inicial na construção de um percurso profissional identitário.

Por fim, e ainda referente à investigação, termino sublinhando a exigência desta narrativa, o sistematizar e o filtrar das aprendizagens e, acima de tudo, a procura exaustiva de autores que fundamentassem toda a minha análise reflexiva. Este foi um procedimento um tanto quanto complexo, mas que faz parte para quem pretende, tal como eu, realizar uma narrativa completa, bem estruturada, fundamentada e personalizada. Por outro lado, considero que as experiências vividas passaram a ser mais ricas e organizadas, uma vez que foram submetidas a uma profunda seleção e análise e contrastadas com a teoria, permitindo-me produzir “conhecimento prático”, resultando neste relatório de estágio, o qual será um novo marco do meu percurso profissional.

Termino com a certeza de que dei o melhor de mim, para que pudesse crescer profissionalmente e, acima de tudo, para que pudesse proporcionar o melhor aos meus alunos. Logo, olhando para trás e sabendo que o final desta formação inicial se aproxima, é tempo de dizer, com toda a certeza, que tudo valeu a pena, tanto os momentos bons como os menos

bons, pois ambos me ensinaram a crescer. Foi nesta formação inicial que descobri o verdadeiro prazer de se ser professor; foi nesta formação inicial que me tornei num profissional mais reflexivo, crítico, inovador e aberto à mudança; foi nesta formação inicial que aprendi a olhar os alunos e o ensino com outros olhos; foi nesta formação inicial que fui capaz de enfrentar os desafios, deixando para trás os medos; foi nesta formação inicial que fui capaz de me superar. Foi, sem dúvida, nesta formação inicial, dedicada ao contexto de 1CEB que, juntamente com alunos, professores e colegas, vivi o início de uma viagem repleta de emoções, sentimentos, aprendizagens, experiências e vivências que permitiram crescer profissionalmente. Desta forma, fui capaz de caminhar no sentido de me tornar cada vez mais consciente e determinada, perspetivado o melhor para os alunos e para o meu desenvolvimento profissional.

Concluindo, é com fortes convicções, que dou por terminada esta etapa da minha vida. Ser um bom professor não é, de todo, um caminho fácil de percorrer, exige trabalho, esforço e muita dedicação, mas pretendo continuar por trilhos que me levem, cada vez mais, a patamares superiores e que me ajudem a mostrar, a todos os descrentes, que se não formos nós, futuros professores, a acreditar numa mudança educativa, que proporcione aos alunos a “gestão integrada, flexível e participada” do currículo, em que os conteúdos são trabalhados em parceria com os seus interesses e necessidades, ninguém o fará. Acomodar-se ao que é simples e básico é fácil, mas será desafiante? Eu, particularmente, acredito que não, é simplesmente inferiorizar os conhecimentos do professor, inferiorizar todas as competências que este adquiriu, é deitar por terra tudo o que este aprendeu.

Sei que nada será fácil daqui para a frente, pois o sentimento de desproteção irá sobrevoar sobre mim como uma nuvem negra em dia de tempestade, pois daqui para a frente sou apenas eu, são apenas as minhas pegadas, não há quem “me leve ao colo”, não há tutorias, não há professores cooperantes, não há colegas, sou apenas eu e os alunos. Mas acredito, acima de tudo, que nada é impossível, basta ter ambição e perseguir os sonhos que me moveram até aqui, sonhos que me levam a querer o melhor para mim e para os alunos e que me ajudarão a marcar o meu caminho profissional com pegadas significativas. Isto porque, importa não esquecer que a formação não termina por aqui, esta (re)constrói-se ao longo da vida, com base na atualização e renovação dos saberes, os quais são necessários para que possa ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade.

Ser professor é ultrapassar barreiros, desafios, medos e inseguranças, é ir mais longe, é questionar-se continuamente sobre si, sobre as suas práticas, sobre o que está certo e errado

nas escolas, é apostar na mudança. Ser professor é não desistir dos alunos e acreditar no sucesso escolar de cada um. Ser professor é dar o que tem e o que não tem. Para mim, ser professor é isto e muito mais, para mim, ser professor é viver em prol dos alunos, e viver em prol dos alunos é, sem dúvida, a minha vida. Logo, ser professor é a minha vida.

Referências **b**ibliográficas

Referências bibliográficas

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.
- Aguilera, A., Mendoza, A., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- Alonso, L. (1996a). Life-long learning in in-service teacher education in Portugal: policies, practice and problems. In T. Sande, & J. M. Vez, *Life-long learning in European Teacher Education. European Yearbook of Comparative Studies in Teacher-Education-1996* (pp. 69-83). Germany, Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria das escolas – uma abordagem reflexiva e construtiva sobre a prática de inovação/formação*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O Contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas.*, 05, 62-88.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2008). *Inovação educativa e investigação-ação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. et al. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Almedina.

- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI, 30 (2)*, 383-402.
- Alves, F. A. (1997). *O encontro com a realidade docente - Estudo exploratório (auto)biográfico*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-hill de Portugal, Lda.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, & A. Lopes(Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades – Estudos de Investigação* (pp. 13 - 50). Porto: ASA.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *FQS-Forum: Qualitive Social Research Sozialforschung, 6 (1)*, artigo 12.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Bragagnolo Frison, L. (2012). Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação, 25 (2)*, 217-240.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (1)*, 181-204.
- Castaño Perea, E., Blanco Fernández, A., & Asensio Castañedo, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria, 10 (2)*, 193-210.
- Correia, J. A., Pereira, L. A., & Vaz, H. (2012). Políticas Educativas e Modos de Subjetivação da Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa, 146 (42)*, 388-407.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa, 42 (146)*, 351-367.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e práticas de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, Z. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação, 23 (2)*, 153-171.
- Fishback, M. (2009). *Pegadas na Areia: A verdadeira história por detrás do poema que inspira milhões de pessoas em todo o mundo*. Alfragide: Estrela Polar.

- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- García García, C., & Salmerón Gómez, R. (2010). Adaptación de la metodología al Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de la Opinión de los Alumnos. *ESE - Revista sobre Educación, 19*, 237-260.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el contexto de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (1)*, 21-48.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación, 354*, 47-70.
- Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 18*.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a formação. In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Almedina.
- Ludke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente, 01 (01)*, 95-108.
- Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2004). *Formación de docentes. Orientaciones; Competencias Profesionales*. Quebec:: Ministère de l'Éducation.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, R., & Valente, G. (2010). A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências. *Revista Iberoamericana de Educación, 54 (2)*.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación, 337*, 235-250.

- Moraes, A. A. (maio/ago de 2004). Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. *Pro Posições*, 15 (2).
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Revista inovação*, 01, 63-76.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de inovação curricular.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (2010). *O método (auto)biográfico e a Formação*. São Paulo: Paulinas.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ponte, J. (1996). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos, & J. P. Ponte(Eds.), *Educação e Matemática: Temas de investigação* (pp. 186–239). Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE.
- Roldão, M. (2001). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 1-13.
- Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: (s/e).
- Roldão, M. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? In CNE(Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Santos, C. (2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Interacções*, 8, 123-144.
- Sanz, R. (2006). *Tutoría y orientación en la Universidad*.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 28-53). Porto: ASA.
- Souza, E. C. (2006). *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS.
- Tejada Fernández, J. (2009a). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación*, 13 (2), 1-15.
- Tejada Fernández, J. (2006). El Practicum. *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona: Edición Técnica Digital.
- Tejada Fernández, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tejada Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. (U. O. Catalunya, Ed.) *RUSC - Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184.
- Tejada Fernández, J., & Carvalho, M. L. (2013). El prácticum en la formación inicial de maestros:precepciones de los tutores de Universidad de educación infantil e primaria. *Atas de XII Symposium internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitária: Un praticum para la formación integral de los estudiantes*. (pp. 1583-1596). Poio: Pontevedra.
- Universidade do Minho. (março de 2007). *Dossier do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.
- Valente, G., & Viana, L. (2009). Da formação por competências à prática docente reflexiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (48).
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Referenciada

Decreto-Lei n.º 240/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201 – I SÉRIE- A, 30 de agosto de 2001
– Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201 – I SÉRIE- A, 30 de agosto de 2001
– Perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 38 – I SÉRIE-A, 22 de fevereiro de 2007 –
Componentes de Formação Profissional.

Anexos

Anexo 1 – Notícia publicada no jornal da escola

12

Jornal da Associação de Pais da Escola Eb1/ Jardim de Infância

NAVEGAR NO TEMPO ANTIGO

Turma do 3º Ano



VISITA DE ESTUDO AO MUSEU D. DIOGO DE SOUSA E ÀS TERMAS ROMANAS

Os alunos da turma do 3º7, no dia 6 de dezembro de 2013, foram visitar as Termas Romanas e o Museu D. Diogo de Sousa, porque estavam a fazer um projeto sobre a cidade de Braga, com as professoras estagiárias da Universidade do Minho.

Quando a turma foi ao Museu D. Diogo de Sousa viu muitas coisas como: grandes painéis com antigas moedas de ouro, prata e bronze; vários símbolos no seu interior; anéis feitos de vários tipos de materiais; lucernas, para iluminar as casas; estátuas que ao longo dos anos ficaram estragadas, de cor verde; e alguns potes, mas nem todos estavam inteiros, pois alguns foram colados. Ainda tinha um tesouro que foi encontrado com 45 000 moedas, debaixo de uma porta.

No museu havia também uma sala com pedras, umas serviam para cortar, outras para matar (animais) e outras para raspar... Numa outra sala haviam grandes marcos escritos em latim que indicavam o caminho para muitas estradas que iam até Roma.

Quando foram às termas viram onde os romanos tomavam banho, faziam massagens e exercício físico. No entanto, aprenderam que as senhoras tomavam banho de manhã e os senhores de tarde, nos três tipos de sala que existiam: o caldarium (água quente), o tepidarium (água tépida) e o frigidarium (água fria).

Depois das termas, viram o teatro antigo, onde aprenderam que os senhores mais ricos se sentavam na frente e as senhoras e os senhores mais pobres atrás.

No final, fizeram exercício físico com a guia das termas, que os ensinou a cumprimentar o sol.

Os alunos ficaram agradecidos pela visita.



Maquetes realizadas com a colaboração dos pais.



Trabalho de grupo: análise de imagens, o presente, o passado e o futuro da cidade de Braga



Livro realizado por nós: "Os monumentos da cidade de Braga"

Anexo 2 – Comentários dos pais acerca da exposição

Diretor do Agrupamento Francisco Sanches: *“É muito importante realizar trabalhos com os alunos que lhes permitam conhecer a sua identidade cultural e local”.*

Representante da Junta de Freguesia de S. Vicente: *“É de louvar este tipo de iniciativas que mostram o trabalho dos alunos, assim como a boa preparação das professoras estagiárias”.*

Pai e Representante da Associação de Pais da Escola Quinta da Veiga: *“Parabéns, gostei muito da exposição, que representa todo o empenho, dedicação e esforço árduo”.*

Aluno1: *“Estes trabalhos são espantosos”.*

Aluno2: *“Gostei muito da exposição, consegui aprender coisas novas que foram feitas pelos meus colegas”.*

Pai: *“Obrigado pelo trabalho que realizaram com o meu filho, pois realmente o interesse é todo nosso, e para proveito dos nossos filho. É realmente notável os trabalhos que realizaram com eles”.*

Professora da sala do 1º ano: *“O trabalho está excelente. Parabéns. É sempre bom ver a escola recheada de trabalhos tão bons”.*

Anexo 4 – Doc. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13, relativos às reflexões semanais realizadas no decorrer do período de estágio (CD-ROM)