

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

*Duas realidades... dois mundos
diferentes*

Sara Sofia Castro Martins Pereira

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sara Sofia Castro Martins Pereira

Relatório Final

Duas realidades... Dois mundos diferentes

Relatório Final do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 27 de abril de 2015

Classificação: 14 valores

“Na sociedade não existem duas pessoas idênticas, com as mesmas capacidades, interesses, atitudes, desafios, contextos socioculturais... Na escola ou na turma também não há dois alunos iguais, cada um tem a sua própria maneira de ser, o seu estilo e ritmo de aprendizagem, os seus padrões e ritmo de desenvolvimento, motivação, interesses e curiosidade perante o conhecimento. Todos eles fazem parte de uma mesma cultura, reagem de formas diferentes perante situações de ensino-aprendizagem e precisam de uma variedade de apoios e estímulos para aprender e desenvolverem-se como pessoas.”

(Cardona et al., 2013, p. 9)

Dedicatória

Aos meus pais e irmão.

Agradecimentos

Reservo esta página para agradecer a todas as pessoas que me apoiaram e incentivaram para iniciar esta caminhada.

Quero agradecer em primeiro lugar à Professora Doutora Ana Coelho, assim como ao Mestre José Miguel Sacramento, pela disponibilidade, orientação, apoio, dedicação, bem como às críticas construtivas que fizeram no decorrer da prática pedagógica e durante a construção deste relatório final, pois só assim foi possível obter este produto final, o relatório.

À Professora Doutora Manuela Carrito pela ajuda e orientação, durante o período de prática educativa, em Educação Pré-Escolar.

Um obrigado muito especial às instituições que me receberam de uma forma tão acolhedora, de modo a que conseguisse realizar a minha prática educativa. À Educadora F. e à A. por todo o apoio, aprendizagens e troca de saberes que me deram durante o meu percurso. Por todos os bons momentos que passamos juntas, momentos únicos do ponto de vista afetivo, mas também do ponto de vista profissional e didático, que ajudaram ao meu desenvolvimento profissional e pessoal. À professora I. pelas experiências partilhadas e pelos sábios conhecimentos durante o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Quero também agradecer ao grupo de crianças do Pré-Escolar e à turma de 4.º ano, com as quais fiz a minha prática educativa, pelo apoio, interesse e participação ativa, pois sem elas o meu trabalho não teria sido possível.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais que permitiram tornar o meu sonho realidade. É graças a eles que sou a pessoa que sou hoje em dia, foram eles os meus alicerces para chegar até aqui, de quem ouvi sempre palavras de incentivo, força e apoio. Aquelas pessoas que estiveram sempre ao meu lado nos melhores e piores momentos, mesmo quando a vontade era a de desistir e eles nunca o permitiram, pois nunca duvidaram de que eu seria capaz de seguir este caminho, caminho esse que é meu.

Ao meu irmão que, apesar de ter aquele seu feitio, sei que esteve sempre a meu lado a torcer por mim e pelo meu sucesso.

Uma palavra de apreço à minha família que sempre me deu apoio.

Um grande reconhecimento e um grande obrigada à Sara, companheira durante as práticas educativas, mas, acima de tudo, uma grande amiga. Sem ela não teria sido a mesma coisa, uma vez que nunca permitiu que baixasse a cabeça ou desistisse daquilo que ela sabia ser o meu sonho, ser a minha paixão, vir a ser educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao meu melhor amigo Carlos por ter estado ao meu lado durante este percurso. Foi sem dúvida um dos meus alicerces nesta minha construção de conhecimentos, na realização de um sonho, de uma meta, de um objetivo de vida. Ele demonstrou sempre muita disponibilidade e paciência para me ouvir, aturar e dar forças nos meus momentos de maior fraqueza. Nunca me deixou desistir, antes pelo contrário, obrigou-me a ultrapassar cada obstáculo que encontrei no meu caminho. Nunca me vou esquecer da ajuda que me deste! Obrigada!

A vocês, Sara e Carlos, que juntos me ajudaram a seguir em frente e se uniram para me ampararem nas quedas, para que depois me levantasse e seguisse em frente.

À minha madrinha Ana Jorge por todo o apoio académico e pessoal, nunca pensei que aquela doutora que conheci na praxe tivesse tanto em comum comigo e que viria a tornar-se na grande amiga que tenho hoje.

Um agradecimento especial à Rita, à Cláudia e à Acúrcio por terem estado a meu lado, por terem feito parte deste meu sonho e por todos os conselhos que me deram.

À família “XU” por todos os momentos que passamos juntos, pelo apoio e companheirismo que sempre me deram.

Obrigada a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização do meu sonho.

Relatório Final: Duas realidades... Dois mundos diferentes

Resumo: O relatório final aqui apresentado foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este relatório tem como objetivo apresentar um caminho que fui percorrendo, ao longo de doze semanas, numa instituição de Educação Pré-Escolar e doze semanas numa instituição de 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambas situadas na cidade de Coimbra.

O relatório apresenta uma caracterização das instituições onde realizei a minha prática educativa, sendo posteriormente apresentadas seis experiências-chave. Duas dessas experiências refletem a análise de assuntos associados ao que experienciei em Educação Pré-Escolar e duas refletem a análise de assuntos relacionados com o que experienciei na prática educativa de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma outra faz a transição das experiências-chave de Educação Pré-Escolar para as de 1.º Ciclo do Ensino Básico, e uma última que apresenta uma investigação feita em ambas as instituições.

Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar a reflexão acerca das minhas vivências ao longo da minha prática pedagógica, bem como a forma como se iniciou, o desenvolvimento em contexto de sala de atividades e em sala de aula. Não tenho dúvida alguma de que se trata de um processo de aprendizagem que ainda agora começou e para o qual ainda vejo um percurso sem fim pela frente, pois nunca é demais aprender!

Palavras-chave: Prática Educativa, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências, Investigação.

Abstract: The final report presented here was developed as part of the course of Educational Practice I and II, inserted in the Master of Education Preschool and 1.º Primary School, School of Education of Coimbra.

This report has the objective to present a journey that I was stepping through over twelve weeks in a preschool institution and twelve weeks in an institution of first cycle of basic education, both located in the city of Coimbra.

The report presents a characterization of the institutions in which practice took place as well as six key experiences. Two of these experiences focus on issues associated with the experienced in pre-school setting and two focus on issues related with the experienced in 1st cycle of basic education. One of the key experiences focus on the transition from pre-school education to 1st cycle of basic education, and a last one presents an study developed in both institutions.

The main aim of this report is to reflect upon my experiences throughout my pedagogical practices.

Keywords: Educational Practice, Preschool Education, First Cycle of Basic Education, Experiences, Investigation.

Sumário

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
CAPÍTULO I – O INÍCIO DE UMA NOVA CAMINHADA	9
1.1 Caracterização do Agrupamento	11
1.2 Caracterização do JI	12
1.3 Recursos	12
1.3.1 Humanos e Materiais	12
1.4 Interação com as famílias	14
CAPÍTULO II – OS MEUS PRIMEIROS PASSOS	17
2.1 Organização do Ambiente Educativo	19
2.1.1 Do Grupo	19
2.1.2 Do Espaço	20
2.1.3 Do Tempo	20
2.2 Caracterização das práticas da educadora cooperante	22
2.3 A minha atuação pedagógica	25
2.3.1 Fases da atuação pedagógica	25
SECÇÃO B – ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29
CAPÍTULO III – UMA NOVA REALIDADE	31
3.1 Caracterização do agrupamento	33
3.1.1 Estrutura da gestão pedagógica	33
3.1.2 Projeto Educativo	36
3.1.3 Plano Anual de Atividades	37
3.1.4 Atividades de Enriquecimento Curricular	38
3.2 Caracterização da escola	38
CAPÍTULO IV – A CONTINUAÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS	41
4.1 Caracterização da turma	43
4.2 Caracterização das dinâmicas da sala de aula	44
4.3 Caracterização das práticas da professora cooperante	45
4.4 A minha atuação pedagógica	47
4.4.1 Fases da atuação pedagógica	47

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	55
CAPÍTULO V – INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	57
5.1 Educação inclusiva.....	61
5.2 O que são NEE?	62
5.3 Tipos de NEE.....	63
5.3.1 NEE Permanentes.....	63
5.3.2 NEE Temporárias	65
5.3.2.1 Deficiência Auditiva.....	66
5.4 Inclusão escolar de crianças com deficiência auditiva	67
CAPÍTULO VI – A DIVERSIDADE CULTURAL	69
6.1 Multiculturalidade.....	73
6.2 Práticas diversificadas	75
6.3 A diversidade cultural como oportunidade e um recurso e não como um problema ou um obstáculo	76
6.4 A situação da etnia cigana.....	77
CAPÍTULO VII – MOVIMENTO PEDAGÓGICO TRADICIONAL E O MOVIMENTO ESCOLA NOVA	79
7.1 Escola tradicional.....	81
7.2 Escola Nova	83
CAPÍTULO VIII – REFORÇO POSITIVO	91
8.1 Teorias Comportamentalistas da aprendizagem	93
8.2 Novela Waldon Two de Skinner	94
8.3 Condicionamento operante	95
8.4 Modelo comportamentalista de Skinner	96
8.5 A Modelação e o Programa Anos Incríveis.....	98
CAPÍTULO IX – PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE COMO EDUCADOR DE INFÂNCIA E PROFESSOR DO 1.º CEB.....	101
9.1 Definição de profissionalidade	103
9.2 Profissionalidade do educador de infância e do professor do 1.º CEB	103
9.3 A profissionalidade e uma rede de interações.....	106
CAPÍTULO X – AS VOZES DAS CRIANÇAS	109
A. Finalidades da ida à escola	114

B. Rotina escolar.....	117
C. Opinião sobre a escola.....	118
D. Quem decide na escola.....	121
E. Funções da Educadora/Professora	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
APÊNDICES.....	143
APÊNDICE 1 – TEIA INICIAL DE IDEIAS.....	145
APÊNDICE 2 – “A NOSSA HORTA”	147
APÊNDICE 3 – CAÇA AO TESOURO NO JARDIM BOTÂNICO	151
APÊNDICE 4 – QUINTA DA CONTRARIA	155
APÊNDICE 5 – TEIA FINAL DE IDEIAS	157
APÊNDICE 6 – AULA DE MATEMÁTICA COM QUADRO INTERATIVO SOBRE REFLEXÃO, ROTAÇÃO E TRANSLAÇÃO	159
APÊNDICE 7 – MATERIAIS CONSTRUÍDOS POR NÓS	161
APÊNDICE 8 – AUTORIZAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO.....	163
APÊNDICE 9 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	165

Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CAF – Componente de Apoio à família

OCEPE – Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

PEI – Projeto Educativo Individual

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

EPE – Educação Pré-Escolar

GT – Grounded Theory

Índice de tabelas

Tabela 1- Rotina do grupo.....	21
Tabela 2- Número de alunos existentes na escola.....	39
Tabela 3 - Tipos de NEE permanentes	64
Tabela 4 - Categoria "Finalidades da ida à escola" - EPE.....	115
Tabela 5 - Categoria "Finalidades da ida á escola" - 1.ºCEB.....	116
Tabela 6 - Categoria "Rotina escolar" - EPE.....	117
Tabela 7 - Categoria "Rotina escolar" - 1.ºCEB.....	118
Tabela 8 - Categoria "Opinião sobre a escola" - EPE.....	119
Tabela 9 - Categoria "Opinião sobre a escola" - 1.ºCEB.....	120
Tabela 10 - Categoria "Quem decide na escola" - EPE.....	121
Tabela 11 - Categoria "Quem decide na escola" - 1.ºCEB.....	123
Tabela 12 - Categoria "Funções da educadora " - EPE	123
Tabela 13 - Categoria "Funções da professora" - 1.ºCEB	124

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O objetivo deste trabalho é apresentar, de uma forma sucinta, algumas das experiências que vivenciei e, que de certa forma, foram as mais significativas para o meu processo de aprendizagem, durante a minha prática educativa, ocorridas entre 19 de março a 11 de abril de 2013, período correspondente à Educação Pré-Escolar, e entre 14 de outubro de 2013 a 15 de janeiro de 2014, período que diz respeito à prática educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Através desta parte prática integrada na minha formação foi-me possível ingressar na realidade profissional, permitindo-me aprofundar os meus conhecimentos e competências a vários níveis.

A prática educativa, na Educação Pré-Escolar foi supervisionada por uma docente da Escola Superior de Educação de Coimbra e acompanhada pela educadora cooperante e restante equipa educativa da instituição. No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta foi supervisionada pelo orientador responsável e orientada pela professora cooperante e respetiva equipa.

Este encontra-se estruturado em duas partes, na primeira parte é apresentada uma contextualização das instituições por onde passei durante a minha prática educativa, assim como uma reflexão e análise de todo o processo. Na segunda parte do relatório é possível encontrar a descrição de seis experiências-chave que considere serem as mais pertinentes para abordar, tendo em conta aquilo que fui vivenciando e aprendido ao longo deste percurso.

Portanto, estas experiências-chave constituem um ponto de partida para uma breve reflexão e fundamentação, com revisão da literatura, sobre assuntos como a inclusão de crianças com perda auditiva e a diversidade cultural que faz referência ao caso da etnia cigana mais especificamente, estas duas associadas ao que vivenciei em Educação Pré-Escolar, bem como aos conhecimentos que adquiri. Existe ainda mais duas temáticas como o movimento pedagógico Tradicional e o movimento Escola Nova, em que tento fazer uma análise comparativa entre os dois modelos de escola e confrontar os métodos de trabalho utilizados pela professora cooperante com as características do professor correspondentes a cada modelo. Outro tópico abordado

neste relatório é o reforço positivo e o efeito deste no comportamento da criança. Existe um outro tema que tenta mostrar as semelhanças entre a profissionalidade de um educador de infância e a de um professor de 1. Ciclo do Ensino Básico. E para terminar uma experiência que relata uma investigação realizada em ambas as instituições, com o objetivo de perceber quais seriam as perspetivas das crianças em relação às suas idas ao jardim de infância e à escola, à qual demos o título “As Vozes das Crianças”.

Por último, e para concluir, é apresentada uma reflexão relativamente ao caminho que percorri ao longo destas semanas de prática educativa.

**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO
FORMATIVO**

SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO I – O INÍCIO DE UMA NOVA CAMINHADA

1.1 Caracterização do Agrupamento

O agrupamento de escolas na cidade de Coimbra, do qual o jardim de infância¹ onde realizei a prática educativa faz parte, foi formado no ano letivo 2003/2004. Para além da Escola-sede, o agrupamento é constituído por mais 4 JI e 10 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico².

No que diz respeito à população escolar existe uma grande diversidade a nível de características urbanas, periurbanas e rurais, que por sua vez nos conduz a uma grande variedade de níveis sociais, culturais e económicos, originando assim uma população escolar bastante heterogénea nos diferentes estabelecimentos de ensino. O agrupamento apresenta uma população escolar constituída por crianças que necessitam de ser incluídas dentro dos grupos por diferentes motivos, nomeadamente devido a dificuldades de aprendizagem, ou por sofrerem de deficiência auditiva, ou por serem de etnia cigana, assim como algumas crianças provenientes de outros países e que por isso mesmo necessitam de apoio especializado para se poderem incluir na comunidade portuguesa. Para além das crianças referidas anteriormente existem ainda outras com diferentes características, e para isso o agrupamento dispõe de três unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro de autismo, assim como escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

A rede de escolas de referência para o ensino bilingue de crianças surdas foi estabelecida de modo a reunir meios humanos e materiais que possam vir a dar uma resposta de qualidade educativa para estas crianças. De acordo com a Direção-Geral da Educação o principal objetivo deste tipo de escolas é “possibilitar a aquisição e desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP)³ como primeira língua dos alunos surdos e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nesta língua, bem como a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos” (Educação, 2014). Quanto à educação,

¹ A sigla JI será utilizada, daqui em diante, para designar Jardim de Infância.

² A sigla CEB será utilizada, daqui em diante, para designar Ciclo do Ensino Básico.

³ A sigla LGP será utilizada, daqui em diante, para designar Língua Gestual Portuguesa.

das crianças com este tipo de Necessidade Educativa Especial⁴, considera-se que esta deve ser feita num ambiente bilingue de maneira a possibilitar a preparação da criança para um melhor domínio da LGP, assim como para uma melhor preparação ao nível do português escrito e falado. As escolas de referência devem integrar docentes da área de educação especial com competências em LGP, docentes e formadores de LGP surdos, intérpretes de LGP, terapeutas da fala, entre outros.

1.2 Caracterização do JI

O JI situa-se numa freguesia do concelho de Coimbra. Como atrás se indicou, este pertence a um agrupamento de escolas, tratando-se assim de uma instituição pública.

É considerada uma escola de referência para a inclusão de crianças com deficiência auditiva, promovendo assim a educação bilingue, uma vez que reúne todos os meios humanos e materiais necessários para uma resposta de qualidade no desenvolvimento educativo de cada criança e devido à sua localização é um JI frequentado por crianças de etnia cigana.

1.3 Recursos

Cada instituição faz a sua organização de acordo com as suas dimensões, dos recursos humanos, materiais e físicos conferindo-lhes assim características muito próprias. O acesso a todos estes recursos é fundamental para um bom funcionamento da instituição, nomeadamente através da realização de uma boa avaliação dos recursos materiais e físicos para poder vir a melhorar as condições para as crianças.

1.3.1 Humanos e Materiais

É da responsabilidade do educador fazer uma seleção ponderada dos materiais e dos melhores espaços para os disponibilizar, tendo em conta que a organização destes espaços deve mostrar a sua intencionalidade educativa e a dinâmica de grupo que pretende promover. Para tal, é preciso que o educador se interroge a si mesmo

⁴ A sigla NEE será utilizada, daqui em diante, para designar Necessidade Educativa Especial.

sobre a função dos materiais e quais as suas finalidades educativas na tentativa de planear e fundamentar as razões que o levaram a essa organização.

Nesta instituição, ao nível dos recursos humanos, existe uma educadora de infância, uma docente de educação especial, um formador de LGP, uma terapeuta da fala, duas assistentes operacionais da Câmara Municipal de Coimbra, sendo que uma faz o acompanhamento na sala de atividades e a outra faz o acompanhamento da Componente de Apoio à Família⁵, e ainda uma tarefeira para limpeza diária. Estes profissionais de apoio ao nível da educação especial vão “enriquecendo o trabalho da equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias” (ME, 1997, p.41).

Ao nível dos recursos materiais existe uma variedade de material didático e de mobiliário adequado, suficiente e acessível às necessidades próprias de cada criança. Já a nível de material áudio visual e de informática este é de pouca qualidade e insuficiente para os interesses do grupo.

Ao nível dos espaços físicos da instituição é importante salientar que sem uma boa estrutura física, de boa qualidade e organizada de forma adequada para o bom funcionamento, não seria possível desenvolver uma prática pedagógica adequada ao desenvolvimento da criança. Para além das infraestruturas interiores é também importante que exista um bom espaço exterior, visto que este funciona igualmente como espaço educativo. “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME, 1997, p. 39).

As instalações deste JI pertencem à Câmara Municipal de Coimbra e trata-se de um edifício acolhedor, alegre e em boas condições. Este é constituído por duas salas, uma para a CAF e outra para atividades letivas. Tem ainda um gabinete de apoio à educadora e um espaço exterior com pavimento adequado na zona do escorrega e áreas amplas onde se podem fazer diversas atividades e onde as crianças podem correr livremente. Este espaço ao ar livre não tem uma área coberta para alturas de

⁵ A sigla CAF será utilizada, daqui em diante, para designar Componente de Apoio à Família. A CAF trata-se de um apoio que dinamiza atividades de animação lúdico-pedagógicas de apoio à família, durante os períodos de almoços, assim como os tempos que antecedem e procedem os tempos letivos. Este apoio é feito pelo/a educador/a responsável pelo grupo, em articulação com o município e os encarregados de educação.

calor ou chuva, impedindo assim que nos dias de chuva o grupo não possa vir para o exterior e, em dias de temperaturas altas só possam vir nas horas de menos calor pois não têm sombras para se abrigar do mesmo.

1.4 Interação com as famílias

A família é um elo essencial no desenvolvimento da criança, pois é a mais interessada no bem-estar da criança, assim como responsável pela sua educação. Como tal, e em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar⁶ (ME, 1997) “a necessidade de comunicação com os pais ou encarregados de educação tem características muito próprias na educação pré-escolar, dada a idade das crianças e alguma dificuldade por parte da sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar” (p. 42-43).

A participação diária ou pontual das famílias no dia-a-dia do JI ou em pequenas atividades era pouca ou quase nenhuma e por mais que houvesse um esforço por parte da equipa educativa e por nós estagiárias, durante a nossa prática educativa, essa participação continuou a ser praticamente inexistente. Isto porque quando era pedido que as crianças fizessem algum trabalho de pesquisa em casa, ou que trouxessem folhas de amoreira para alimentar os bichos-da-seda, foram muito poucos aqueles que trouxeram. Quando era pedida a ajuda ou a participação dos pais eram quase sempre os mesmos a colaborar connosco.

Com o objetivo de promover momentos de partilha com as famílias, eram expostos os trabalhos das crianças, juntamente a esse espaço existia um “caderno” com o objetivo de pedir a opinião e sugestões às famílias, com vista a melhorar o nosso trabalho. Isto foi uma forma que arranjamos de interagir com a família para promover o desenvolvimento e o bem-estar da criança. Outra solução encontrada para a interação entre famílias, educadora e estagiárias foi pedir auxílio aos pais na contribuição de materiais necessários para projetos.

Este espaço de interação foi formado no sentido de promover uma participação mais ativa por parte das famílias nos projetos que as crianças foram desenvolvendo. Sendo também pedido aos pais que fizessem em casa pequenos trabalhos de pesquisa

⁶ A sigla OCEPE será utilizada, daqui em diante, para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

com os filhos, ou que apenas conversassem com eles. Isto foi feito também com o objetivo de estimular a curiosidade dos pais relativamente aos trabalhos desenvolvidos.

Mas para isso é necessário criar um ambiente de confiança entre pais, educadora e estagiárias, através da criação de uma ligação aberta e sincera, visto serem condições essenciais para uma participação ativa na educação das crianças. É importante que os pais se sintam parte integrante do desenvolvimento educativo dos seus filhos e que a sua colaboração nos projetos se transformem em momentos aliciantes.

A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza (ME, 1997, p.43).

CAPÍTULO II – OS MEUS PRIMEIROS PASSOS

2.1 Organização do Ambiente Educativo

“O contexto institucional de Educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”

(ME, 1997, p.31).

2.1.1 Do Grupo

Trata-se de um grupo heterogéneo, não só ao nível das idades (3 a 6 anos), mas também a nível social e cultural. É composto por 19 crianças (10 meninos e 9 meninas) das quais 8 têm NEE e 6 são de etnia cigana.

Das 8 crianças com NEE, 7 delas apresentam uma deficiência auditiva tendo assim direito a um Programa Educativo Individual⁷ e a um Plano de Intervenção (PI) que é fundamentado numa avaliação diagnóstica efetuada no início do ano pelas respetivas docentes, ocorrendo trimestralmente, uma avaliação em conjunto com a família de cada criança. As crianças que apresentam surdez têm características muito diferentes. Das 7 crianças existem 5 que apresentam surdez neuro-sensorial bilateral profunda, 1 com surdez neuro-sensorial bilateral severa e 1 com surdez neuro-sensorial bilateral moderada. Ao nível do desenvolvimento existe 1 criança com atraso global ao nível da linguagem, 2 com atraso global de desenvolvimento e 1 com atraso global de desenvolvimento severo. No que diz respeito à utilização de implantes e de próteses, 2 crianças têm implante coclear e 5 crianças têm prótese retro auricular. Ao nível da língua que é considerada como a sua 1º língua existem 4 crianças em que é a Língua Portuguesa e as outras 3 é a Língua Gestual. A outra criança que apresenta NEE diz respeito a dificuldades graves de aprendizagem, nomeadamente na fala e foi durante o 2º período que começou a usufruir de apoio da docente de educação especial.

Existem ainda no grupo 6 crianças de etnia cigana com características culturais muito próprias mas que mostram estar incluídas no grande grupo, sem apresentar qualquer dificuldade.

Todas as crianças usufruem da CAF durante o almoço e no prolongamento.

⁷ A sigla PEI será utilizada, daqui em diante, para designar Programa Educativo Individual.

2.1.2 Do Espaço

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 1997, p.37).

A escolha dos materiais é feita de acordo com as características do espaço a que se destinam e com base em alguns critérios de qualidade como a variedade, a funcionalidade, a durabilidade, a segurança e o valor estético. O educador deve organizar o espaço de acordo com o seu método de trabalho.

Neste JI o espaço e os equipamentos foram organizados de modo a permitir o desenvolvimento pleno das atividades planeadas pela educadora e pelas estagiárias que lá realizaram a prática educativa, bem como de atividades sugeridas pelas crianças, ou dúvidas pertinentes durante uma atividade que possam dar lugar à planificação de uma outra, mas também de maneira a permitir uma boa circulação pelo espaço quer por parte das crianças, quer por parte dos adultos, permitindo assim uma ampla visão do espaço envolvente. Tanto a sala de atividades como a sala da CAF encontram-se organizadas por “cantinhos” ou “áreas”. Existe a casinha, cantinho este que seria de esperar ser mais escolhido por parte das raparigas mas não, a adesão a este espaço é igual, os rapazes mostram interesse em experienciar as rotinas que se vivem no dia-a-dia em casa, existe ainda as mesas de trabalho, o espaço de leitura, o espaço de reunião e jogo coletivo e ainda o espaço do computador. Todas os “cantinhos”/“áreas” estão devidamente identificados e são de fácil acesso para as crianças, existindo um espaço para cada criança colocar o seu símbolo no “cantinho”/“área” que escolheu, para que tenham a noção de quando é que o espaço ainda pode ou não ser ocupado.

2.1.3 Do Tempo

“A organização do tempo será flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante” (ME, 1998, p. 148).

Esta instituição funciona diariamente entre as 8:15 e as 18:00.

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (ME, 1997, p. 40).

O dia-a-dia encontra-se organizado em vários tempos.

Tempos	Atividades
8:15	CAF
9:00	Acolhimento
9:30	Momento dos bons dias e preenchimento das tabelas
10:00	Leite
Até às 10:30	Atividades no exterior ou jogos na sala da CAF
10:30	Atividades na sala
11:50	Higiene
12:00	Almoço
13:00	Atividades
15:00 até às 18:00	CAF

Tabela 1- Rotina do grupo

De salientar que após o momento dos bons dias apenas fica no grande grupo uma criança com NEE, visto ser uma criança que verbaliza de uma forma muito perceptível, fazendo-se entender entre os colegas. Trata-se de uma criança com uma deficiência auditiva do tipo neuro-sensorial bilateral severa com uso de próteses retro auriculares. As restantes são acompanhadas pela docente de educação especial e pelo formador de LGP para a sala de apoio especial, onde realizam algumas atividades separadamente do grande grupo.

As oportunidades para atividades no exterior só surgem se as condições meteorológicas o permitirem, tendo em conta que JI carece de um espaço exterior

coberto. “O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (ME, 1997, p.30).

No que diz respeito às crianças surdas estas são acompanhadas todos os dias pela docente de Educação Especial de acordo com as suas necessidades. Existe o reforço pedagógico em todas as áreas, o reforço pedagógico individual, a estimulação auditiva e a leitura labial. De salientar que nem todas as crianças frequentam estes apoios, sendo que os apoios são adaptados às necessidades de cada criança. Todas as quintas feiras ocorrem atividades culturais com todo o grupo e em articulação com o grupo do 1º Ciclo do Ensino Básico e instituições da cidade. Durante a semana e da parte da tarde algumas das crianças gestualistas (crianças que utilizam a LGP como sendo a sua primeira língua) encontram-se com o formador de LGP. De salientar que todas as crianças surdas são acompanhadas por uma terapeuta da fala de acordo com o seguinte, as crianças que têm implante vão 3 vezes por semana à terapia da fala, enquanto as outras vão apenas 2 vezes por semana. À sexta-feira existe ainda uma aula de LGP orientada pelo formador no sentido de promover a inclusão das crianças surdas gestualistas no grande grupo. A aula tem sempre em conta o tema que foi desenvolvido durante essa semana.

2.2 Caracterização das práticas da educadora cooperante

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (D.L n.º241/2001, anexo n.º 1, ponto II – 1).

É da responsabilidade do educador fazer uma correta organização do ambiente educativo, para isso deve organizar o espaço e os materiais que tem à sua disposição, tendo em conta o desempenho e o desenvolvimento da criança, e de acordo com o currículo. Isto porque a criança deve ter acesso a experiências educativas integradas, assim como a materiais diversificados, estimulantes e atrativos para a construção das suas próprias aprendizagens. É necessário que a criança tenha consciência da sua rotina diária e para isso o educador deve fazer uma perfeita organização e gestão do tempo, de uma maneira flexível e diversificada.

O desenvolvimento da criança tem como pilar fundamental o educador e a intencionalidade educativa da sua intervenção profissional. Para isso o trabalho desenvolvido pelo educador passa por diferentes fases: o observar, o planear, o agir, o avaliar, o comunicar e o articular, como tal o educador deve observar cada criança de forma individual e em pequeno ou grande grupo, para que desta forma possa fazer uma planificação de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo. Para isso deve ter em conta os objetivos do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tais como os conhecimentos e as competências que cada um já trás consigo. A planificação da intervenção educativa deve ser integrada e flexível de acordo com aquilo que foi observado e avaliado. As atividades planificadas pelo educador devem ter objetivos transversais e abrangentes de modo a disponibilizar aprendizagens que abranjam todos os domínios curriculares. A avaliação que este deve fazer da sua própria intervenção educativa, bem como do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança a nível individual ou em contexto de grupo, deve ser de formato formativo.

É da responsabilidade do educador fazer uma observação constante do trabalho da criança e por consequência o desenvolvimento das mesmas. É desta forma que vai conseguir perceber quais são as dificuldades, assim como os interesses e capacidades de cada criança individualmente. A observação trata-se de um processo essencial para compreender o ambiente em que a criança vive para assim conhecer cada uma delas pelas suas características, de modo a adaptar o processo educativo a cada caso em particular. São as diferenças no processo educativo que leva a que o educador compreenda aquilo que cada criança sabe e é capaz de fazer para aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades. São os elementos recolhidos da observação constante de cada criança que permite ao educador fazer uma análise periódica para perceber o processo que foi desenvolvido e quais foram os efeitos nas aprendizagens de cada criança. Assim, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade educativa” (ME, 1997, p. 25).

Durante a minha prática educativa no JI a educadora cooperante desenvolveu uma prática centrada nos interesses, necessidades e motivações de cada criança, de modo a que esta fosse a protagonista das suas próprias aprendizagens e aquisições,

de forma que sejam integradas de forma correta na sua estrutura cognitiva e que, por estas se estabelecerem no seu desenvolvimento, acabarão por se tornar verdadeiras e impulsionadoras de novas aquisições, colocando assim em prática uma metodologia ativa.

De acordo com o projeto curricular de grupo a educadora considera que é através das vivências e experiências que a criança aprende. Com a ajuda dos pares e da educadora a criança usufrui de momentos de aprendizagem significativos, diversificados, integrados e socializados com o seu exterior.

Assim, o trabalho realizado durante o ano teve como base a planificação, a avaliação do trabalho feito e as consequências do mesmo no desenvolvimento global e nas aprendizagens das crianças. A educadora desenvolve assim uma pedagogia diferenciada e com foco na criança, tomando em linha de conta as suas características individuais e únicas, e inserção no grupo, de forma a dar uma especial importância à continuidade educativa, partindo dos conhecimentos que a criança já tem. O trabalho que a educadora desenvolve é feito de acordo com as seguintes prioridades:

- Adoção de uma política que permita ao Agrupamento ser positivamente conhecido e reconhecido interna e externamente.
- Aumentar a participação dos Pais e outros elementos da Comunidade Educativa
 - Aumentar a participação e o desenvolvimento cívico das crianças
 - Desenvolver a autonomia, na construção do conhecimento e desenvolvimento de competências
 - Implementar estratégias que promovam o sucesso escolar dos alunos
 - Estabelecer uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança.
- Desenvolver um trabalho de articulação com o 1º CEB de modo a facilitar a transição dos alunos do Jardim de Infância para o 1º CEB

2.3 A minha atuação pedagógica

A minha atuação pedagógica realizou-se durante um período de 12 semanas, tendo-se iniciado a 19 de março e terminado a 13 de junho de 2013, dividida em três fases: a Observação do Contexto Educativo, o Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas e a Implementação e Desenvolvimento de um Projeto Pedagógico.

2.3.1 Fases da atuação pedagógica

Numa primeira fase, intitulada por *Observação do Contexto Educativo* e com uma duração de quatro semanas (19 de março a 11 de abril), eu tinha como objetivo observar o ambiente educativo numa tentativa de compreender o funcionamento do JI, os espaços disponíveis, as rotinas do grupo, as atividades realizadas e o modo como eram planeadas, observando assim as práticas da educadora cooperante. Outro ponto essencial era a interação e participação dos pais nas atividades sugeridas pois, do meu ponto de vista é importante manter um contacto constante com as famílias para que, de algum modo, se possa responder em parceria às necessidades de cada criança. Tratou-se de uma fase fundamental para criar as primeiras ligações com as crianças, ligações essas que se iriam tornar numa mais-valia para as etapas seguintes, pois desta forma ficaria a conhecer um pouco melhor as necessidades e interesses de cada criança, podendo assim planear atividades que fossem ao encontro de todos eles. De acordo com as OCEPE (ME, 1997):

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (p.25).

Seguiu-se depois uma segunda fase que teve uma duração de três semanas (23 de abril a 9 de maio), nas quais se proporcionou o *Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas*, através da planificação de intervenções pontuais, orientadas pela educadora cooperante. A realização destas atividades pontuais permitiu-me ficar a saber aquilo que me esperava e a obter uma perspetiva para a fase seguinte, assim como aquilo que me esperava para o futuro. É da responsabilidade do educador

planear atividades que sejam cativantes e desafiadoras, promovendo o interesse e empenho da criança para que estas consigam alcançar os objetivos previamente estabelecidos. Sem dúvida que foi uma fase que me fez voltar a apaixonar por aquilo que sempre desejei ser, Educadora de Infância.

Na terceira e última fase da prática pedagógica, foi realizada a *Implementação e o Desenvolvimento de um Projeto Pedagógico*. Esta fase teve uma duração de cinco semanas (14 de maio a 13 de junho) e permitiu-me dinamizar e colocar em prática alguns dos conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha formação e durante o meu tempo de prática educativa. Seguiu-se a fase de implementação de um projeto que surgiu do tema do projeto educativo “A Natureza”. Todas as atividades planificadas foram feitas tendo em conta a rotina a que o grupo estava habituado, assim como tendo por objetivo alcançar os interesses de cada criança e desenvolver as necessidades de algumas delas. Antes de iniciar o projeto reunimo-nos com o grupo para conversar sobre o que eles entendiam e o que associavam ao tema “Natureza”. Durante o decorrer da conversa fomos construindo uma teia inicial de ideias associadas ao assunto (APÊNDICE 1). Foi um projeto aliciante tendo em conta o grupo com que trabalhávamos, visto que grande parte das vezes as crianças com deficiência auditiva não participavam nas atividades propostas, vindo só participar naquelas que eram consideradas de maior importância e relevância para as suas necessidades e para o seu envolvimento no projeto pedagógico. As atividades foram feitas de forma a articular todas as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE – Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação - visto ser função do educador promover uma continuidade educativa, assim como para dar continuidade ao trabalho feito previamente com a educadora cooperante. Para mim, como futura profissional, era importante compreender a pertinência das planificações e do que elas continham, isto porque era necessário fazer umas planificações que permitissem compreender todos os passos das atividades efetuadas apenas por aquilo que estava escrito. Como tal era fundamental referir todos os aspetos relevantes como as áreas de conteúdo, os objetivos, os materiais utilizados, o desenrolar das atividades e a avaliação a fazer ao trabalho desenvolvido. Esta avaliação permitia-me ficar a conhecer os pontos fracos na planificação, para que os pudesse corrigir em atividades futuras. Como as OCEPE (ME,1997) referem “avaliar

o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27). Existem algumas atividades que foram realizadas e que considere relevantes no decorrer do projeto. São elas a elaboração de uma horta no JI (APÊNDICE 2), que partiu das ideias iniciais das crianças, cada criança teve aqui a oportunidade de contactar com diferentes vegetais em fase de crescimento e de serem eles próprios a irem comprá-los e seguidamente coloca-los na terra. Uma outra atividade foi uma a caça ao tesouro realizada no Jardim Botânico (APÊNDICE 3). Foi sem dúvida uma atividade que me deu imenso gosto em realizar só por ver a alegria de cada criança e os pequenos sorrisos de cada um à medida que faziam o percurso. O único aspeto que me deixou um pouco triste foi o facto de as crianças com deficiência auditiva não terem participado, uma vez que se encontravam numa das suas visitas de estudo comuns a toda a comunidade escolar surda. Como forma de terminar o nosso período de prática educativa naquele JI achamos que não o podíamos fazer de outra forma se não com uma visita à Quinta da Conraria (APÊNDICE 4), onde foram feitas diferentes atividades associadas ao nosso projeto pedagógico. As crianças participaram num atelier intitulado “Sementinha@cresce”, onde realizaram diversas atividades, desde a realização de jogos dentro do tema dos vegetais, à plantação de sementes. Depois do atelier fizemos um piquenique que, infelizmente teve de ser dentro das instalações devido à chuva, seguido depois de uma visita pela quinta para que o grupo pudesse ter contacto com os campos agrícolas, com os animais, chegando a alimentar alguns deles. Foi um dia diferente para cada uma daquelas crianças a diferentes níveis, tornando-se um dia memorável para todos nós! No final da prática educativa voltamos a juntar-nos com o grupo, para conversar sobre todo o trabalho que desenvolvemos com eles e para completarmos a teia de ideias, que tinham feito inicialmente, construindo assim uma teia final de ideias (APÊNDICE 5).

**SECÇÃO B – ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

CAPÍTULO III – UMA NOVA REALIDADE

3.1 Caracterização do agrupamento

O agrupamento de escolas, a que pertence a instituição onde realizei a prática educativa, é constituído por dois JI, quatro escolas do 1º CEB e uma escola básica do 2º e 3º ciclo, na qual se situa a sede de agrupamento. Faz ainda parte do agrupamento a escola do estabelecimento prisional. As escolas referidas situam-se em freguesias da cidade de Coimbra. Algumas delas existem há mais de trinta anos pelo que algumas não estão adaptadas para a utilização de pessoas com mobilidade limitada ou portadoras de deficiência física. Para além disso, algumas instalações encontram-se com sinais de deterioração devido à falta de manutenção. De forma a melhorar a situação, foi construído um centro escolar e foi remodelada uma das escolas, podendo assim dizer-se que as diferenças entre as várias instituições são sobretudo ao nível da qualidade dos edifícios, a segurança e a quantidade e qualidade dos equipamentos.

A sede do agrupamento encontra-se situada na cidade de Coimbra e mantém parceria com algumas associações e escolas superiores.

3.1.1 Estrutura da gestão pedagógica

O Agrupamento, para além dos cursos de formação curricular, promove o funcionamento de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal, com vista a facilitar a existência de aprendizagens diversificadas, bem como o acesso a recursos documentais, tecnológicos e digitais complementares ao estudo na sala de aula⁸.

Atualmente, a escola proporciona aos alunos com necessidades educativas do tipo permanente apoio terapêutico nas valências de terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia através de parcerias com algumas associações.

A Administração e Gestão do Agrupamento são asseguradas por órgãos próprios que se orientam segundo determinados princípios que se encontram em vigor.

São órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento os seguintes:

- Conselho Geral;
- Diretor;

⁸ Informação retirada do Projeto Educativo 2013-2016, p. 6

- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

O Conselho Geral do Agrupamento é constituído por 19 elementos, distribuídos por: 7 representantes do pessoal docente; 2 representantes do pessoal não docente; 5 representantes dos pais e encarregados de educação (1 do pré-escolar, 2 do 1º ciclo e 2 dos 2º e 3º ciclos); 2 representantes do município de Coimbra e 3 representantes da comunidade local.

O Corpo docente é representado por sete membros do Agrupamento em exercício efetivo de funções e em situação elegível e com a seguinte composição:

- a) 1 da Educação Pré-Escolar;
- b) 2 do 1º Ciclo;
- c) 4 dos 2º e 3º Ciclos;

É no entanto da responsabilidade do Conselho Geral do agrupamento aprovar o projeto educativo⁹ e acompanhar e avaliar a sua execução, aprovar os planos anuais e plurianuais de atividades, promover o relacionamento com a comunidade educativa, bem como definir os critérios para a participação do agrupamento em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

O Conselho Geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções, ou por solicitação do Diretor.

O Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e de recursos humanos. É eleito pelo Conselho Geral do Agrupamento e é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos. Compete ao Diretor submeter à aprovação do Conselho Geral o PE elaborado pelo conselho pedagógico. Assim como definir o regime de funcionamento do agrupamento, elaborar o projeto de orçamento, distribuir o serviço docente e não docente, gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como outros recursos educativos.

⁹ A sigla PE será utilizada, daqui em diante, para designar Projeto Educativo.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

O Conselho Pedagógico é composto por quinze elementos, da seguinte forma: Diretor, Coordenador do departamento da Educação Pré-Escolar, Coordenador do departamento do 1.º Ciclo, Coordenadores dos departamentos curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos (Coordenador do departamento curricular das Línguas, Coordenador do departamento curricular das Ciências, Sociais e Humanas, Coordenador do departamento curricular da Matemática e Ciências Experimentais, Coordenador do departamento das Expressões) e ainda por o Coordenador dos professores titulares de turma do 1º Ciclo, o Coordenador dos Diretores de Turma do 2º ou 3º Ciclo, nomeado pelo Diretor, o Coordenador da Biblioteca Escolar, o Representante da equipa de docentes de Educação Especial, o Representante dos encarregados de Educação do Pré- Escolar e 1º Ciclo a indicar pela escola com o maior número de alunos, o Representante dos encarregados de educação dos 2º e 3º Ciclos, o Coordenador da Equipa de Projetos de Desenvolvimento Educativo e o Representante do pessoal não docente, nomeado pelo Diretor.

É da responsabilidade do conselho Pedagógico definir os critérios gerais para a organização do ano letivo tais como, critérios gerais para a elaboração dos horários (onde deve ter em conta a equidade e justiça dentro do cumprimento dos normativos legais), adotar os manuais escolares após terem sido ouvidos os departamentos curriculares, devem também aprovar o modelo de PEI dos alunos com NEE de carácter permanente e posteriormente o PEI deve ser aprovado para cada um destes alunos, uma outra função é decidir sobre a retenção dos alunos no mesmo ciclo com base na opinião do conselho de turma e do encarregado de educação.

O Conselho Pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou sempre que um pedido de parecer do Conselho Geral ou do Diretor o justifique.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas.

O Conselho Administrativo é composto da seguinte forma: o Diretor, que preside, o subdiretor ou um dos adjuntos do Diretor, por ele designado para o efeito e pelo chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.

Compete ao Conselho Administrativo aprovar o projeto de orçamento anual, elaborar o relatório de contas de gerência, entre outras funções.

O Conselho Administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

3.1.2 Projeto Educativo

O PE é um documento estruturante que, num quadro de democratização e de autonomia das escolas, enquanto espaço promotor de responsabilidades partilhadas, expressa princípios e valores comuns e orienta a ação educativa da escola. Este PE, com duração prevista para os próximos 3 anos, e em função do diagnóstico realizado (Análise SWOT¹⁰), enquadra a sua ação no Modelo de Avaliação Externa das Escolas da Inspeção Geral da Educação. São identificadas áreas de intervenção, estabelecidos objetivos, priorizadas opções estratégicas, definidas as metas a atingir e propõe-se avaliar os seus resultados em momentos diversificados: trimestralmente, anualmente e no final do ciclo trienal.

O PE do Agrupamento é a matriz de referência de onde partem os outros projetos da escola que configuram os seus diferentes graus de concretização: o Projeto Curricular de Escola, o Plano de Trabalho da Turma e o Plano Anual de Atividades. Constitui-se assim como um instrumento de inovação e de aumento da eficácia e da qualidade da escola enquanto comunidade educativa. Abrange todos os domínios da ação educativa e orienta para a definição de linhas de atuação, ligando o curricular e o extra, o ensino e a educação, a escola e a comunidade, a formação de docentes e de não docentes, a organização e a gestão.

Assim, o PE resulta de um processo interativo, sujeito aos reajustamentos que a sua operacionalização vier a exigir, de modo a sedimentar o sentimento de pertença

¹⁰ A análise SWOT é uma ferramenta de gestão muito utilizada pelas empresas e instituições diversas para o diagnóstico estratégico. O termo SWOT é composto pelas iniciais das palavras *Strengths* (Pontos Fortes), *Weaknesses* (Pontos Fracos), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças).

à comunidade e a identidade da escola, reforçando as suas competências e a sua autonomia

Na perspetiva de uma escola de rigor, de exigência e inclusiva, que se torne paradigma de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todos os alunos, foram definidos os seguintes princípios:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A relevância dos planos e programas educativos com vista ao sucesso educativo;
- A avaliação participada e regulada por critérios aprovados nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica;
- A Valorização do mérito académico e cívico;
- A Construção da aprendizagem através da prática e da experimentação;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural.

3.1.3 Plano Anual de Atividades¹¹

O PAA pretende tirar o máximo partido do contexto curricular (letivo ou não) e criar um espaço privilegiado para desenvolver competências e experiências diversas, para aprender a sistematizar a informação, para olhar criticamente a realidade social, para aprender a problematizar, a equacionar questões e a formular hipóteses de solução.

Assim, as atividades propostas pretendem construir, por um lado, um importante complemento curricular e, por outro, um aditamento no processo de formação integral do aluno nas suas várias vertentes.

¹¹ A sigla PAA será utilizada, daqui em diante, para designar Plano anual de Atividades.

O vasto leque das ações a propor justifica a sua sistematização em:

- Atividades artísticas;
- Atividades desportivas;
- Conferências/ palestras/ workshops;
- Intercâmbios/ projetos (nacionais ou internacionais);
- Projetos a nível de escola/ clubes/ concursos;
- Visitas de estudo.

O PAA é um documento de gestão estratégico e deverá, sempre que possível, continuar aberto à inclusão de novas propostas.

No final do ano letivo terá lugar a avaliação global deste plano, baseada nas fichas de avaliação de cada atividade preenchidas pelo respetivo responsável.

3.1.4 Atividades de Enriquecimento Curricular¹²

Existe uma entidade responsável pelas AEC's, a CASPAE (Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola n.º 10). Esta tem ao seu encargo diversas atividades como inglês, atividade físico desportiva, expressão musical e atividades lúdico-expressivas. Tratam-se de atividades oferecidas aos alunos por parte da escola, mas como em qualquer outra situação ocorrem sempre algumas dificuldades para a implementação das mesmas, nomeadamente em dias de chuva, visto que o espaço coberto não permite o apoio a todas as turmas.

De forma a existir uma boa articulação entre as aprendizagens e a promoção do sucesso escolar, estas atividades encontram-se sob a supervisão pedagógica dos professores titulares de turma, sendo que estes têm à sua responsabilidade o apoio ao estudo e as tecnologias da informação e comunicação (TIC).

3.2 Caracterização da escola

A escola onde desenvolvi a minha prática pedagógica localiza-se geograficamente perto do agrupamento. Dentro do espaço físico da escola existe também em funcionamento um JI, com o qual partilha espaços comuns como o refeitório e a biblioteca.

¹² A sigla AEC será utilizada, daqui em diante, para designar Atividades Extras Curriculares.

As salas de aula têm aproximadamente 57 m² e são agrupadas em grupos de 3 em cada lado do edifício e distribuídos por 2 pisos (6 salas para cada um dos lados do edifício, ficando 3 salas no andar superior e 3 salas no andar térreo).

Anexo à circulação vertical principal, situam-se as grandes áreas de utilização comum: a Sala Polivalente / Refeitório e a Copa, e no 1º andar, a biblioteca escolar e centro de recursos educativos e a Sala dos Professores.

No rés-do-chão situam-se ainda espaços como a Sala de Trabalho dos Professores e a Sala de Atendimento dos Pais, bem como 1 espaço de recreio ao ar livre, 1 parque infantil e 1 horta.

A Escola é constituída na sua totalidade por 12 turmas e 293 alunos. Existem assim 12 titulares de turma, 1 coordenadora de estabelecimento, 3 professores de apoio educativo, 1 professora de educação especial, 5 assistentes operacionais, 2 professores de Educação Moral Religiosa Católica e 1 assistente dos Serviços de Psicologia e Orientação¹³.

A tabela seguinte representa o número de alunos existente em cada turma, assim como também o total de crianças que frequentam esta escola.

Ano/Turma	A	B	C	Total
1ºano	24	26	20	70
2ºano	26	26	26	78
3ºano	24	26	24	74
4ºano	25	25	21	71
Total	99	103	91	293

Tabela 2- Número de alunos existentes na escola

¹³ A sigla SPO será utilizada, daqui em diante, para designar Serviços de Psicologia e Orientação.

CAPÍTULO IV – A CONTINUAÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS

4.1 Caracterização da turma

A turma é constituída por 25 alunos, 15 raparigas e 10 rapazes. Sendo que destes 25 alunos apenas 16 frequentam as AEC's. A maior parte deles reside perto da escola, à exceção de 3 alunos que moram nos arredores de Coimbra. No geral, os alunos da turma apresentam um nível socioeconómico estável e de nível médio-alto. Relativamente à formação académica dos pais, a grande parte deles tem um curso superior.

Quanto às aprendizagens dos alunos, estes mostram-se participativos e interessados nas tarefas desenvolvidas e motivados para a aprendizagem, sempre que têm algum tipo de material como livros, cronologias, imagens, entres outros, que se possam relacionar com os conteúdos que estão a ser lecionados eles trazem-no, de modo a mostrar aos colegas mais alguma coisa. É uma turma trabalhadora e empenhada, sendo a maioria dos alunos assíduos e pontuais.

Na generalidade, a turma tem um bom nível de desempenho, à exceção de um aluno. Este aluno baloiça constantemente o seu corpo e observa e brinca frequentemente com as próprias mãos. Para além disto, é uma criança que não demonstra vontade de interagir com o resto da turma, acabando por ser ele mesmo a “isolar-se” dos colegas e a deixar-se ficar no seu próprio mundo. Este aluno mostra que tem um tempo de concentração e aplicação nas tarefas bastante reduzido. Prova de que não está atento à aula, é o facto de estar constantemente a emitir sons sem qualquer sentido e a pronunciar diferentes frases descontextualizadas. Fala frequentemente com um “amigo imaginário” que trata por “salsicha roca” ou “salsicha batata”, referindo-se também muitas vezes a um “velhaco”. Outro comportamento que apresenta é o facto de sempre que pode, e tem oportunidade, retira material escolar das mesas ou peças de vestuário que estão penduradas nos cabides, começando depois a correr pelo corredor fora, para fugir dos colegas que o veem, acabando por esconder o que tira.

Durante o 1º período escolar obteve um aproveitamento insuficiente, nas fichas de avaliação de outubro, a português e a matemática, assim como nas fichas de avaliação de português e de estudo do meio de dezembro. Nas fichas em que obteve insuficiente algumas dessas classificações foram realmente muito baixas e

inclusivamente tinha fichas por terminar. No entanto, conseguiu obter aproveitamento nas fichas escolares de estudo do meio de outubro e na de matemática do mês de dezembro, embora tenham sido de baixas percentagens.

A 19 de novembro foi-lhe elaborado um PAPI (Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual) começando, a usufruir de apoio educativo a 5 de dezembro. Como apenas tinham ocorrido 4 sessões, a docente que o acompanha não elaborou nenhum relatório, visto ser pouco tempo para avaliar o trabalho desenvolvido com o aluno até aquele momento. Relativamente a este aluno foi também pedido uma intervenção por parte dos SPO, que no decorrer do processo, entrevistaram a mãe do aluno em questão que não se mostrou recetiva à avaliação do seu filho. No entanto, e perante as dificuldades de aprendizagem de comportamento, irá ser feito o pedido de referênciação.

4.2 Caracterização das dinâmicas da sala de aula

A sala de aula é o local privilegiado da actividade da turma. Por isso é preciso organizar o espaço de forma a facilitar a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais de trabalho. O que se pretende é adaptar a disposição da sala às várias actividades (ensino simultâneo, trabalho de grupo, assembleia de turma, trabalho individual) (Gregório, 1997, p.25).

A sala está organizada em “U”, sendo que no centro estão três mesas e fora desse “U” encontra-se mais uma mesa, onde se encontra o aluno referenciado no tópico anterior. Existe ainda uma mesa equipada com um computador ligado diretamente ao quadro interativo, através de um projetor, e que se destina a projetar actividades mais ou menos interativas e dinâmicas, bem como uma mesa de trabalho destinada à professora. Um dos aspetos positivos a salientar relativamente à sala é o espaço de arrumação, uma vez que existe uma parede preenchida com armários, onde os alunos guardam os dossiês e material diversificado. Existem ainda outros dois armários, um para guardar os manuais dos alunos e outro para o material da professora.

De acordo com Gregório (1997) a gestão do tempo letivo deve ser organizada e gerida pelo professor e pelos alunos, isto porque é preciso partir do programa e

daquilo que os alunos têm de saber e de saber fazer, assim como os trabalhos possíveis de se realizar tendo em conta os materiais existentes na sala. Quanto à gestão de tempo, feita na sala de aula onde fiz a prática educativa, posso dizer que se tenta que esta seja feita de uma forma rigorosa mas com pouca flexibilidade, pois a professora dá mais importância às áreas do português e matemática, deixando assim um pouco de parte o estudo do meio. Contudo, é bastante rigorosa pois tem como objetivo a lecionação total dos programas, de modo a que os alunos obtenham os melhores resultados nas provas finais (nacionais) de matemática e de português. Mas como diz Richardson (1995) “o recurso mais importante que o professor tem de controlar é o tempo: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (p.79). Esta gestão de tempo é bastante complexa, visto envolver vários fatores como o conhecimento que a professora tem dos programas e a capacidade de aprendizagem de cada aluno. Mas como Richardson (1995) diz “acima de tudo requer um comprometimento para ensinar os tópicos escolares específicos e a crença de que os alunos conseguem aprender” (p. 79).

4.3 Caracterização das práticas da professora cooperante

No que diz respeito ao trabalho da professora este é desenvolvido com base em planificações conjuntas com as restantes professoras do 4º ano. Como refere Zabalza (1992) num processo de planificação encontraremos:

Um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma precisão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p. 48).

Mas por vezes aparecem, pontualmente, alguns trabalhos de grupo, nomeadamente na altura em que introduzem um novo autor. Para além dos trabalhos de casa diários, sendo essencialmente exercícios dos manuais, pontualmente surgem

trabalhos de escrita para o desenvolvimento da criatividade, para a promoção da capacidade de escrita e para a redução de erros ortográficos. No que diz respeito à utilização dos manuais escolares, estes são frequentemente usados, uma vez que para além do trabalho desenvolvido, em conjunto com a professora, os alunos têm sempre em cima da mesa, um manual ou um livro ou um caderno de atividades de maneira a avançar no estudo dos conteúdos ou simplesmente para momentos de leitura, que de certa forma, acabam por incentivar o gosto pela leitura e ajudá-los de alguma forma a prevenir os erros ortográficos. Como já foi referido anteriormente, a sala é dotada de equipamentos tecnológicos, como por exemplo o quadro interativo. No entanto a professora utiliza-os muito raramente ou simplesmente não utiliza, visto não ter experiência na utilização deste tipo de recursos. Assim sendo, o quadro interativo e restante material tecnológico é essencialmente utilizado pelas estagiárias. Como refere Azcue (2012) “o professor tem de estar tecnicamente preparado e precisa de incorporar na sua prática pedagógica esses meios” (p. 66) para que possa ajudar os seus alunos na utilização e compreensão dos meios tecnológicos, isto porque de acordo com Azcue (2012):

Estes jovens têm de saber utilizar as diferentes fontes de informação e os diversos recursos tecnológicos, que na maioria das vezes já fazem parte do seu dia a dia, para adquirir e construir conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, têm de saber seleccioná-los, entendê-los e criticá-los (p. 66).

É no entanto de referir que a professora apresenta métodos de trabalho ainda com algumas influências do ensino tradicionalista. Isto porque o trabalho desenvolvido se baseia muito no uso dos manuais, em fichas de trabalho, entre outros aspetos. Existiam, por vezes, algumas aulas monótonas, em que o aluno respondia às questões do lugar sem nunca ir resolver o exercício ao quadro, sendo assim a professora a escrever aquilo que o aluno dizia caso fosse necessário. Outro aspeto a salientar é o facto de ser uma turma de 4º ano de escolaridade que continua a fazer leitura conjunta (“em coro”) dos textos de Português, dos enunciados dos exercícios, entre outros.

A professora foi mostrando que a comunicação e o estímulo têm valor na forma como trabalha com a turma. Como diz Monteiro (1987) “No método tradicional, o professor concentra em si o discurso, é o centro das atenções, é ele o transmissor de conhecimentos” (p.33). No entanto a professora valoriza a comunicação que os alunos têm com ela assim como a comunicação que eles têm entre si. Monteiro (1987) afirma que o professor deve ser capaz de “fazer uma autocrítica constante, para saber se teve eficácia e corrigir se for caso disso métodos e material didático” (p. 34).

4.4 A minha atuação pedagógica

A minha atuação pedagógica realizou-se durante um período de 12 semanas, tendo-se iniciado a 14 de outubro de 2013 e terminado a 15 de janeiro de 2014 e encontrava-se dividida em duas fases: a *Observação das Práticas da Professora Cooperante e do Contexto Educativo* e outra designada por *Intervenção Prática*.

Tratou-se de um estágio curricular em 1ºCEB bastante enriquecedor, gratificante e repleto de aprendizagens a todos os níveis. Vivenciei momentos de aprendizagem que vão ser fundamentais para o meu futuro enquanto professora do 1ºCEB e que me permitirão evoluir a nível profissional e pessoal.

4.4.1 Fases da atuação pedagógica

Numa primeira fase, que decorreu num período de 2 semanas (14 a 23 de outubro), designada por semana de *Observação das Práticas da Professora Cooperante e do Contexto Educativo*, o objetivo era o desenvolvimento das minhas capacidades de reflexão, observando assim as práticas pedagógicas da professora, o comportamento geral da turma, quais as suas potencialidades e as suas dificuldades, a organização do ambiente educativo e as práticas de ensino mais adequadas a cada situação. Foi-me assim possível perceber as crianças a nível socio emocional, surgindo assim oportunidade de criar ligações que viriam a ser fundamentais para a minha prática. Com o decorrer do tempo fui começando a ter pequenas intervenções, através da correção de alguns exercícios, a ajudar a esclarecer alguma dúvida no lugar, a orientar os alunos em algum trabalho que estivessem a realizar,

entre outras, salientando aqui que durante estes tempos de intervenção todas foram efetuadas a pedido da professora. Posso assim dizer que o meu processo de observação passou a ser participante, direto e natural, fazendo com que eu deixasse de ser simplesmente uma observadora para passar a interagir com a turma. Todas as observações feitas durante estas duas semanas foram essenciais para a minha prática pedagógica que viria a ser a próxima fase. Pois desta forma pude então compreender as atitudes que deveria adotar, a forma como deveria abordar determinadas matérias com os alunos, arranjando soluções para melhorar as dificuldades de cada aluno incluindo as minhas próprias dificuldades.

É através do papel que o professor desempenha no processo de observação, que lhe vai ser possível compreender se determinado aluno está ou não a fazer progressos no seu processo de ensino-aprendizagem, conseguindo também perceber quais estão a ser as suas dificuldades/necessidades em determinados conteúdos. A observação permite ainda que eu, enquanto futura professora, possa vir a dar uma resposta mais adequada a cada aluno, tendo sempre presente que cada aluno é um ser único e deve ser assim visto.

A professora foi também observando a postura e o modo como conduzia as atividades em que participava. Este foi sem dúvida um processo vantajoso para mim uma vez que, a professora foi-me dando a sua opinião sobre algumas estratégias que eu poderia optar para a minha futura prática pedagógica, ajudando-me assim a crescer enquanto futura profissional. Como Azcue (2012) diz “ser professor nunca foi fácil, mas não sei se esta chega ao ponto de ser «uma profissão impossível» como afirmava Freud” (p. 19). De acordo com o mesmo autor o professor é “alguém que ensina ou transmite conhecimento, a sua é uma das profissões mais antigas e importantes” (p. 19). Assim como hoje em dia para a execução desta profissão Azcue (2012) diz que “requer-se qualificações académicas e o ensino consiste em instruções sistemáticas oferecidas por professores que aplicam numa pedagogia e seguem um programa de ensino” (p. 19).

Posteriormente, numa segunda fase designada por *Intervenção Prática* e com uma duração de 10 semanas (28 de outubro a 15 de janeiro) tinha como objetivo aplicar e organizar estratégias metodológicas que dessem continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora cooperante até aquele momento, bem como

aprofundar os conhecimentos e as práticas pedagógicas que eu já possuía, aspetos fundamentais para o futuro enquanto professora do 1ºCEB. Era importante adquirir bases que me ajudassem a compreender cada aluno enquanto indivíduo único e com as suas próprias características, capacidades e dificuldades, para que de certa forma pudesse utilizar as estratégias mais adequadas a cada um, estratégias essas que deveriam ser motivadoras e cativantes e diferentes daquilo a que eles estavam habituados. O uso do computador não deve ser considerado como um bem essencial para o bom desenrolar de uma aula, no entanto, de acordo com o C. F. da APEI (2004) citado em CEI (2005) “A utilização do computador na sala de aula é uma prática cada vez mais comum, mas ainda assim a necessitar de alguma orientação e reflexão, bem como análise crítica” (p.43). A utilização do computador pode sim ser considerada como um auxiliar precioso no desenrolar de aulas mais apelativas e interessantes do ponto de vista do aluno. Segundo Pais (1999):

A utilização do computador permite obter melhores resultados em certas práticas pedagógicas tais como o encorajamento, o treino a aplicação dos conhecimentos, a explicação e comentários críticos. O computador é um instrumento ideal para testar ideias pedagógicas uma vez que pode memorizar o desenrolar duma relação interactiva com o aluno (p. 17).

A utilização do computador e do quadro interativo veio a provocar um grande interesse e motivação na turma, tendo sido um recurso valioso para o trabalho desenvolvido com a criança com NEE. Isto porque o uso do quadro levou-a a querer participar na aula e a ter maior capacidade de concentração e empenho. Uma das minhas intervenções na área da matemática foi feita com as transformações geométricas (reflexão, rotação e translação) (APÊNDICE 6) e quando estava no quadro a dar um exemplo de reflexão o aluno com NEE veio para junto do quadro perguntar se podia ser ele a fazer o exercício proposto. No momento a minha primeira reação foi deixá-lo fazer, aproveitando assim a vontade e o interesse que o aluno estava a ter para aqueles conteúdos. De seguida quis continuar a fazer mais exemplos, agora sobre rotação e translação, ao qual a turma reagiu de forma muito positiva, apoiando-o e dizendo-lhe “boa”, “bom trabalho”, “muito bem”, o que

levou a que o aluno ficasse ainda mais entusiasmando para fazer as atividades. Mas anteriormente tínhamos chegado à conclusão que ele mostrava mais empenho e interesse se conseguisse ganhar uns autocolantes para colar no caderno, autocolantes esses em que ele escolheu maioritariamente letras para poder escrever todo o seu nome no caderno. Vindo isto no seguimento da utilização dos autocolantes como reforço para o cumprimento de uma regra, colocar o dedo no ar para responder e esperar pela sua vez. Isto foi iniciado sem explicar aos alunos o que significava. Até serem eles próprios a descobrir o porquê de receberem um autocolante. Assim podemos estabelecer com o aluno com NEE metas que ele tinha de alcançar para conseguir ter uma nova letra. Claro que não é um método 100% eficaz, mas no entanto fomos conseguindo que ele colaborasse e se empenhasse nos trabalhos.

Para isso foi preciso organizar, em conjunto com as minhas colegas de prática educativa, as atividades e os trabalhos a desenvolver para a lecionação dos conteúdos que nos foram atribuídos para lecionar, tendo em conta a diferenciação pedagógica, sendo assim necessário elaborar planificações diárias que dessem a conhecer o trabalho que se iria desenvolver naquele dia, quais os seus conteúdos, objetivos, estratégias, materiais e avaliação, desenvolvendo uma ampla quantidade de estratégias de ensino, aplicando-as da forma mais adequada e produtiva. Estas planificações tinham sempre presentes uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) programadas para o 1ºCEB. Ao longo da prática educativa foram abordados e explorados diferentes conteúdos programáticos tentando sempre utilizar estratégias metodológicas diversificadas, diferentes modalidades de trabalho e com materiais, alguns construídos por nós (APÊNDICE 7), e recursos diversificados.

A preparação de aula passa por uma série de fases, desde a planificação à avaliação da mesma depois de lecionada, passando pela criação de materiais de apoio, pela preparação das nossas atuações durante a prática pedagógica. Inicialmente foi um processo complexo e no qual me senti limitada, pois não me sentia preparada e à vontade neste contexto. Uma das grandes dificuldades iniciais foi a gestão do tempo estipulado para cada área curricular, ou até mesmo para o

momento do dia que era destinado para mim.¹⁴ No entanto com o passar do tempo e com a ajuda da professora cooperante fomos começando a melhorar este aspeto entre outros. Todos os dias, depois de as aulas terminarem, a professora cooperante reunia-se com o grupo para refletir o dia de trabalho, falando sobre os aspetos positivos e negativos do nosso trabalho. Sentia que faltava ali ainda muita coisa, faltava a “chama” para existir uma presença completa e segura. As conversas com a professora permitiram que cada uma de nós pudesse regressar a casa e refletisse sobre aquilo que tinha feito e aquilo que podia melhorar para usar no futuro. Outro fator importante para qualquer professor é a relação existente entre este e os alunos. Deve existir uma relação de proximidade e confiança com todos os alunos, por forma a melhorar o clima vivido na sala de aula e para obter um melhor empenho escolar da sua parte. Foi com esta ideia que tentei desde o início da prática educativa criar laços de amizade e confiança com cada um deles e penso que do meu ponto de vista as ligações criadas com este grupo foram as melhores e prova disso foi o último dia em que nos vieram pedir para voltarmos lá mais vezes, trazendo-nos inclusivamente lembranças.

Nas duas últimas semanas de prática educativa o tempo passou a ser gerido de modo a que cada uma lecionasse durante um dia inteiro, sendo assim inevitável a passagem por todas as áreas de conteúdo. Foi sem dúvida nestas duas últimas semanas que realmente me apercebi aquilo que tinha já evoluído ao longo do tempo, a relação que tinha criada com a turma, com a professora cooperante e com a restante comunidade educativa, a minha maneira de estar perante a turma e a forma como abordava os assuntos. Posso dizer que no final da prática continuei a achar que a “chama” ainda não estava totalmente acesa, mas no entanto já existia alguma coisa, fruto do nosso trabalho, empenho e dedicação para aquilo que queremos ser no nosso futuro.

Posto isto, devo dizer que já percorri uma longa caminhada no contexto de ensino do 1ºCEB, percurso pela qual nunca me senti muito segura pela falta de experiência na área, no entanto sinto que este foi apenas o início de uma longa caminhada da vida que me espera no processo de ensino-aprendizagem. Como

¹⁴ A distribuição do tempo por cada estagiária era repartida em três partes: das 9:00 às 10:30, das 11:00 às 12:30 e das 14:00 às 16:00, sendo que cada uma ficava com um destes momentos.

futura professor digo que nós nunca sabemos tudo, porque a cada ano letivo que passa, a cada turma que passa por nós, a cada momento vivido, existe sempre algo mais para aprender com os alunos ao nosso redor. São as aprendizagens que fazemos com os nossos alunos que nos tornam cada vez mais fortes, capazes e seguros do nosso trabalho. Fazem com que possa ter um maior sucesso e eficácia no meu futuro, havendo sempre muitos aspetos que podem ser melhorados.

Como diz Azcue (2012) “Cada professor, como quem quer que exerça qualquer outra profissão, tem o seu próprio estilo. Alguns são exigentes, outros mais brandos, alguns têm sentido de humor e outros não, mas uma boa escola oferece aos alunos a oportunidade de beneficiarem de uma grande variedade de estilos. Ninguém tem a fórmula para um ensino eficiente, mas existem características comuns à maioria dos bons professores” (p.25). Quando este autor se refere a características comuns entre a maioria dos professores que são considerados bons, refere-se ao facto de estes terem de ter um conhecimento e um gosto pelos conteúdos, caso contrário como é que se pode esperar que este seja capaz de ensinar os outros? Outro fator importante é a motivação do próprio docente, caso contrário como será ele capaz de motivar os seus alunos? A motivação precisa de ser estimulada nos alunos utilizando diferentes métodos de trabalho, que sejam estimulantes o suficiente para manter o aluno motivado e participativo no processo de aprendizagem.

"O professor medíocre conta. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira." (William Arthur Ward)¹⁵

Outro fator é a paciência e como o autor diz “A paciência não é um atributo que alguns professores devem ter – é um pré-requisito para todos os professores” (p. 27). O professor deve ainda ter disponibilidade pois, continua a exercer a sua profissão fora da sala de aula, devendo estar disponível para os pais e essencialmente para os alunos. O respeito também é um dos aspetos que o bom professor deve ter, porque se um professor exige ser respeitado também tem de saber respeitar e deve-se partir do pressuposto de que todos os alunos são inteligentes e que a sua maioria percebe quem são aqueles que realmente se preocupam e interessam por eles. Como último aspeto, mas não menos importante, é

¹⁵ Ward, W., Acedido em: 27, maio, 2014, em: <http://www.sitequente.com/frases/professores.html>

a justiça que o professor aplica dentro da sala de aula com o objetivo de manter um ensino efetivo e uma correta gestão da turma.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO V – INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Hoje em dia as escolas são cada vez mais consideradas como modelos de escola aberta, locais que optam por uma educação inclusiva.

Segundo Cardona *et al.* (2013)

As escolas encontram-se perante o desafio de se capacitarem para promover e dar apoio à participação e aprendizagem de todos os seus alunos, cada vez mais diversos, na linha de “uma escola para todos”. Os alunos que têm alguma incapacidade ou certas dificuldades físicas para aprender não são exceção. São crianças e jovens com as suas características pessoais, mas têm as mesmas necessidades do que os outros (p. 9).

Os modelos de escola aberta a toda a diferença têm como objetivo fazer com que todas as minorias encontrem uma resposta para as suas necessidades especiais, fazendo assim com que o contacto direto com as crianças ditas “diferentes” possa ser de algum modo um benefício para toda a comunidade educativa.

Mas este modelo traz outras implicações, “mudanças de estruturas e de atitudes e a abertura à comunidade; deve mudar o estilo de trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras” (Jiménez, 1993, p. 21). Isto porque cada criança tem as suas necessidades próprias e só evolui em conformidade com as suas capacidades.

5.1 Educação inclusiva

Antes de fazer referência à educação inclusiva é necessário esclarecer a diferença entre o conceito de integração, conceito que caiu em desuso, e o conceito de inclusão.

A integração é, segundo o Comité Fish, 1985, citado por Rodrigues, 2001:

Frequentemente confundida com a colocação física e discutida em termos de situações específicas, em lugar de ser discutida em termos dos estilos de vida totais das crianças. O conceito de integração como um processo dinâmico é mais difícil de alcançar (p. 112).

Assim, o conceito de integração diz respeito a um processo pelo qual as crianças são apoiadas de forma a lhes permitir a participação em programas escolares (que em nada são alterados).

Já o conceito de inclusão é o oposto, uma vez que, este sugere uma reestruturação dos programas escolares, como forma de responder à diversidade de crianças que as frequentam.

Sebba e Ainscow, 1996, citado por Rodrigues, 2001, dizem-nos que a educação inclusiva é um processo “através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades” (p. 112). De acordo com os mesmos autores, é através do processo de inclusão que a escola constrói assim as capacidades necessárias para aceitar as crianças da comunidade local, fazendo assim com que haja uma menor necessidade de excluir crianças (p. 112).

A integração foi um processo que ficou conhecido por realçar, maioritariamente, o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve. Já a inclusão deve ser vista como um processo pela qual a escola explora novas formas de desenvolver respostas à diversidade, dando valor às diferenças. Assim a inclusão “centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades” (Rodrigues, 2001, p. 112).

Ao falar de educação inclusiva é fazer referência a uma perspetiva centrada na criança, de modo a responder individualmente às necessidades de cada um.

Segundo Odom (2007) “a inclusão vai para além do contexto da sala de pré-escolar (...) refere-se igualmente à participação num vasto leque de actividades que habitualmente as crianças sem NEE encontram nas suas comunidades e cultura” (p. 11). O mesmo autor defende que a inclusão em contexto de JI é muito importante mas que, no entanto, não é o único no qual as crianças se vão preparando para virem a ser cidadãos competentes para o mundo em que vivem.

A educação inclusiva vem oferecer a todas as crianças, inclusive aqueles que eram vistas como “diferentes”, a oportunidade de continuarem a ser elementos ativos de um grupo, criando assim oportunidades de aprendizagem com os restantes elementos.

5.2 O que são NEE?

De acordo com Brennan, citado por Correia (1997), o conceito de NEE diz respeito às crianças que apresentam um problema (físico, sensorial, social, emocional ou qualquer combinação destas problemáticas) que afeta a aprendizagem ao ponto de ser necessário um acesso especial ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que a criança possa receber uma educação apropriada. Essa necessidade educativa pode ser classificada desde ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento da criança. A esta definição junta-se o prescrito no Warnock Report que, no que diz respeito às NEE, passa a dar-se maior destaque ao tipo e grau dos problemas de aprendizagem, passando assim a existir outras categorias para a classificação do problema tais como: ligeiros, temporários a severos e permanentes. De acordo com Teresa Izquierdo (2006), com

A publicação do relatório Warnock inicia-se a abolição de uma fronteira rígida entre a criança normal e a criança deficiente, vindo a contribuir para a noção de aluno com necessidades educativas especiais e que a escola não pode ser um local de elite, rejeitando todos aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros pré-estabelecidos de “normalidade”, mas deverá ser aberta a todos os alunos, onde cada

criança, qualquer que seja o seu problema, encontrará resposta dentro da escola (pp.57-58).

Existe ainda outra forma de definir o conceito de NEE que, de acordo com Correia (1997), aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, assim como para as que apresentam dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores ambientais ou orgânicos. Assim sendo, podemos dizer que o conceito se aplica a crianças e adolescentes que não conseguem acompanhar o currículo normal, havendo assim a necessidade de efetuar algumas mudanças que levem à adaptação do currículo, tendo sempre em conta o quadro em que se insere o problema da criança.

Como tal, a escola deve ser capaz de dar uma resposta adequada e eficaz ao problema de cada criança com NEE, tendo sempre em conta as suas características e necessidades individuais.

Temos assim assistido nos últimos anos a uma mudança significativa associada ao tratamento de crianças com deficiência, uma vez que estas deixaram de ser “vistas” como deficientes e passaram agora a ser consideradas crianças com NEE (Izquierdo, 2006, p.58).

5.3 Tipos de NEE

Quando falamos em NEE falamos em crianças com ritmos de aprendizagem diferentes dos normais. Como tal é necessário que exista uma adaptação curricular, pois esta deve ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança, em que a alteração curricular varia em função dos problemas em causa. Estas adaptações curriculares permitem-nos classificar os diferentes tipos de NEE em dois grupos: as NEE permanentes e as NEE temporárias.

5.3.1 NEE Permanentes

De acordo com Correia (1997), as NEE permanentes são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar.

De forma a poder perceber um pouco mais este tipo de NEE passo a enunciar os diferentes tipos de desordens que fazem parte deste grupo, na seguinte tabela.

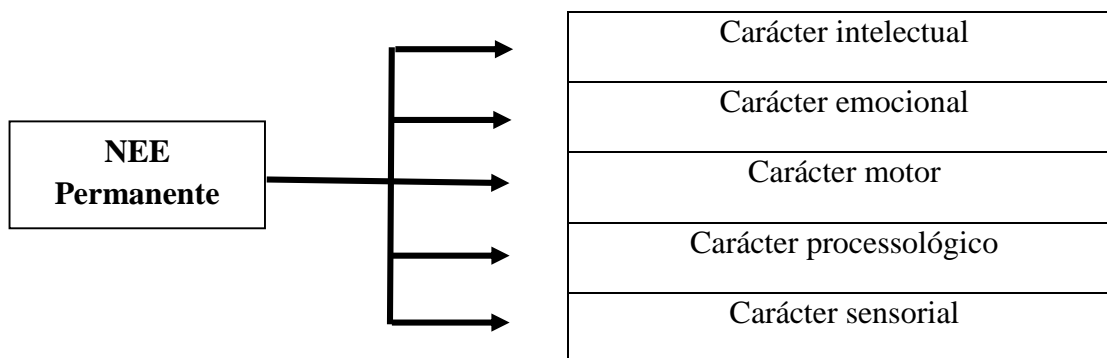


Tabela 3 - Tipos de NEE permanentes

As chamadas NEE permanentes têm em conta todos os tipos referidos anteriormente, mas foi encontrado um conjunto de categorias particulares e que se encontram associadas ao insucesso escolar da criança. Assim, algumas das características deste tipo de necessidade educativa são a deficiência mental, as dificuldades de aprendizagem, a deficiência visual, deficiência auditiva, cegos-surdos, entre outras. No que diz respeito aos diferentes tipos de NEE permanente podemos dizer que as NEE de carácter intelectual englobam toda a criança que apresente um problema no seu funcionamento intelectual e nos comportamentos de adaptação tanto a nível académico ou social, causando assim problemas globais na aprendizagem. Podemos então referir aqui as crianças com deficiência mental, mas para além destas existem os sobredotados e dotados, em que o seu potencial de aprendizagem, assim como o funcionamento intelectual são avaliados como estando acima da média, podendo por vezes ter insucesso escolar por falta de adaptações do programa às suas características.

Ao falar em crianças com perturbações emocionais graves, o suficiente para os levar ao insucesso escolar, e para colocar em perigo a sua própria segurança, bem como a de quem os rodeia, é falar de umas das características das NEE de carácter emocional. Um exemplo deste tipo de NEE é a psicose.

No caso das NEE de carácter motor, falo em crianças cujas capacidades físicas foram de alguma forma alteradas por problemas de origem ambiental ou orgânica, sendo que as categorias mais comuns neste caso são a paralisia cerebral, distrofia muscular entre outros.

Existem ainda as NEE de carácter processológico. Esta categoria é caracterizada essencialmente por existir uma grande diferença entre o potencial esperado e a sua realização escolar, que se encontra abaixo da média em determinadas áreas.

Quanto às NEE de carácter sensorial é possível dizer que estas englobam essencialmente as crianças com capacidades visuais e auditivas afetadas. No que diz respeito aos problemas de audição (NEE a explorar) podemos dividir em duas subcategorias, os surdos, em que a perda auditiva é de 90 decibéis ou mais, precisando assim de arranjar um tipo de comunicação alternativa, e os hipoacústicos, em que a perda auditiva está entre 26 e 89 decibéis, necessitando assim de um aparelho de amplificação.

5.3.2 NEE Temporárias

Como referido anteriormente existem dois grupos para classificar as NEE e um deles designa-se como NEE temporária. Neste tipo de NEE o currículo sofre uma adaptação parcial, necessária apenas por um determinado espaço de tempo do seu desenvolvimento e percurso educacional e de acordo com as características individuais de cada criança.

Com o intuito de promover aumentos notórios no funcionamento cognitivo destas crianças é preciso disponibilizar uma aprendizagem e uma interação ativa, assim como um equilíbrio ao nível dos estádios de desenvolvimento. Podendo assim alcançar uma linguagem desenvolvimentalista, passando por um crescimento positivo ao nível do funcionamento intelectual e geral da criança em espaços devidamente adequados. Como tal, existem objetivos educativos para crianças portadores deste tipo de NEE, tratam-se dos mesmos objetivos para uma outra criança dita “normal”, necessitando apenas de melhorar a sua capacidade na resolução de problemas como sujeitos da aprendizagem e melhorar a sua cognição. A categorização de uma criança deve ser feita com o objetivo de possibilitar uma

seleção ou elaboração de um programa mais adequado às características individuais de cada um.

5.3.2.1 Deficiência Auditiva

No que diz respeito à deficiência auditiva existem diferentes tipos de perda de audição.

Temos assim a *perda de audição condutiva* que se encontra relacionada com algum problema na transmissão do som através do ouvido externo ou médio. Neste tipo de perda auditiva a intensidade do som vai-se perdendo aquando da sua entrada no ouvido. No entanto nem todas as frequências são afetadas sendo que alguns sons são recebidos com baixa intensidade embora sem sofrerem alterações. O grau de perda auditiva vai variar de acordo com a natureza que determina a severidade da patologia. Neste caso as perdas auditivas podem muitas vezes ser remediáveis através de solução médica.

Caso o problema ocorra na orelha interna ou no nervo auditivo designa-se de *perda de audição neurosensorial*. Neste caso a perda auditiva é permanente sem ser possível solucioná-lo através de cirurgia ou solução médica. Quanto à perda auditiva é assim designada devido ao facto de existir uma severa relação com a perceção dos sons de alta intensidade.

Existe também a *perda de audição sensorineural* que provém muitas das vezes de problemas cocleares. Neste tipo de casos a criança pode não conseguir compreender os sons de baixa intensidade, mas considera os sons mais intensos demasiado altos.

No entanto existem as chamadas *perdas auditivas combinadas ou mistas*, ou seja, é quando ocorrem dificuldades a nível condutivo, devido a problemas a nível externo ou do ouvido médio, juntamente com uma perda auditiva neurosensorial.

Como última, mas não menos importante, temos a *surdez central ou disfunção auditiva central*. Esta caracteriza-se por muitas das vezes as crianças apresentarem algumas dificuldades em ouvir e discriminar o significado de determinados sons bem como interpretar e integrar as informações auditivas, nomeadamente daqueles sons provenientes da linguagem falada.

A avaliação do grau de perda auditiva classifica-se de acordo com o grau de perda nas frequências de conversação. Desta forma é permitido avaliar até que ponto a linguagem da criança foi afetada, ajudando assim a planear uma reeducação auditiva e linguística. Existem quatro graus de perda auditiva, são elas:

- **Perda leve:** permite que a criança tenha uma perceção da palavra, no entanto terá dificuldades em compreender a mensagem quando é emitida em voz baixa. Limiar auditivo¹⁶ entre os 20 e os 40 decibéis.
- **Perda moderada:** a criança só consegue perceber a palavra quando é forte. Irá ter dificuldade em captar a linguagem, no entanto esta pode desenvolver-se de forma natural. Para poder captar os elementos fonéticos da fala necessita de utilizar umas próteses. Limiar auditivo entre os 40 e os 70 decibéis.
- **Perda severa:** irá ter dificuldades consideráveis na compreensão da palavra. A linguagem oral não ocorrerá de forma espontânea, levando assim à necessidade de ter apoio em terapia da fala, saber fazer leitura labial e terá de usar prótese. Limiar auditivo entre os 70 e 90 decibéis.
- **Perda profunda:** neste caso a linguagem oral estará muito comprometida, o que levará a que a criança necessite de várias pistas visuais e de leitura labial. Será imprescindível o uso de próteses de apoio em terapia da fala. Limiar auditivo superior a 90 decibéis.

5.4 Inclusão escolar de crianças com deficiência auditiva

Como foi referido anteriormente toda a criança tem direito a uma educação pública, gratuita e adequada em ambientes que sejam apropriados às suas aprendizagens. Desta forma também a criança com deficiência auditiva deve ter este tipo de acesso, e para isso a escola deve ser capaz de oferecer a possibilidade de que a criança se possa desenvolver em ambientes naturais, com os quais vai lidar o resto da vida. Assim é essencial inclui-las logo desde início para estimular o seu desenvolvimento, através das capacidades necessárias para que a criança se auto valorize e para que se sinta segura, autónoma e livre.

¹⁶ “O limiar de audição é o nível sonoro abaixo do qual o ouvido humano não deteta nenhum som.” (Cardona, 2013, p. 29)

Como todos sabemos a escola é um local de aprendizagem e aquisição de conhecimentos, onde também se aprende a conviver com a sociedade onde estamos inseridos. É essencial que a criança com deficiência auditiva entre neste processo desde cedo, com vantagens não só para si, como também para o grupo onde se encontra inserido, isto porque cria oportunidades para que as crianças ouvintes aprendam a conhecer e a compreender as crianças com deficiência auditiva (ou até mesmo crianças com outras características diferentes) desenvolvendo o respeito e a convivência por este tipo de crianças em qualquer ambiente. Este tipo de inclusão deve ser feita para evitar futuros problemas de marginalização.

Tendo em conta o que foi referido e analisando o que experienciei em contexto de jardim de infância devo dizer que nem sempre esta inclusão é fácil de se fazer devido a variados fatores associados ao grupo, à educadora e aos profissionais de educação especial. O trabalho com crianças diagnosticadas com deficiência auditiva é feito em conjunto com toda a equipa de intervenção e é feito de acordo com o tipo e grau da perda auditiva, bem como a idade do seu aparecimento. É de acordo com estes tópicos de trabalho que é desenvolvido um plano de trabalho individualizado para cada criança com perda auditiva, assim como um plano de inclusão destas crianças em contexto de sala, junto dos seus colegas.

De acordo com aquilo que vivenciei durante a prática educativa considero que a inclusão das 7 crianças com deficiência auditiva não era feita da melhor forma, isto porque passavam a maior parte do tempo na sala de apoio especial acompanhadas pela educadora de educação especial e pelo formador de LGP. Por norma existia sempre pelo menos uma criança a frequentar a terapia da fala da parte da manhã. Certo é que algumas destas crianças não eram capazes de verbalizar suficientemente bem, ao ponto de serem compreendidas as suas necessidades, no entanto existiam outras que eram capazes de verbalizar o mínimo para serem compreendidas, mas que mesmo assim permaneciam mais tempo em contexto de apoio educativo especial do que propriamente a conviver com os restantes colegas. Considero que um fator muito importante da inclusão escolar é criar ambientes de aprendizagem adaptados às características de cada criança, no sentido de desenvolver as capacidades de convivência, comunicação e de aprendizagem.

CAPÍTULO VI – A DIVERSIDADE CULTURAL

“uma reflexão que apoie as ideias do último Relatório da Unesco para a educação no século XXI (Delors, J., 1996: 42-44) quando afirma: 1) ”o conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade”; 2) ”compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo”; 3) ”devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais””(Leite, 2002, p. 122).

6.1 Multiculturalidade

Em Portugal, a educação para uma multiculturalidade surge tardiamente uma vez que a educação se caracteriza por uma centralização da cultura nacional, que desfavorece assim qualquer outra cultura. Atualmente, e para muitas das subculturas, o sistema educativo oferece uma escola que obriga a uma desvalorização e recontextualização das suas culturas familiares levando em alguns casos à rejeição da escola por parte destas minorias. Um caso ao qual nos podemos referir é a situação escolar das crianças de etnia cigana que, muitas das vezes, agrava-se devido a determinadas ações pedagógicas e à desvalorização das suas culturas de origem.

Forquin (1989, citado por Leite, 2002) diz-nos que a cultura é como se fosse um “conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo e compreende os aspetos que se podem considerar como os mais quotidianos, os mais triviais ou os mais inováveis” (p. 123).

Durante o desenvolvimento da criança a nível pessoal e social temos de ter em conta as suas características e crenças culturais, para uma boa evolução da criança enquanto pessoa e ser único, isto porque, existe uma relação de proximidade entre as diferentes culturas e a educação dada nos JI. A cultura presente no JI pode ser monoculturalista, ou seja, uma cultura comum a todos, ou pode ser multiculturalista, visto que pode existir uma variedade de culturas e com as quais o educador pode tirar proveito para o enriquecimento das experiências vividas pelas crianças. Não é possível falarmos em educação sem referenciar as culturas existentes no ambiente educativo, bem como as relações existentes entre elas. Segundo Forquin (1993, citado por Leite, 2002) a educação como um “processo dialógico, formativo e transformativo, supões necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores” (p.126) acabando por designar as características anteriores como sendo o “conteúdo da educação”.

O contacto constante com diferentes grupos étnicos ou culturais e com os princípios de igualdade e de justiça social levou à procura de respostas educativas para o multiculturalismo. Estas respostas também surgem associadas ao “interesse de alguns educadores por uma reforma educativa que tivesse em conta não só o que era

considerado ser o problema das minorias étnicas” (Banks, 1988, citado por Leite, 2002, p.138).

Desde há muito tempo que se tem vindo a lutar por mudar algumas das respostas educativas, passando por uma orientação quanto à absorção e homogeneidade cultural (monoculturalismo), mas também quanto a princípios e práticas associadas a uma diversidade na educação intercultural (Leite, 2002, p.139).

S. May (1994, citado por Leite, 2002) refere-se à educação para o multiculturalismo e à retórica do pluralismo para sustentar a ideia de que o “multiculturalismo benevolente” é um fator importante na identidade cultural e étnica, embora seja considerado um fator com menor importância no que diz respeito às negociações de sucesso entre os grupos étnicos minoritários com os grupos dominantes na sociedade (p. 143).

A educação multicultural é referida por Banks (1991, citado por Leite, 2002) como sendo utilizada na referência de programas e práticas criadas para a contribuição de um melhor rendimento académico dos grupos étnicos e para a educação das crianças dos grupos majoritários acerca das culturas e experiências dos grupos étnicos minoritários. A esta ideia de educação multicultural estão associados princípios educativos importantes, tais como o reconhecimento de uma experiência social diferenciada, a escola como um lugar de sucesso e acessível a todos e reconhecer a importância de os diferentes grupos culturais terem conhecimentos mútuos. Assim, estes princípios podem assumir duas vertentes. Tanto podem ajudar a melhorar o rendimento escolar dos diferentes grupos culturais, étnicos e sociais, ou então fomentar a assimilação e flexibilidade entre os diferentes grupos, através da aquisição de novos conhecimentos acerca das outras culturas existentes. Mas a educação multicultural também pode ser vista como uma abertura à diversidade cultural, como promotora do respeito pela diferença e como motor de desenvolvimento da capacidade de solidariedade entre os diversos grupos socioculturais. Este tipo de educação deve ser desenvolvida em ambientes escolares e deve ser dirigida a todas as crianças, incluindo as que fazem parte do grupo majoritário. E deve ter como objetivos a promoção dos valores e da robustez que a diversidade cultural transmite, dos direitos humanos e o respeito pela diferença, a justiça social e a igualdade para todos e a equidade do poder entre os vários grupos.

De forma a concluir este ponto posso dizer que a educação multicultural é feita com o objetivo de formar/educar crianças para a convivência e vivência com os outros, mas que de um certo modo num meio que seja acessível a todos e que permita um exercício completo de uma cidadania ajustada às oportunidades de utilização de ofertas profissionais presentes na sociedade atual (p. 146/147).

6.2 Práticas diversificadas

De acordo com Leite (2002),

A tradição humanista, de valorização da pessoa humana, e a crença de que a educação escolar é um factor importante no desenvolvimento pessoal e social e é potenciadora da igualdade justificam muitas das vozes que se têm levantado em defesa de uma educação que responda à diversidade dos sujeitos e das situações. Diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade (p. 136).

Assim, as ações educativas que dão resposta à multiculturalidade são aquelas que defendem que toda a criança tem direito à educação e a uma igualdade de oportunidades educativas.

Existem alguns programas educativos que tentam responder à diversidade cultural, como, por exemplo, através do reconhecimento da existência de diferentes culturas, da procura da igualdade e na eliminação de ações discriminatórias, programa este que se designa por “programa de compensação”. Neste tipo de programa as crianças dos grupos minoritários acabam por passar por processos e estratégias de ensino elaboradas para tentar ultrapassar aquilo que é designado como sendo o seu “défice”. Outro exemplo de programa é aquele que reconhece a diferença, o direito a essa diferença e os aspetos positivos e enriquecedores que acabam por surgir das interações entre as diferentes culturas. É ainda característica deste programa o facto de usar um discurso e uma orientação mais atual, embora tenham algumas dificuldades em implementar projetos educativos, que respondam à diversidade cultural, das escolas ou até mesmo nas práticas dos professores mais antigos. A este tipo de programa é designado por “programa igualitário”.

De acordo com a autora Leite (2002),

Predomina na sociedade portuguesa uma visão social que considera certas culturas deficitárias, o que faz com que a diferença seja percebida como um delito e não como um factor potenciador de enriquecimento pessoal e social. (...) ocorrem mais situações de rejeição, de paternalismo ou de compensação do que situações de reconhecimento do direito à diferença e do enriquecimento que pode advir das interações entre o diferente e o plural (p. 142).

6.3 A diversidade cultural como oportunidade e um recurso e não como um problema ou um obstáculo

Hoje em dia, vivemos numa sociedade contraditória isto porque, se observa uma tendência para que as sociedades se uniformizem, em virtude da globalização, ao mesmo tempo que se identifica a importância de reconhecer a diversidade dos contextos sociais e culturais onde as crianças se desenvolvem. Segundo Coelho (2007):

É nesta tendência geral da sociedade ocidental contemporânea de aparente revalorização do *local* enquanto contexto de decisão e de iniciativa, que emerge e poderá ser compreendida a revalorização da escola como *local* e *tempo*, como *lugar de encontro* de práticas e saberes socialmente contextualizados, construídos e interpretados, a qual constitui precisamente uma espécie de contra-força à tendência para o mundo se tornar mais homogéneo (p.1/2).

Esta tendência acaba por conduzir a sociedade a uma uniculturalidade empobrecedora. E como tal é necessário promover a conciliação entre os caminhos que a sociedade da informação vai abrindo e a identidade cultural com o qual se identificam, aceitando assim a diversidade a vários níveis (cultural, religioso e étnica) e vendo-a como um recurso para as comunidades educativas e não como um obstáculo a ultrapassar.

De acordo com Leite (2002, p. 124) ao aceitarmos a existência de diversas culturas em diferentes grupos, estamos a rejeitar a ideia de “culturocentrismo”, ao mesmo tempo que rejeitamos a ideia de uma cultura única, o “monoculturalismo”. Assim seguimos simultaneamente a ideia de uma diversidade de crianças não como

um problema, mas sim como um recurso potenciador de um desenvolvimento, visto que nos permite uma educação onde as experiências sociais múltiplas interagem umas com as outras. Permitindo assim o desenvolvimento de competências essenciais para o viver e conviver com o diferente, bem como para evitar atitudes xenófobas e racistas.

Segundo Gimeno Sacristán (1990, citado por Leite, 2002) “a escolaridade não deixa de ser um meio de aquisição de competências para participar para a vida social, económica e cultural dominante”(p. 151).

O JI deve ser visto por toda a sociedade como um meio (para o sucesso) de aprendizagem de ferramentas de adaptação para os membros de uma comunidade cigana e não como um fim, devendo assim tratar os problemas de uma forma global (Leite, 2002, p. 373/374).

6.4 A situação da etnia cigana

Atualmente o JI deve ser visto como uma local de inserção social adequada para os cidadãos de etnia cigana. Na maior parte das vezes os pais destas crianças são analfabetas e como tal não veem o JI nem a sua frequência por parte dos filhos como uma mais-valia para o seu desenvolvimento, assim como não a veem como um local de formação a nível pessoal e social. O JI é assim visto por este grupo étnico-cultural como um local temível para a conservação dos valores tradicionais da sua cultura e para as normas estipuladas por este grupo.

A educação escolar a longo prazo (prolongada) é vista pelo grupo de etnia cigana como sendo a responsável pela quebra das regras do grupo, sendo que estas definem os papéis a desempenhar pelas mulheres e que de uma certa forma não consta de uma atividade profissional. Para estes a mulher deve desde muito cedo começar a desempenhar papéis domésticos e familiares que não necessitam de formação escolar, e como tal consideram desnecessário a frequência das crianças no JI.

Para muitas das crianças de etnia cigana é durante a Educação Pré-Escolar¹⁷ que começam a sentir que são diferentes, isto porque por vezes não se conseguem identificar com os outros elementos do grupo onde se encontram inseridos e

¹⁷ A sigla EPE será utilizada, daqui em diante, para designar Educação Pré-Escolar.

assimilam o estereótipo negativo de “ser cigano”. Estes sentimentos de diferença e desintegração levam a que a criança comece a manifestar determinados comportamentos desadequados ao contexto em que está inserido, comportamentos estes apoiados pela falta de interesse no dia-a-dia do JI visto que, muitas das vezes, não se identificam com esta rotina escolar, e também porque a consideram separada das rotinas a que estão habituados dentro do seu meio familiar. Mas para alguns dos ciganos o problema não está em ir ao JI, mas sim em conseguir resistir-lhe. Segundo Liégeois (1989, citado por Leite, 2002) o problema está em resistir “nas condições de vida que têm sido as suas – rejeitados, violentados, colocados à margem – a escolaridade apenas constitui preocupação quando tornada obrigatória e considerada como fazendo parte dos meios postos em prática para uma assimilação forçada” (p. 378).

Após o 1º Congresso Cigano da União Europeia realizado em maio de 1994 em Sevilha ficou definido que a educação escolar das crianças e jovens de etnia cigana é uma intervenção prioritária no sentido de melhorar as condições de vida deste grupo étnico, contribuindo assim para o seu reconhecimento social (Leite, 2002, p. 369).

Durante a prática educativa tive a oportunidade de passar por diferentes experiências que as crianças de etnia cigana me proporcionaram, assim como fiquei a conhecer um pouco da realidade que é trabalhar neste meio. A educadora deparava-se, com alguma regularidade, com situações com as quais tinha de lidar. Quero com isto dizer que estas crianças mostram diariamente uma necessidade constante de afeto e atenção, assim como bastantes dificuldades no desenvolvimento das suas aprendizagens. É por isso necessário delinear novas estratégias e procurar novas soluções para resolver estas situações. Outro aspeto a salientar é o pouco ou mesmo nenhum interesse e empenho por parte dos pais das crianças de etnia cigana. Quer seja em atividades dentro do JI ou em atividades ou exterior. Em modo de conclusão trabalhar com estas crianças foi sem dúvida muito enriquecedor para a minha experiência como futura profissional, devido aos diversos momentos pelos quais passei e devido às emoções que suscitaram em mim.

**CAPÍTULO VII – MOVIMENTO PEDAGÓGICO
TRADICIONAL E O MOVIMENTO ESCOLA NOVA**

A partir do século XVII a metodologia pedagógica assume o nome de Escola Tradicional. Mais tarde, no final do século XIX e início do século XX, assistiu-se ao aparecimento de uma reação contra determinados métodos educativos que se praticavam anteriormente na escola. Desta forma a metodologia pedagógica passa a assumir o nome de Escola Nova ou Educação Nova. Passamos assim a assistir a um confronto sobretudo de métodos.

7.1 Escola tradicional

A Escola Tradicional surge no século XVII com um método pedagógico influenciado pelas tentativas da elaboração do método científico, dos quais se destacam os cientistas-filósofos F. Bacon¹⁸ e Galileu Galilei¹⁹, e do método filosófico, do qual se destacou o filósofo R. Descartes²⁰ (ambos os métodos tiveram lugar na mesma época). Segundo Rocha (1988) J. Coménio e W. Ratke deixaram-se influenciar-se pelos pontos de vista que estes cientistas-filósofos e que o filósofo apresentaram, transportando-os para a pedagogia da Escola Tradicional.

A educação baseada no modelo pedagógico Tradicional tem como objetivo a transmissão do património permanente que o professor já possui, assim como a “sua tradução em aquisição de capacidades (pré)académicas, na aceleração das aprendizagens, na compensação dos défices que obstaculizam a escolarização. Os objetivos cifram-se assim em escolarizar, compensar, acelerar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 14).

De acordo com Marques (1999) o modelo pedagógico Tradicional “não respeita os estádios do desenvolvimento cognitivo das crianças e manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens” (p. 9).

¹⁸ F. Bacon (1561-1626) destacou-se pelo método das três tábuas (de presença, ausência e graus).

¹⁹ Galileu Galilei (1564-1642) destacou-se pelo seu método indutivo, que consiste no seguinte: “face a um caso de que as leis conhecidas não conseguem dar conta, o cientista formula outra hipótese de explicação verosímil. Com base nela, idealiza experiências possíveis capazes de comprovar cada um dos seus parâmetros – experiências que, em seguida, realiza (etapa resolutive ou de análise). Depois, relaciona, entre si, as conclusões a que chegou no exame de cada parâmetro (etapa constitutiva ou de síntese) – resultado que procura traduzir, se possível, numa fórmula matemática. Finalmente, generaliza, isto é, proclama como universalmente válida a conclusão ou lei a que chegou” (Rocha, 1988, p. 15/16)

²⁰ R. Descartes (1596-1650) resumiu as suas conclusões a quatro regras no que diz respeito à natureza da filosofia. A regra da evidência ou da intuição, a regra da análise, a regra da síntese e da ordem e a regra da enumeração (Rocha, 1988, p. 16).

Antes de entrarem para a escola os alunos já possuem algumas aprendizagens, mas que de acordo com este modelo pedagógico não são tidas em conta, assim como os seus interesses e as suas competências, levando a que os alunos sejam vistos como “tábuas rasas” ou “folhas em branco”.

O aluno é visto como um ser passivo e mero recetor da tradição cultural, isto porque a sua atividade é “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.14). Deixando assim pouco espaço para se possam expressar livremente ou então, para que possam manter uma participação ativa nas atividades em sala de aula.

O tipo de relação existente entre professor e aluno ou aluno e professor é essencialmente formal, isto porque a comunicação que estabelecem, os diálogos que têm, assim como o à-vontade é bastante reduzido.

Outro aspeto associado aos alunos é o facto de estes terem o seu próprio espaço, isto é, cada um tem a sua mesa de trabalho. Tal aspeto deve-se ao facto de a sala ter as mesas de trabalho por filas, dando assim especial destaque à secretária do professor. Quando precisam de se deslocar de um lado para outro têm de pedir autorização ao mesmo. E em contexto de aula, as interações e as comunicações entre os próprios alunos podem estar sujeitas a repreensão por parte do professor.

O modelo pedagógico Tradicional trata-se de um método de ensino transmissivo em que o professor é visto como detentor do poder e da autoridade e como sendo o único transmissor de saberes, devendo ser por isso um modelo a seguir pelos alunos durante o percurso escolar e dificilmente admite ser posto em causa. Coménio (1988) citado por Rocha (1988) caracterizava as orientações pedagógico-didáticas da situação escolar dessa época dizendo que:

Utilizam-se métodos múltiplos e vários: cada escola tinha o seu, cada professor tinha o seu, e até o mesmo professor usava um para ensinar uma arte ou uma língua e outro para ensinar outra arte ou língua – resultando uma baralhação completa;

6. Faltava o processo de instruir, ao mesmo tempo, todos os alunos da mesma classe, fazendo-se um esforço inaudito para os instruir um por um (p. 19).

O professor utiliza uma rotina diária nas atividades que impõe com o objetivo de estabelecer a ordem e o respeito dentro da sala de aula. Este é visto como alguém que transmite a cultura que herdou anteriormente, tratando-se do elo de ligação entre esse património cultural permanente e o aluno. Segundo Valente (2001) “em termos de transmissão de saberes, o ensino é centrado no professor, este por sua vez está centrado no programa, não dando atenção às necessidades dos alunos” (p. 24).

Geralmente o professor utiliza materiais estruturados, como manuais, fichas e cadernos de exercícios, para fazer a transmissão dos saberes (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 14), sendo que o uso das tecnologias da informação e comunicação é colocado completamente de parte. O uso dos manuais escolares é constante e considerado elemento essencial para a memorização integral da matéria, servindo também de orientação para o professor no que diz respeito ao cumprimento do programa, uma vez que o seu objetivo é cumprir a totalidade do mesmo, alcançando todas as metas que o constituem.

A avaliação é feita através do recurso aos testes, no sentido de avaliar a capacidade de memorização de cada aluno e para poder diferenciar os alunos uns dos outros, esta é feita também através da correção dos trabalhos de casa, que é realizada, em voz alta ou por meio de exercícios escritos, no quadro, de modo a que a turma possa fazer a sua correção.

No modelo pedagógico Tradicional o professor dirige-se à turma, na maioria das vezes, como sendo um grupo homogéneo, levando à discriminação com maior facilidade.

7.2 Escola Nova

No final do século XIX viu-se nascer, praticamente em simultâneo, a ciência moderna, a escola obrigatória e o movimento minoritário. Mas que de acordo com Gilbert (1986) foram “quase universal na sua difusão” (p. 92), levando a que ficassem conhecidos na história sob a designação de Escola Nova.

Os autores (laicos) que se seguiram aos autores da Escola Tradicional desejavam apenas uma escola aberta para todos mas sem assumirem o direito de intervir nas opções religiosas, característica comum das escolas tradicionais. Assim a Escola

Nova acaba por seguir este mesmo ideal mas por diferentes meios. A sua primeira característica é a relação que estabelece com a ciência (Gilbert, 1986, p. 93).

Para falar neste modelo é importante perceber de onde provêm os pensamentos dos criadores da Escola Nova. Segundo Gilbert (1986) “são unânimes ao declarem os malefícios da educação tradicional: Kerchensteiner desenvolve o tema da fadiga escolar (...) outros, com John Dewey²¹, vêm de preferência, na educação tradicional, um «maltrato» da criança” (p. 96). A partir do momento em que se pretende erguer um novo movimento educativo tudo o que esteja relacionado com o anterior é visto como negativo logo, estas críticas acabam por perder a sua importância. Existiam, no entanto, algumas censuras à Escola Tradicional que acabaram por cair no domínio público como a passividade e o intelectualismo levando assim a que começasse a existir um ódio pelos livros, a um enciclopedismo de fachada, entre outros (Gilbert, 1986, p. 96-97)

A Escola Nova vem permitir uma educação baseada na psicologia da criança (ciência psicológica). E tem como finalidade a inserção dos alunos na civilização. É essencial dar aos alunos, o mais cedo possível, a prática e o gosto pela vida comunitária.

Segundo Marques (1998):

A construção do pensamento pedagógico de John Dewey foi fruto de uma reacção contra a escola tradicional, vista por ele como autoritária, selectiva, elitista e reprodutora das desigualdades sociais. (...) a finalidade da educação em Dewey não era integrar o jovem na sociedade, mas sim dotá-lo de conhecimentos e competências que permitissem a sua participação na transformação da sociedade (p. 50).

²¹ John Dewey (1859-1952) foi professor de filosofia, psicologia e pedagogia em diversas universidades. Na universidade de Chicago teve a oportunidade de criar uma escola (em laboratório) onde pôde colocar em prática os seus ideais pedagógicos – a escola experimental. John Dewey era um grande conhecedor das obras dos teóricos da Escola Nova, nomeadamente de Maria Montessori e Claparède, mas quis ir mais além que estes autores, tentando desenvolver os fundamentos de uma escola democrática, experimentalista e laboratorial, onde a aprendizagem era feita sobretudo com recurso ao trabalho de projeto, ao inquérito social, ao trabalho de campo e à metodologia cooperativa. Para ele a aprendizagem cooperativa e o trabalho de grupo tinham bastante valor, o que faziam com que ele desse bastante valor ao papel da educação dos alunos para o exercício da cidadania (Marques, 1998, p. 49).

A Escola Nova tem uma metodologia com uma visão própria do aluno, havendo a necessidade de observar cada um desses alunos de todas as maneiras possíveis, visto que este modelo defendia um ensino individualizado e especializado de acordo com as necessidades de cada um. Devendo assim serem valorizados os interesses de cada criança, uma vez que são eles que constroem as suas próprias aprendizagens, através da descoberta, com o objetivo de vir a organizar o seu saber. Os alunos, mesmo que submetidos às mesmas influências educativas, não serão iguais entre si.

De acordo com Dewey (1967) citado por Rocha (1988) “devemos encarar a criança como membro da sociedade no sentido mais lato e exigir que a escola a torne capaz de compreender essa sua dependência em relação a ela e de aceitar uma tal solidariedade” (p.63).

As metodologias da Escola Nova devem focar-se essencialmente no aluno e no seu desenvolvimento intelectual, desenvolvimento este que é feito em três fases: numa primeira fase o aluno aprende para agir (trabalho espontâneo), numa segunda fase aprende para obter conhecimentos que podem ser obtidos por eles próprios ou proporcionados por terceiros, e por fim numa terceira fase é chegado o momento de o aluno começar a aprofundar os seus conhecimentos.

A pedagogia de Dewey tem uma frase que a caracteriza, “*learning by doing*”²², isto é, o aluno deve: ser colocado em situações em que tem de observar e manusear os objetos diretamente, enfrentar os problemas como forma de estimular o seu pensamento, experimentar as informações que recebe, assim como as observações que vai fazendo durante a vida, procurar por si próprio a solução para os problemas e organizar as conclusões a que chega, bem como ter a possibilidade de provar, de modo organizado, as suas ideias, dando-lhes o devido sentido e testando-lhes a autenticidade das mesmas (Rocha, 1988, p. 65).

O Sistema Educativo tem uma função importante, que é a de desenvolver no aluno um espírito científico com o objetivo deste descobrir o mundo da ciência, não devendo ser apenas um transmissor de conhecimentos. Este também deve saber ensinar a aprender.

²² “learning by doing” significa “aprender fazendo”

Na Escola Nova o professor deve organizar o ambiente e observar os alunos, para que consiga compreendê-los e conhecer as características de cada um.

Assim sendo, este não deve ser visto como o detentor dos saberes, ou mesmo como a única pessoa que os sabe transmitir, deve sim ser visto como aquele que ensina como aprender. Assume também o papel de orientar o aluno nas suas aprendizagens, através do auxílio no trabalho realizado na sala de aula e utilizando pedagogias integradoras no processo de aprendizagem, processo este que “é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 15). Quando questionado sobre determinado assunto ao qual não sabe dar resposta, compromete-se perante o aluno a pesquisar melhor sobre as dúvidas que surgiram, para poder vir a esclarecê-las, assim que surgir a oportunidade.

Os mestres da Escola Nova tinham como princípio ver “a criança não como um vaso que se tem de encher, mas como uma força com a qual, no mínimo, se deve contar sempre” (Gilbert, 1986, p. 99).

As interações dentro da turma são essenciais para que cada um dos seus indivíduos realize aprendizagens significativas, que irão promover no aluno a autoconfiança e a valorização de si próprios, aspetos essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para que isto aconteça o professor deve criar as condições adequadas dentro da turma.

A resolução dos problemas deve ser da responsabilidade de cada aluno, porque só desta forma conseguirão entender o sentido dos seus conhecimentos. Assim, deve o professor estimular no aluno a vontade de resolver os problemas, inculcando-lhe a capacidade de iniciativa, visto que ele é incentivado a descobrir por ele próprio os saberes de que necessita.

A Escola Nova pretende desenvolver no aluno as suas capacidades criativas, de imaginação e espírito de iniciativa, através das atividades livres (desenhos, pinturas, moldagem e trabalhos manuais livres, etc).

Segundo Osterrieth (1986) citado por Gilbert (1986) “educar é conduzir a criança para o estado adulto, tendo em conta o facto de que será adulta amanhã e não ontem, num mundo tradicional” (p. 103-104).

O processo de ensino-aprendizagem remete para o desenvolvimento de capacidades úteis na resolução de problemas e na tomada de decisões conscientes, com o objetivo de melhorar a adaptação do aluno à sociedade em que se encontra inserido. Além do mais, é apresentado à turma o programa e os objetivos/metastas a alcançar durante o decorrer do ano letivo, de modo a que estes saibam aquilo que terão de alcançar, assim como também lhes é apresentado os conteúdos que vão adquirir durante as aulas.

O estímulo e a motivação de cada aluno para as aprendizagens que faz depende do facto de se o ensino se encontra ou não centrado nele, isto é, o ensino deve focar-se nas necessidades individuais de cada um, nas suas incertezas e medos.

Não há dúvida de que na Escola Nova o trabalho de grupo é uma mais-valia para o desenvolvimento do aluno. O grupo é utilizado como ponto de partida, assim como os conhecimentos que cada elemento possui são usados com o objetivo de criar situações de socialização espontânea.

Os meios audiovisuais passam a ser usados como um auxílio pedagógico, mas para isso é necessário que o professor se tenha preparado o melhor possível ao nível dos conhecimentos teóricos, para que o seu desempenho seja minimamente satisfatório e para que esteja preparado para as participações ativas dos alunos. Podendo assim dizer que a articulação entre a teoria e a prática deve ser valorizada.

Ao contrário da Escola Tradicional, na Escola Nova os alunos podem movimentar-se livremente pelo espaço da sala de aula, sem que haja distinção entre espaço do professor e espaço do aluno. O professor não faz uso constante da sua secretária durante a aula.

Nos dias de hoje é essencial encontrar um equilíbrio entre as metodologias típicas da denominada Escola Tradicional e as preconizadas pelas metodologias mais ativas, Escola Nova, isto é, o manual, livro de fichas e as fichas de trabalho podem ser utilizados como auxílio pedagógico e não como instrumentos exclusivos para o ensino.

É preciso dar liberdade aos alunos no que diz respeito à circulação pelo espaço. Desde que haja regras e se estas forem cumpridas existirá um bom funcionamento na sala de aula.

O professor deve compreender que não é o único detentor do conhecimento, pelo que deve aceitar que os alunos partilhem as suas opiniões livremente, criando dentro da turma a troca de informações, desencadeando o diálogo e o espírito de iniciativa. O professor deve orientar o aluno a ganhar a sua própria autonomia e liberdade de expressão.

O trabalho de grupo deve ser visto como uma mais-valia para todos, pois desenvolve capacidades como a comunicação e a discussão de ideias. Os conhecimentos que cada um possui são essenciais para partir para um momento de socialização espontânea.

A introdução das novas tecnologias no dia-a-dia em sala de aula é sem dúvida uma mais-valia para todos, nomeadamente para a turma. Tendo em conta que vivemos atualmente na era da informação e da tecnologia os alunos estão cada vez mais familiarizados com o uso das tecnologias, pelo que para eles, usá-las em sala de aula não apresenta dificuldades. Em alguns casos os alunos apresentam dificuldades no uso do computador, nomeadamente com o software, o que demonstra que estes não o usam regularmente em casa, pelo menos não para trabalhar.

O computador e o quadro interativo tornaram-se uma ferramenta pedagógica muito útil e apelativa em sala de aula, isto é, são ferramentas com as quais conseguimos captar a atenção dos alunos, mais facilmente, motivando-os a participar nas aulas, aumentando assim o seu empenho e interesse pelas atividades propostas.

O uso das novas tecnologias pode e permite tornar as aulas mais diversificadas e interativas.

Uma coisa que fui aprendendo durante esta prática educativa foi precisamente as vantagens do uso do quadro interativo, nomeadamente com crianças com NEE. Isto porque o nosso aluno com NEE, que raramente participava nas atividades propostas à turma, trabalhando apenas no lugar connosco (estagiárias), nas primeiras vezes que usamos o quadro interativo, nomeadamente na área da matemática, o aluno deslocou-se até ao quadro pedindo para realizar a atividade. Volto a salientar, este aluno raramente participava nas atividades, a não ser com ajuda de um colega ou de uma estagiária. Quando isto não acontecia ia fazendo as atividades no lugar, com ajuda, mas a um ritmo lento.

Um outro aspeto a salientar com o uso destas ferramentas pedagógicas é o espírito de entreajuda dentro da turma. Os alunos faziam questão de ajudar o colega que estava a resolver a atividade, no quadro interativo, caso este estivesse a apresentar alguma dificuldade. No caso do colega com NEE, estes demonstravam uma grande capacidade de ajuda e incentivavam-no a continuar a resolver os problemas quando ele estava a ir pela resposta certa.

Segundo Gilbert (1986) “toda a escola deve funcionar em simbiose com o meio no qual está implantada: a escola não existe afinal senão como resposta a uma exigência social e é verdadeiramente um lugar comum afirmar que essas exigências são múltiplas e sujeitas à evolução” (p. 113).

Assim, o aluno deve ser preparado para viver na sociedade na qual está inserido, para saber resolver os problemas que possam surgir no dia-a-dia e para que seja um indivíduo autónomo. Para isso o professor deve ser capaz de encontrar um equilíbrio entre as metodologias de carácter mais tradicional e as defendidas pelo movimento Escola Nova para pôr em prática na sua pedagogia diária.

CAPÍTULO VIII – REFORÇO POSITIVO

Ao falarmos em reforço positivo, ou seja, na aplicação de reforços que sejam portadores de consequências positivas para a criança e que, de certa forma, possam ajudar a levar a um aumento dos comportamentos que são pretendidos, é preciso pensar que emoções estaremos a suscitar na criança, equacionar as emoções que devemos contrariar ou reforçar e antecipar a emoção que vai levar ao aumento dos comportamentos pretendidos.

Quando se fala de emoções tem que se referir um conjunto de acontecimentos desencadeadores: comportamentos, estados e experiências (Lewis, 2004). Falando dos desencadeadores das emoções, Lewis refere que eles correspondem aos estímulos internos e externos capazes de despoletarem mudanças no organismo, e não pondo de parte o desempenho de processos automáticos, fala no papel da aprendizagem neste processo (Vale, 2012, p. 17)

8.1 Teorias Comportamentalistas da aprendizagem

A teoria comportamentalista diz respeito a uma conceção filosófica pragmatista e utilitarista (influenciada por trabalhos desenvolvidos por John Locke e Stuart Mill), bem como a uma conceção psicológica (esclarecida por estudos de Pavlov, Watson e Thorndike). Todos estes autores tinham a ambição de obter a objetividade científica assente num empirismo racional. De acordo com Cabanas (2002)

No comportamento humano a única coisa efectivamente observável é a conexão estímulo-resposta ($E \rightarrow R$), limitou-se o campo da Psicologia ao estudo de tal conexão, ficando proscritos conceitos como os de personalidade, psiquismo, consciência, introspecção e outros, enquanto elementos alheios ao sistema (e, portanto, inúteis); questões como a finalidade e o sentido da vida, os valores e a maturidade humana, que tanto têm a ver com o conflito psicológico (...) ficavam igualmente excluídas como supérfluas e impróprias (p. 291).

O comportamentalismo é um modelo psicológico com base no conhecimento humano. Este vê o homem como um ser operativo e vê a educação como uma tecnologia de intervenção sobre o comportamento humano a fim de o orientar para uma direcção pretendida.

Skinner dedicou a maior parte da sua vida a estudar as relações entre o ambiente e a aprendizagem, passando a ser conhecido precisamente como o criador da *Teoria Comportamentalista* da aprendizagem. Este veio a tornar-se, durante a sua carreira, num dos maiores defensores da utilização de métodos científicos (Marques, 1999, p. 25).

Segundo Skinner, a teoria do condicionamento clássico de E. L. Thorndike estava incompleta uma vez que esta nos dizia que a aprendizagem é o resultado dos efeitos que os estímulos provocam nas respostas dos sujeitos. Para ele a teoria só estaria completa se considerassem que a aprendizagem também é o resultado dos efeitos que as respostas provocam nos estímulos. Como diz Marques (1999) “o comportamento de uma pessoa é a resposta e a consequência desta resposta é o estímulo” (p.25).

8.2 Novela Waldon Two de Skinner

Skinner publicou em 1976 a novela *Waldon Two*, na tentativa de contar uma experiência educativa que traduzia um sonho pedagógico de cunho comportamentalista.

A novela de Waldon Two relatava a experiência educativa vivida numa colónia, onde “se pretende aplicar a análise experimental da conduta a problemas práticos, procurando-se resolver com princípios científicos o que normalmente se resolve com o senso comum e a experiência de vida” (Cabanas, 2002, p. 297). Para além do mais, as pessoas que lá trabalhavam eram recompensadas, isto é, aos diversos trabalhos que realizavam eram atribuídos créditos. Quanto mais difícil e desagradável fosse o trabalho, mais créditos recebiam, ao contrário do que acontecia com os trabalhos fáceis e desejáveis.

A comunidade tinha um único governo, o conselho de planificação e uns administradores, que resolviam tudo de forma democrática.

Neste sentido Skinner concebe a educação segundo determinados princípios, defendendo que:

- se deve seguir uma pedagogia do dever e do esforço e não uma pedagogia do “interesse” e do jogo;

- o local mais adequado para a educação das crianças é a creche ou o JI (locais para onde as crianças de Waldon Two iam) e não o lar, desvalorizando assim a família como comunidade educadora;

- a educação deve preparar a criança para uma vida dura, não devendo por isso ser facilitada;

- “em Walden Dos, a *educação moral* consiste em proporcionar à criança a capacidade de aguentar a frustração e as situações adversas” (Cabanas, 2002, p. 299);

- Skinner considerava que se devia fomentar nas crianças as emoções positivas (alegria e amor) e evitando as negativas, sendo esta uma das práticas usadas em Waldon Two;

- defende a felicidade como um dos ideais máximos;

- existe a falta de sentido da vida e o conceito de homem-máquina está muito presente, o que nos leva a pensar que se encontra carente de liberdade. Skinner (1974) citado por Cabanas (2002) diz-nos que “a hipótese de que o Homem não é livre é essencial para a aplicação do método científico ao estudo da conduta humana. (...) É o [meio ambiente] que conduz o individuo a que se comporte como o faz. (...) O meio ambiente determina o individuo mesmo quando este o altera” (p. 299-300).

8.3 Condicionamento operante

Mas ao falar em Skinner é necessário fazer referência ao *condicionamento operante* que ele desenvolveu. Este “baseia a aprendizagem nas consequências que um estímulo tem para o sujeito, o qual actua como reforço²³ de uma conduta” (Marques, 1999, P. 26).

“Ao condicionamento operante chama-se também “instrumental”, pois que nele o sujeito, “operando” por sua conta, estabelece uma conexão entre meio e fim” (Cabanas, 2002, p. 292). O professor pode dispor, a partir do exterior, os reforços para que o aluno, seguindo sempre os seus interesses pessoais, se sinta conduzido a adotar o comportamento pretendido. Este é o efeito educativo que se consegue obter através do *sistema de recompensas de castigos*.

²³ Segundo Cabanas (2002) “reforços são certas consequências dos actos, que provocam mudanças de comportamento” (p.292).

O condicionamento operante induz a uma aprendizagem operante e que segundo Cabanas (2002)

Se baseia nos seguintes três princípios enunciados por J. M. Royer e R. G. Allen (1980:26): 1.º - a frequência de uma conduta, seguida de acontecimentos reforçadores, aumenta; 2.º - a frequência de uma conduta, não seguida de reforços, diminui; 3.º - a frequência de uma conduta, seguida de castigo, diminui (p. 293).

Segundo o mesmo autor, “um comportamento é consequência de um reforço (seja de que tipo for), de modo que, se este falta, ou não há aprendizagem, ou diminui e até desaparece caso existisse” (p. 293). Este diz-nos ainda que se pode utilizar o seguinte procedimento para condicionar as atitudes “1.º - identificar as atitudes que desejamos fortalecer; 2.º recompensar a pessoa cada vez que inicie uma das condutas desejadas; 3.º - recompensa-se também a expressão das atitudes previstas” (p.293).

8.4 Modelo comportamentalista de Skinner

O modelo comportamentalista de Skinner,

Consiste numa forma particular de análise comportamental que pode ser representada em termos de uma associação entre estímulos e respostas e a aprendizagem é representada em termos de mudanças sistemáticas nas associações estímulos-respostas que ocorrem quando os reforços se correlacionam apropriadamente com as respostas (Marques, 1999, p. 29).

Existem dois tipos de reforço. O reforço positivo é um acontecimento com boas consequências e que provavelmente leva ao aumento das respostas pretendidas (ex.: dinheiro, comida, prenda ou aprovação por parte do adulto). O reforço negativo é um acontecimento com consequências desagradáveis e que, ao terminar, pode levar a um aumento das respostas pretendidas (ex.: fim de uma privação ou diminuição do desconforto/dor).

Para que exista aprendizagem, segundo o modelo comportamentalista de Skinner, é necessário que existam três condições essenciais. Para isso, “o aprendiz aprende aquilo que faz; as respostas devem ser fortificadas; as respostas devem ser colocadas sob o controlo de estímulos particulares” (Silverman (1974) citado por Marques (1999), p. 30).

É essencial que ocorra o reconhecimento das respostas no processo de ensino para que este se possa tornar eficaz. Sendo extremamente importante a aplicação correta dos reforços.

De acordo com o modelo, a utilização dos reforços deve ser feita da seguinte forma: para que o reforço seja eficaz, este deve ser aplicado imediatamente a seguir à resposta do aluno, depois a quantidade de reforços que o professor dá ao aluno deve ser de acordo com a motivação que este apresenta e com as crianças mais novas, as respostas corretas devem vir imediatamente seguidas de um reforço, enquanto com crianças mais velhas as respostas só devem ser acompanhadas por reforços periódicos.

O modelo comportamentalista de Skinner preocupa-se com dois processos: o de retenção da informação e o da transferência da informação.

A retenção da informação pode ser aumentada através de reforços periódicos e que tenham como objetivo manter as respostas, após a aprendizagem, pelo maior espaço de tempo possível. Esta pode ainda “ser melhorada através do aumento do número e da variedade de estímulos associados a uma resposta particular” (Marques, 1999, p. 30). Só assim o aluno poderá aprender a relembrar a informação que já recebeu.²⁴

No que diz respeito à transferência da informação esta é fortemente influenciada pela semelhança entre a tarefa que aprenderam anteriormente e a tarefa para a qual estão a fazer transferência da informação. Com a adaptação do aluno a este processo ele vai deixando gradualmente de precisar da ajuda do professor, o que leva a uma diminuição da dependência do professor e aumentando a capacidade de transferir a informação para as novas tarefas.

²⁴ Texto adaptado de Marques, 1999, p. 30

8.5 A Modelação e o Programa Anos Incríveis

O desenvolvimento emocional do aluno é influenciado pela qualidade da relação que o professor estabelece com ele. Influenciando também as estratégias e os padrões de comportamento do aluno em interação com o professor e os seus pares.

É através da modelação que o professor vai ensinando, implícita ou explicitamente, o tipo de emoções que podem ser aceites, quais as que são apropriadas a situações específicas, assim como os comportamentos mais comuns relacionados com determinada emoção. Isto porque, o professor serve de modelo para o aluno, sendo portanto transmissor de informação associada às emoções que naturalmente o aluno vai copiar e utilizar nas relações com outros.

O professor deve falar com o seu aluno sobre as questões emocionais, pois só assim poderá perceber o tipo de relacionamento existente entre este e o aluno e como as qualidades deste tipo de relacionamento influenciam “a exibição das emoções, as competências de negociação, a regulação emocional e a transferência de expectativas” (Vale, 2012, p. 82).

As técnicas de modelação são resultado da teoria da aprendizagem social e envolvem a aprendizagem através da observação daquilo que os outros fazem. “A modelação pode ensinar tanto os comportamentos que valorizamos, como os que não desejamos. O adulto deve, portanto, ser cuidadoso para não modelar inadvertidamente comportamentos que não deseja que as crianças imitem” (Vale, 2012, p. 85).

Mas ao falar na modelação do comportamento, nas emoções e no relacionamento aluno-professor é impraticável contornar a referência ao Programa Anos Incríveis. Segundo Vale (2012):

É um programa que combina a abordagem comportamental, cognitiva e emocional nos métodos para trabalhar com as crianças com problemas comportamentais. Segundo, este programa combina padrões de interação entre educadores, pais e crianças o que ajuda, por um lado, a prevenir e, por outro, a reduzir de uma forma mais concertada, e daí mais eficaz, os comportamentos negativos. (p. 159).

A redução dos comportamentos negativos é uma mais-valia para a criança e a ajuda do professor e dos pais é fundamental para que esta possa ocorrer. Uma vez que estes servem como modelos a seguir é necessário que exista um cuidado na forma como transmitem determinadas emoções. O aluno vai utilizar e copiar as informações que sentir que foram transmitidas através de certas emoções, fazendo assim uso delas na relação com outros (Vale, 2012, p. 81).

É certo que por vezes a modelação do comportamento acaba por cair numa rotina para o aluno e quero com isto dizer que estes apenas demonstram o comportamento pretendido porque querem receber a recompensa (seja ela qual for, dinheiro, doces, prendas, etc.).

Durante a prática educativa aplicámos vários reforços positivos, assim como negativos. Ao nível do reforço positivo foi feito um com o objetivo de modificar o comportamento da turma na sua totalidade, embora a recompensa fosse dada apenas a quem tivesse o comportamento pretendido. Isto é, inicialmente os alunos falavam ao mesmo tempo que os restantes colegas, porque todos queriam participar nas atividades, o que acabava por gerar alguma confusão. Então implementámos o sistema de que quem colocasse o dedo no ar e esperasse pela sua vez para falar recebia uma autocolante para colocar no caderno. À medida que se foram apercebendo que os colegas que esperavam para falar iam recebendo os autocolantes, então os alunos começaram a ter o comportamento pretendido ou seja, colocar o dedo no ar para falar e esperar pela sua vez para falar. Assim que o comportamento pretendido foi alcançado, o reforço deixou de ser aplicado, pois, não fazia mais sentido reforçar um comportamento que já era positivo e pretendido.

Um outro reforço positivo que colocámos em prática durante a prática educativa, foi com o aluno com NEE. Uma vez que tínhamos dificuldades em que este trabalhasse e cumprisse os objetivos propostos para cada atividade e, aproveitando o facto de ter ficado entusiasmado com o reforço falado anteriormente, começámos então a reforçar o seu esforço e empenho em fazer e terminar as atividades propostas. O reforço consistia em dar-lhe uma letra autocolante, conforme o esforço e empenho que demonstrava. Poderia receber um autocolante, que correspondia ao dia todo, ou então, receber dois autocolantes, que corresponderiam ao trabalho feito durante a manhã e durante a tarde. O aluno, para além de se sentir realizado por conseguir estar

ao mesmo nível dos colegas de turma, tinha também um objetivo a alcançar, pois queria trabalhar para receber as letras suficientes, para completar todo o seu nome no caderno diário.

**CAPÍTULO IX – PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE
COMO EDUCADOR DE INFÂNCIA E PROFESSOR DO
1.º CEB**

9.1 Definição de profissionalidade

O conceito de profissionalidade corresponde, segundo Bourdoncle (1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2000), “ao crescimento em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional” (p. 153). Segundo Katz (1993, citada por Oliveira-Formosinho, 2000), a profissionalidade diz respeito “ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (p. 153). Deve-se ainda acrescentar que existem diferentes níveis complexos, diferenciados, evolutivos e interdependentes de interações que dizem respeito aos conhecimentos, competências e sentimentos que a profissionalidade exige.

9.2 Profissionalidade do educador de infância e do professor do 1.º CEB

O papel do educador de infância é muito semelhante ao papel desempenhado pelos professores do 1.ºCEB. Mas também têm as suas diferenças, sendo que estes “aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadores de infância” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 153).

Apesar de existirem semelhanças entre as duas profissões os profissionais de educação de infância não é isso que sentem, uma vez que têm sentimentos ambivalentes quanto ao facto de serem iguais ou diferentes dos professores do 1.º CEB.

Segundo uma investigação realizada sob a coordenação de Oliveira-Formosinho (2000) existem características próprias da profissionalidade do educador de infância, que comprovam a singularidade desta profissão, mas sem nunca anular as semelhanças com os professores do 1.ºCEB. Essas características encontram-se organizadas em três dimensões, são elas: características da criança pequena, características dos contextos de trabalho e respetivas missões e em características do processo e das tarefas desempenhadas pelo educador.

Segundo Oliveira-Formosinho (2000) “a criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade” (p. 154), dizendo-nos então que as

características referentes a esta dimensão são a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família.

Na globalidade da educação da criança pequena “a criança apresenta-se como um projeto, como um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja resolução a escola joga, na nossa sociedade, o papel primordial juntamente com a família” (Zabalza, 1987, citado por Oliveira-Formosinho, 2000, p. 155). Existem determinadas entidades que invocam constantemente esta globalidade com o objetivo de exigir dos educadores um aumento das suas responsabilidades pelo funcionamento da criança. Isto faz com que o “papel do professor de crianças pequenas não só tem um âmbito alargado como sofre de indefinição de fronteiras” (Katz e Goffin, 1990, citado por Oliveira-Formosinho, 2000, p. 155).

Quanto à vulnerabilidade e à dependência da família a criança aparece como pequena, frágil, sem capacidade de proceder por si mesma, tornando-a assim num ser imaturo. Por isto mesmo não pode ser socialmente responsabilizada pelos seus atos, tornando-o ainda num ser mais frágil e que necessite de proteção, cuidados constantes (físicos e psicológicos) o que possibilita ao adulto regular o ambiente físico que rodeia a criança. Daí a criança ter uma dependência da família, pelo menos nos primeiros anos de vida (até aos 18 anos, idade em que se atinge a maioridade, em Portugal).

A vulnerabilidade da criança faz com que necessite de uma atenção especial aos aspetos emocionais ou socioemocionais, isto porque se encontra numa fase em que estes aspetos têm um papel fundamental no seu desenvolvimento, assim como é a condição necessária ou a base para qualquer evolução nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil.

Este aspeto tem implicações quanto às características desejáveis num educador, requerendo assim que existam decisões a nível da formação dos mesmos. O educador de uma criança pequena precisa de um “saber-fazer que, por um lado, reconheça esta “vulnerabilidade” social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação” (Oliveira-Formosinho, 2000, p.156).

Uma outra dimensão são as características dos contextos, isto é, os contextos de trabalho em que o educador trabalha mas com diferentes missões. Como todos nós sabemos a EPE ainda não é um nível de ensino obrigatório em Portugal o que, como diz Oliveira-Formosinho (2000), “permite, desde logo, a comparação com o nível de ensino que se segue” (p. 156), o 1.º CEB, esse sim, já é obrigatório. A educação das crianças até à entrada para o 1.º CEB ainda se encontra, em alguns casos, à responsabilidade dos pais, o que confere liberdade quanto à EPE, que acaba por se tornar numa característica devido à grande variedade de ideologias educacionais que levam assim à existência de visões sobre a missão da EPE.

Segundo Kohlberg e Mayer (1972, citado por Oliveira-Formosinho, 2000) o “alargamento e abrangência do papel da educadora, em conjugação com a ausência de currículo nacional ou localmente definido, cria as condições de base para o surgimento de uma diversidade de ideologias educacionais” (p. 157). Isto faz com que existam contextos com missões diferenciadas, que de algum modo atingem a profissionalidade dos educadores.

É do conhecimento de todos nós que o contexto onde os educadores trabalham serve para caracterizar a profissão, assim como é importante para o bem-estar e prestígio profissional em si e da sua profissão (Bertram e Pascal, 1997, citado por Oliveira-Formosinho, 2000; Oliveira-Formosinho, 2000, p. 157).

Existem diferentes contextos institucionais de trabalho para um educador de infância e que podem agrupar-se em contextos para crianças dos 0 aos 3 anos e aqui temos as creches e depois temos contextos para crianças em idade Pré-Escolar, contextos domésticos, formais, escolares e não escolares, contextos com integração institucional de serviços e contextos compartimentados e segmentados.

Dentro do contexto formal existem ainda outros dois contextos, o pedagógico e o custodiais, importa salientar aqui que o contexto pedagógico é aquele em que existe intencionalidade educativa assumida e que configura uma missão pedagógica da instituição.

A enorme variedade de contextos de trabalho com que os educadores de infância se deparam, constantemente, é já uma característica marcante da sua profissão. “Esta variabilidade no que se refere aos contextos onde se prestam serviços educacionais influencia claramente as condições de trabalho das educadoras – a autonomia

profissional, os processos de trabalho, o tipo de tarefas e papéis congruentes e o estilo de interação com as crianças” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 158).

Segundo Oliveira-Formosinho (2000):

O trabalho de educar a criança pequena é exercido em contextos institucionais e organizacionais muito diversificados, com condições de trabalho profissional muito variáveis, com diferenciações importantes no que se refere à condição docente que condicionam diferentes padrões de interação educadora/criança, educadora/pais, educadora/comunidade (p. 158).

Devido à globalidade da educação da criança pequena, a perspetivação da criança como um projeto e como um conjunto de necessidades de todo o tipo, faz com que exista uma variedade de tarefas desempenhadas pelo educador de infância, levando-o assim a ter um papel amplo com fronteiras pouco definidas.

Esta grande diversidade de tarefas pode ir desde os cuidados da criança e do grupo, à educação, entendida aqui como o desenvolvimento da criança e as aprendizagens que esta faz, à animação infantil.

Katz e Goffin (1990, citado por Oliveira-Formosinho, 2000) chamam a atenção para o facto de que “o papel dos professores das crianças pequenas, se é, em muitos aspectos, similar ao dos outros professores, se diferencie destes aspectos importantes” (p. 158), isto porque, segundo eles, existem sete elementos que fazem a diferença entre os uns e outros professores, são eles: “o âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança, o currículo integrado” (p. 159).

9.3 A profissionalidade e uma rede de interações

Como referi anteriormente, a criança é um ser frágil e que necessita de cuidados psicológicos e físicos constantes, pois depende do adulto em relação a uma rotina diária de cuidados, essenciais para o seu desenvolvimento.

Desta forma existe, em educação de infância, “uma interligação profunda entre educação e “cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora em relação aos professores de outros níveis educativos” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 159).

No que diz respeito à profissionalização em educação de infância Medina Revilla (1993, citada por Oliveira-Formosinho, 2000) diz-nos que:

Profissionalizar-se na docência representa assumir um processo de melhoria pessoal, colaborativa e tecnológica que torne possível uma actividade educativa cada vez mais reflexiva e defende que a profissionalização na educação de infância constitui uma exigência a que não se pode renunciar, pois que a infância é um período da realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo da humanização da pessoa (p. 159).

No processo de profissionalização é exigido ao educador uma preparação para uma amplitude e singularidade de tarefas que exigem do professor do 1.º CEB não só uma capacitação a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Uma outra especificidade da educação de infância é o facto de esta ser mais centrado no educando do que mais propriamente no processo educativo ou no educador. Este “processo educativo na educação de infância distingue-se do processo educativo dos outros níveis de ensino (...) pela centralidade que confere à interacção iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo educativo em jardim-de-infância” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 160).

Mas a profissionalidade do educador de infância também é caracterizada pelo alargado papel que desempenham, e alguns dos fatores responsáveis por este alargamento são as relações e as interações que se requerem dos mesmos a diferentes níveis, podemos aqui identificar as relações e interações com as suas auxiliares, as interações com psicólogos e assistentes sociais, com mães e pais, relações e interações que são consideradas características específicas da profissão.

A educação de infância para além de exigir todas estas interações no alargamento do papel que desempenham requer ainda que as suas profissionais façam uma integração dos serviços para as crianças e as suas famílias. Como diz

Oliveira-Formosinho (2000) “a interacção, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras” (p. 160). Um bom educador de infância que procure manter a qualidade da sua profissionalidade tenta sempre aumentar e/ou manter a sua rede de interações, nomeadamente, através da interacção com auxiliares da ação educativa, estagiárias, com pais e familiares da criança, com os professores do 1.ºCEB e outros profissionais e agentes comunitários. Portanto, “os muitos e diferentes tipos de interacção (...) representam uma singularidade da profissão de educadora e constituem mais um factor nessa abrangência de papel” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 160).

De acordo com a mesma autora,

A integração de serviços, como uma característica desejável da educação de infância, requer da educadora uma complexidade de papéis e funções, uma compreensibilidade na acção, um mundo alargado de interações. A capacidade de interacção, desde o interior do microssistema que é a sala de educação de infância, até à capacidade de interacção com todos os outros parceiros e sistemas, é indispensável para a profissional de educação de infância. Podemos assim dizer que a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interacção e que aí desenvolve papéis, funções e actividade (p. 161).

CAPÍTULO X – AS VOZES DAS CRIANÇAS

Esta experiência-chave tem como tema “As Vozes das Crianças” e diz respeito a um estudo realizado durante as duas práticas educativas que realizei, um em EPE e outra em 1.º CEB.

O estudo teve como objetivo perceber quais eram as perspetivas das crianças em relação ao JI e à escola, sabendo que a criança é um ser participativo, competente e ativo durante todo o processo.

Metodologia

O grupo do estudo era constituído por 43 crianças divididas em dois grupos. Um grupo de dezoito crianças do JI, das quais nove eram raparigas e as outras nove eram rapazes, e ainda por um grupo de vinte e cinco crianças do 1.º CEB, constituído por quinze raparigas e dez rapazes.

O estudo foi realizado com as crianças que pertenciam às salas onde realizei as minhas práticas educativas, tendo sido pedida previamente autorização (APÊNDICE 8) aos encarregados de educação para que estas pudessem participar. No início de cada conversa, foi explicado às crianças aquilo que iam fazer e qual era o propósito daquela conversa, isto porque a criança deve ser vista como um sujeito ativo e participativo no seu processo de aprendizagem. Assim sendo, a criança é detentora de uma voz própria, voz esta que deve ser tida seriamente em conta, fazendo assim com que a criança se envolva nos processos de tomada de decisões. Segundo James e Prout (1990, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008) “as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem” (p. 16).

De forma a recolher os dados necessários para a elaboração do estudo foi considerado pertinente realizar-se uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE 9), uma vez que de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) “as entrevistas com crianças poderão constituir um meio privilegiado para aceder e compreender as suas perspetivas” (p. 14) assim como é “o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p. 23). Esta deveria ser feita em ambientes familiares à criança e em áreas

dos seus domínios²⁵, daí ter-se optado por realizar as entrevistas em contexto escolar. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008):

A realização de entrevistas no ambiente escolar poderá reverter a favor do processo de entrevista, dado que a provável tendência da criança para estabelecer associações entre o processo de entrevista e o processo de avaliação (fomentada pelo contexto escolar) poderá torna-la mais atenta às questões (p. 20).

Durante a preparação do guião a utilizar nas entrevistas foram tidos em conta os grupos em estudo, mas acima de tudo a temática a explorar. Assim sendo, as questões foram formuladas de uma forma simples e clara. Tivemos o cuidado de as fazer com uma linguagem precisa e de fácil compreensão para que não surgissem dúvidas por parte das crianças. Posto isto, foram elaboradas as seguintes questões: “Porque é que vens à escola?”, “O que fazes na escola?”, “O que mais gostas de fazer na escola?”, “O que menos gostas de fazer na escola?”, “Quem é que decide o que se faz na escola?” e “Porque é que achas que a Educadora/Professora vem à escola?”.

O local escolhido para realizar as entrevistas foram a sala da CAF no caso do Pré-Escolar, uma vez que é um espaço bastante familiar às crianças e favorável para a participação das mesmas, isto porque “além do conforto de estar num ambiente familiar, a criança provavelmente teria maior atenção às perguntas formuladas” (Cruz, 2008, p. 82). Quanto ao 1.º CEB, as entrevistas foram feitas na sala dos professores, uma vez que se tratava do único espaço disponível onde a presença de ruído era baixa. Este foi um requisito essencial para a escolha do local, uma vez que só nestas condições é que nos era permitido obter uma melhor concentração por parte das crianças durante toda a entrevista. De forma a facilitar ainda mais o desenrolar das entrevistas com as crianças, estas foram realizadas a pares (a organização dos pares foi feita de forma aleatória), visto tratar-se de uma forma de trabalho que tende a “deixar as crianças mais confortáveis diante do entrevistador” (Cruz, 2008, p. 82).

²⁵ O facto de a entrevista se realizar em áreas do domínio da criança é porque, segundo Oliveira-Formosinho (2000) “este procedimento poderá favorecer a recolha de dados, uma vez que os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos” (p. 19).

Um aspeto essencial deste estudo é assegurar o anonimato das crianças, e como tal utilizámos um gravador de áudio de um computador portátil para proceder à gravação das entrevistas. Mas uma vez que na EPE tínhamos o caso das crianças com deficiência auditiva foi necessário recorrer à gravação da entrevista com imagem, e uma vez que a autorização não contemplava esta situação, foi pedido pessoalmente a cada encarregado de educação se a entrevista do seu educando poderia ser gravada recorrendo ao uso da imagem, isto porque as crianças expressavam-se através da LGP. Para estes casos tivemos depois a ajuda de uma aluna da nossa escola (ESEC), que se encontrava a fazer o seu estágio em LGP na mesma instituição, e que nos ajudou no sentido de facilitar a comunicação entre entrevistado e entrevistador.

Antes da realização de cada entrevista era explicado às crianças aquilo que iam fazer naquele momento, tentando de algum modo evitar o nervosismo ou a inibição, pedindo-lhes assim que falassem alto e de uma forma perceptível, para não haver dúvidas do que foi dito por cada um na altura da transcrição das entrevistas.

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Grounded Theory²⁶ (abordagem qualitativa). A GT é, segundo Coelho (2004), “uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados e forma sistemática” (p. 227). E de acordo com a mesma autora “o objetivo geral de uma investigação GT é o de construir teorias, ou esquemas conceptuais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno” (p. 229).

Segundo Coelho (2004) “a construção de uma GT inicia-se com a identificação de uma situação que o investigador pretende explorar, procurando compreender o que ali se passa e como os participantes lidam com essa situação” (p. 231) tendo sido escolhido o seguinte tema “As Vozes das Crianças” e que tinha como principal objetivo tentar compreender a forma como as crianças percebem a sua experiência em sala de JI e em sala de aula do 1.º CEB, assim como as interações e funções que cada um assume.

Existem passos chave que foram feitos durante todo o estudo, como a recolha de dados através da entrevista, a análise desses mesmos dados recorrendo à transcrição

²⁶ A sigla GT será utilizada, daqui em diante, para designar Grounded Theory.

das entrevistas e seguindo-se a categorização, que viriam a permitir chegar a algumas conclusões válidas.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) a “categorização baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas (...) reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução de texto que procura a identificação e codificação das unidades de análise presentes no texto” (p. 104), assim sendo as categorias a seguir apresentadas surgiram das questões colocadas às crianças durante as entrevistas, e por sua vez as respostas que foram dando, deram origem às subcategorias, subcategorias estas que são baseadas nas propriedades (respostas).

Desta forma, surgem as seguintes categorias: “Finalidades da ida à escola”, “Rotina escolar”, “Opinião sobre a escola”, “Quem decide na escola” e “Funções da Educadora/Professora”, que serão apresentadas de seguida.

Interpretação e análise de dados²⁷

A. Finalidades da ida à escola

A categoria “Finalidades da ida à escola” resulta das respostas dadas à pergunta “Porque é que vens à escola?” por parte das crianças. Assim sendo, e depois de analisadas todas as respostas, surgiram as subcategorias “Aprender”, “Trabalhar”, “Brincar”, “Obrigação” e “Importância”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Finalidades da ida à escola	Trabalhar	“Trabalhar” “E também gosto de trabalhar” “Para fazer trabalhos” “Para trabalhar”
	Brincar	“Porque gosto de brincar” “Brincar”
		“Porque a minha mãe quer que eu venha

²⁷ A fim de proteger a identidade de todos os elementos da comunidade educativa, os seus nomes próprios foram alterados por nomes fictícios durante toda a interpretação e análise de dados.

	Obrigação	� escola, que � para aprender coisas”
	Importância	“Porque gosto” “Porque eu gosto da escola” “Porque eu cresço”

Tabela 4 - Categoria "Finalidades da ida   escola" – EPE

Durante a EPE a maioria das crianças considera que vão para o JI com a finalidade de “trabalhar” e “brincar”, isto porque grande parte das respostas vai ao encontro com as propriedades “para fazer trabalhos” ou “porque gosto de brincar”.   neste aspeto de “trabalhar” que as crianças associam as atividades que efetuam na sala de atividades, como o desenhar, o recortar, o pintar, o fazer jogos, entre outros.

Porém existe uma criança que sente que vai ao JI por obrigação, isto  , porque os pais têm de trabalhar, ou simplesmente porque os pais transmitem   criança que estas devem ir ao JI porque   o melhor para ela, mas a criança acaba por ver a sua ida ao JI como uma obrigação, dizendo-nos que vai “porque a minha mãe quer que eu venha   escola”. No entanto considero que esta resposta pode surgir associada às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança, visto que a criança ainda responde “que   para aprender coisas novas”. Existem ainda crianças que consideram a ida ao JI como algo importante, mostrando já a noção de que para além de brincarem também aprendem, e por isso mesmo responde que vai ao JI “porque eu cresço”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Finalidades da ida � escola	Aprender	“Para aprender” “Porque gosto de aprender e estudar” “Porque tenho de aprender muito” “Porque gosto de dar a matéria” “Descobrir coisas novas” “Quero aprender e gosto

		de aprender”
	Brincar	“Para brincar com os meus amigos” “Para estar com os amigos”
	Obrigaçã	“Porque os meus pais querem” “Porque a minha mãe me obrigou”
	Importância	“Quando crescer quero saber fazer as contas” “A escola é muito divertida” “Aproveitar os anos que ainda estou na escola primária”

Tabela 5 - Categoria "Finalidades da ida à escola" - 1.ºCEB

De acordo com a tabela 5 podemos concluir que a maioria das crianças considera que vai à escola com o objetivo de “aprender”, isto porque dizem que “tenho de aprender muito” ou “gosto de aprender e estudar”. Associado a esta forma de pensar estão as crianças que dão “importância” à sua ida à escola e por isso mesmo dizem que vão porque “a escola é muito divertida” ou então porque “quando crescer quero saber fazer as contas”. No entanto para algumas crianças a escola é vista como espaço de brincadeira, mas apenas durante os intervalos e no recreio. Mas apesar de verem a escola como espaço de brincadeira sabem os momentos e espaços apropriados para o fazerem, assim como a importância da escola para o seu futuro, uma das crianças chega a dizer que vem à escola para “aprender, também às vezes brincar nos intervalos (...) poderemos ensinar e para conseguir tirar boas notas”.

B. Rotina escolar

A categoria “Rotina escolar” resulta das respostas dadas à pergunta “O que fazes na escola?” por parte das crianças. Assim sendo, e depois de analisadas todas as respostas, surgiram as subcategorias “Trabalhar”, “Aprender”, “Brincar”, “Passear” e “Outras atividades”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Rotina escolar	Trabalhar	“Desenhos, pintar” “Trabalhos, desenhos, pintar, recortar, colar” “Fazer desenhos, cortar, picotar” “Vou trabalhar”
	Aprender	“Aprender, aprender muitas coisas” “Os números”
	Brincar	“Brincar com os meus amigos”
	Outras atividades	“Cantar” “Fazer jogos” “Beber leite e lanchar” “Estar com atenção”

Tabela 6 - Categoria “Rotina escolar” – EPE

Quanto à rotina escolar a maioria das crianças consideram que passam grande parte do tempo a trabalhar e não a brincar. Para estas crianças só o “brincar com os meus amigos” é que é brincar, tudo o resto é trabalho, incluindo aqui os desenhos, os recortes, o pintar, o colar e o picotar. Existem no entanto outras atividade que as crianças incluem na rotina escolar mas que para as crianças nem são trabalho, nem são para aprender nem para brincar, como tal não entram em nenhuma das subcategorias anteriores criando assim uma nova subcategoria *outras atividades*, onde aqui se inclui o “cantar”, o “fazer jogos”, “beber leite e lanchar” e “estar com atenção”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Rotina escolar	Trabalhar	“Trabalho” “Escrevo as coisas, digo as respostas que a professora me diz para fazer”
	Aprender	“Aprendo” “Venho aprender”
	Brincar	“No intervalo brinco com os colegas”
	Passear	“Às vezes vamos a visitas de estudo”
	Outras atividades	“Vou à biblioteca” “Vou ao parque” “Faço trabalhos na biblioteca” “Faço coisas novas que nunca aprendi”

Tabela 7 - Categoria "Rotina escolar" - 1.ºCEB

De acordo com a tabela é possível verificar que para as crianças a sua rotina escolar passa essencialmente por “trabalhar” e “aprender”. Isto porque quando eram questionados sobre o que faziam na escola davam respostas como “escrevo as coisas, digo as respostas que a professora me diz para fazer” ou “venho aprender”. Mas a rotina não é feita apenas de trabalho e aprendizagens, mas também de brincadeiras, passeios e outras atividades.

C. Opinião sobre a escola

A categoria “Opinião sobre a escola” resulta das respostas dadas à pergunta “O que mais gostas de fazer na escola?” e “O que menos gostas de fazer na escola?” por parte das crianças. Assim sendo, e depois de analisadas todas as respostas, surgiram as subcategorias “Positiva” e “Negativa”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Opinião sobre a escola	Positiva	“Brincar na rua” “Fazer jogos” “Eu adoro trabalhar nas coisas todas diferentes, em todas” “Gosto de tudo” “Os meninos” “É tudo bom” “Fazer desenhos” “Brincar e passear” “Brincar, sentar e beber água... Tudo” “Gosto de brincar e trabalhar” “Brincar” “Trabalhar” “Jogar”
	Negativa	“Contar os dias da semana” “Nada” “Trabalhar”

Tabela 8 - Categoria "Opinião sobre a escola" – EPE

Esta é sem dúvida uma das categorias mais importantes deste estudo, “As vozes das crianças”, tendo em conta que se pretende ter uma ideia de como as crianças veem o JI. Por isso mesmo a “visão sobre a escola” é a categoria fulcral para concluir que as crianças veem o JI e a sua frequência no mesmo como algo de positivo. Para estas crianças “é tudo bom”, porque elas gostam de “trabalhar”, “brincar e passear”, “jogar”, “fazer desenhos” e de “brincar na rua”, existindo mesmo uma criança que diz “eu adoro trabalhar nas coisas todas diferentes, em todas”. São poucas as crianças que veem o JI pelo lado negativo, pelo facto de acharem que vão lá para “trabalhar”, dizendo que “a professora manda fazer trabalhos difíceis” ou porque “contar os dias da semana” é algo que “demora muito tempo”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Opinião sobre a escola	Positiva	“O que eu gosto mais de fazer é ir à biblioteca” “Aprender” “Eu gosto de tudo” “Aprender Estudo do Meio” “Poder brincar” “Brincar com os amigos” “A Matemática” “Aprender coisas novas” “Fazer jogos e atividades coletivas” “Aprender e brincar” “Gosto mais de aprender Português”
	Negativa	“Estudo do Meio” “Não gosto lá muito de Português” “Matemática por causa das contas de dividir por dois” “Ficar de castigo” “Não gosto de se zangarem comigo” “Os estudos difíceis” “Almoçar” “Os problemas [de Matemática]” “as contas e os problemas muito difíceis”

Tabela 9 - Categoria "Opinião sobre a escola" - 1.ºCEB

De acordo com a tabela é possível verificar que as crianças veem a escola de forma equilibrada, isto é, tanto veem o seu lado “positivo” como o seu lado “negativo”. Tanto num aspeto como noutro encontram-se associadas as áreas curriculares como a matemática, o português e o estudo do meio. No entanto é possível verificar que o ato de “aprender” é visto a maior parte das vezes como um dos aspetos positivos da ida à escola e por isso mesmo os alunos referenciam que vão para “poder aprender” ou para “aprender coisas novas”. Referem também como aspeto positivo as idas à biblioteca da escola, uma vez que é desenvolvido e incutido nos alunos um gosto especial pela leitura e tornasse de facto um gosto para estes alunos poderem ir à biblioteca semanalmente requisitar livros para lerem em casa ou nos tempos livres.

D. Quem decide na escola

A categoria “Quem decide na escola” resulta das respostas dadas à pergunta “Quem é que decide o que se faz na escola?” por parte das crianças. Assim sendo, e depois de analisadas todas as respostas, surgiram as subcategorias “Criança” e “Adulto”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Quem decide na escola	Adulto	“A professora Teresa” “A Catarina e a Maria [auxiliares]” “A Teresa [educadora]” “Mandam todos” “As professoras” “Vocês [estagiárias] e a educadora” “A Maria [auxiliar] e a professora” “São todos os adultos”

Tabela 10 - Categoria “Quem decide na escola” – EPE

No que diz respeito a esta categoria vê-se que as crianças não sentem que têm o poder de decidir quais as atividades que se vão realizar. Mas para elas, a maior parte das coisas que fazem é decidido por um adulto (educadora, auxiliares ou estagiárias).

Mas de acordo com as OCEPE (1997) “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (p. 26). Posto isto, torna-se essencial que a criança se sinta parte integrante do processo de aprendizagem e por isso mesmo deve sentir que pode tomar algumas decisões quanto às atividades que devem ser desenvolvidas a nível individual ou mesmo em pequeno e grande grupo. E para reforçar ainda mais a ideia de que é importante que a criança se sinta importante e com capacidade de decisão dentro do JI o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de infância (2001) diz que o educador deve planificar a intervenção educativa de uma forma integrada e flexível e de acordo com os dados que recolheu durante a observação do grupo e de cada criança individualmente. Tendo sempre em conta todas as propostas das crianças, sejam elas implícitas ou explícitas, as temáticas que estão a ser trabalhadas e as situações imprevistas resultantes do processo educativo (p. 4).

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Quem decide na escola	Criança	“Nós [crianças] a nós próprios” “Às vezes também nós [crianças]” “No intervalo somos nós [crianças]”
	Adulto	“A professora” “A diretora Andreia, a professora e vocês [estagiárias]” “A professora, as estagiárias e as auxiliares às vezes” “Professores e

		funcionários” “A professora e estagiárias”
--	--	---

Tabela 11 - Categoria "Quem decide na escola" - 1.ªCEB

Através da análise desta tabela podemos concluir que a maioria dos alunos vê o poder de decidir delegado no “adulto” subcategoria na qual englobam a professora, a diretora da escola, as estagiárias e os funcionários da escola. Porém existem algumas crianças que dizem que elas próprias têm o poder de decisão, nomeadamente nos intervalos.

E. Funções da Educadora/Professora

A categoria “Funções da Educadora/Professora” resulta das respostas dadas à pergunta “Porque é que achas que a Educadora/Professora vem à escola?” por parte das crianças. Assim sendo, e depois de analisadas todas as respostas, surgiram as subcategorias “Ensinar”, “Dar Trabalho”, “Brincar”, “Ajudar” e “Outras”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Funções da Educadora	Dar trabalho	“Ela manda fazer desenhos bem, manda fazer árvores e fazer de tudo” “Para dar os trabalhos” “Manda trabalhar”
	Ensinar	“Porque ensinam, por exemplo a contar, a desenhar, as coisas que não percebemos ensinam”

Tabela 12 - Categoria "Funções da educadora" – EPE

É através das respostas que podemos verificar que as crianças têm a ideia de que a educadora está no JI para lhes dar trabalho. No entanto existem crianças que referem que a função da educadora é a de ensinar e ajuda-los nos aspetos em que a possam apresentar maiores dificuldades. De acordo com Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “as crianças são competentes para descreverem e interpretarem o que se passa nos contextos educacionais e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica” (p. 57).

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Funções da Professora	Ensinar	<p>“Porque nós queremos aprender”</p> <p>“Para nos ensinar”</p>
	Ajudar	<p>“Para nos ajudar em algumas coisas que nós não sabemos”</p> <p>“Explicar as coisas onde temos dúvidas ou não percebemos”</p>
	Outras	<p>“Faz jogos para nós nos divertirmos também com ela”</p> <p>“Quando nos portamos mal ela mete-nos de castigo para nosso bem”</p> <p>“Para fazer com que a gente goste de aprender”</p>

Tabela 13 - Categoria "Funções da professora" - 1.ºCEB

De acordo com a tabela podemos concluir que a maioria dos alunos vê a professora como alguém que está ali para os “ensinar” e “ajudar” nas tarefas propostas. Isto porque quando questionados sobre o porquê de a professora ir à escola alguns deram respostas como “para nos ensinar” ou “para nos ajudar em

algumas coisas que nós não sabemos?”. De certo modo, a ideia de que a professora vai à escola para colocar os alunos de castigo é praticamente inexistente. No entanto os alunos, ou pelo menos alguns, têm a ideia de que uma das funções da professora é incentivar e motivar neles o gosto por novas aprendizagens.

Conclusão

Depois de analisadas todas as entrevistas efetuadas em contexto de EPE bem como em 1.º CEB, posso concluir que para a maioria das crianças tanto o JI como a escola surgem associadas à ideia de que vão lá para aprender e brincar, considerando assim que as suas experiências e vivências nestes espaços são sem dúvida satisfatórias e proveitosas para a sua vida futura.

É de referenciar que para as crianças do JI o ato de brincar tem mais importância uma vez que, estas consideram que um dos aspetos positivos da instituição que frequentam é o facto de poderem brincar livremente, enquanto as crianças do 1.º CEB mencionam que apenas podem brincar durante os intervalos das aulas.

Um vez que o estudo tinha como objetivo tentar compreender a forma como as crianças percecionavam a sua experiência em sala de JI e em sala de aula do 1.º CEB, assim como as interações e as funções que cada um assumia era então importante questioná-los sobre a “Opinião sobre a escola” (categoria do estudo). Foi com bastante satisfação que nos deparamos que para a maioria das crianças, tanto em contexto de EPE como em 1.º CEB, a sua opinião sobre a escola é bastante positiva. Todos eles têm a noção de que o trabalho, o brincar, entre outras coisas são enriquecedoras para as suas aprendizagens e como tal consideram isso como algo bastante positivo da sua ida à escola. Quando alguns se referem a aspetos negativos diz respeito às atividades que gostam menos de fazer ou aquelas nas quais sentem mais dificuldades.

No que diz respeito à categoria “Quem é que decide na escola” os resultados foram para além do esperado. Isto é, as crianças da EPE levam-nos a entender que se sentem sem grande poder de escolha/decisão, isto porque referem que quem decide tudo é a educadora e as auxiliares (incluindo os momentos de atividade livre). No caso do 1.ºCEB existem crianças que referem que nos intervalos a decisão parte de

cada um deles, cabendo-lhes a eles decidir aquilo que querem ou não fazer, mas no entanto também têm poder de decisão dentro da sala de aula.

Em contexto de EPE a educadora é vista por grande parte das crianças como sendo alguém que vai lá para “dar trabalho” (subcategoria) uma vez que dão respostas como: “Manda trabalhar”, “Ela manda fazer desenhos bem, manda fazer árvores e fazer de tudo” (de salientar que nesta segunda resposta a criança repete três vezes o verbo fazer). No entanto é importante salientar que existe uma criança com deficiência auditiva que sabe que as suas aprendizagens e os seus conhecimentos não são só provenientes de troca direta com a educadora, mas sim também através das brincadeiras e do convívio que tem com os seus colegas visto que quando questionada sobre a sua importância na escola esta nos afirma que é importante no JI “porque é bom a troca de aprendizagens entre nós, somos todos crianças”. Enquanto que para as crianças do 1.ºCEB a professora é vista como alguém que tem como função principal ensinar e ajudar no esclarecimento de dúvidas ou em atividades/tarefas nas quais os alunos apresentem maiores dificuldades.

No que diz respeito ao desenvolvimento do processo, as entrevistas, tratou-se de uma recolha de dados um pouco mais complicada ao nível das crianças mais novas, visto estarmos a trabalhar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos em contexto de EPE. Isto porque se tornou complicado que estas percebessem o que se estava a passar ou o porquê de estarem a ser entrevistadas. Do meu ponto de vista existiu outro aspeto que dificultou um pouco mais o processo, que foi o caso das entrevistas às crianças com deficiência auditiva. Estas foram realizadas com a ajuda da estagiária de LGP, mas no entanto o número de respostas e o seu conteúdo ficou muito longe daquilo que se esperava, havendo mesmo uma entrevista em que apenas temos uma resposta. É de reforçar que esta última pertence a uma criança com deficiência auditiva e que não percebe LGP assim como não se consegue expressar claramente. É importante salientar que durante todo o processo sempre que as perguntas não eram compreendidas ou não ficavam claras por parte das crianças, voltávamos a explica-las de novo de uma forma ainda mais clara, simples e acessível, evitando assim que as dúvidas permanecessem. Caso estes esclarecimentos não fossem o suficiente para a criança dar uma resposta, então era-lhes dado mais tempo para refletir sobre o que queriam dizer.

Outro aspeto relevante para o desenvolvimento deste processo foi o facto de as entrevistas terem sido feitas a pares, fator este que considero que foi por um lado bastante relevante mas por outro lado pouco vantajoso. Isto é, trabalhando a pares fez com que as crianças se sentissem mais confortáveis e à vontade para manter uma participação ativa durante a entrevista, e que de certa forma o facto de estarem a pares fez com que a pressão que pudessem estar a sentir abrandasse de algum modo, no entanto houve casos em que as crianças começaram a falar uma para a outra em plena entrevista, no sentido de discutir/defender o ponto de vista de cada um. No entanto acaba por surgir um lado menos positivo que é o caso de copiarem respostas uns dos outros, situação que ocorreu com maior frequência no 1.ºCEB, que do meu ponto de visto se deveu ao facto de os alunos se sentirem pouco à vontade com as perguntas que tinham sido feitas e como tal acabavam por responder exatamente aquilo que o colega tinha respondido.

Em conclusão posso dizer que se tratou de estudo bastante desafiante a vários níveis, trabalhámos com crianças todas diferentes umas das outras e o modo de cada uma ver e sentir o JI e a escola. É com extrema importância que levo deste estudo o valor que devemos dar às crianças como seres ativos e participativos ao longo de todo o seu desenvolvimento, pois é isso que os vais ajudar a crescer e a desenvolver, para que no futuro possam vir a ser alguém. Assim, é de extrema importância ouvirmos aquilo que as crianças têm para nos dizer, porque como Cruz (2008) diz “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário” (p. 91)!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório que apresentei foi feito com o objetivo de dar a conhecer aquilo que vivenciei durante as minhas práticas educativas, bem como as experiências mais significativas e que mais me marcaram a nível profissional e pessoal.

Este percurso permitiu-me crescer a nível pessoal, mas sobretudo a nível profissional, enquanto futura educadora de infância e como professora de 1.º CEB. Deu-me também a oportunidade de desenvolver e adquirir novas competências essenciais e relacionadas com a prática pedagógica, podendo assim enriquecer e fortalecer os conhecimentos adquiridos durante o meu percurso académico.

Durante a prática educativa, os conhecimentos que se podem adquirir são vários e provenientes de diferentes fontes, não só da educadora e professora cooperante, mas como também das auxiliares da ação educativa, dos grupos de crianças com quem trabalhei ao longo do tempo e com a minha colega, que partilhou todos estes momentos de aprendizagem e descoberta comigo. Foi com todos eles que tive a possibilidade de explorar diferentes experiências.

A escolha que fiz, das experiências-chave, pretendem demonstrar o que de mais significativo e marcante se passou durante o meu percurso prático de ambas as áreas.

No decorrer da minha prática educativa, em EPE, tentei sempre tornar claro o cuidado que tive, em conjunto com a minha colega, na preparação e execução das atividades realizadas. Estas implicavam da minha parte uma antecipada preparação científica, bem como a procura da melhor estratégia e da melhor metodologia para que as atividades pudessem ir ao encontro dos interesses individuais das crianças, levando-as a sentirem-se implicadas nas atividades e como agentes ativos das suas aprendizagens.

Quando à prática educativa em 1.º CEB, posso dizer que se verificou o mesmo. Assim, quero com isto dizer que, relativamente a todos os conteúdos das diferentes áreas curriculares abordados no mesmo dia, eram feitos exercícios/atividades com o objetivo de mobilizar conhecimentos, já adquiridos, de uma área curricular para outra.

No que diz respeito à investigação, esta debruçou-se sobre a visão que as crianças têm sobre a sua frequência ao JI e à escola. Assunto que considerei pertinente, uma vez que demos oportunidade às crianças de sentirem que são ouvidas, e de se sentirem como um ser participativo, competente e ativo do seu

processo de aprendizagem e durante todo o decorrer da investigação. A criança é detentora de uma voz própria, voz esta que os adultos devem levar seriamente em conta, envolvendo-as nos processos de tomadas de decisões. Estas entrevistas foram feitas a pares, uma vez que se trata de uma forma de trabalho que de certo modo faz com que a criança se sinta mais confortável diante da pessoa que a está a entrevistar.

As entrevistas foram realizadas em ambientes familiares às crianças, dentro do domínio escolar, visto que estas podem estabelecer associações entre o processo de entrevista com o processo de avaliação, o que de certa forma poderá deixá-las mais atentas e focadas naquilo que estão a fazer. Como futura profissional, acho importante saber aquilo que as crianças sentem, devo ser capaz de reconhecer os momentos bons e os menos bons, as atividades que suscitam maior e menor interesse e motivação. Algo que pude constatar foi que as crianças têm consciência da importância do JI e da escola de 1.º CEB na vida delas, elas sabem reconhecer e justificar essa mesma importância quando questionadas sobre o assunto.

Em ambas as vertentes, EPE e 1.º CEB, as crianças sabem reconhecer o valor do educador de infância e do professor, pelo que estes devem promover condições de sucesso escolar e educativo. Mas sem nunca esquecer que todos devem ter igualdade de oportunidades no acesso à escola e no acesso às aprendizagens.

Assim, considero que todo o processo que desenvolvi durante o mestrado foi de grande enriquecimento, no sentido em que os conhecimentos adquiridos ao longo da minha primeira fase de estudos, foram essenciais e a base, para o sucesso desta segunda fase do meu percurso académico. Durante o mestrado pude ir desenvolvendo alguns desses conhecimentos, o que facilitou o meu progresso e o desenvolvimento de novas competências, quer através das pesquisas que fui fazendo, como através das práticas.

Mas a minha caminhada como futura profissional ainda agora começou a andar. No entanto, para mim foi um início bastante auspicioso. Este relatório permitiu-me assim descrever e dar a conhecer estes meus primeiros passos, muitos dos conhecimentos que adquiri e as competências que fui desenvolvendo. Este foi sem dúvida um processo muito enriquecedor para mim e para o meu futuro. As emoções que experienciei ao longo deste percurso foram muitas e variadas, e descrevê-las em papel não é fácil, os momentos vividos com as minhas colegas, com os professores,

com a educadora e a professora cooperante, com a auxiliar educativa de Pré-Escolar, enfim com toda uma variedade educativa. Mas sem dúvida alguma que foi com as crianças que passei os melhores momentos. Foi com elas que mais aprendi, fizeram-me sentir que todo o esforço, todos os bons e maus momentos, os sorrisos e as lágrimas. Tudo, mas mesmo tudo valeu a pena, porque afinal de contas, por as crianças tudo vale a pena, pois, são elas que me dão a motivação necessária para continuar a percorrer este caminho, um caminho de aprendizagens sem fim, onde cada momento vale um sorriso de uma criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. 1.ª Edição. Príncipia Editora. Cascais
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), Centro de Formação (CF). (2004) “As tecnologias no processo educativo – ideias e práticas para a utilização do computador na sala de aula”. In E. Silva, (coordenadora). (2005). *Cadernos de Educação de Infância*. Publicação Trimestral. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa. 43 p.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação – Conceção Antinómica da Educação*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. 1.ª Edição. Edições ASA. Porto.
- Cardona, M. C., Gomar, C., Palmés, C. e Sadurní, N. (2013). *Compreender a perda auditiva*. Porto Editora. Porto.
- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro. Aveiro. 227/229/231 p.
- Coelho, A. (2007).. Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 44/3. 5 de agosto. 2 p.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora. N.º 1
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto.
- Emanuel, R. et Herman, R. (2001). A identificação precoce da perda audição e os efeitos da deficiência auditiva no desenvolvimento da linguagem. In J. Law, (2001). *Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança*. Revinter
- Gilbert, R. (1986). *As ideias actuais em pedagogia*. Coleção Psicologia e Pedagogia. Moraes Editores. Lisboa.

- Gregório, C. (1997). Condições necessárias à diferenciação. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, e N. Horta, (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Especialização em formação Pessoal e Social. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro. Aveiro. 57/58 p.
- Jiménez, R. (1993). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista, (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais. Dinalivro
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Dinalivro
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: dos Clássicos aos modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Coleção Aula Prática. Plátano Editora. Lisboa.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Coleção Aula Prática. Plátano Editora. Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora. Porto.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- Monteiro, M. (1987). *A Ilha Pedagógica*. Plátano Editora. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). “A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança”. In *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Publicação semestral. N.º 1. 153-170. Revista

GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Apoio Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. e Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância N.º 17. Porto Editora. Porto

Pais, M. (1999). *Multimédia e Ensino Um Novo Paradigma*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Richardson, V. (1995). Tempo e Espaço. In R. Arends, (1995) *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw.Hill. Lisboa.

Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Coleção Educação e Desenvolvimento Humano N.º2. Editora Estante. Aveiro.

Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de Remendar – O Desenvolvimento Socioemocional em idade Pré-Escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. Coimbra. 17/81/82/85/159 p.

Valente, A. e Ribeiro, P. (2001). *À procura do “aprender a aprender”*. Relatório de Investigação do Curso de Animação Socioeducativa. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra. 24 p.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspetivas Atuais. Edições ASA. Rio Tinto.

Legislação:

Decreto lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto lei n.º 6/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*.
Ministério da Educação, Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa

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

Documentos oficiais consultados:

- Projeto Curricular do agrupamento 2012/2013
- Projeto Curricular de Grupo 2012/2013
- Projeto Educativo 2009/2013
- Projeto Educativo 2013/2016
- PAA 2013-2014

Internet:

Klinkner, J. *Cultural Sensitivity When Caring for Infants and Toddlers*. Acedido em: 5, março, 2014, em:

<file:///C:/Users/Sara/Desktop/relat%F3rio%20EPE/Cultural%20Sensitivity%20When%20Caring%20for%20Infants%20and%20Toddlers.htm>

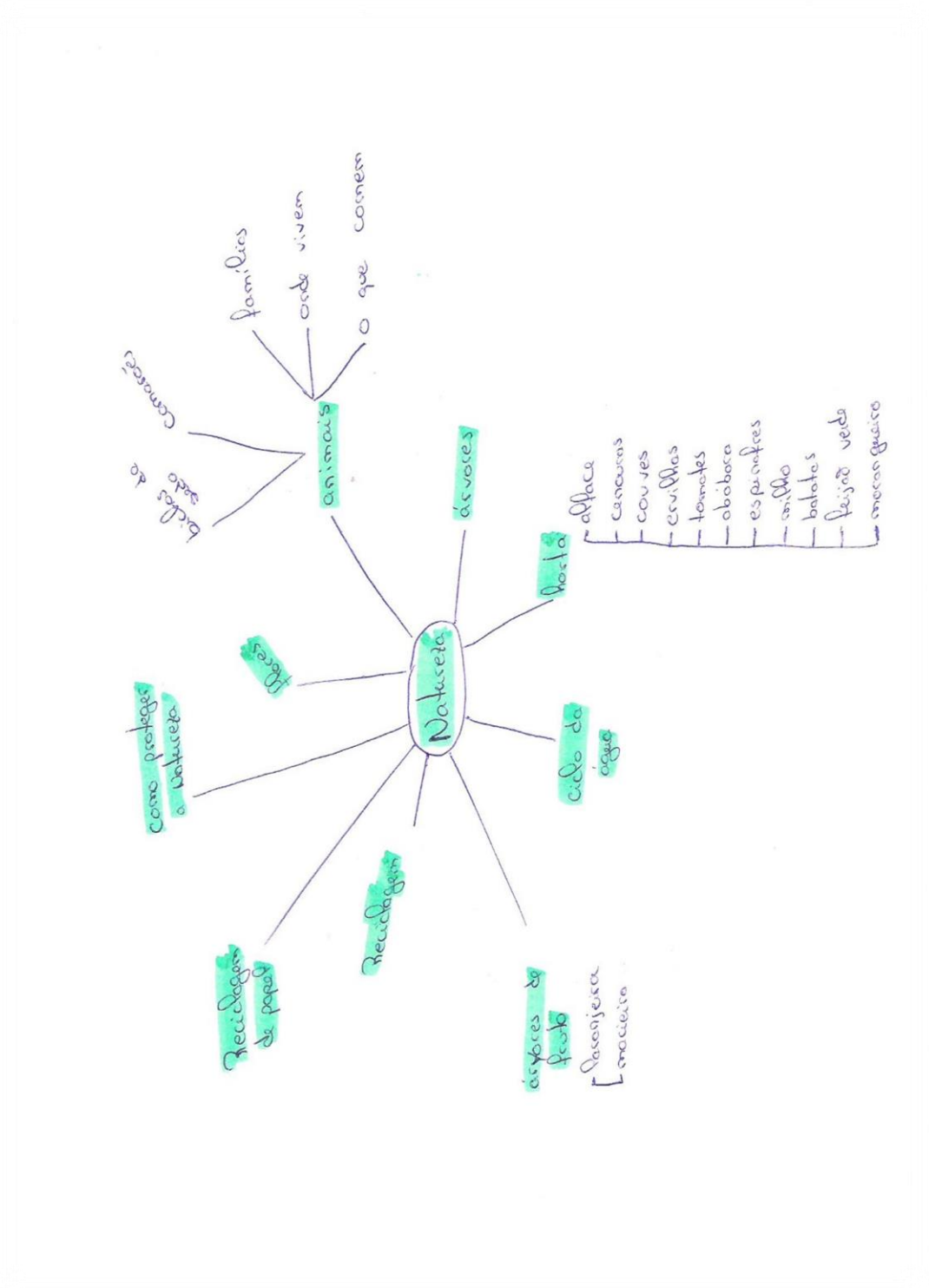
ReSound, 2014, Tipos e Causas de perda auditiva. Acedido em: 18, março, 2014 em:

<http://www.resound.com.br/sua%20audi%C3%A7%C3%A3o/about-hearing-loss/types-and-causes-of-hearing-loss>

Ministério da Educação, *Escola de referência para a educação do ensino bilingue de alunos surdos*. Acedido em: 23, setembro, 2014, em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=56>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TEIA INICIAL DE IDEIAS



APÊNDICE 2 – “A NOSSA HORTA”



Figura 1 – Ida à florista



Figura 2 – Variedade de Vegetais plantados



Figura 3 – Criança a plantar o seu pé de feijão



Figura 4 – Plantação dos Vegetais



Figura 5 – A nossa horta finalizada

APÊNICE 3 – CAÇA AO TESOIRO NO JARDIM BOTÂNICO



Figura 6 – Início do Caça ao Tesouro



Figura 7 – Encontraram a primeira pista



Figura 8 – Desvendar o local da próxima pista



Figura 9 – Encontraram o tesouro



Figura 10 – No final da atividade



Figura 11 – Maquete feita pelas crianças depois da atividade realizada no Jardim Botânico

APÊNDICE 4 – QUINTA DA CONRARIA



Figura 12 – As primeiras Instruções sobre o dia na quinta

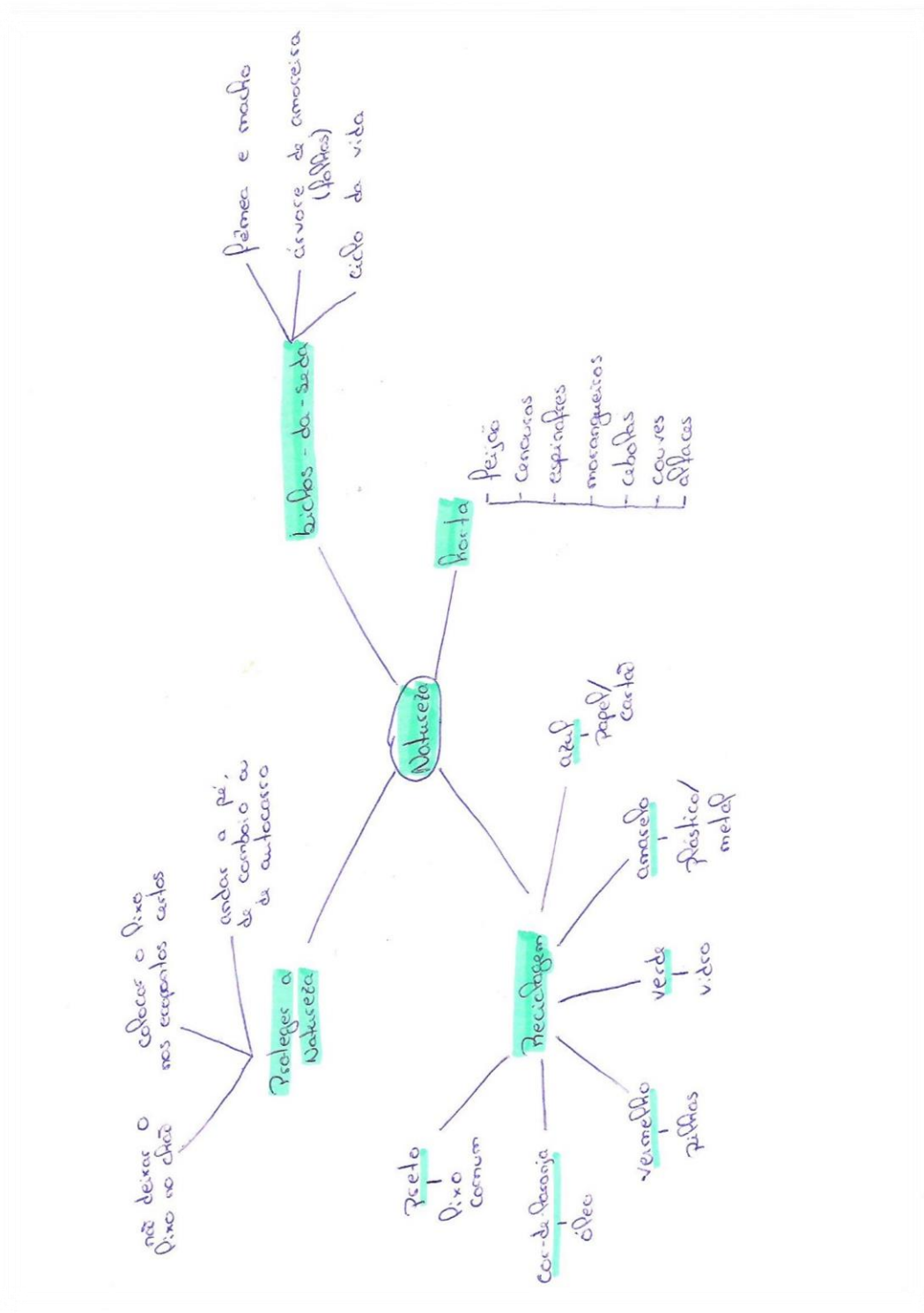


Figura 13 – Plantam a primeira semente



Figura 14 – Alimentam os animais

APÊNDICE 5 – TEIA FINAL DE IDEIAS



APÊNDICE 6 – AULA DE MATEMÁTICA COM QUADRO INTERATIVO SOBRE REFLEXÃO, ROTAÇÃO E TRANSLAÇÃO

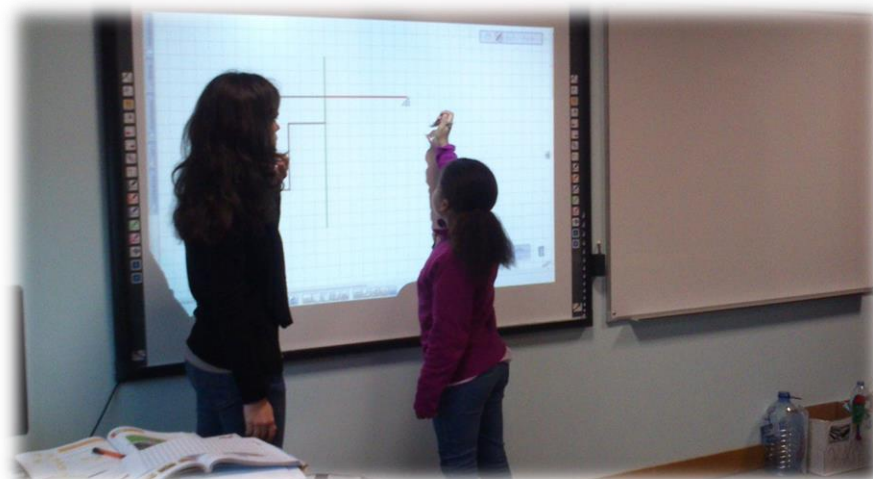


Figura 15 – A reflexão usando o quadro interativo

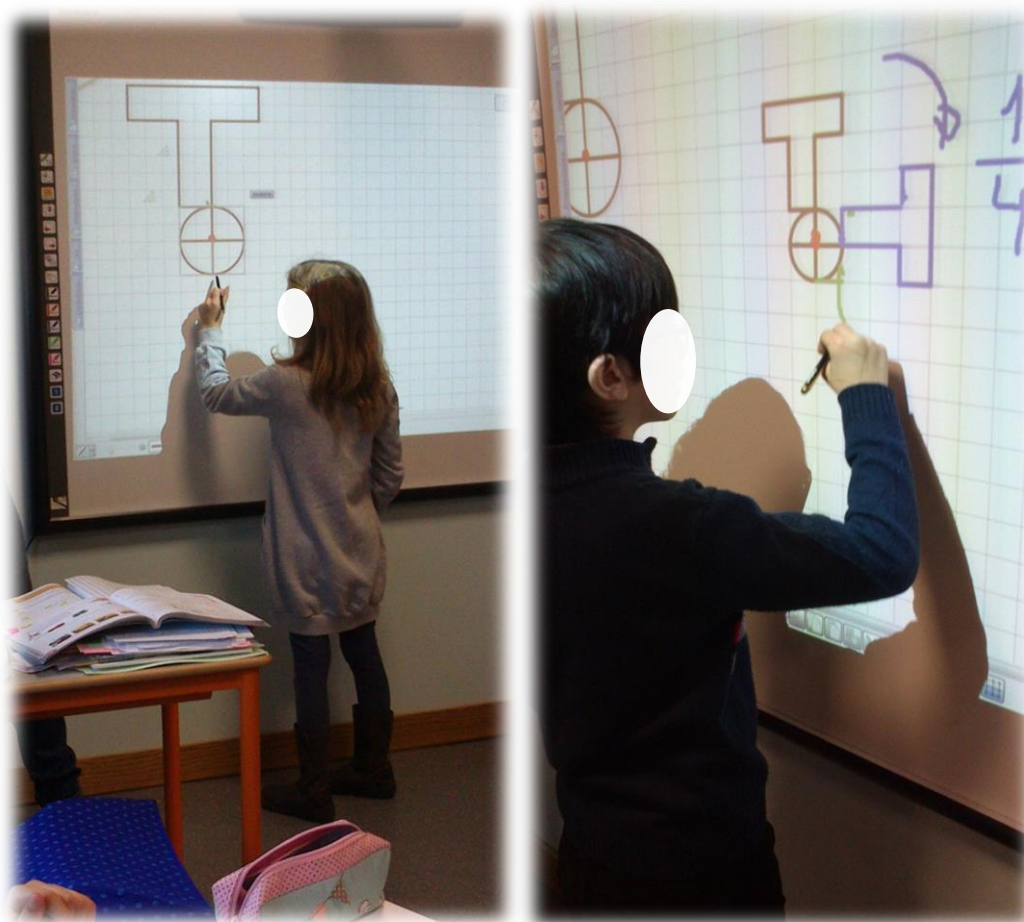


Figura 16 – A Rotação através do quadro interativo

APÊNDICE 7 – MATERIAIS CONSTRUÍDOS POR NÓS



Figura 17 – Pentaminós

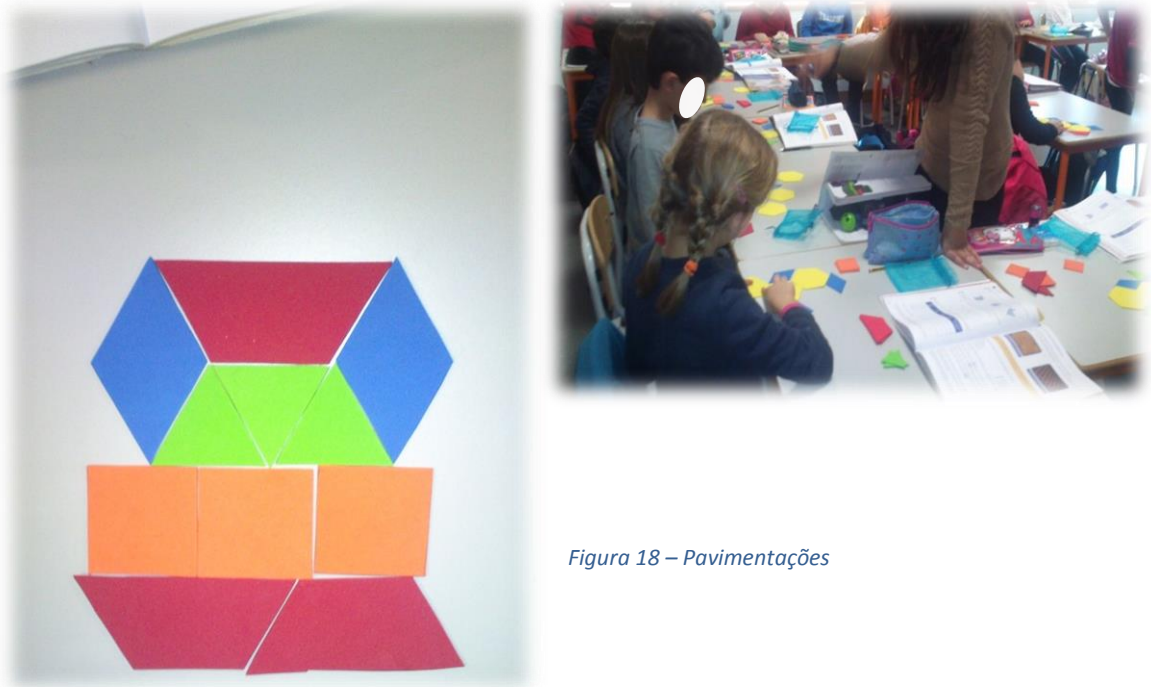


Figura 18 – Pavimentações

APÊNDICE 8 – AUTORIZAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

- **PRÉ-ESCOLAR**

Pedido de autorização

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Nós, Sara Almeida e Sara Pereira, estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio solicitar-lhe que nos autorize a realizar uma entrevista áudio-transcrita com o seu educando.

Esta entrevista tem como finalidade compreender as perspetivas das crianças acerca do seu dia-a-dia no Jardim de Infância, uma vez que o nosso tema de investigação é “As Vozes das Crianças”.

Para o desenvolvimento desta investigação será necessário proceder à gravação das conversas com as crianças.

Em relação às crianças com algum nível de surdez tentaremos que durante a entrevista esteja presente um intérprete de LGP.

Evidenciamos que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade dos participantes.

Gratas pela compreensão,

Sara Almeida

Sara Pereira



Autorização

Eu, _____
_ autorizo/não autorizo* o meu educando _____ a ser entrevistado e que se proceda a gravação em áudio, no âmbito da investigação “As Vozes das Crianças”.

*riscar o que não interessa

- **1.ºCEB**

Pedido de autorização

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra e estagiárias do [REDACTED] [REDACTED] vimos por este meio solicitar-lhe que nos autorize a realizar uma entrevista áudio-transcrita com o seu educando.

Esta entrevista tem como finalidade compreender as perspetivas das crianças acerca do seu dia-a-dia na Escola, uma vez que o nosso tema de investigação é “As Vozes das Crianças”.

Para o desenvolvimento desta investigação será necessário proceder à gravação das conversas com as crianças.

Evidenciamos que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade dos participantes, mantendo assim o seu anonimato.

Gratas pela compreensão,

Sara Almeida

Sara Pereira

Anaísa Santos



Autorização

Eu, _____
_ autorizo/não autorizo* o meu educando _____ a ser entrevistado e que se proceda a gravação em áudio, no âmbito da investigação “As Vozes das Crianças”.

*riscar o que não interessa

APÊNDICE 9 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 – Porque é que vens à escola?

2 – O que fazes na escola?

3 – O que mais gostas de fazer na escola?

4 – Quem é que decide o que se faz na escola?

5 - Porque é que achas que a Educadora/Professora vem à escola?