



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

**Investigação na prática do ensino
supervisionado II**

**A organização de grupos/turmas na
educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino
básico**

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na área da Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cristiana Sofia dos Santos Martins

Orientadora:
Doutora Maria João Cardona

2018, abril

As crianças mais jovens veem as crianças mais velhas como sendo capazes de contribuir com alguma coisa, enquanto as crianças mais velhas veem as mais novas como alguém que necessita da sua ajuda. Assim, num grupo heterogéneo, estas conceções das crianças acabam por fomentar um ambiente de cooperação que traz vantagens para as crianças e para os educadores (Katz, 1995).

Dedico este trabalho aos meus pais, Helena e Luís, por sempre investirem em mim, pelo esforço que fizeram para garantir que eu tivesse as melhores oportunidades. Obrigada por todos os ralhetes, pelos conselhos e principalmente por acreditarem em mim e apoiaram-me incondicionalmente em todas as minhas escolhas e em todos os momentos da minha vida: tanto nos momentos bons, como nos momentos maus.

Obrigado por nunca desistirem de mim e pelo esforço de me fazer chegar mais além.

Muito obrigado!

Agradecimentos

Ao longo do Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico foram várias as pessoas que marcaram cada momento e que contribuíram para a realização deste mestrado que começou há cerca de dois anos. Desta forma não podia deixar de lhes fazer um sincero agradecimento pela importância que tiveram para mim.

Começo por agradecer a todos(as) professores(as) da Escola Superior de Educação que ao longo do meu percurso académico me transmitiram saberes e experiências, que me fizeram crescer como pessoa e como futura profissional.

A todos os docentes com os quais trabalhei durante os períodos de estágio. Obrigada pelo excelente exemplo que me transmitiram, pelo apoio que me deram sempre que necessário, assim como toda a aprendizagem que me permitiram adquirir. Foi sem dúvida uma mais-valia para o meu futuro.

A todos os docentes que entrevistei, pelo facto de terem aceite fazer as entrevistas e pela sua disponibilidade e atenção prestadas durante o tempo das mesmas. Foram fundamentais para esta pesquisa.

Um grande obrigado à minha orientadora, Professora Doutora Maria João Cardona por toda a paciência, partilha do saber, disponibilidade e por todas as contribuições que enriqueceram o meu trabalho. Aspetos estes que se tornaram determinantes ao longo deste moroso, mas compensador, percurso na elaboração do relatório final, do qual retiro as maiores aprendizagens.

Obrigada às minhas colegas de trabalho, sem elas teria sido muito mais complicado. Obrigada por “segurarem as pontas” sempre que tive que me ausentar para realizar a pesquisa do relatório. Obrigada Adriana Sales por toda a tua disponibilidade e carinho.

Por fim, mas não menos importante, um obrigado à minha família, especialmente aos meus pais e irmã, as pessoas que mais acreditam nas minhas capacidades e que nunca desistiram de mim nem da minha formação profissional. Sem vocês, teria sido mesmo impossível.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

Resumo

A organização de grupos/turmas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico

O presente relatório foi elaborado no âmbito do mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico na Escola Superior de Educação de Santarém. Apresenta uma reflexão das aprendizagens adquiridas ao longo dos dois anos de mestrado, com especial foco nas Práticas de Ensino Supervisionadas e num estudo que realizei sobre os grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade.

Com este estudo analisei o que dizem docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público, sobre a forma como é feita a organização das turmas, com a preocupação de estudar aspetos positivos e dificuldades que decorrem desta organização, assim como as estratégias de trabalho utilizadas para uma resposta diferenciada às necessidades de cada criança de cada grupo/turma.

A existência de grupos/turmas de diferentes idades/anos de escolaridade é cada vez maior no nosso país, realidade que preocupa muitos docentes. Assim, procurei estudar esta problemática pensando no meu futuro profissional como educadora/professora.

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico; Educação pré-escolar; Grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade

Abstrat

The organization of groups/classes in pre-school education and in the 1st cycle of basic education

This report was made within the scope of the master's degree in pre-school education and teaching of the 1st cycle of basic education in the School of Education of Santarém. This report contains a reflection of the acquired capabilities during the two years of this master's degree, focusing mostly on Supervised Teaching Practices and on a study that I made about groups/classes of different ages/years of schooling.

In this study I have analyzed the opinions of teachers of preschool education and of the 1st cycle of basic education of public elementary education, regarding the organization of the group, focusing on the advantages and the difficulties that occur in this kind of groups and the strategies used by those teachers to ensure the proper education of each student in each group / class.

Nowadays we see a growth of this kind of classes and this concerns a lot of teachers, knowing that, I tried to study this reality hoping this helps my future career as a teacher.

Keywords: 1st cycle of basic education; pre-school; Groups/classes with different ages/years of schooling

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iii
Abstrat	iv
Índice de figuras	vi
Índice de tabelas.....	vi
Introdução.....	1
Capítulo I - Percurso do desenvolvimento da prática de ensino supervisionada	3
1. Contextos de Estágio	3
1.1. Creche	3
1.2 Jardim de Infância.....	7
1.3 1.º Ciclo do ensino básico – 1.º ano.....	12
1.4 1.º Ciclo do ensino básico – 3.º ano.....	17
2. Percurso de desenvolvimento profissional.....	23
Capítulo II – A organização de grupos/turmas na educação pré-escolar e no 1.º CEB30	
1. Fundamentação Teórica da Pesquisa	30
1.1 Pedagogia diferenciada.....	31
1.2 A gestão flexível do currículo.....	34
1.3 Gestão do ambiente educativo	37
1.4 A organização das turmas.....	41
2. Objetivos e metodologias da pesquisa	52
3. Apresentação e análise dos dados.....	57
Capítulo III – Considerações finais.....	66
Referências bibliográficas	68
Anexos	72
Anexo I – Guião de entrevista aos educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico	73
Anexo II – Entrevista experimental.....	75

Anexo III – Transcrição integral das entrevistas às docentes.....	77
Anexo IV – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às educadoras e professoras do 1º ciclo do ensino básico	95

Índice de figuras

Figura 1- Exploração da caixa de encaixe.....	6
Figura 2- Exploração da farinha	6
Figura 3- "Viagem pela Europa"	11
Figura 4- Expressão físico-motora	11
Figura 5- Estratégia para a introdução da letra	16
Figura 6- História para introduzir a dezena	16
Figura 7 - Jogos de português e de matemática	21
Figura 8- Expressão plástica.....	21
Figura 9- Organização do ambiente educativo nos estágios curriculares.	40

Índice de tabelas

Tabela 1- Quadro de legislação - 2001 a 2015.....	43
Tabela 2 - Caracterização dos docentes.....	56

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém de forma a obter o grau de mestre.

Este relatório tem como objetivo dar a conhecer o trabalho realizado durante os estágios ao longo destes dois anos de mestrado e o trabalho de pesquisa realizado a partir das questões que emergiram da prática de ensino supervisionada.

Os estágios apresentados neste relatório são quatro, sendo que os dois primeiros foram realizados em educação de infância (o primeiro em berçário e o segundo em jardim-de-infância) e os últimos dois em 1.º ciclo do ensino básico (o primeiro numa turma de 1.º e 4.º ano e o segundo numa turma de 2.º e 3.º ano).

Ao longo do meu percurso na Escola Superior de Educação foram surgindo dúvidas durante os estágios realizados, tanto na licenciatura, como no mestrado. A principal dúvida, que originou esta pesquisa, surgiu ainda na licenciatura quando tive a oportunidade de estagiar numa turma de 2.º e 4.º ano. Neste estágio observei como funcionam estas turmas na prática e o quão difícil é geri-las. Quando realizei o estágio há cerca de três anos, ainda existiam exames para o 4.º ano de escolaridade. Questionei-me como era possível aquela professora preparar os alunos para exame e auxiliar o 2.º ano que tinha imensas dificuldades. Era sem dúvida uma corrida contra o tempo e no final os resultados tinham de ser positivos.

Pelas leituras que realizei esta é uma realidade bem presente no nosso país, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico. Com as pesquisas que fui fazendo e com o estudo que realizei foi possível observar que o impacto destes grupos/turmas é diferente no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Desta forma, tinha como objetivo perceber as conceções que os educadores e os professores têm sobre a forma como é feita a organização das turmas, quais são os aspetos positivos e dificuldades que decorrem desta organização e quais são as estratégias de trabalho utilizadas para uma resposta diferenciada às necessidades de cada criança do grupo/turma.

É relevante mencionar a importância que a realização deste trabalho tem para a minha futura prática profissional, pois como já referi, este tema suscitou-me grandes dúvidas e receios ao longo dos estágios, porque se tivesse de ser eu a gerir aquelas turmas não saberia como o fazer. Para mim, estas turmas só tinham vantagens no pré-escolar, pois no 1.º ciclo só conseguia encontrar desvantagens. Depois de ouvir as docentes, percebi que podemos tirar o melhor destas turmas e fazer um bom trabalho.

O facto de ter tido a oportunidade de ter um contacto mais próximo com estes grupos/turmas e com as suas docentes enriqueceu-me como futura profissional de educação. Sem dúvida que no futuro, quando tiver de gerir estes grupos/turmas, já terei algumas noções por onde começar e que estratégias utilizar.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo encontra-se o percurso realizado em Prática de Ensino Supervisionada durante os quatro semestres do Mestrado. Nesta apresentação é feita a contextualização dos estágios, a apresentação dos projetos desenvolvidos, onde analiso as minhas dificuldades e pontos que considerei positivos. Ainda nesta primeira parte, apresento uma pequena reflexão sobre o meu percurso investigativo ao longo dos estágios que realizei.

O segundo capítulo é dedicado a uma questão-problema que escolhi estudar. É apresentada a pesquisa realizada sobre a organização de turmas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, questão que como já referi anteriormente, surgiu durante um estágio na licenciatura. Esta temática torna-se pertinente uma vez que cada vez mais assistimos a turmas com dois anos de escolaridade no 1.º ciclo do ensino básico e é sentida também na educação de infância em que a diversidade etária dos grupos é cada vez maior. Depois de um breve enquadramento teórico apresento os objetivos e opções metodológicas, assim como a caracterização dos contextos e participantes do estudo. Por último é feita a apresentação e análise dos dados.

No último capítulo apresento uma reflexão final de todas as aprendizagens realizadas durante este percurso.

Capítulo I - Percurso do desenvolvimento da prática de ensino supervisionada

1. Contextos de Estágio

1.1. Creche

A instituição

A instituição onde realizei o meu primeiro estágio na valência de creche foi numa Instituição Particular de Solidariedade Social que não tem fins lucrativos, recebendo apoio do Ministério da Segurança Social e do Trabalho e do Ministério da Educação em Santarém. O edifício foi construído de raiz e inaugurado em janeiro de 2005. A sua arquitetura é funcional e contemporânea valorizando a identidade cultural. O ambiente desta é harmonioso e humano.

Esta engloba as valências de creche, jardim-de-infância, 1.º ciclo e 2.º ciclo.

Na valência de creche encontravam-se quatro salas (berçário; sala de um ano e sala de um ano e meio – bibe azulinho; sala de dois anos – bibe verdinho); três salas de jardim-de-infância (bibe amarelo: três anos; bibe encarnado: quatro anos; bibe azul: cinco anos); e quatro salas de 1.º ciclo e duas salas de 2.º ciclo, de modo a dar continuidade aos anos seguintes. Existia uma sala polivalente que era comum a todas as crianças e que dividia a creche do jardim-de-infância e o jardim do 1.º ciclo, que estava equipada com diversos materiais. Todas as salas que constituíam a valência da creche estavam equipadas com materiais educativos, produtos de higiene e segurança que promoviam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e a criatividade.

Projeto educativo da instituição

O tema “Educação para a Cidadania” pretendia sintetizar toda a filosofia que suportava o projeto e que assentava na ideia fundamental de preparar uma cidadania eficaz na aprendizagem da cultura cívica.

Tinha como objetivos desenvolver o conhecimento de si próprio, aumentando progressivamente os sentimentos de autoestima e autoconfiança; Incentivar a cooperação e a entreatajuda nos grupos com que se integra; Reconhecer as regras de convivência das comunidades a que pertence; Desenvolver atividades de respeito pelo património cultural a ambiental, conservando e transmitindo os bens e valores da comunidade a que pertence; Manifestar interesse na troca de opiniões e no diálogo,

desenvolvendo a capacidade de comunicação e compreensão de pontos de vista diferentes do seu; Exercer a liberdade de escolha perante a multiplicidade de alternativas; Respeitar as diferenças individuais; Conviver segundo parâmetros de respeito e tolerância; Trabalhar em cooperação com os outros; Analisar e cumprir criticamente as regras necessárias ao viver social; Tomar decisões e saber fundamentar as suas opções; Tomar a escolha um polo vivo de uma democracia participativa; Integrar as transformações do seu desenvolvimento nas relações consigo próprio, com os outros e com o meio envolvente; Explorar as novas possibilidades de conhecimento, relação e intervenção num processo de construção de identidade que aceite a diferença; Perspetivar um projeto de vida que implique a participação consciente, satisfatória, responsável de si próprio e dos outros nos diversos domínios da vida; Adquirir os conhecimentos curriculares.

Caracterização do grupo

O grupo era constituído por cinco crianças, duas do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os 10 meses. Neste grupo de crianças, não existia nenhuma criança com intervenção precoce ou necessidades educativas especiais, nem participavam nas atividades extracurriculares ou componente de apoio à família.

Devido às idades das mesmas, apenas se deslocavam ao recreio nas épocas de bom tempo. Durante o nosso período de estágio, fomos apenas uma vez, pois com a nossa presença foi possível levar todas as crianças que se encontravam no berçário ao recreio.

Relativamente ao agregado familiar a nível sociocultural verificava-se que apenas uma das crianças se encontrava inserida no nível médio-baixo, sendo que todas as outras se encontram no nível médio-alto.

Algumas características deste grupo, devido às suas faixas etárias, consistiam na constante necessidade de estarem ativos. São crianças que tanto gostam de brincar individualmente, como em grupo/pares quando sentem necessidade. Ao sentirem entusiasmo pela atividade, mostram-se bastante participativos e interessados em explorar o que lhes é oferecido.

Caracterização do ambiente educativo

A sala era ampla e tinha bastante luminosidade. Logo à entrada encontrava-se um armário para arrumação dos materiais que a educadora utilizava nas atividades. Existia também uma mesa de trabalho com três cadeiras para ajudar na realização de alguns trabalhos com as crianças. O fraldário tinha uma bancada com um armário para

arrumar os pertences de higiene das crianças. Em frente a este existia um espelho, um lavatório, uma sanita e uma banheira. Nesta sala existem ainda cabides com os respectivos nomes, onde são pendurados os pertences das crianças. Ao lado do fraldário encontrava-se a “sala do soninho” que tinha 10 berços.

Existia a área do tapete onde as crianças podiam brincar. A sala tinha ainda uma porta envidraçada que dava para um pátio exterior da creche. Tendo em conta o grupo-alvo, o espaço da sala não estava dividido por áreas de conteúdo, mas encontravam-se caixas com brinquedos que as crianças podiam manipular/explorar. No geral, todas as crianças se mostravam interessadas nos brinquedos dispostos e acessíveis às mesmas, especialmente os que imitiam sons.

Projeto pedagógico da sala

A educadora não tinha um projeto de sala, em vez de definir um projeto para todo o grupo definia planos individuais de intervenção para cada criança. Ela tinha um plano de desenvolvimento individual de identidade e autonomia pessoal, este plano individual foi construído pela mesma e continha os objetivos gerais que pretendia para cada uma das crianças. A par deste existiam grelhas de avaliação individuais que eram atualizadas no final de cada mês, sendo que os pais tinham acesso às mesmas.

Projeto de intervenção de estágio – “Desenvolvimento sensório-motor”

O grupo de crianças tinha idades muito pequenas, indo desde os cinco meses até aos 10 meses. As crianças nestas idades necessitam de muita atenção às suas necessidades básicas e ao desenvolvimento da sua autonomia.

Como tema central deste projeto o par de estágio estipulou “Desenvolvimento sensório-motor”. Escolhemos este tema por ser o que mais se adequava a estas idades. É nesta fase que eles tendem a descobrir tudo a partir das sensações e necessitam de desenvolvimento a nível motor. Assim, todas as nossas atividades estavam relacionadas com este desenvolvimento e descoberta sensorial. O tema é muito vasto, abrangendo vários subtemas dentro dele, que virão a ser trabalhados tais como: o desenvolvimento sensorial, pois não nos podemos esquecer que nestas idades as sensações são de extrema importância para as crianças conhecerem o mundo que as rodeia. Como afirma Gabriela Portugal (2011) as crianças necessitam que lhes assegurem a satisfação das suas necessidades e tendo estas asseguradas estão reunidas as condições para que estas possam ter bem-estar emocional e envolverem-se nas várias atividades e situações. Pretendia-se que os alunos

desenvolvessem a autonomia motora, tivessem contacto com as diferentes texturas, os diferentes sons e o ritmo. Foi desenvolvido trabalho individualizado e trabalho em grupo. Foi importante ter em conta o estágio de desenvolvimento da criança. Deve-se partir das experiências vividas pelas crianças.

Atividades realizadas

Durante o período de estágio foram diversas as atividades que realizei com o meu par de estágio de forma a desenvolver as crianças a nível sensório-motor. Uma das atividades que escolhi foi a caixa de encaixe. Por ser um objeto grande e diferente do que costumam ter na sala, senti que as crianças lhe prestaram mais atenção. As crianças exploraram o material livremente e mostraram-se bastante interessadas no objeto. Como já estava à espera, as crianças mais novas foram as que tiveram mais dificuldades na realização da atividade. Nesta atividade, algo que teria de modificar seria o material que utilizei, deveria ter colocado cola branca tanto na caixa como nas peças de encaixe, pois quando as crianças colocavam aquilo à boca, haviam tintas que saíam. Uma outra atividade que achei bastante interessante em realizar com as crianças foi elas, primeiramente, terem contacto com a farinha sem água. Elas gostaram imenso, e no final, havia farinha por tudo o quanto era lado, pareciam uns “bonecos de neve”, mas estavam motivados para o que estavam a fazer. De seguida, juntei água à farinha, ainda foi mais engraçado de se observar. Quando agarravam a massa, era difícil depois a conseguirem tirar da mão, isto levou as crianças a observar atentamente o que estava na sua mão. Foi interessante observar as diferentes reações que as crianças tiveram com a farinha com e sem água.

Com as atividades que realizámos foi muito gratificante observarmos que realmente as crianças foram-se desenvolvendo ao longo das semanas. Foram diversas as evoluções que fomos observando, desde as crianças a começarem a sentar-se, como a começarem a rastejar/gatinhar.

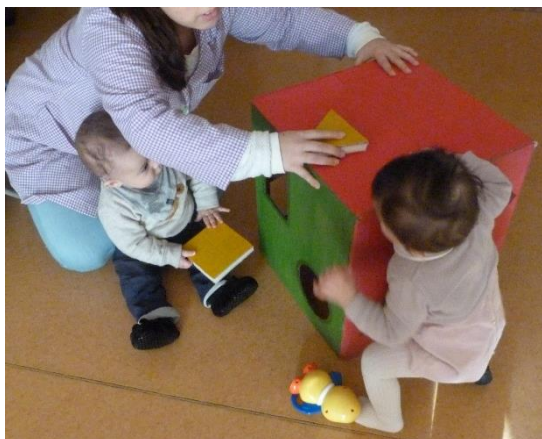


Figura 2- Exploração da caixa de encaixe



Figura 1- Exploração da farinha

Durante as intervenções existiram momentos que correram bem e outros menos bem. Não deveria ter utilizado certos materiais e deveria ter adotado outras estratégias, com isto surgiram alguns imprevistos, mas tentei sempre resolver da melhor maneira. De forma geral, penso que com a pouca experiência que tenho com estas idades, faço um balanço positivo. Antes de realizar as atividades criei expectativas e pensava o que as crianças iriam achar, se iam gostar e ficar motivadas, e foi bom perceber que muitas vezes as crianças nos surpreendem e quando pensamos que vão gostar imenso de uma atividade, isso pode não acontecer. Foi bom para nós ter esta experiência.

O apoio da educadora cooperante e da auxiliar da sala foi basilar para nos sentirmos seguras na nossa intervenção. A ajuda mútua que existiu entre o grupo foi uma mais-valia para que o desempenho em estágio tivesse sido positivo, isto porque tanto eu como o meu par de estágio procurámos sempre apoiarmo-nos uma na outra quer dentro do contexto de estágio quer fora dele, na realização das planificações, reflexões semanais e na construção dos materiais didáticos.

1.2 Jardim de Infância

A instituição

A instituição onde realizei o meu segundo estágio na valência de jardim-de-infância foi num Centro Social Interparoquial em Santarém. Este Centro é uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Tem como objetivo específico a prática de solidariedade social. É uma Instituição vocacionada para o apoio a crianças e idosos, sendo que contém três jardins-de-infância, dois centros de dia, três unidades de apoio domiciliário e um lar de idosos.

Na instituição existiam duas valências de cariz educativo, sendo elas: a creche e o pré-Escolar. A creche era um espaço destinado a crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os três anos. Esta é uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e lhes são prestados os cuidados e o apoio pedagógico, através de um atendimento individual, proporcionando-lhe bem-estar e segurança física e afetiva, durante a ausência dos seus familiares. Assim, com este acompanhamento as crianças são estimuladas, de modo a desenvolverem determinadas competências e capacidades. Esta valência era constituída por sete salas, das quais dois berçários, duas salas de um ano, duas salas de dois anos e uma sala multietária, perfazendo um total de cinquenta e sete crianças. O pré-escolar é a primeira etapa da educação básica,

que favorece a formação e o desenvolvimento global da criança, tendo por base a sua inclusão na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. Deste modo, neste é necessário proporcionar constantes oportunidades para realizar uma aprendizagem ativa, de modo a que estejam preparadas para aprender nas fases seguintes, assim como é essencial desenvolver o espírito de iniciativa, curiosidade e autoconfiança, características fundamentais e úteis ao longo da vida.

Projeto educativo da instituição

O projeto da instituição encontrava-se em construção, pelo que existia um Plano de Atividades com o tema “Educar para sorrir”. Era com base neste documento que as educadoras de infância das respetivas valências elaboravam os seus projetos pedagógicos de sala e o plano de atividades que tinham em conta os interesses e necessidades dos seus grupos de crianças. A problemática escolhida tinha como principal objetivo fomentar atitudes de respeito e valorização bem como uma inter-relação entre os pares. A instituição queria assim, que as crianças se tornassem cidadãos conscientes e preocupados com eles próprios bem como com a proteção do meio ambiente em que vivem.

Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 23 crianças, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Seis crianças tinham seis anos e as restantes cinco anos. Uma criança encontrava-se sinalizada pela intervenção precoce e três crianças, tinham terapia da fala: sendo que uma era acompanhada pela psicóloga e outra pela intervenção precoce. De um modo geral, as crianças permaneciam entre nove a 10 horas diárias no jardim-de-infância e o nível socioeconómico era médio. Todas as crianças viviam com os pais. Existia apenas uma criança que tinha restrições alimentares, não podia comer nada que incluísse ovo.

A instituição proporcionava algumas atividades extracurriculares tais como inglês, música e dança. Do nosso grupo 17 crianças frequentavam estas atividades.

Relativamente às características do grupo este era bastante autónomo na realização da higiene e de tarefas. Demonstrava um grande interesse por diversas áreas tais como: a casinha, o consultório médico, a garagem, o desenho, a pintura e as histórias. As crianças colaboravam com facilidade no cumprimento das tarefas e no desenvolvimento das atividades. Todo o grupo gostava de atividades relacionadas com as expressões (plástica, dramática e musical), de jogos em grande grupo (jogos de roda), bem como de explorar e brincar em pequenos grupos no exterior.

As crianças demonstravam uma enorme vontade de aprender e de descobrir o mundo que as rodeava. Algumas crianças tinham ainda alguma dificuldade de se desapegarem dos pais quando chegavam e solicitavam com frequência a atenção do adulto para resolver conflitos. O grupo conseguia respeitar as regras da sala, mas era fundamental que fossem bem definidas. A existência de crianças com necessidades especiais tornava o grupo mais agitado.

Caracterização do ambiente educativo

A sala tinha uma dimensão adequada de modo a responder adequadamente ao quotidiano do grupo. Quanto à organização do espaço, a sala era ampla, iluminada e também uma sala arejada e segura. Tinha uma casa de banho no seu interior facilitando o acesso das crianças. Continha duas portas sendo que as duas davam acesso ao exterior, onde as crianças costumavam brincar. Dispõe de três mesas onde eram realizadas as atividades dirigidas e também as atividades nas áreas do desenho, recorte e colagem, massa de moldar e jogos de mesa. Existia um cavalete que se encontrava na área da pintura. Existia ainda a área da casinha, da garagem e construções, a biblioteca, o consultório médico e a área do computador. Todas as áreas estavam identificadas e tinham o número máximo de crianças que podiam estar nas mesmas, o que facilitava a gestão das crianças que se encontravam a brincar naquela área.

A educadora começava por sentar as crianças no tapete e cantar a música “Bom dia”, seguindo-se a escolha do responsável que marcava as presenças e as faltas e por fim o tempo. De seguida, ou era contada uma história, ou cantava-se canções ou conversava-se sobre temáticas. As atividades eram realizadas após este momento de tapete podendo ser realizadas em grande ou pequenos grupos.

Projeto pedagógico da sala

O projeto de sala da educadora relacionava-se com o da instituição uma vez que, foi a partir deste que o projeto dela foi construído. Tendo em conta as características do grupo de crianças a educadora construiu o seu projeto em torno dos valores que deviam ser transmitidos às crianças, como por exemplo a questão da partilha, bem como a autonomia que era outro foque importante que encontrámos no mesmo.

Projeto de intervenção de estágio – “Descobrimo o Mundo” -

O grupo de crianças era bastante autónomo e demonstravam uma enorme vontade de descobrir o que os rodeava. Em conversa com a educadora, esta demonstrou interesse em que trabalhássemos a ciência e tendo em conta que as

crianças demonstravam bastante interesse pelo espaço exterior e pela área da ciência, interligando com o interesse pelas histórias e as expressões surgiu o nosso projeto “Descobrimo o Mundo”. Durante o período de estágio realizámos alguns painéis, onde foram colocados os trabalhos alusivos ao nosso projeto. Estes painéis foram expostos na sala e também no hall de entrada da instituição. Construimos um painel com o sistema solar, com os planetas que o constituem, partindo depois para o nosso planeta Terra, para a Europa e só depois para o nosso país. Ao abordarmos o nosso país também abordámos temas como a identidade e a família. O nosso período de estágio coincidiu com algumas datas comemorativas, como o 25 de Abril e o dia Internacional da Família, considerámos pertinente também incluir algumas atividades alusivas a estes dias, que de forma equilibrada enquadrámos também no nosso projeto.

Pretendíamos também com o nosso projeto que as crianças observassem e tivessem um maior contacto com a natureza, bem como adquirissem valores de respeito e conhecimento de como devem preservar a natureza. Estes valores e conhecimentos são uma mais-valia para que estes se tornem cidadãos com bons hábitos e responsáveis. As crianças puderam ainda enriquecer e adquirir novos conhecimentos nas áreas da formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressão e comunicação e no domínio da matemática. É importante existir uma articulação das áreas de conteúdo, para que as atividades sejam suficientemente desafiadoras, despertando o interesse das crianças e um conhecimento abrangente.

Do nosso ponto de vista, o envolvimento das famílias é um ponto fundamental, de modo a que estes tenham um papel ativo na educação dos seus educandos e se envolvam nas atividades propostas.

Os principais objetivos do nosso projeto eram: incutir valores e atitudes de respeito para com a natureza mantendo um contacto próximo com a mesma; fomentar atitudes de partilha, interajuda e cooperação; fomentar momentos de interação entre as crianças; dar oportunidade de explorarem espaços próximos do seu meio envolvente.

Durante o período de estágio foram diversas as atividades que fomos realizando relacionadas com o projeto que criámos. Para mim este projeto foi bastante desafiador, com estas idades as crianças são bastante curiosas e colocam questões atrás de questões e este projeto foi bom para vermos até onde as crianças gostam de explorar novos temas.

Atividades realizadas

Deste estágio quero destacar duas atividades, uma que faço um balanço positivo e que senti que as crianças estavam bastante motivadas e integradas no que estávamos a fazer e outra que considero que não tenha conseguido chegar tão bem às expectativas

que tinha. A primeira atividade foi a “Viagem pela Europa”. Nesta atividade, dei a conhecer às crianças diferentes países como Portugal, Espanha, França, Reino Unido, Itália e Alemanha. O objetivo era que estas ficassem a conhecer um pouco dos países que se encontram à nossa volta. Para isso, dei-lhes a conhecer a bandeira, os monumentos, os instrumentos típicos e como se diz “Olá” nessa língua. As crianças gostaram e acima de tudo compreenderam o que lhes estava a transmitir, prova disso foi quando mais tarde ou até mesmo nos dias seguintes lhes coloquei questões do que tínhamos falado elas souberam responder corretamente. Foi mesmo uma das atividades que mais gostei de realizar com as crianças. A segunda atividade foi de expressão físico-motora. Nesta atividade tive grandes dificuldades em gerir o grupo. Considero mais fácil gerir o grupo dentro de uma sala de aula do que quando estão num ginásio, pois na sala eles sabem que têm regras que têm de respeitar, já quando chegam ao ginásio ou ao espaço exterior parece que é algo completamente novo para eles e ficam mais agitados. Utilizei sempre um apito para conseguir chamá-las à atenção, mas foi bastante complicado esta questão da gestão do grupo. Embora tenha sentido dificuldade consegui sempre realizar os jogos que tinha planificado e propor às crianças novas experiências na área de expressão físico-motora.



Figura 3- "Viagem pela Europa"



Figura 4- Expressão físico-motora

Numa reflexão pós estágio, faço um balanço positivo. Houve momentos em que senti alguma dificuldade em realizar certas atividades, mas consegui sempre ultrapassar esses dilemas na altura sem prejudicar a atividade que estava a decorrer. Foi muito bom conseguir também desenvolver a minha autonomia, chegou a um ponto em que já não era necessário me dizerem nada, pois já sabia o que era preciso fazer.

A ajuda da educadora cooperante e da auxiliar foi fundamental para nos sentirmos seguras na nossa intervenção. A ajuda recíproca que existiu entre o grupo, educadora cooperante, auxiliar e nós enquanto par de estágio foi uma mais-valia para que o desempenho em estágio tivesse sido positivo, isto porque tanto eu como o meu par de estágio nos apoiámos bastante uma na outra, considero que trabalhamos mesmo como uma equipa, quer dentro da sala, quer fora da sala, tanto na realização das planificações, como nas reflexões semanais e na construção dos materiais didáticos.

1.3 1.º Ciclo do ensino básico – 1.º ano

A instituição

A instituição onde realizei o meu terceiro estágio na valência de 1.º ciclo numa turma de 1.º e 4.º ano foi numa Escola Básica do 1.º ciclo, pertencente ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, do distrito de Santarém. A Escola Básica 1 é situada num meio rural. Está dividida em dois andares, rés-do-chão e o primeiro andar e é portadora de um espaço exterior para o recreio que tem um baloiço e um escorrega para as crianças brincarem. No rés-do-chão encontra-se a copa, várias dispensas (uma da cozinha e duas para arrumação de materiais), um refeitório, uma casa de banho para ambos os sexos e outra casa de banho só para o pré-escolar, existem também duas salas: uma sala de pré-escolar e outra do 1.º ciclo, com uma turma de 2.º e 3.º ano. No primeiro andar, encontra-se outra sala de 1.º ciclo, com uma turma de 1.º e 4.º ano, duas casas de banho – uma para rapazes e outra para raparigas – e uma sala que servia de apoio para o 1.º ano, quando o 4.º ano se encontrava em aulas com outro professor. Esta sala foi recentemente transformada em biblioteca.

Projeto educativo do agrupamento

O projeto educativo do referido agrupamento visa a promoção de uma educação para todos, afirmando a diversidade e a diferenciação pedagógica e na qual a sequencialidade, articulada entre os diferentes níveis de ensino, seja uma realidade. A oferta educativa e formativa do agrupamento tem como objetivo dar respostas às necessidades dos alunos, através de projetos próprios e de percursos curriculares diversificados, de acordo com a legislação em vigor, assim como, dar respostas às necessidades socioeducativas da sociedade atual.

Caracterização do grupo

Relativamente à turma, esta era composta por 20 alunos: sete do 1.º ano e 13 do 4.º ano, sendo que do 1.º ano eram três raparigas e quatro rapazes e do 4.º ano eram quatro raparigas e nove rapazes. De acordo com o Plano Curricular de Turma, existiam dois alunos com necessidades educativas especiais, um aluno do 1.º ano e um aluno do 4.º ano. O aluno do 1.º ano tinha Hemofilia A grave, esta doença faz com que o corpo tenha dificuldade em controlar a circulação do corpo ou coagulação, assim, é necessária uma constante atenção para que o aluno não se magoe. Nas atividades de expressão físico-motora, embora ele realizasse os mesmos jogos que os restantes alunos, tinha de ter uma atenção redobrada. O aluno do 4.º ano tinha dificuldades a nível da audição, tendo mesmo um aparelho que o auxiliava a ouvir, este aluno tinha diversas dificuldades de aprendizagem, tendo uma professora de educação especial com ele durante a semana em vários momentos.

De acordo com a avaliação realizada à turma, durante o período de estágio, foi permitido ao par de estágio observar alguns pontos fortes, tais como o grande interesse nas aprendizagens em todas as áreas curriculares, o bom cumprimento das regras da sala de aula. Os alunos revelavam ainda curiosidade e motivação para aprender novos conteúdos, havendo um questionamento e uma participação constante da parte dos mesmos, em ambas as turmas. Notou-se ainda que os alunos eram muito cooperativos entre si, revelando boas relações interpessoais. Sempre que era necessário, os alunos mais velhos ajudavam os mais novos, tanto nas áreas das expressões, como nas outras áreas curriculares. Eram autónomos e revelavam consciência cívica. Contrariamente, enumeram-se algumas dificuldades observadas, como dificuldades de concentração e de se manterem em silêncio. Sendo uma turma com dois anos de escolaridade diferentes e como estão sempre a realizar atividades diferentes é difícil existir silêncio na sala.

No que diz respeito à relação dos alunos com a comunidade escolar, destaca-se claramente a forte relação que mantêm com a professora cooperante, revelando carinho e respeito pela mesma. Também existia respeito pelas assistentes operacionais e pelas restantes docentes.

Caracterização do ambiente educativo

Dentro das salas, existia um quadro em ardósia para cada ano de escolaridade e um quadro interativo, a organização dos materiais era bastante evidenciada, estando sempre à responsabilidade das docentes: na nossa sala, a professora cooperante tinha um armário cheio de jogos e materiais, como, cartolinas, tintas, entre outros. Tinha também um outro armário onde organizava outro tipo de materiais para que não

ocupasse espaço nas mesas dos alunos e também para substituir sempre que não houvesse algum material, como, lápis, canetas, borrachas, réguas. Só a professora cooperante é que tinha acesso a este armário.

Projeto de intervenção de estágio – “A brincar também se aprende”

Antes de iniciarmos o período de estágio, à semelhança dos estágios anteriores já tínhamos conhecimento de que teríamos de implementar/desenvolver um projeto que possuísse uma temática que, a nosso ver, se mostrasse pertinente tendo em conta o ambiente em que estávamos inseridas bem como as vicissitudes que íamos vivenciando.

Neste sentido, no início do período de estágio, encontrávamo-nos um pouco apreensivas, pois não sabíamos ao certo que temática desenvolver. Do nosso ponto de vista, o tema a ser explorado deveria ter a máxima pertinência possível, uma vez que tínhamos como objetivo fazer algo que contribuísse para o desenvolvimento pessoal de cada aluno, para a sua autonomia, bem como para a integração dos mesmos na vida ativa de uma sociedade.

O tema do nosso projeto surgiu ao longo das três primeiras semanas de estágio que estavam destinadas à observação. Neste período, conseguimos constatar que as crianças apresentavam alguma necessidade de brincar. Como se tratava de um período de transição achámos por bem agarrar nesta necessidade. Deste modo conversámos com a professora cooperante e, após termos tido aprovação da mesma, decidimos em conjunto o tema para o projeto e, posto isto, chegámos à conclusão, que o mais adequado seria “A brincar também se aprende”. Assim, começámos a planificar sessões que tinham como principal objetivo estes momentos mais lúdico/didático.

Contudo, não se pode falar da criança sem nos lembrarmos do que é essencial para elas: o brincar. A brincadeira faz parte do seu mundo e nada nem ninguém tem o direito de as privar desses momentos, dessa forma, cabe à escola procurar a união entre os conteúdos curriculares e a brincadeira, considerando que a mesma poderá e deverá contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Brincar é muito importante para a criança. É o que torna a criança ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de se relacionar com os outros. É através das brincadeiras que a criança aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Para além do cognitivo, as brincadeiras proporcionam oportunidades adequadas para o desenvolvimento humano na interação social, na expressão afetiva, na evolução da linguagem, na experimentação de possibilidades motoras, apropriação de regras

sociais e imersão no universo cultural. É indispensável entender a função educativa da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem no indivíduo que ampliará prazerosamente o seu conhecimento e a sua compreensão sobre o mundo.

Este projeto teve como principal objetivo que as crianças realizassem as suas aprendizagens de forma lúdica. Foi também importante fomentar atitudes de partilha, entreajuda e cooperação, fomentar momentos de interação entre as crianças e dar oportunidade de explorarem jogos diferentes daqueles que eles costumavam ter na sala de aula.

Atividades realizadas

No âmbito do projeto realizado durante o período de estágio foram diversas as atividades que desenvolvemos com os alunos. Decidi escolher as duas atividades que para mim foram as mais importantes, a primeira, porque foi a que tive mais dificuldades e a segunda, porque foi aquela em que me senti mais à vontade.

Assim, a primeira atividade que escolhi foi a introdução da letra. Durante as duas semanas em que intervim, tive de lecionar uma nova letra e senti bastantes dificuldades. A primeira planificação que tinha realizado para esta atividade estava bastante incompleta o que acabou por influenciar a minha segurança enquanto estava a dar esta letra. Se a planificação estivesse melhor, acredito que estaria mais segura. Contudo, sinto que também estava insegura por ser algo que nunca tinha feito e a professora tinha dado uma letra há três semanas o que fez com que me esquecesse de pequenos pormenores que eram importantes, como por exemplo, levar as frases e os quadros que eles colam no caderno já cortados, a meu ver, eu tinha tempo de o fazer enquanto conversava com os alunos, mas acabei por perceber que isso não pode acontecer, tenho mesmo de levar já todos os materiais prontos e cortados. A escrita no quadro também é algo importante, sempre escrevi com letra à mão e agora foi-me pedido para escrever à máquina, algo que não me sinto mesmo nada à vontade para o fazer, claro que quando escrevi no quadro, esteticamente ficou feio. É tudo uma questão de treino e claramente que não é em um mês que o iria conseguir fazer na perfeição. Sei que tenho de continuar a treinar. Na segunda semana, pensei que a introdução da letra me iria correr melhor, contudo, ensinar a letra “r”, tem imensas particularidades, pois existe o som forte inicial, o som forte com os dois rr e o som mais fraco entre duas vogais. Claro que as crianças não tinham de aprender tudo isto num só dia, mas é necessário que fiquem com essa noção. Desta vez já tinha tudo mais preparado. A planificação já estava muito melhor, os materiais já estavam prontos. O que tive mais dificuldades foi em encontrar as estratégias mais corretas para o fazer, pois mais uma vez, era tudo completamente diferente do que já tinha feito. Tentei fazê-lo da melhor forma que

consegui. Contudo, necessitei da ajuda da professora cooperante. Neste momento utilizei um material com relevo para o treino da caligrafia. Só o facto de ser um material diferente daquele que eles estão habituados a utilizar, nota-se logo mais motivação nos alunos. Aprender uma letra é das aprendizagens mais complexas para uma criança por isso devemos ter sempre em atenção o nível de aprendizagem de cada aluno. Os alunos não estão todos ao mesmo nível, e estes momentos são fundamentais para a crianças, pois se ela não compreender como a leitura da letra funciona, não vai adquirir bases suficientes para avançar com a sua aprendizagem. Sem dúvida que cabe ao professor proporcionar momentos e estratégias adequadas para que tal aconteça.

A segunda atividade está relacionada com a área de matemática, nesta atividade as crianças aprenderam a casa das unidades e a casa das dezenas. Para a introdução desta matéria contei-lhes uma história e fui utilizando diversos materiais que os alunos podiam manipular, à medida que ia contando a história, eles também podiam fazer parte dela. Notou-se que os alunos estavam interessados e motivados nesta atividade. Embora tenha sido um conteúdo novo, não me senti tão receosa como quando lecionei a letra. Senti-me mais confiante e correu melhor. A prova disso é que no dia seguinte quando se voltou a questionar as crianças sobre o que tínhamos falado, a maioria soube responder quanto era uma dezena, duas dezenas e por aí em diante. Acredito que esta atividade tenha tido resultados por se ter utilizado uma história e os materiais manipuláveis. Segundo Leontiev (1988), para se contar histórias nas aulas de matemática tem de haver uma intencionalidade, deve-se procurar a melhor história, ou uma história diferente do habitual, uma história que faça sentido para o aluno para que este seja um momento único. Para Libâneo (2004), contar e ouvir histórias é visto como atividade, pois relacionam-se as necessidades que impulsionam os motivos, levando os alunos ao objetivo de resolver o problema do personagem da história.



Figura 5- Estratégia para a introdução da letra



Figura 6- História para introduzir a dezena

Em suma, faço um balanço bastante positivo deste estágio. As atividades que desenvolvi foram interessantes, tentei sempre gerir o tempo e realizar atividades que promovessem as diferentes áreas curriculares, apelando à criatividade, promovendo o trabalho de grupo, o reconhecimento do outro e de si mesmo como ser integrante de um grupo, neste caso, a turma. Sei que é diferente ter uma turma de 1.º ano com sete alunos e ter uma turma com mais de 20 alunos. Existiram atividades que executei que seriam mais complicadas de o fazer se a turma tivesse tantos alunos. Contudo, assim foi mais fácil direcionar as minhas atividades consoantes as dificuldades que observava, algo que é mais complicado fazer quando estamos perante uma turma com mais de 20 alunos.

A professora mostrou-se sempre disponível para todas as minhas questões e dúvidas. Ajudou-me em tudo o que precisei. Todos os dias refletíamos sobre as atividades ou situações ocorridas durante o dia. Este era um momento bastante importante, pois ajudava-me a refletir como seria a minha intervenção no dia seguinte. Disponibilizou-me todos os documentos, bem como materiais necessários para a minha prática. Em suma, sinto que criei uma grande ligação, valorizando bastante o nosso trabalho em equipa, onde privilegiámos sempre as crianças. Ao longo do estágio senti uma grande evolução, principalmente na construção das planificações.

Para a realização das atividades tive sempre o apoio da minha colega de estágio que fazia o registo fotográfico e me auxiliava sempre que era preciso alguma coisa. Em relação às planificações, apenas planificámos juntas a semana partilhada. As planificações semanais foram sempre realizadas individualmente.

1.4 1.º Ciclo do ensino básico – 3.º ano

A instituição

O local de estágio atribuído aos pares de estágio foi a Escola Básica 1, pertencente ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, do distrito de Santarém. A Escola Básica 1 é situada num meio rural. Está dividida em dois andares, rés-do-chão e o primeiro andar e é portadora de um espaço exterior para o recreio que tem um baloiço e um escorrega para as crianças brincarem. No rés-do-chão encontra-se a copa, várias dispensas (uma da cozinha e duas para arrumação de materiais), um refeitório, uma casa de banho para ambos os sexos e outra casa de banho só para o pré-escolar, existem também duas salas: uma sala de pré-escolar e outra para o 1.º ciclo, com uma turma de 2.º e 3.º ano. No primeiro andar, encontra-se outra sala de 1.º ciclo, com uma turma de 1.º e 4.º ano, duas casas de banho – uma para rapazes e outra para raparigas

– e uma sala que servia de apoio para o 1.º ano, para quando o 4.º ano se encontrava em aulas com outro professor. Esta sala foi recentemente transformada em biblioteca.

Projeto educativo do agrupamento

O projeto educativo do referido agrupamento visa a promoção de uma educação para todos, afirmando a diversidade e a diferenciação pedagógica e na qual a sequencialidade, articulada entre os diferentes níveis de ensino, seja uma realidade. A oferta educativa e formativa do agrupamento tinha como objetivo dar respostas às necessidades dos alunos, através de projetos próprios e de percursos curriculares diversificados, de acordo com a legislação em vigor, assim como, dar respostas às necessidades socioeducativas da sociedade atual.

Caracterização do grupo

O par de estágio teve a oportunidade de trabalhar com uma turma de 2.º e 3.º ano. Relativamente à turma, esta era composta por 26 alunos: 10 do 2.º ano e 16 do 3.º ano, sendo que do 2.º ano eram quatro raparigas e seis rapazes e do 3.º ano eram 10 raparigas e seis rapazes. O 3.º ano tinha oferta complementar de Inglês e estava também integrado num projeto de música durante o horário de atividades curriculares, mas tinham como responsáveis outros docentes.

De acordo com a análise realizada à turma, durante o período de estágio, foi permitido ao par de estágio observar alguns pontos fortes como a simpatia, a participação, a assiduidade, o respeito pelos colegas e pelo professor, o grande interesse nas aprendizagens em todas as áreas curriculares, imenso espírito crítico, cooperante e interessado em adquirir novas aprendizagens e eram autónomos. À semelhança da turma em que tinha estagiado no semestre anterior, também nesta turma os alunos mais velhos ajudavam os mais novos, tanto nas áreas das expressões, como nas outras áreas curriculares. Relativamente às dificuldades, observava-se falta de concentração e de se manterem em silêncio. Sendo uma turma com dois anos de escolaridade diferentes e como estão sempre a realizar atividades diferentes é difícil existir silêncio na sala.

Caracterização do ambiente educativo

A sala onde estagiámos encontrava-se no primeiro piso. Dentro das salas, existia um quadro em ardósia para cada ano de escolaridade e um quadro interativo, a organização dos materiais era bastante evidenciada, estando sempre à responsabilidade das docentes: na nossa sala, a professora cooperante tinha um móvel

onde se encontravam os dossiers com as fichas individuais dos alunos, outro móvel com alguns materiais que os alunos levaram logo no início do ano letivo para irem substituindo sempre que fosse necessário e um outro móvel onde se encontravam os materiais para os momentos de expressão plástica.

Projeto de intervenção de estágio – “A brincar também se aprende”

À semelhança de estágios anteriores já tínhamos conhecimento de que teríamos de implementar/desenvolver um projeto que possuísse uma temática, assim, neste sentido, o tema do nosso projeto surgiu ao longo da primeira semana e meia de estágio em que três dias foram destinados à observação e uma semana destinada à intervenção partilhada com a professora cooperante. Neste período constatámos ser possível dar continuidade ao nosso projeto de estágio anterior: “A brincar também se aprende”. Durante esta semana e meia observámos que as crianças apresentavam alguma necessidade de brincar, de atividades mais didáticas e mais exploratórias.

Sendo uma turma de 3.º ano, tivemos de definir outros objetivos e outras finalidades para o projeto. Antes de avançarmos para este projeto conversámos com a professora cooperante para discutir alguns pormenores, após termos a aprovação da mesma, decidimos em conjunto dar continuidade ao projeto. Assim, começámos a planificar sessões que tinham como principais objetivos desenvolver atividades experimentais, garantir momentos de exploração e criar momentos mais lúdico/didático.

Apesar de agora estarmos a estagiar numa turma de 3.º ano considerámos que todas as crianças têm esta necessidade de brincar, e que é possível brincar e aprender ao mesmo tempo. A brincadeira faz parte do mundo das crianças e ninguém tem o direito de as privar desses momentos, desta forma, cabe à escola procurar a união entre conteúdos curriculares e a brincadeira, considerando que a mesma poderá e deve contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

O brincar para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Os jogos e as atividades lúdicas estão a ganhar cada vez mais espaço na inovação das metodologias de ensino e no aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem, principalmente quando o objetivo é o desenvolvimento global do aluno. Para além do desenvolvimento cognitivo, as brincadeiras proporcionam oportunidades adequadas para o desenvolvimento humano na interação social, na expressão afetiva, na evolução da linguagem, na experimentação de possibilidades motoras, apropriação de regras sociais e imersão no universo cultural. É indispensável entender a função educativa da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem no indivíduo que ampliará prazerosamente o seu conhecimento e sua compreensão sobre o mundo.

Este projeto tinha como principal objetivo que as crianças realizassem as suas aprendizagens de forma lúdica. Era também importante fomentar atitudes de partilha, entreajuda e cooperação, fomentar momentos de interação entre as crianças e dar oportunidade de explorarem jogos diferentes daqueles que eles costumam ter na sala de aula.

Atividades realizadas

Neste estágio para mim foi difícil escolher uma atividade que tenha corrido menos bem, no geral todas elas foram bem conseguidas e consegui sempre que os alunos atingissem os objetivos. Ouve sim, momentos em que me senti mais segura no que estava a fazer e outros em que me senti mais insegura. Relativamente às atividades não posso deixar de fazer referência aos momentos lúdicos que foram proporcionados aos alunos nas diversas áreas curriculares.

As atividades em que senti alguma insegurança foram relacionadas com o português e com a matemática. A primeira intervenção esteve relacionada com o português, fiz-lhes um ditado. Nunca o tinha feito, portanto estava um pouco receosa. Com esta atividade consegui corrigir algumas ideias erradas que tinha inicialmente, como por exemplo, nunca se repete a frase novamente e era algo que eu pensava que se fazia. A professora explicou que isso não se faz, pois muitas vezes os alunos não se lembram do que escreveram anteriormente e podem acabar por voltar a escrever o que disse. Também só se pode dizer duas ou três palavras no máximo. Estes pormenores são muito importantes neste tipo de atividade. No âmbito da matemática, tive de fazer a introdução das unidades de medida de comprimento. Como se tratava de um conteúdo novo, encontrava-me um pouco mais receosa. Receava que os alunos não compreendessem a minha explicação. Faço um balanço positivo, contudo foi necessário o auxílio da professora de forma a conseguir fazer uma síntese no quadro para os alunos passarem para o caderno. O *feedback* da professora foi positivo, mas considerou necessária uma síntese para os alunos estudarem mais tarde.

As atividades em que me senti mais segura foram as práticas. Assim, tentei ao máximo criar momentos lúdicos. Numa primeira atividade, articulando o estudo do meio e a matemática realizei uma experiência relacionada com sombras. Nesta atividade tive algumas dificuldades em gerir o grupo, pois eles não estavam habituados a realizar este tipo de tarefas. Notava-se que a turma tinha bastantes dificuldades em trabalhar em grupos. Realizei outros dois jogos, um de português relacionado com os verbos e outro de matemática, relacionado com as unidades de medida de comprimento. O de matemática correu melhor no sentido em que consegui manter a turma mais serena e sem grande agitação. Percebi que o problema não estava propriamente na realização

dos jogos, mas sim, no momento em que se juntavam mais de duas crianças. Na minha opinião é importante que haja momentos de trabalho em grupo. Quanto mais o fizerem, mais natural vai ser, e o comportamento dos alunos perante estas atividades vai ser melhor.

Na segunda semana de intervenção, tentei também proporcionar momentos de expressões plásticas. Como na semana anterior tinha sido expressão físico-motora, decidi que a segunda semana seria expressão plástica. Tentei ao máximo que este momento de expressão plástica fosse diferente, desta forma, eles tiveram a oportunidade de contactar com diversas técnicas e materiais. Preparar momentos como estes são complicados, pois exigem que haja muita preparação antes de a atividade começar. Tive de preparar todos os materiais antes de a aula começar. Se não fosse a ajuda do meu par de estágio esta tarefa tinha sido complicada de executar. As crianças adoraram as atividades e por isso mesmo encontravam-se bastante agitadas, mas motivadas. Tive de realizar esta atividade no refeitório de forma a ser mais fácil organizar os grupos e a forma como iriam rodando entre as "estações".

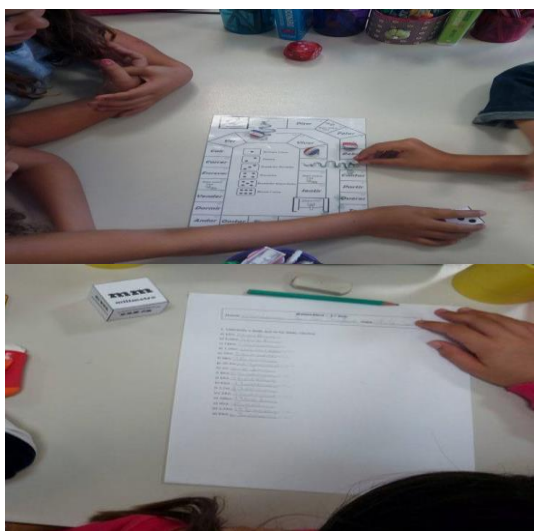


Figura 7 - Jogos de português e de matemática



Figura 8- Expressão plástica

Faço um balanço bastante positivo deste último estágio curricular. Foi muito gratificante observar que grande parte das dificuldades que tive em estágios anteriores consegui melhorar neste. Durante todo o período de estágio a professora cooperante mostrou-se sempre disponível e acessível, fazendo comentários construtivos sobre a nossa prática, esclarecendo-nos dúvidas, estratégias/metodologias, fazendo-nos refletir sobre a nossa prática e sobre as nossas fragilidades.

À semelhança do estágio anterior, para a realização das atividades tive sempre o apoio do meu par de estágio que fazia o registo fotográfico e me auxiliava sempre que era preciso alguma coisa. Também neste estágio fizemos as planificações individualmente, apenas planificámos juntas a semana partilhada.

2. Percurso de desenvolvimento profissional

Fazendo uma autoavaliação de todo o percurso profissional desenvolvido na licenciatura e no mestrado, sinto que evolui a diversos níveis. Foram cinco anos de constante aprendizagem teórica e prática que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e social. Os estágios, no geral, proporcionaram-me aprendizagens importantes, foram experiências que me ensinaram a ser Educadora de Infância e Professora do 1.º ciclo. Durante este percurso surgiram dificuldades, assim como facilidades, foi tudo isso que me permitiu crescer/evoluir enquanto profissional.

Os estágios são os momentos onde nos são dadas as oportunidades de pôr em prática toda a teoria que fomos adquirindo, explorarmos as nossas dificuldades e onde nos sentimos mais à vontade. No decorrer dos estágios fui observando as práticas das educadoras/professoras e fomos conversando informalmente e refletindo sobre o ensino em geral e sobre o grupo de crianças com que estávamos a trabalhar. Desta forma consegui compreender a dinâmica de cada grupo e que realmente existe uma necessidade de haver adaptações das estratégias. Cada criança é um ser único e, com a mesma idade têm diferentes formas de pensar, de aprender, de estar e de gerir as suas emoções, assim, enquanto estagiária tive como principal objetivo proporcionar estratégias diversificadas para conseguir ajudar todas as crianças que pertenciam ao mesmo grupo.

Delors et al. (1996) afirma que

“Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações.”
(p. 54-55)

Sobre a realização de estágios no período de formação Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) referem:

“No limite entre a universidade e o mundo produtivo, têm-se os estágios que, em décadas anteriores, foram criados pelas instituições de ensino como meio de complementação da formação e acesso ao mercado de trabalho. Atualmente, os estágios confirmam o seu papel de inserção profissional organizada, estruturada na convergência dos sistemas educativo e produtivo, em que a escola/universidade já incorpora aspectos de aprendizado prático à formação. Dessa forma, deixa de ser apenas um meio de formação das instituições de ensino e passa a ser reconhecido por organizações e estudantes como uma forma legítima (e às vezes necessárias) para ingresso na esfera laboral.” (p.46)

Em todos os quatro estágios que realizei, a minha integração na comunidade escolar foi bastante positiva. Todos os docentes e não docentes sempre se mostraram disponíveis para ajudar no que fosse necessário. Com as crianças também não tive dificuldades em manter um bom relacionamento. Tentei sempre chegar aos seus interesses, gerir conflitos e dar a atenção individualizada tanto nas suas necessidades de aprendizagem, como nas suas necessidades emocionais. Foi bastante gratificante observar que as crianças aprenderam comigo e se desenvolveram em vários níveis.

Não tinha qualquer experiência com nenhuma das faixas etárias, mas tinha bastante motivação e curiosidade de trabalhar com cada uma. Foi bom ter a oportunidade de observar o seu desenvolvimento ao longo deste período e compreender até que ponto ainda necessitavam da nossa ajuda e em que momentos já eram autónomas. Inicialmente pensava que as crianças só se tornavam mais autónomas na entrada para o 1.º ciclo, mas ao longo dos estágios observei que tinha uma ideia completamente errada. A partir dos três anos, muitas das crianças já não queriam a nossa ajuda nos momentos de higiene pessoal, nem queriam a nossa companhia para os momentos de brincadeira. Em conversa informal com as educadoras, compreendi que para haver este nível de autonomia desta faixa etária é fundamental que haja um trabalho desenvolvido ao longo dos anos tanto em sala de aula como em casa. A articulação dos dois é fundamental para a criança fomentar a autonomia. O educador estimula na criança a curiosidade, o rigor intelectual e cria condições de sucesso para desenvolver a sua autonomia (GraveResendes & Soares, 2002).

Ambrósio (1999) defende que “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida”. (p. 2)

Já o autor Killen (1996) enfatiza a importância do desenvolvimento social no estabelecimento da autonomia, na medida em que a autonomia se constrói na socialização da criança com o outro e o ambiente familiar é o primeiro espaço de socialização, sendo aí que a criança estabelece as suas primeiras relações sociais.

No início sentia-me bastante ansiosa e receosa pois tinha imenso medo de falhar. Com a faixa etária mais nova tinha receio ao nível do relacionamento, ou seja, de não conseguir dar resposta às suas necessidades básicas. Na faixa etária mais velha, tinha receio principalmente em relação aos conteúdos que teria que abordar, ainda para mais, no 1.º ano, visto que é o ano que corresponde à entrada na escola e, no meu ponto de vista, é um momento importante na vida das crianças, uma vez que corresponde à entrada formal na linguagem escrita e, acima de tudo, a uma transição, decerto, marcante na vida de uma criança em que, como refere Inês Sim-Sim (2010), a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. Em contrapartida, ganha expectativas na medida em que vai aprender “coisas novas”.

No último estágio já me encontrava mais confiante pois todas as aprendizagens que tinha adquirido anteriormente proporcionaram essa confiança e evolução.

Em nenhum dos estágios que realizámos existia projeto de sala que desse para darmos continuidade, por isso, tentou-se sempre que o projeto fosse centrado na realidade e nas necessidades das crianças, daí ser tão importante as primeiras semanas para observação

Segundo Karling (1991)

“antes de se fazer qualquer plano, é preciso saber para quem se vai fazê-lo, quais são as possibilidades de dar certo e as condições que se tem para executá-lo. Não adianta fazer planeamento bonito, bem feito, mas que não pode ser executado ou que não traz resultados proveitosos. É preciso conhecer a realidade.” (p.306)

Procurámos que o projeto seguisse os interesses do grupo. Pretende-se que as crianças encontrem um caminho através da descoberta para dar respostas às questões por elas levantadas (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011 p.10). Permite também o desenvolvimento de competências importantes nos alunos, como a autonomia, a responsabilidade, a importância da cooperação entre os pares o que facilita o ensino da interdisciplinaridade, que resulta da articulação e mobilização de conteúdos de várias áreas para dar resposta a questões colocadas pelos alunos. Desta forma, os alunos sentem-se mais motivados a aprender e a desenvolverem aprendizagens com mais sentido e utilidade à sua vida em sociedade.

Contudo, nem sempre foi fácil encontrar atividades que conseguissem atender às características e interesses de cada aluno, pois os alunos não se encontram todos no mesmo nível de desenvolvimento.

No decorrer dos estágios fui sentindo algumas dificuldades, principalmente na construção de planificações. Cada educadora/professora tinha a sua maneira de o fazer, assim, de estágio para estágio estava sempre a modificar a estrutura da planificação. Também não conseguia compreender qual era a necessidade de planificar, se depois quando fosse colocar em prática, existiam imensas intervenções que seriam diferentes daquilo que tinha pensado inicialmente, acabando assim por ter de modificar o que tinha feito na planificação. Com o tempo percebi que, quando fazemos uma planificação esta obriga-nos a pensar no que vamos pôr em prática, o que nos leva a pensar como o vamos fazer, com que materiais e principalmente porque é que o vamos fazer. Obrigamos a refletir sobre cada momento que iremos intervir.

De acordo com Calderhead (1984, p.73, citado por Pacheco, 1996, p.105), *“os professores ao planificarem uma atividade consideram uma série de fatores e tomam várias decisões. Têm que decidir sobre a matéria a abordar, a informação a dar aos alunos, os procedimentos a ensaiar, os livros e materiais a usar ou os exercícios a realizar.”*

O autor salienta ainda outro aspeto no qual os professores “ao tomarem estas decisões devem ter em conta o contexto no qual se trabalha, as capacidades e interesses dos alunos, o currículo e outros aspetos como o plano global da escola e as restrições do horário.” (Calderhead, 1984, p. 73, citado por Pacheco, 1996, p. 105)

À medida que ia melhorando as minhas planificações, senti que melhorava também as minhas intervenções, principalmente no que tocava à gestão do tempo. Nos primeiros estágios tinha dificuldades em cumprir o que estava planificado, com o decorrer do tempo esse foi sem dúvida um aspeto que melhorei.

A planificação ajuda-nos também a pensar quais são os melhores materiais a utilizar e quais as melhores estratégias.

Claro que nem sempre as intervenções correram como as tinha planificado, até porque quando planificamos temos também de ser flexíveis na hora de pôr em prática, mas se não tivesse um documento para me orientar, não tinha tido tanto sucesso nas minhas intervenções.

Outra dificuldade que senti está relacionada com a avaliação. Apenas no último estágio construí grelhas de avaliação, nos estágios anteriores como forma de avaliação, apenas utilizei a observação direta (envolvimento, bem-estar, comportamento) e registo fotográfico das atividades. Percebi que é uma ferramenta fundamental para observar o

desenvolvimento da criança. Com as grelhas que utilizei para além de me ajudarem a avaliar a crianças, ajudaram-me principalmente a perceber quais as crianças que tinham mais dificuldades e qual o conteúdo que precisava de ser mais trabalhado. Para mim, acabou por se tornar um documento importante na medida que me ajudou a delinear quais as estratégias que funcionavam melhor com os diferentes alunos. Na minha opinião, o mesmo instrumento de avaliação não deveria ser utilizado para todas as crianças, tal como nem sempre as estratégias funcionam para todos, a forma de avaliar também deveria ser diferente.

Como refere Abrantes (2002), "a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos." (p. 10)

De acordo com o Ministério da Educação (1992), "a função formativa da avaliação é, sem dúvida, a função natural da avaliação, pois trata-se de, em cada momento, determinar o que e como os alunos sabem e fazem, de modo a alterar, se necessário, as atividades de aprendizagem com que o professor os confronta." (p.16)

É notória a evolução que tive ao longo destes estágios, destaco assim a evolução da minha autonomia. No início sentia que tinha a necessidade de questionar tudo a toda a gente, como por exemplo, o que era necessário fazer em determinado momento, que atividades devia desenvolver, que materiais devia utilizar com determinada faixa etária e principalmente, que estratégias deveria utilizar. Com o decorrer do tempo, senti que deixei de ter essa necessidade de questionar os outros e comecei a questionar-me, conseguindo sempre dar resposta ao que precisava. Isto tornou-me mais confiante. Considero também que evolui bastante na construção das planificações e na construção de materiais de avaliação.

Em suma, faço um balanço bastante positivo destes quatro estágios curriculares. Fui desenvolvendo inúmeras capacidades ao longo do tempo e melhorando imensos aspetos. Há dois anos nunca pensei que iria aprender tantas estratégias, tantas formas de planificar e conhecer tantas turmas com diferentes características. Todas estas experiências tornaram-me no que sou hoje. Sei que ainda tenho muito mais para aprender pois um educador/professor tem de estar sempre em formação continua, de forma a conseguir sempre melhorar a sua prática pedagógica.

A questão de pesquisa que realizei surgiu em contexto de estágio de 1.º ciclo durante a licenciatura, com a necessidade de conseguir compreender se existem vantagens ou desvantagens em grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade. Este estágio decorreu numa turma onde se encontravam mais do que um ano de escolaridade. A turma era constituída por alunos do 2.º ano e do 4.º ano. Observei que existia alguma dificuldade por parte da professora na gestão das turmas,

pois, o 2.º ano embora tivesse poucos alunos, eram maioritariamente repetentes e tinham grandes dificuldades de aprendizagem. Assim, a professora para além de ter de lhes dar bastante atenção, tinha um 4.º ano que na altura tinha de ser preparado para os exames no final do ano. Na sala também só existia um quadro que tinha de ser dividido para ser utilizado pelos dois anos, tornando ainda mais difícil o trabalho da professora. Após as duas semanas de estágio, questionei-me como conseguiria aquela professora tirar vantagens por ter estes dois anos de escolaridade juntos. Não tive a oportunidade de estagiar numa sala heterogenia no pré-escolar, apenas nos estágios de primeiro ciclo.

Partindo desta questão surgem as questões orientadoras deste estudo:

- Quais são as vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?
- Quais são as principais estratégias utilizadas pelos educadores/professores do 1.º ciclo do ensino básico na organização do ambiente educativo?
- Quais são as principais dificuldades sentidas pelos educadores/professores do 1.º ciclo do ensino básico?
- Quais são as necessidades de formação que os educadores/professores do 1.º ciclo do ensino básico sentem?

Para dar resposta a estas questões defini como objetivos estudar, de acordo com o ponto de vista dos educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do ensino básico:

- Conhecer as vantagens e desvantagens das turmas com dois anos de escolaridade;
- Conhecer as principais estratégias que os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico utilizam para a organização do ambiente educativo;
- Conhecer as principais dificuldades sentidas pelos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico;
- Conhecer as sugestões a nível da formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

As participantes do estudo foram professoras e educadoras que entrevistei.

No estágio que realizei no berçário não consegui fazer nenhuma observação relacionada com o tema da pesquisa nem no estágio em jardim de infância uma vez que os grupos eram organizados por idades. No entanto, posso sublinhar que a diversidade dos grupos não corresponde apenas às diferenças de idades, como observei.

Na sala de jardim de infância onde estagiei todas as crianças tinham cinco e seis anos e observei que entre si se entreadjudavam. Ficou, no entanto, a dúvida sobre como seria o comportamento com crianças mais novas.

Apenas observei o funcionamento de turmas com diferentes anos nos estágios que fiz em 1.º ciclo. Na primeira turma em que estive, notava-se a união e cooperação que existia entre os alunos, independentemente do grau de escolaridade. Com isto tornava-se visível que havia um grande trabalho da professora na gestão da turma.

Para mim foi bastante importante a realização deste estágio por ter podido observar as estratégias diferenciadas que a professora cooperante utilizava. Sendo anos de escolaridade tão diferentes é complicado fazer a sua gestão, o que facilitava era que o 4.º ano já era bastante autónomo e assim, enquanto a professora trabalhava com o 1.º ano, o 4.º ano estava a trabalhar de forma autónoma. No segundo estágio, estive com uma turma de 2.º e 3.º ano. Enquanto o 3.º ano era mais autónomo o 2.º ano ainda procurava com grande regularidade a professora. É de destacar que os alunos do 2.º ano se dispersavam das suas atividades para ouvir o que a professora cooperante dizia aos alunos do 3.º ano. Nestas duas turmas observei algo interessante, a distribuição dos alunos na sala. A distribuição nas duas salas era semelhante, isto talvez aconteça por ser a mesma instituição, provavelmente numa outra instituição, a estratégia utilizada seja outra. Isto é um ponto que também quero observar quando for realizar as entrevistas às professoras. A estratégia utilizada nestas salas pareceu-me bastante eficaz, uma vez que a professora consegue observar com maior facilidade todos os alunos, consegue deslocar-se a qualquer mesa de trabalho com facilidade de modo a auxiliá-los quando necessário, consegue verificar se todos os alunos estão a adotar uma postura correta, que deve ser corrigida e lembrada desde cedo e sistematicamente. Facilita também a recolha e distribuição de fichas de trabalho e faz com que os alunos se ajudem mutuamente no esclarecimento de dúvidas. É sem dúvida uma boa estratégia para turmas com estas características.

Capítulo II – A organização de grupos/turmas na educação pré-escolar e no 1.º CEB

1. Fundamentação Teórica da Pesquisa

“A heterogeneidade das turmas é cada vez maior, e, no caso concreto das turmas do 1.º CEB, estas são, por vezes, constituídas por diferentes anos de escolaridade, na sua maioria por dois anos na mesma turma, sobretudo em meio rural, incluindo ainda alunos com necessidades educativas especiais, alunos com problemas de atenção/concentração, alunos com problemas socio-emocionais e/ou provenientes de diferentes países, raças e etnias, entre outras particularidades.” (Machado, 2013, p.8)

Cada vez mais observamos que as turmas tanto do pré-escolar como do 1.º ciclo têm mais singularidades. Quer seja por ter mais de dois anos de escolaridade, no caso do 1.º ciclo, quer seja por ter crianças com várias idades, no caso do pré-escolar, quer seja pela diversidade das crianças que frequentam o jardim de infância e a escola, que é cada vez maior. Vejamos por exemplo a diversidade a nível socioeconómico, cultural, entre outras. Também a evolução da integração das crianças com necessidades educativas especiais veio trazer novas diferenças aos grupos/turmas que naturalmente exigem formas de trabalhar diferentes por parte de educadores e professores.

Sabemos que nenhum grupo/turma de crianças é homogéneo, porque todas as crianças são diferentes. Mesmo os grupos organizados para terem a mesma idade caracterizam-se sempre por vários tipos de diferenças, mesmo em relação às idades: mesmo que todas as crianças comecem o ano letivo com a mesma idade, umas podem fazer anos logo em setembro e outras só em agosto, o que dá quase um ano de diferença.

Machado (2013) sublinha que na monodocência, tanto na educação de infância como no 1.º ciclo do ensino básico, existe uma maior proximidade entre o educador/professor e os alunos do que no caso da pluridocência. Neste sentido a autora refere que na monodocência, sendo maior a oportunidade de conhecer bem os alunos, torna-se mais fácil adequar o ensino às suas especificidades e necessidades.

Segundo Formosinho (1998 citado por Machado, 2013)

“Apesar da grande evolução institucional, organizacional e pedagógica do 1.º CEB, a monodocência deve ser mantida porque é o modo mais adequado para concretizar a globalização que a iniciação às aprendizagens deste nível de ensino implica, mas deve se apoiada por professores especializados.” (p.9)

Trabalhar em monodocência com grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade é um trabalho mais exigente para o educador/professor, uma vez que este tem de saber bem os objetivos do seu trabalho e estar muito atento às características do grupo e, ao mesmo tempo, perceber muito bem cada criança. Uma sala heterogênea acaba por ser também mais exigente ao nível da planificação.

1.1 Pedagogia diferenciada

“Duas das descobertas que eu fiz são importantes (...): a primeira é que é possível ensinar, ao mesmo tempo e de maneira distinta, um grande número de crianças, mesmo de idades diversas. A segunda é que é possível instruí-las em muitas coisas, enquanto trabalham” (Pestalozzi, 1996, pp. 54-55).

Hoje em dia tem-se observado uma maior preocupação em relação à diferenciação pedagógica, revelando que os docentes estão cada vez mais cientes de que não é possível considerar que todas as crianças de um grupo são iguais. Irão sempre existir diferenças culturais, de aprendizagens, interesses, experiências e de nível de maturidade tanto emocional como social, sendo assim tão importante que exista uma diferenciação ao nível das práticas pedagógicas.

O conceito de pedagogia diferenciada está relacionado com a necessidade de a escola fazer desenvolver competências semelhantes em alunos com características, necessidades e interesses diferentes (Perrenoud, 1995).

Com a pedagogia diferenciada pretende-se promover o sucesso escolar, pela concretização de três grandes objetivos: melhorar a relação aluno/professor, enriquecer a interação social e desenvolver a autonomia do aluno (Przesmycki, 1991). A sua execução passa pela diferenciação de diversos mecanismos: dos processos de aprendizagem, dos conteúdos e das estruturas.

Os autores Meirieu (1988), Perrenoud (1995), Vecchi (1992) e Visser (1993) têm como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e

passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno. Trata-se assim, da adequação das estratégias de ensino encontradas pelo educador/professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada criança.

A pedagogia diferenciada visa promover o sucesso escolar das crianças, considerando as características individuais de cada, tirando delas o máximo partido (Ainscow, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b). No fundo, visa o sucesso e a eficácia da escola, através da organização de situações de aprendizagens e de avaliação adaptadas às necessidades e às dificuldades específicas das crianças, segundo processos diversificados, permitindo-lhe tomar consciência das suas capacidades, desenvolver as suas competências, despertar o desejo de aprender, traçar o seu próprio percurso (Gaspar, 1999).

Perrenoud (1995) salienta que a pedagogia diferenciada não é uma prescrição, mas uma realidade quotidiana incontestável: em cada sala de aula, com cada educador/professor, não existem dois alunos que sejam tratados exatamente da mesma maneira. A questão é, portanto, como colocar a diversidade ao serviço de todos.

A diversidade existente nos diversos contextos educativos preocupa os educadores/professores pelo motivo de, nem sempre encontrarem respostas para a gestão da heterogeneidade, bem como para a inclusão. Sabe-se que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem. Embora a ilusão dos grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade comece finalmente a desaparecer, a verdade é que, na prática, continua a tentar-se uniformizar, quer através da constituição de grupos/turmas por níveis supostamente idênticos de aprendizagem, quer dentro do próprio grupo/turma, pela divisão em subgrupos, também supostamente uniformes para facilitar o ensino do educador/professor.

Numa pedagogia diferenciada, há uma base interativa entre professor/criança e criança/criança. Duarte (2001, p. 49) cita Perrenoud e Astolfi referindo que o profissional deve atuar como mediador entre a criança, os conhecimentos que este possui e o mundo. Por isso, o que lhe deve interessar cada vez mais é a análise das necessidades das crianças, o inventário das competências adquiridas e a adquirir, o aconselhamento individualizado das progressões, a avaliação formativa e a construção de dispositivos didáticos diversificados e flexíveis que promovam o desenvolvimento de cada criança com as suas diferenças.

A pedagogia diferenciada é um modo de responder à heterogeneidade do grupo/turma, reorganizando sempre que necessário, a sua atuação (Sanches, 2001). O facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha de aprender

segundo uma metodologia diferente porque isto levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, apenas, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos (Heward, 2003, cit. por Rodrigues, 2006, p.5).

A aceitação da heterogeneidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada inclusiva que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo/turma através das capacidades que cada membro tem.

“Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação de infância. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitem partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe” (Cadima, 1998, p. 14).

Para Cadima (1996), é necessário criar um ambiente na aula para que o educador/professor partilhe o poder com os alunos e lhes dê um tempo para o desenvolvimento de trabalho autónomo, ou seja, dar-lhes uma oportunidade de serem responsáveis e gerirem as suas próprias aprendizagens (p. 51).

A autora refere ainda que a disponibilização de materiais de trabalho diversificados é fundamental para permitir a diferenciação de atividades. Os instrumentos de trabalho devem ser diversificados, também, quanto ao tipo de conteúdo e de nível de dificuldade. Os alunos devem ter a possibilidade de conhecer os objetivos didáticos e identificar as aprendizagens fundamentais, de modo a planificarem o seu estudo, a avaliar os seus conhecimentos e a identificar as suas dificuldades (Cadima, 1996).

É fundamental que se estabeleçam regras claras, quanto à gestão do ambiente, aos comportamentos adequados/desadequados e responsabilidades, no que remete à realização das tarefas e atividades de aprendizagem (Chousa, 2012). Deste modo, o ambiente educativo desenvolve-se facilmente, de modo acolhedor, agradável e estruturante, onde todo o funcionamento respeita todos os intervenientes, tendo em conta as necessidades de cada um (GraveResendes & Soares, 2002).

Pode entender-se que a prática de estratégias diferenciadas referentes ao espaço e materiais tem como finalidade promover a responsabilidade na gestão do espaço/materiais, favorecer a autonomia e cooperação, atender os interesses e perfis de aprendizagem, mobilidade nos alunos, permitir a utilização de estratégias de diferenciação de trabalho e facilitar a comunicação entre alunos e educador/professor (GraveResendes & Soares, 2002; Chousa, 2012).

Neste sentido, o processo de rotatividade da distribuição de tarefas deve ser orientado pelo educador/professor, de forma a despertar a passagem de sentido de responsabilidade por todos os elementos do grupo. Assim, podemos dizer que a

implementação da diferenciação requer uma diversidade de materiais que facilitem novas aprendizagens e projetos.

Quando falamos das estratégias sobre o tempo, Hohmann e Weikart (2011, p. 769) salientam que “(...) num ambiente de aprendizagem ativa a rotina diária se baseia no apoio às intencionalidades das crianças e está estruturada de forma a dar à criança o controlo sobre aquilo que fazem com o seu tempo.” Neste sentido, “(...) as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar atividades ao mesmo tempo uma das outras ou dentro de limites temporais” (idem).

Em suma, pode concluir-se que, quando falamos em educação, não se pretende que o educador/professor siga uma fórmula, mas sim que “(...) tente combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às necessidades de todos os alunos” (Tomlinson, 2008, p.20).

Nos estágios que realizei, notei que era difícil para as professoras conseguirem implementar uma pedagogia diferenciada. No primeiro estágio de 1.º ciclo que realizei, havia um menino com necessidades educativas especiais, com essa criança é que se notava que a professora cooperante tentava desenvolver mais uma pedagogia diferenciada, mas mesmo assim era complicado, pois os restantes alunos estavam constantemente a pedir a sua atenção. Contudo, sempre que era necessário trabalhar individualmente com algum aluno, ambas as professoras tentavam fazê-lo. Mas no geral, trabalhavam sempre com todos. No pré-escolar não observei tanto essa dificuldade, senti que as educadoras conseguiam chegar a todos e trabalhavam em alguns momentos de forma individual.

1.2 A gestão flexível do currículo

“[...] o currículo tem sido enfatizado nas pesquisas educacionais como um instrumento de controle social que perpassa pela estrutura dominante da sociedade adentrando no contexto escolar propriamente dito. O currículo não deve ser compreendido como constituído apenas de conteúdos programáticos impostos, mas de todo o conhecimento carregado de significado, de cultura e valores que transcendem as paredes da sala de aula.” Pinheiro (2010, p. 215)

O currículo deve-se adequar aos tempos em que vivemos e ao meio onde estamos inseridos, acompanhando assim as transformações do mundo e da sociedade na qual o indivíduo pertence.

Segundo o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, — “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.”

No ensino em turmas com mais de um ano de escolaridade, é necessário adaptar o currículo nacional às necessidades dos vários grupos de aprendizagem da sua turma.

Thompson (1992), refere que o modo como os professores interpretam e implementam o currículo é significativamente influenciado pelos seus conhecimentos e pelas suas conceções.

É da responsabilidade do professor que gere a turma, modificar o currículo para atingir os objetivos. Essa modificação deve basear-se no conhecimento que o professor possui dos alunos, dos seus pais e do seu comportamento na comunidade, bem como as necessidades específicas da comunidade. Também é importante começar com o que os alunos já conhecem, ou com o que eles estão familiarizados, e depois trabalha-se gradualmente para o que eles não conhecem. A interpretação dos conceitos e conteúdos pelos alunos deve ser facilitada pelo professor.

Alonso (1998) entende o currículo como um projeto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta tudo o que a escola oferece como necessário e imprescindível para a educação integral das crianças, tendo em conta a sua individualidade. A autora considera que o currículo deverá ter uma abordagem integrada que atribui à criança um papel fundamental na construção e reconstrução ativa dos saberes, através do estabelecimento de sentido entre os seus saberes e o conhecimento escolar desejável. Partindo das suas vivências, construir e reconstruir conhecimentos e voltar de novo à realidade constitui um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa.

Segundo a Unesco, na maioria dos países, existe um currículo nacional ou esquema de currículo. Cada professor deve obter uma cópia do currículo oficial do Ministério da Educação ou da Autoridade Nacional. É o guia necessário para o desenvolvimento de planos de aula, para garantir a consistência no nível e na qualidade da educação que os estudantes recebem. O currículo nacional também é projetado para atender aos objetivos nacionais da Autoridade Educacional. Um currículo oficial é fornecido como parte do processo normal de formação de professores. Para que o currículo oficial seja efetivo dentro de um cenário de vários níveis, o currículo oficial deve permitir a adaptação às situações locais.

De acordo com Roldão (1999), fazer com que todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico adquiram as aprendizagens curriculares de forma satisfatória significa diferenciar processos de trabalho com as crianças. Segundo a mesma autora, as mudanças, no momento atual, implicam repensar o currículo. Face às constantes mudanças na sociedade, é importante repensar o currículo, o que se quer fazer aprender, como necessariamente diferenciado, visto que “numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente.” (2000, p.37)

A flexibilização curricular assume-se, como uma necessidade tanto social como escolar, uma vez que permite encontrar respostas a uma série de problemas que preocupam os professores e fragilizam os sistemas educativos. A diferenciação curricular é de grande importância nas escolas, porque surge como uma forma de atenuar as diferenças sociais e garantir a igualdade social, já que ter o mesmo tratamento para alunos de origens tão diversas constitui uma situação perigosa e injusta, para além de desajustada às necessidades educativas de cada um.

Beane (2002), afirma que apesar dos aspetos positivos apontarem para uma abordagem integradora do currículo, a verdade é que ainda constitui um desafio pedagógico e pessoal demasiado exigente, para os quais muitos professores não se sentem preparados, pois praticamente toda a estrutura organizacional da escola está direcionada para apoiar um currículo tradicional centrado nas disciplinas. A distribuição do tempo, os apontamentos, as pastas escolares e os recursos de apoio, como é o caso dos manuais escolares, estão estruturados em função das disciplinas, razão pela qual os professores precisam despende tempo para encontrar recursos capazes de sustentar os temas abordados, o que é perfeitamente possível descobrir fora da escola.

De uma revisão de literatura (Wang, 199; Correia, 1999; Jiménez, 1990, para citar alguns autores), verifica-se que são consideradas adaptações curriculares todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os educadores/professores introduzem nas propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos.

Nos estágios de educação de infância não observei que as educadoras tivessem dificuldades no cumprimento das orientações curriculares, uma vez que nesta valência a sua flexibilização é maior do que no 1.º ciclo do ensino básico. Já nos estágios de 1.º ciclo do ensino básico, as professoras cooperantes não seguiam o currículo à risca, dando sempre o tempo necessário para as crianças compreenderem a matéria. Nunca avançavam num conteúdo, sem que a maioria compreendesse, mesmo que isso fosse atrasar a sua turma em relação às outras escolas. Permitiu-me então observar a

importância de adequar e até modificar o currículo de acordo com o grupo que se está a gerir.

Na minha opinião, o currículo que temos atualmente é cada vez mais difícil de cumprir por parte dos professores e não é pensado na realidade que temos atualmente nas escolas portuguesas. Deveria haver um ajuste, pois, estes currículos foram pensados para turmas com apenas um ano de escolaridade, onde o professor consegue trabalhar e adequar mais facilmente o currículo, porque só tem um grupo para gerir.

Quando falamos de turmas multietárias, falamos de dois currículos e apenas um professor para os colocar em prática, tornando-se assim difícil de os cumprir.

1.3 Gestão do ambiente educativo

“O espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar. Ele deverá estar organizado tendo em vista a atividade a ser desenvolvida, pois constitui o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço.” (Forneiro, 2008)

A principal preocupação dos educadores/professores com o espaço é experimentar a reorganização da disposição da sala de aula. A forma como está disposto o mobiliário pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Ferrão Tavares (2000, p. 33) afirma que é importante refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação.

Zabalza (2001) diz que o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do nosso modo de trabalhar. O autor considera também que a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, ela própria, uma mensagem curricular, uma vez que reflete o modelo educativo utilizado.

Segundo Arends (2008) quando se fala na disposição dos materiais, das mesas e dos alunos, o espaço é um recurso importante que é planejado e gerido pelos educadores/professores. A forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da

sala, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos.

Oliveira (2008) afirma que existem quatro elementos que se ligam entre si e que podem ajudar o educador/professor a planejar o seu trabalho: a gestão do espaço, a gestão do tempo, a seleção e uso de materiais e as interações e relações que estabelecem com as crianças.

Filgueiras (2010) refere que é importante refletir sobre a gestão que é feita do ambiente, identificando as necessidades e recursos disponíveis para que seja mais fácil equilibrar os procedimentos e atuações a que se dá prioridade. Ou seja, para a autora é importante que se pense, em primeiro lugar, nas necessidades e nos recursos que estão disponíveis para que depois se possa refletir sobre a atuação mais indicada. Destaca também que a organização desempenha um papel determinante uma vez que possibilita a estruturação de todos os elementos que influenciam a aprendizagem das crianças.

Oliveira (2008) evidencia que quando falamos em espaço não significa apenas a sala, as atividades propostas às crianças podem ter lugar em vários locais e estender-se à rua, ao bairro e à cidade, por isso é importante ter em conta a organização e condições destes espaços. Cada espaço deve ter uma organização funcional para a realização de diferentes tipos de atividades. Estas podem ser feitas a pares, grupos de quatro crianças, ou com todo o grupo/turma.

Para o autor Lombardi (1992, p.29), também os lugares que os alunos ocupam na sala de aula influenciam o ambiente, devendo “ser flexíveis de maneira a proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a toda a sala.”

Teixeira e Reis (2012), reforçam a importância que os espaços físicos da sala de aula têm, afirmando que este condiciona a dinâmica de trabalho e as aprendizagens dos alunos, além de influenciar diretamente os padrões de comunicação e as relações de poder entre professores e alunos. Acrescenta que “a disposição dos alunos nas carteiras ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais (...) e influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar.” (p. 170)

Um dos fatores importantes para a organização do ambiente educativo é a gestão do tempo, assim deve-se ter em consideração dois momentos quando falamos da dimensão temporal: o momento de repetição do que já conhecem e o de contacto com a novidade. Isto faz com que seja fundamental a presença de certas rotinas que orientam as crianças na passagem de uma atividade para outra e uma organização do quotidiano para que possa diminuir o tempo de espera entre as atividades e tornar flexível o período de realização das mesmas para atender aos diferentes ritmos das

crianças. O tempo deve prever diferentes ritmos e tipos de atividade, como atividades de grupos, de grande grupo ou individuais que possibilita várias oportunidades de aprendizagem. (Oliveira, 2008)

Oliveira (2008) salienta que deve haver uma preocupação em estabelecer vínculos com as crianças. O autor refere também que a relação entre todas as crianças do grupo deve ser objeto da atenção e, para isso, devem-se criar situações em que as crianças possam interagir, brincar ou realizar projetos com parceiros da mesma idade ou de idades diferentes. Isto possibilita às crianças negociarem, expressarem sentimentos, criarem argumentos e resolverem conflitos.

No âmbito das relações Oliveira (2008) refere ainda que é fundamental que se observe as crianças, compreenda a sua movimentação, crie incentivos, ajude-as a expressar os seus sentimentos de um modo mais adequado e auxiliá-las a resolver os conflitos com os colegas. A observação das interações das crianças ajuda o educador/professor a compreender como foram alcançados os objetivos, as atividades por elas mais apreciadas, a ocorrência de episódios de cooperação, ou de disputa, e a conhecer as significações do que a criança relata.

Para Doyle (1986) a gestão do grupo/turma consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordeiro favorável tanto ao ensino como a aprendizagem. Segundo o mesmo autor, o ensino tem duas dimensões fundamentais, de que derivam as duas tarefas principais da atividade do educador/professor: as funções relativas à gestão do grupo/turma (organização dos grupos, definição de regras, procedimentos e castigos disciplinares, articulação e sequenciação das atividades, etc.); e no caso do 1.^o ciclo, o ensino dos conteúdos dos programas (dar o programa, motivar os alunos, selecionar e organizar os recursos, avaliar as aprendizagens, etc.).

Salomão Hage (2006, p.309) demonstra que existem angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão das turmas heterogêneas enquanto junção de vários anos ao mesmo tempo e num mesmo espaço, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quantos forem os anos presentes na turma. Como resultado, os professores sentem-se ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em vários anos concomitantemente.

Guerra (2002) reconhece que a junção por idades encerra uma armadilha relativamente à diversidade, pois afirma que nenhuma turma tem um grupo de alunos completamente homogêneo. Na sua opinião, acreditar na homogeneidade, é uma preocupação menor, já que a realidade assenta na diversidade dos alunos,

considerando mesmo um erro, não tanto a procura da homogeneidade, mas a confiança de que é possível consegui-lo.

No meu ponto de vista, a organização do ambiente educativo deve centrar-se na ideia da criação de um espaço onde se criem oportunidades, visto que o desenvolvimento das crianças passa essencialmente pela exploração e descoberta do meio que as envolve. Esta organização é muito importante para o trabalho do educador/professor, pois um ambiente bem organizado facilita o seu trabalho e o desenvolvimento global da criança. É basilar que os materiais com que as crianças vão ter contacto sejam interessantes, diversos e versáteis. Tanto no pré-escolar, como no 1.º ciclo os materiais devem estar organizados e guardados de forma visível e de fácil acesso. O principal objetivo de uma boa organização do espaço é proporcionar à criança um conjunto de experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento, seja ele individualizado ou em grupo.

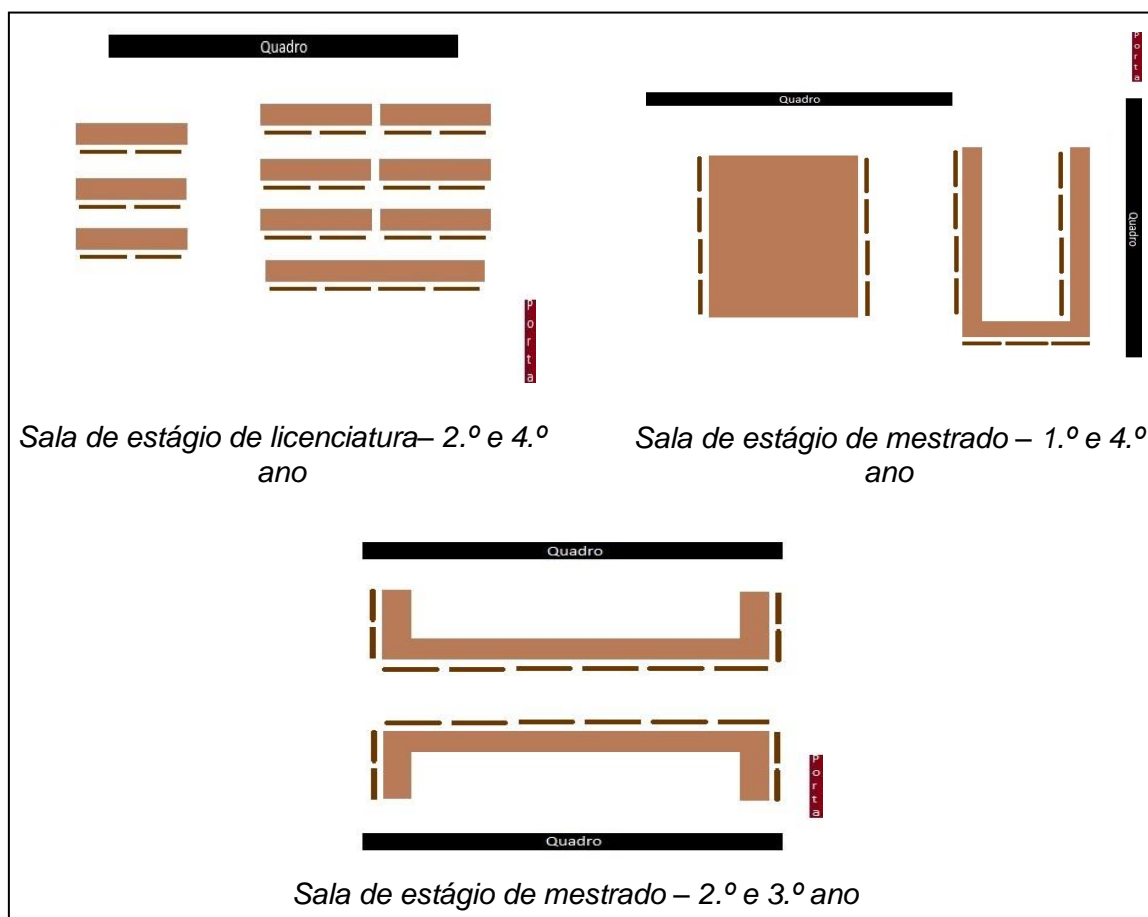


Figura 9- Organização do ambiente educativo nos estágios curriculares

Na figura acima (Fig.1), mostro a disposição das salas com dois anos de escolaridade onde tive a oportunidade de estagiar, tanto na licenciatura, como no mestrado.

No estágio que realizei em 1.º ciclo na licenciatura, apesar de a turma estar separada por anos, a sala só tinha um quadro, assim, tinham de estar as duas turmas viradas para o mesmo lado e tinha de se dividir o quadro em dois. Para além da professora perder mais tempo, pois tinha menos espaço no quadro, notava-se que os alunos dispersavam mais, pois estavam constantemente a ouvir o que a professora estava a falar com o outro grupo. Em ambos os estágios do mestrado, talvez por ser na mesma instituição, as mesas estavam de forma semelhante, estando os alunos separados por anos. Uns estavam virados para um quadro e os outros para um outro quadro. Observando a estratégia adotada pelas duas docentes, considero ser positiva, pois, desta forma enquanto a professora trabalhava com uns alunos, o outro grupo encontrava-se a trabalhar autonomamente sem distrações.

1.4 A organização das turmas

A legislação referente ao número de alunos por turma tem sofrido alterações. São de notar três principais modificações nos últimos 15 anos – em 2001 e em 2004 foram os anos em que a regulação do número de alunos por turma estabeleceu uma diminuição, e em 2013 volta a ser aumentado esse número.

Portugal dentro do enquadramento comparativo, segue a tendência média da OCDE, apresentando em todos os casos, valores equivalentes, ou muito próximos daqueles que registamos na média da OCDE ou de países como Alemanha e França.

De acordo com o artigo n.º 17 do Despacho n.º 7-B/2015 de 7 de maio: “1- Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, competindo ao diretor aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho. 2- Na constituição das turmas é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo, no entanto, o diretor, após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar.” (M.E., 2013: 12320-7).

Relativamente à constituição de turmas na educação pré-escolar, o artigo nº 18, do mesmo documento anteriormente referido, afirma que: as turmas são constituídas tendo um número mínimo e um número máximo de crianças, são estes: entre 20 a 25 crianças. As turmas que integrem crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, “(...) cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo

grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 crianças, não podendo incluir mais de duas crianças nestas condições.” (M.E., 2013:12320-(7)).

Por outro lado, no que diz respeito à constituição de turmas no 1º ciclo do ensino básico, o artigo nº 19, do mesmo documento afirma que: as turmas são constituídas por 26 alunos. Nos estabelecimentos de ensino de lugar único, as turmas que integrem alunos com mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos. Nos estabelecimentos de ensino com mais de um lugar, as turmas que integrem alunos com mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos. As turmas que incluam alunos portadores de “(...) necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.” (M.E., 2013:12320-(7)).

Mas nem sempre a legislação foi assim, na tabela abaixo (Tabela 1) podemos observar as diversas alterações que a legislação tem sofrido ao longo dos anos.

Tabela 1- Quadro de legislação - 2001 a 2015

Legislação	Geral	Pré-escolar	1.º ciclo
Despacho n.º 7-B/2015 de 7 de maio	<u>Artigo 17.º Constituição de turmas</u> <p>1- Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, competindo ao diretor aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.</p> <p>2- Na constituição das turmas é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo, no entanto, o diretor, após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar.</p>	<u>Artigo 18.º Constituição de turmas na educação pré-escolar</u> <p>1- Na educação pré-escolar as turmas são constituídas por um número mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças.</p> <p>2- As turmas da educação pré-escolar que integrem crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 crianças, não podendo incluir mais de duas crianças nestas condições.</p>	<u>Artigo 19.º Constituição de turmas no 1.º ciclo do ensino básico</u> <p>1- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.</p> <p>2- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.</p> <p>3- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de um lugar, que incluam alunos de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.</p> <p>4- As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.</p>
Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril	<p>1- Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, competindo ao diretor aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.</p> <p>2- Na constituição das turmas deve ser respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo, no entanto, o diretor perante situações pertinentes, e após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e o combate ao abandono escolar.</p>	<p>1- Na educação pré-escolar as turmas são constituídas por um número mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças.</p> <p>2- Quando se trate de um grupo homogéneo de crianças de três anos de idade, o número de crianças por turma não poderá ser superior a 15.</p> <p>3- As turmas da educação pré-escolar que integrem crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 crianças, não podendo incluir mais de duas crianças nestas condições.</p>	<p>1- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.</p> <p>2- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.</p> <p>3- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de um lugar, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.</p> <p>4- As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.</p>

<p>Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho</p>	<p>5.1- Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo da escola, competindo à direção executiva/direção pedagógica aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.</p>		<p>5.2- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 24 alunos, não podendo ultrapassar esse limite.</p> <p>5.2.1- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nas escolas de lugar único que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.</p> <p>5.2.2- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nas escolas com mais de um lugar, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.</p>
<p>Despacho n.º 13765/2004, de 13 de julho</p>	<p>5.1- Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo da escola, competindo ao órgão de direção executiva aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.</p>		<p>5.2- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 24 alunos, não podendo ultrapassar esse limite.</p> <p>5.2.1- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nas escolas de lugar único que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.</p> <p>5.2.2- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nas escolas com mais de um lugar, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.</p>
<p>Despacho Conjunto n.º 373/2002, de 23 de abril</p>	<p>5.1- Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo da escola, competindo ao órgão de direção executiva aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.</p>		<p>5.2- As turmas no 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 25 alunos, não podendo ultrapassar esse limite.</p> <p>5.4- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nas escolas de lugar único que incluam alunos dos quatro anos de escolaridade, bem como as turmas com alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado de qualquer nível de ensino, serão constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.</p>
<p>Despacho Conjunto n.º 548-A/2001, de 20 junho</p>	<p>5.1- Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo da escola, competindo à direção executiva aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.</p>		<p>5.2- As turmas nos ensinos básico e secundário são constituídas por 25 alunos, não podendo ultrapassar esse limite no 1.º ciclo do ensino básico e 28 alunos nos restantes níveis e ciclos de ensino.</p> <p>5.3- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nas escolas de lugar único que incluam alunos dos quatro anos de escolaridade, bem como as turmas com alunos de educação especial considerados nos termos definidos na alínea b) do n.º 3.2, serão constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos de educação especial.</p>

“[...] se a heterogeneidade é mesmo muito grande, é real a dificuldade de atender a todos, sobretudo se se considerar que os professores trabalham em turmas com muitos alunos, que o material não é suficiente, que os programas são, com frequência, desajustados e demasiado longos. Às vezes lutar contra tudo isto surge face a alguns professores empenhados como constituindo um conjunto de problemas quase intransponível. Eles pensam, com angústia, que não conseguem responder com o seu trabalho ao nível dos critérios de exigência, do seu desejo de atender, de desenvolver, todos os tipos de alunos que têm na sua frente.” (Cortesão, 1998, p.27)

As turmas com diferentes anos de escolaridade procuram juntar todos os alunos matriculados na unidade escolar, na mesma sala, independentemente dos níveis de aprendizagem e por sua vez, tem como responsável (na maioria das vezes) apenas um professor que fica responsável pela estruturação da turma.

Mingat e Ogiet (1995) enunciam que, a ideia geral é que se torna mais positivo formar turmas que agrupem alunos do mesmo ano de escolaridade, e que a mistura de alunos de anos diferentes não constitui um contexto favorável às aprendizagens (os alunos só recebem atenção direta do professor durante um tempo parcial). Contudo, os mesmos autores expõem que não é correto entendermos que existem relações mecânicas entre o modo de organizar/agrupar os alunos e o nível intermédio das suas aquisições. Existem sim, outras variáveis que desempenham um papel importante nestas aquisições. Os autores apresentam as suas conclusões, mencionando que as turmas de vários anos, e particularmente a partir de três anos diferentes, parecem revelar-se como contextos mais favoráveis às aquisições escolares formais dos alunos do que as turmas com apenas um ano.

Tendo em conta as investigações que se tem feito, vários autores destacam que é com uma redução de 10 ou mais alunos numa turma que se obtém a máxima eficiência na melhoria dos resultados escolares. Comprovam, igualmente, que o aumento do rendimento da turma torna-se mais significativo se forem reduzidos cinco alunos numa turma de 15 do que numa turma de 25.

Segundo números do ano letivo 2015/2016, de 16.142 turmas do 1.º Ciclo, 518 turmas (correspondendo a 7.817 alunos), tinham mais de um ano de escolaridade, das quais 226 turmas (correspondendo a 3.175 alunos) integravam alunos dos quatro anos de escolaridade. (TVI24, 2016)

Ao estagiar na valência de 1.º ciclo com turmas com diferentes anos de escolaridade (1.º e 4.º ano e 2.º e 3.º ano) consegui observar com mais pormenor o

funcionamento destas turmas ao longo de um período. As professoras com quem realizei estágio são sem dúvida um caso de sucesso. Notava-se a experiência e o à vontade que tinham em sala de aula e as estratégias que tinham para gerir as duas turmas funcionavam muito bem.

Segundo Mathot, (2001), é frequente os docentes estarem pouco preparados para uma turma multietária até se depararem com este contexto. As habilidades requeridas para estas turmas não são, normalmente, ensinadas na formação de professores. Como tal, é fundamental ser criativo e inovador, utilizando todos os recursos disponíveis.

Seja em turmas multietárias ou não, de forma a oferecer desafios e favorecer que todos os alunos façam progressos, precisamos romper com o ideal da homogeneidade da turma e também com as aulas centradas na exposição do docente que ensina de forma igual para todos como se ensinasse para um só. As rotinas diárias na sala de aula são complexas e singulares o que nos obriga a uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem em uma perspetiva colaborativa e que desenvolva a autonomia dos estudantes.

Multi-grade

Ainda sobre o assunto abordado anteriormente as turmas multietárias, e uma vez que a bibliografia científica e pedagógica sobre este tema em Portugal é escassa, irei associar o termo Multi-grade ou turmas multisseriadas no contexto do Brasil.

Segundo a UNESCO, todas as crianças têm direito a uma educação. As turmas multi-grade e as escolas de professores únicos tornaram possível que muitas crianças do meio rural e de comunidade tivessem esse direito à educação. Esta realidade existe em países em desenvolvimento e desenvolvidos.

Em países como a Noruega e a França, eles trabalharam razoavelmente bem. No entanto, em muitos países em desenvolvimento, essas turmas e escolas muitas vezes carecem de materiais educacionais e de professores com a formação necessária. Os professores raramente recebem formação em como orientar estas turmas e estão mal preparados para gerir um grande número de alunos com diferentes idades e níveis de aprendizagem diferentes.

Segundo Machado (2013) as turmas multi-grade surgiram com o desafio da “educação para todos”, pois as crianças pertencentes a pequenas comunidades devem ter também acesso a uma educação de qualidade. Com esta finalidade a UNESCO realizou estudos de caso em 14 países, nomeadamente: Austrália, Bolívia, Burkina

Faso, China, Coreia, França, Grécia, Lesoto, Mali, Filipinas, Portugal, Tanzânia, Rússia e Zaire.

Estas turmas tendem a ser associadas aos "países em desenvolvimento", mas também são encontradas em outros países em todo o mundo. Alguns lugares em que são encontrados são Peru, Sri Lanka, Noruega, Vietnã, Inglaterra, França, Caribe, Índia, Estados Unidos, Nova Zelândia, Colômbia e Samoa. Estas turmas existem por uma ampla variedade de razões.

Frequentemente, o ensino multi-grade é exigido não por escolha, mas por necessidade. As turmas multi-grade podem ser um reflexo de restrições socioeconômicas extremas ou pelo facto de ser uma população pequena. A maioria das escolas com turmas multi-grade não têm os recursos adequados para contratar professores adicionais ou criar salas de aula adicionais.

Em muitos países, as práticas culturais exigem que as crianças realizem tarefas domésticas e agrícolas, como cuidar de idosos ou irmãos mais novos. Por exemplo, na Índia, permitem às meninas a flexibilidade para continuar as suas tradições sociais, como fazer costura. Nos Estados Unidos da América, uma escola multi-grade em uma comunidade rural era considerada uma escola muito exclusiva. Em algumas escolas africanas, as turmas multi-grade permitiram aos jovens de três a seis anos participarem num programa de preparação escolar enquanto os alunos mais velhos tiveram uma educação primária.

Para entender inteiramente todos os desafios das turmas multi-grade, é útil examinar as suas vantagens e como o professor com formação, ou sem formação, está preparado primeiro para reconhecê-los e depois para lidar com eles.

A pesquisa sobre a eficácia do ensino multi-grade indicou que, se for bem feito, os alunos podem ter o mesmo e, às vezes, melhores resultados do que as turmas com apenas um ano de escolaridade.

Sigsworth e Solstad (2001) dedicaram grande parte da sua investigação às escolas multi-grade e publicaram um livro didático para professores intitulado "Making Small Schools Work". Segundo os autores, este manual pretende ser mais um recurso para todos os docentes que trabalham com este tipo de turmas. Este manual fez também parte do projeto-piloto da UNESCO, denominado "Enhancing the Effectiveness of Multi-grade Classes and Single-Teacher Schools".

O documentário francês "Ser e Ter" (2002), dirigido por Nicolas Philibert, fala do cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multi-grade em uma comunidade francesa. As condições de trabalho dos docentes chamam-nos a atenção pela diversidade de meios utilizados pelo professor para atender a demanda de crianças com idades e anos escolares diferentes. Além dos materiais utilizados, das atividades

didático-pedagógicas, neste documentário, ganha relevo a dedicação do professor e os ambientes de aprendizagem que a turma dispõe no âmbito dessa turma multietária.

Turmas multisseriadas

No contexto do Brasil, as turmas de alunos com diferentes níveis e idades são também muito comuns (geralmente do 1º ao 5º ano), sobretudo em meios rurais, sendo estas denominadas de classes multisseriadas. Segundo o Censo Escolar de 2010 do INEP/MEC, cerca de 93.623 turmas no Ensino Fundamental funcionam como multisseriadas.

Contudo, a multisseriação, historicamente apontada no Brasil como a principal característica das escolas rurais, tem sido vista como “uma praga que deveria ser exterminada”, “anomalia do sistema”, adjetivações apreendidas e discutidas nos estudos de Santos e Moura (2010, p. 35). Segundo Souza e Pinho (2012), as turmas multisseriadas “[...] ao mesmo tempo em que podem ser vistas como algo fragmentado, são também coesas na sua forma particular de existir, pois esta coesão é uma característica das sociedades contemporâneas.” (p. 262)

Hage (2006) refere que alguns fatores que estão associados diretamente ao baixo desempenho do ensino de turmas multisseriadas, vão desde a falta de um espaço físico adequado, com energia elétrica, água canalizada, casa de banho, cozinha, bar, a um acompanhamento pedagógico e formação específica, recursos didáticos, adequação curricular, entre outros. Refere ainda que as condições de precariedade em que as escolas rurais se encontram, a necessidade de utilizar transporte escolar (que muitas vezes fogem do padrão estabelecido por lei, sendo feito por camionetes de caixa aberta) interferem na atuação docente e conseqüentemente no desempenho dos alunos.

Atualmente, as escolas rurais ou escolas do campo têm o Programa Escola Ativa (PEA), inspirado no Programa Escuela Nueva (PEN) desenvolvido na Colômbia, que consiste numa proposta direcionada ao contexto das escolas de zona rural, especificamente para as turmas multisseriadas. Esse programa foi implantado em 1997 pelo Ministério da Educação com a finalidade de trazer inovações para a realidade da escola rural para que se pudesse reprimir o índice elevado de abandono, reprovação, repetência e até mesmo professores sem formação, além de outros fatores que contribuem para esse fracasso escolar. Assim, o Programa Escola Ativa discute que:

“O Programa Escola Ativa (PEA) é um programa do Governo Federal que objetiva construir uma proposta de educação para as classes multisseriadas, através de uma série de elementos e instrumentos de

caráter pedagógico, social e de gestão da escola. Possui como estratégias o investimento na formação de educadores (as), na melhoria da infraestrutura das escolas e no oferecimento de meios e instrumentos pedagógicos para as escolas multisseriadas.” (2008, p.3)

A realidade encontrada nessas instituições muitas vezes foge do que estamos habitualmente acostumados a referenciar como unidade escolar. Davis e Gatti (1993, p. 78), analisam na sua pesquisa que uma “escola isolada” tem muitas dificuldades e estas ultrapassam a questão da localização, (físico/estrutural, curricular, pedagógico dentre outros) dando uma dimensão sociopolítica a essas dificuldades que impõem previamente limites no ato de ensinar/aprender muitas vezes (mal) entendidos como causa/consequência do sistema multisseriado.

Para lecionar nas escolas do campo muitos professores precisam percorrer muitos quilômetros e enfrentar obstáculos como lama, chuva, estradas em péssimas condições entre outros. Estes fatores associados a outros mencionados anteriormente fazem com que os professores prefiram lecionar em escolas na cidade, aumentando assim a rotatividade dos profissionais nas escolas do campo, prejudicando os alunos que acabam por não ter profissionais que os ensinem. Torna-se também difícil criar regras de bom funcionamento e respeito pelos professores que vão surgindo.

1.5 A formação de professores

“...se queremos dar aos jovens a melhor educação, é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar.” (Widden e Tisher, 1990 cit. Rodrigues, 2006 p. 20).

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (McBride, 1989).

A qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano, quando um país, qualquer que seja, aspira a excelência de seu sistema educacional. Os professores constituem o centro do sistema escolar, e as pesquisas mais diversas confirmaram o quanto a qualidade dos professores é fundamental para a aquisição de conhecimentos dos alunos. (OCDE citado por Maués, 2010, p. 77)

Segundo a Lei de Bases (Lei nº2/2003), os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário, adquirem a qualificação profissional através de cursos, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de ensino. Os perfis de competências profissionais para o ingresso na carreira docente são definidos pelo Governo.

Contudo, os cursos de formação de professores não tratam ou discutem questões relacionadas com turmas com mais de um ano de escolaridade, colocando-a no discurso, quase sempre, como uma anomalia do sistema escolar, e por isso, muitas vezes, reafirmando a necessidade de sua exclusão, como forma de resolução de problemas a elas associadas.

Segundo Rocha e Hage (2010), os professores não são adequadamente preparados para trabalhar nessa realidade, apresentando dificuldade em organizar o processo pedagógico nas turmas multietárias. Tal dificuldade decorre devido aos docentes trabalharem com a ideia de união de vários anos e a elaboração de tantos planos de ensino para a aprendizagem diversificada a cada ano.

Para Hage (2009, p. 6), existe uma relação intrínseca entre rendimento escolar e formação docente. Sem formação, sem informação sobre as turmas multietárias, muitos professores e coordenadores sentem-se desorientados sem saber como proceder frente a estas especificidades da educação e assim não sabem também como elaborar e desenvolver uma proposta educacional que atenda às necessidades das turmas. Sem uma orientação acabam por seguir o ensino de forma tradicional, planificando ano por ano, em vez de pensarem em estratégias de forma a conseguir planificar para duas turmas.

Ramos & Nunes, (2007) são da opinião que se deve rever a formação de educadores/professores e os seus programas, no sentido de adequá-los aos desafios que se colocam hoje à educação para os organizar em função das tarefas que o educador/professor tem de realizar com os seus alunos, uma vez que estes são considerados o centro da ação educativa.

Seixo (s/d.) considera o educador/professor um ser inacabado, um ser em construção, em constante aprendizagem, que aprende ao longo da vida, que se inscreve num processo contínuo de aprendizagens, reflexões, experiências, e sobretudo, na (re) invenção sucessiva de estratégias para a solução de diferentes problemas.

Segundo Lima (2006, p.76), parafraseando Paulo Freire, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ou seja, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente faz-se educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” Cada ser humano é fruto do seu próprio ser e do que o contexto vivencial lhe permite ser (Alarcão, 1997).

Para mim, o sucesso destas turmas, dependem muito da formação e experiência do educador/professor, uma vez que ser educador/professor de um grupo/turma com mais do que um ano de escolaridade exige mais trabalho.

Uma vez que os grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade são cada vez mais uma realidade no nosso país, a formação dos educadores/professores neste contexto é fundamental. A experiência que tive e as leituras que fiz foram fundamentais para a minha formação. Tenho noção que quem nunca teve nenhum contacto com estes contextos no seu período de formação, terá mais dificuldades quando estiverem no terreno e tiverem de gerir uma turma com estas características.

2. Objetivos e metodologias da pesquisa

Objetivos

“(…) Os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar.”
(Bogdan e Biklen, 1994, p.286)

Com o decorrer dos estágios que fui realizando ao longo do meu percurso académico, surgiu o interesse e a dúvida de saber como gerir grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade. Assim, este trabalho investigativo teve início com a seguinte questão: Quais as vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade.

Para dar resposta a esta questão defini como objetivos estudar, de acordo com o ponto de vista dos educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do ensino básico:

- Conhecer as vantagens e desvantagens das turmas com dois anos de escolaridade;
- Conhecer as principais estratégias que os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico utilizam para a organização do ambiente educativo;
- Conhecer as principais dificuldades sentidas pelos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico;
- Conhecer as sugestões a nível da formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Opções metodológicas

Considerando os objetivos definidos anteriormente e todo o processo de investigação delineado, pode dizer-se que esta investigação apresenta características de uma investigação qualitativa, de carácter exploratório, uma vez que no presente estudo pretendo compreender as perceções individuais dos docentes, ao contrário dos estudos quantitativos que são regidos pela recolha de dados de forma a provar teorias ou hipóteses (Bardin, 1977).

As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986) e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Serrano, 2004). Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista e a observação direta e participante, utilizadas nesta pesquisa, são algumas das que melhor dão resposta às características supracitadas (Serrano, 2004). Estas técnicas colocam o investigador em contacto direto e aprofundado com os sujeitos e permitem compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias.

Serrano (2004), referência que interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social.” (p. 32)

Como já foi anteriormente referido, o objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua explicação e descrição (Bogdan e Biklen, 1994).

Contudo, embora este estudo se caracterize por ser qualitativo, o mesmo apresenta também especificidades de um estudo de caso. O método de estudo de casos vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005). Verifica-se, também, que o estudo de caso oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da investigação em educação o uso deste método é crescente (Serrano, 2004). O estudo de caso tem como objeto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade (Serrano, 2004).

A modalidade de estudo de caso possui uma dupla vertente: por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, principalmente, como objetivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias. Mas, por outro lado, permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada de decisões, convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objetivos de aprendizagem e de formação (Serrano, 2004).

Neste caso, a recolha de dados baseou-se em observações diretas e participantes em contexto de estágio, em conversas informais com as educadoras e professoras cooperantes e em entrevistas realizadas a educadoras e professoras do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), ao planejar as observações é necessário ter em conta que para realizar uma boa observação, é importante definir previamente o que se quer observar, quem se quer observar e como vai ser feita a observação. A observação tornou-se fundamental por ser uma “(...) técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada por opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.” (Afonso, 2005, p. 91)

De acordo com Carmo e Ferreira (1998 citado por Gomes, 2013), a observação permite a contextualização de comportamentos e de perspetivas, considerando que “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar.” (p. 200)

Tendo em conta os objetivos, foi construído um guião de entrevista (anexo I). Depois de testado (anexo II), verificou-se que não havia necessidade de alterar as questões propostas, mantendo-se o guião original.

O guião das entrevistas estava dividido em 4 blocos, cada um com o seu tópico, definido de acordo com os objetivos do estudo:

Bloco A - Identificação do/a entrevistado/a;

Bloco B - Vantagens e desvantagens de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade;

Bloco C - Organização do ambiente educativo;

Bloco D - Dificuldades sentidas;

Bloco E - Sugestões para a formação.

Assim, o guião teve como função, por um lado, “levantar uma série de tópicos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) e não fugir, durante a entrevista, demasiado ao assunto em estudo. E, por outro lado, no desenrolar da entrevista, possibilitou ao entrevistado definir o seu conteúdo. Por estes motivos pode considerar-se que se efetuaram entrevistas semiestruturadas.

Quivy e Campenhoudt esclarecem a função do guião das entrevistas semiestruturadas através das seguintes considerações:

“Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier.” (1992, p. 194)

Olabuénaga (1996), refere que as entrevistas semiestruturadas equivalem a um diálogo. No entanto, uma entrevista em profundidade desenvolve-se sempre com o controlo e a orientação do entrevistador, embora isto não implique uma rigidez no desenvolvimento do diálogo-entrevista. De acordo com o mesmo autor, este tipo de entrevista não pode prescindir de um guião orientador, pois corre-se o risco de perder todo o significado que se procura e não chegar a parte nenhuma.

As entrevistas foram realizadas, gravadas e posteriormente transcritas.

Os entrevistados revelaram-se colaboradores, interessados e disponíveis para qualquer outra solicitação. Ao longo das entrevistas tive especial atenção à correta formulação das questões, reformulando-as sempre que originavam alguma dúvida.

“O termo ‘*dados*’ refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

A análise de dados foi feita através da análise de conteúdo, construindo categorias com base na análise das entrevistas às educadoras e professoras do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público. Depois da recolha e registo dos dados, fiz a transcrição das entrevistas (anexo III) que me permitiram uma observação mais detalhada que serviu de base para a análise de conteúdo.

Segundo a perspetiva de Bardin (1997), a análise de conteúdo é um método empírico, um conjunto de instrumentos de cunho metodológico. Deste modo, através da análise das entrevistas efetuadas, foi possível dar resposta aos objetivos que tinha.

Optou-se por definir como categorias de análise os blocos definidos para o guião de entrevista e a partir daí foi realizada a análise e definidas as subcategorias (anexo IV).

Contexto e participantes do estudo

No presente estudo participaram educadores e os professores do 1.º ciclo do ensino básico que estivessem a trabalhar com grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade. Foram selecionados seis docentes (três educadoras e três professoras do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público). Para a recolha dos dados dirigi-me a três escolas do concelho de Santarém (uma das quais realizei os estágios de mestrado). Para manter a confidencialidade, as entrevistadas serão identificadas por letras maiúsculas, ou seja, educadora 1 (E1), educadora 2 (E2) e educadora 3 (E3). A professora 1 (P1), professora 2 (P2) e professora 3 (P3). Para a testagem considera-se

Aluna T (AT). Os dados da entrevista a AT não foram utilizados para a análise de conteúdos.

Tabela 2 - Caracterização dos docentes

Código de identificação dos docentes	Tempo de serviço	Habilitações literárias
E1 – Educadora 1	27	Educadora de infância e licenciatura em educação especial.
E2 – Educadora 2	26	Bacharelato e licenciatura.
E3 – Educadora 3	26	Bacharelato em educação pré-escolar e complementos de formação científica e pedagógica.
AT – Aluna Testagem	0	Licenciatura em educação básica.
P1 – Professora do 1.º CEB 1	4	Mestrado em 1.º ciclo do ensino básico.
P2 – Professora do 1.º CEB 2	25	1.º ciclo e complemento de formação em ensino do português como língua não materna.
P3 – Professora do 1.º CEB 3	30	Magistério primário, formação complementar com a especialização integrada em supervisão pedagógica. Mestrado antigo, não o Bolonha.

3. Apresentação e análise dos dados

Vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade

Começando por analisar os benefícios da organização de grupos/turmas com as mesmas idades/anos de escolaridade a opinião das educadoras e das professoras é díspar. Enquanto que as educadoras preferem grupos heterogêneos, as professoras preferem turmas só com um ano de escolaridade.

“Não gosto por idades. Acho que não antecipa o conhecimento de ninguém (...)”, E3

“É assim, mais benéfico, é, é. Acaba por ser mais benéfico porque pode-se desenvolver um outro tipo de trabalho que com dois anos de escolaridade é mais complexo. (...)”, P3

Esta opinião díspar deve-se à diferença de trabalho desenvolvida: enquanto que no pré-escolar a preocupação do educador é que eles desenvolvam a autonomia, a entreatajuda, a partilha, e se preparem para o 1.º ano, no 1.º ciclo, a responsabilidade do professor é acrescida pela pressão da obrigatoriedade do programa que têm de cumprir.

Aquando questionadas sobre as vantagens pedagógicas de grupos/turmas com as mesmas idades/anos de escolaridade, tanto as educadoras como as professoras apontaram diversas vantagens. A diversidade existente nos grupos acaba por ser uma vantagem e cabe aos educadores e aos professores conseguirem tirar o melhor partido disso. No pré-escolar observa-se que os mais velhos se sentem responsáveis por ajudar os mais novos e muitas vezes querem ensinar-lhes coisas que eles já sabem. Este contacto permite o desenvolvimento de numerosas competências como o trabalho cooperativo, a entreatajuda, a partilha, a colaboração, no fundo, os valores sociais. As crianças ajudam-se umas às outras, tornando-se mais autónomas. Com as várias idades em conjunto os mais novos acabam também por aprender mais do que se estivessem numa sala com a mesma idade, uma vez que quando o educador trabalha com crianças mais velhas acaba por integrar as mais novas no trabalho para colaborarem naquilo que conseguirem. Se estivessem numa sala com a mesma idade, a exigência seria menor e não desenvolveriam tantas capacidades como o fazem em grupos com idades diferentes.

“(...) porque acho que os mais velhinhos ajudam os mais pequeninos, não só em termos de trabalho em copiar os maiores, os mais pequeninos sempre têm a proteção dos mais velhos e querem ajudá-los, acho que em termos de socialização é muito bom (...)”, E2

As professoras também destacam vantagens a nível social e de aquisição de conhecimentos. Ao estarem os dois anos juntos os mais velhos vão relembrando a matéria que é falada para os mais novos e os mais novos acabam por aprender mais do que aquilo que está no currículo. Existe também a responsabilidade dos mais velhos por parte dos mais novos, o desenvolvimento da autonomia, pois muitas vezes para o professor conseguir trabalhar só com um grupo, o outro tem de estar a trabalhar sozinho. Uma das professoras faz também referência ao comportamento, pois acabam por adquirir determinadas regras como o saber ouvir, o saber esperar pela sua vez, etc.

“(...) Por outro lado, eu costumo dizer, quando dou iniciações eu falo para todos, porque os pequeninos não perdem nada em ouvir já o que estamos a explicar aos mais velhos.”, P1

“(...) mas as vantagens que eu considero são mais a nível social e a nível dos comportamentos (...) Nós podemos trabalhar determinados conteúdos, seja de que área for, de uma forma transversal aos dois anos de escolaridade. (...) o 1.º ano acaba por aprender mais do que aprenderia se tivesse sozinho (...) Aprendem todos ao mesmo tempo.”, P3

Quando falamos em desvantagens voltamos a observar uma opinião diferente entre as educadoras e as professoras. As educadoras não apontam desvantagens para as crianças, apenas mais trabalho para o educador.

“Desvantagens, será mais trabalho para o educador. Tem que planificar, tem de encontrar para as várias idades a mesma temática de forma a que todos eles participem, mas claro que os níveis de exigência têm que ser adequados ao nível de realização de cada (...)”, E1

No caso do 1.º ciclo as professoras apontam algumas desvantagens sobretudo no tipo de trabalho que gostavam de desenvolver e não conseguem por falta de tempo. As professoras referem que ao terem mais do que um ano de escolaridade têm dois currículos para cumprir, tornando-se difícil diversificar os materiais e as estratégias a utilizar com os alunos. Uma das professoras menciona que poderia fazer mais trabalho de campo, mas depois não podia deixar o outro ano a trabalhar sozinho na sala. Encontram também desvantagens no apoio a alguns alunos. Só com um ano de escolaridade conseguem explorar melhor alguns conteúdos que os alunos gostam. É também mais difícil para o professor planificar a sua intervenção.

Observa-se, no entanto, que as professoras entrevistadas se centram mais nas estratégias a utilizar, nos materiais, nas características do espaço físico do que na aprendizagem das crianças.

“(...) depois tenho um espaço físico pequeno, (...) os conteúdos cada vez são mais extensos, cada vez mais cedo começam a aprender alguns conteúdos para os quais não têm maturidade (...) Quem perde (...) são eles alunos em termos de atividades mais apelativas, ou de estratégias diferentes, ou de poder desenvolver mais um conteúdo ou um tema que até lhes está a agradar (...)”, P2

“As desvantagens, é, pronto, é não poder fazer determinado tipo de trabalho que gostaria de fazer, por exemplo a nível de pesquisas (...) não consigo ter o tempo disponível tanto em sala de aula, como fora da sala de aula, porque eu tenho que perder muito tempo na planificação fora da sala de aula para conseguir coordenar (...)”, P3

Relativamente aos critérios de constituição das turmas todas as docentes os conhecem.

Todas as educadoras concordam com os critérios e não fariam diferente, dando sempre prioridade às crianças mais velhas, tendo em conta que estão quase a entrar no 1.º ciclo e existem competências importantes que devem ser trabalhadas.

“Sim, dão sempre preferência aos alunos mais velhos. Tendo em conta a entrada no 1.º ciclo. Se fosse eu fazia da mesma forma, pois acho importante que eles trabalhem algumas partes da atenção, concentração, motricidade, do estar em grupo, das regras, antes de irem para a escola. (...)”, E1

Já as professoras, embora não discordem dos critérios, pois já estão habituadas a trabalhar com estas turmas, dizem que estas turmas deviam ter um número mais reduzido.

*“Eu sinceramente não tenho nenhum ano que eu ache que não fique bem com o outro (...) Passados estes anos todos..., mas não acho que, a mim, sinceramente não me faz diferença ter 1.º e 2.º ou 2.º e 3.º ou 3.º e 4.º ou 4.º e 1.º, a coisa resolve-se. Era preferível ter só um ano, claro.”,
P2*

“Para mim, o ideal seriam quinze alunos por turma, era um espetáculo. Ah, porque é assim, eu tenho vinte alunos na turma neste momento porque eu tenho um aluno com NEE, e mesmo assim é complexo. E seria ideal também haver turmas só com um ano de escolaridade, porque o próprio ano de escolaridade como eu já disse antes, é heterogéneo. Estas características faziam logo toda a diferença.”, P3

Organização do ambiente educativo

No que diz respeito à planificação da sua intervenção, as educadoras não planificam por idades, mas sim pelos interesses e características das crianças. Não têm uma planificação rígida. Se uma das crianças leva para a sala um tema ou uma questão que pode ser benéfica para o grupo, a educadora não vai deixar de trabalhar esse tema só por não estar planeado. Procuram também encontrar temáticas comuns às diferentes idades. O que acaba por ser diferente é a exigência na concretização do trabalho.

“(...) normalmente eu utilizo a pedagogia de projeto. Os interesses, as datas comemorativas que acabam sempre por os marcar não é... e vou muito por aí. Depois conforme as coisas que vão surgindo nas conversas deles, os conhecimentos deles, as vontades, as coisas que às vezes trazem de casa para mostrar aos amigos e que a gente pega e que desperta a curiosidade e

pegamos nisso e tento sempre trabalhar os vários temas, (...), mas que os níveis de exigência não é, é que já são diferentes.”, E1

*“Nalgumas situações de trabalhos, nomeadamente no desenvolvimento de projetos como é que planifico... aí não planifico por idades, não me interessa a idade, interessa-me os projetos a que aderimos, o que a própria criança e o grupo vai evidenciando, que é mais motivador por ali (...),”
E3*

Embora no 1.º ciclo os currículos sejam diferentes, existem sempre conteúdos que são comuns, a diferença é a dificuldade de cada temática, contudo, as professoras referem que quando fazem uma introdução, muitas das vezes chamam a atenção dos dois grupos, pois nenhum perde em ouvir o que a professora tem a dizer. Claro que existem exceções, se a professora estiver a introduzir uma letra a um 1.º ano, não vai chamar a atenção do outro grupo. As professoras organizam a sua turma em grupos, ou a pares para ser mais fácil conseguirem trabalhar com todos.

Para conseguirem trabalhar com os dois grupos, as professoras têm de planificar muito bem a sua intervenção, porém, ao longo dos anos que vão tendo de serviço, vão começando a desenvolver esta capacidade de gestão dos grupos, e sentem que vai começando a ser mais fácil. Quando querem trabalhar só com um dos grupos, o outro grupo fica a trabalhar autonomamente, muitas das vezes ficam a fazer fichas, a estudar uma lição, a fazer alguma correção de exercícios ou a trabalhar a pares.

“(...) eu faço um trabalho de grupo, as iniciações são normalmente feitas em grupo... não faço isto sempre.”, P1

“(...) E quando falo, falo para todos. E quando faço, faço para todos. E quando fazem, fazem todos. E ajudamo-nos uns aos outros, entre eles (...) quando estou mais direcionada faço uma aula mais direta num grupo, o outro tem que estar mais autónomo e vice-versa. Há alturas que dá para fazer com todos várias coisas, mas muitas que não.”, P2

Consideram que para o exercício de uma verdadeira pedagogia diferenciada precisavam de mais tempo e de mais recursos. Devido há diversidade que têm na sala, como crianças com necessidades educativas especiais, maus comportamentos, diferenças de idades e diferentes níveis de aprendizagem, eram necessárias mais pessoas ou grupos mais pequenos.

Algumas das docentes que disseram seguir uma pedagogia diferenciada falaram especificamente das crianças com necessidade educativas especiais.

“Sim. Acho que sim. Sim. Mesmo com as crianças com necessidades educativas especiais, que esses então têm outro ritmo de trabalho completamente diferentes e outros interesses completamente diferentes. (...)”, E1

“Sim, temos que ter esse cuidado. Tenho um aluno com necessidades educativas especiais, temos que ter esse cuidado.”, P1

Uma das educadoras referiu que apenas conseguia fazer um trabalho diferenciado na forma como falava ou agia com cada um, como já conhece bem o grupo sabia quais eram os seus temperamentos, sabendo então que com um podia falar de uma maneira, mas com outro teria de ser de outra. A nível de instrumentos e atividades diversificadas disse que não o conseguia fazer.

“Pouco. Eu diria pouco. Era preciso mais.” “Mas coisas simples no dia a dia de uma criança que tem um mau comportamento ou um comportamento mais difícil (...) são diferentes, têm sensibilidades diferentes e ali posso utilizar um discurso, um trato diferente, mas depois instrumentos diferentes de desenvolvimento de atividades diversificadas para aquela criança, acho que num grupo destes perco um bocadinho dessa parte, era preciso mais, era preciso sermos duas ou três (...)”, E3

A professora que respondeu que não o conseguia fazer sublinhou, no entanto que, sempre que era necessário esclarecer alguma dúvida específica a um aluno o fazia, mas que no geral, quando explicava era para todos em simultâneo.

“Não tenho tempo... a pedagogia diferenciada é uma coisa muito bonita, mas quer dizer, não é com vinte e seis, se eu ainda for fazer grupinhos... ou uns não fazem nada durante o dia, ou estão a fazer fichas, que para mim, fichas de trabalho (...)”, P2

No que toca à organização da sala a resposta das docentes foi unânime, todas responderam que a forma como a sala está disposta influencia o grupo. No pré-escolar encontramos as salas organizadas por áreas, neste espaço é importante que os materiais estejam acessíveis a todas as crianças de forma a que consigam lá chegar sem que seja necessário pedir a ajuda do adulto. O espaço é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma sala bem organizada proporciona à criança diversos estímulos, como o entusiasmo, e favorece a aquisição de competências como a autonomia, a ajuda e a cooperação. Cabe ao educador criar um espaço desafiante que permita o desenvolvimento das crianças, seja em grupo, seja individualmente.

“Os espaços lúdicos, o estar tudo à disposição deles, o poderem mexer, arrumar, tirar, sem estar dependente do adulto, o poderem se ajudar uns aos outros (...)”, E1

“E o espaço é uma componente privilegiada, quando eu defino o espaço já estou a definir realmente as minhas prioridades, as minhas intenções”, E3

No 1.º ciclo a sala tem de ser organizada de outra forma, principalmente quando existem dois anos de escolaridade. Aqui existem diversos fatores a serem considerados como o tamanho da sala, os materiais que tem e o grupo de alunos que a vai integrar. Muitas vezes um professor começa com uma disposição na sala, eventualmente porque até resultou com o grupo que teve no ano anterior, e pode perceber que com este grupo

a forma como tem a sala não resulta. Este deve procurar, sempre que possível, adequar a sala ao modo de funcionamento dos alunos.

“(...) eu gosto de trabalhar em “u”, é a forma como eu mais gosto de trabalhar. Estou de frente para todos os alunos, vejo todos os alunos ao mesmo tempo, se bem que o trabalho em “u” tem a desvantagem que eles têm mais oportunidade de conversar com o colega (...), P1

“(...) a sala é organizada de acordo com o grupo.”, P2

“(...) temos outro problema na organização das salas, tem a ver com o mobiliário e com o tamanho das salas. O mobiliário que não é adequado e o tamanho das salas que também é mínimo. Isso logo aí condiciona, porque a pessoa pode ter muito boas ideias, mas não conseguir ter as coisas organizadas como gostaria e como seria desejável.”, P3

Na questão sobre a organização do tempo, no geral as educadoras falaram sobre as suas rotinas. Estas rotinas são muito importantes para as crianças, é através destas, que elas sabem o que vai acontecer a seguir, por exemplo, quando elas cantam uma certa música já sabem que é hora de lanchar, quando cantam a outra, já sabem que é para almoçar. No pré-escolar é possível observar que, apesar dos tempos que têm de ser cumpridos, existe sempre alguma flexibilidade. Nesta valência não é obrigatório fazer a atividade sempre de manhã, ou sempre à tarde, o educador pode escolher em que momento do dia é que o quer fazer.

“Depois há sempre as horas, os espaços marcados, sabemos que aquela hora é hora do lanche, tentamos perto da hora do lanche já começamos a preparar o fim dessa atividade e para que eles se vão autorregulando. Eles não têm um relógio, e eles acabam por saber que quando cantamos aquela canção, que são horas de arrumar porque vamos lanchar, depois à hora de almoço, cantamos outra canção e eles já sabem que é o sinal de começar a arrumar porque vamos almoçar (...), E1

“(...) no pré-escolar também funcionamos muito com rotinas (...), E2

No 1.º ciclo existe um horário que deve ser cumprido por parte do professor. As entrevistadas dizem não seguir este horário à risca, por exemplo, se começam em português e o trabalho está a ser produtivo e as crianças estão empenhadas, não vão mudar de área só porque está no horário. O facto de conhecerem o grupo também as ajuda no cumprimento dos tempos que demoram em cada atividade, pois já sabem quem vai terminar primeiro, quem vai ter dificuldades e tentam sempre ter material disponível para quem termina mais cedo. É com a experiência e com os anos de serviço que a questão da gestão do tempo se vai tornando mais fácil para o professor.

“Não tenho problema se estou no português de repente passar para o estudo do meio porque me lembro de qualquer temática. Não faço matérias estanques. (...) a gestão às vezes é assim um bocadinho... quando tu dás por ela e olhas para as horas “ups”, já passou... e com grupos heterogêneos como estes e com turmas duplas ainda mais o tempo corre.”, P1

“É não ser muito ambiciosa, não é, mas isso também é com a tarimba dos anos que levas do trabalho não é.”, P2

“A dificuldade da gestão do tempo, na minha opinião, neste momento tem a ver com isso, com a estratificação que fizeram e a compartimentação que fizeram das áreas disciplinares.”, P3

Dificuldades sentidas

No que concerne às dificuldades sentidas, praticamente cada entrevistadora tem uma opinião. No pré-escolar verifica-se que as dificuldades sentidas são o tempo de concentração dos mais novos e a integração em algumas regras também dos mais novos. A nível da concentração está relacionado com o facto de os mais novos não terem tanto tempo de concentração como os mais velhos e desta forma, os mais velhos ao verem os mais novos a sair da atividade também o querem fazer. A nível da integração, refere-se às regras de arrumação: muitas vezes os mais pequenos desarrumam a sala todas e depois não a arrumam.

“(...) tempo de concentração não é, os tempos de concentração são diferentes dos de três anos e dos de seis (...) depois temos que trabalhar essa parte “então, mas tu consegues mais que ele, tu já aprendeste isto e ele não aprendeu (...) Claro que no início é complicado, mas temos sempre que investir, perder tempo, insistir para depois poder ter os frutos.”, E1

“Acontece também muitas vezes é os mais pequeninos não conseguem estar tanto tempo a fazer a atividade como os mais velhinhos. Cansam-se mais depressa. Quando isto acontece eu tento que eles percebam que é importante que todos terminem o que estão a fazer para depois vermos o resultado final. E eles gostam quando eu mostro o trabalho de todos.”, E2

“(...) os de três só desarrumam os jogos enquanto eu estou a olhar ou a dar apoio a um pequeno grupo noutra atividade, olho para os jogos já estão todos no chão. E depois não é capaz, precisam dos mais crescidos para irem ajudar como fizeram (...) Precisam de muita atenção. (...)”, E3

Duas professoras mencionam que as dificuldades que sentem é a nível do comportamento e o querer fazer outro tipo de atividades que com dois grupos não conseguem fazer. Relativamente ao comportamento, uma professora refere que se os alunos terminarem as tarefas e não lhes for dada logo outra, começam a conversar, por isso ela já tem de ter trabalho extra para lhes dar. Em relação às atividades, uma das professoras gostava de realizar com as turmas mais pesquisas tanto no computador como em papel, mas não o consegue fazer pois estes momentos necessitam de muita atenção por parte da professora e com as duas turmas não é possível. Uma das professoras refere que ao fim de muitos anos de serviço já não sente dificuldades. No início tinha de levar tudo planeado ao pormenor, com a experiência já não sente essa necessidade.

“Pronto, as dificuldades muitas das vezes são ao nível de comportamento, estamos a falar ao nível de comportamento (...) ver quem é que já terminou, arranjar atividades... porque se não, gera-se a confusão, porque há sempre quem comece a falar.”, P1

“As dificuldades... para mim, com estes anos todos de serviço já não são dificuldades (...) Eles próprios são autónomos e já sabem a maneira de funcionar (...) Não há propriamente dificuldade.”,

P2

“Ou seja, as dificuldades têm a ver precisamente com o querer fazer outro tipo de atividades e de tarefas e não o consigo fazer porque são os dois anos.”, **P3**

Em relação ao cumprimento das orientações curriculares no pré-escolar e do programa no 1.º ciclo, as respostas foram idênticas. Nenhuma docente sente dificuldades. Contudo, existem áreas que são mais trabalhadas do que outras, aspeto que se evidencia mais no 1.º ciclo, onde as expressões são menos trabalhadas por falta de tempo.

“Não, não... pronto, há sempre uma área que é mais trabalhada que outra, uma pessoa tenta dar a volta, mas há sempre uma área que até nós gostamos mais..., mas assim no cumprimento, não. (...)”, **E2**

“Não há assim nada de transcendente se bem que as expressões ficam assim um bocadinho... (...)”, **P1**

“Não, as dificuldades de cumprimento do currículo, é assim, não vou dizer que... no geral cumpro tudo, agora se me perguntares se eu nas expressões cumprio o currículo todo, vou-te já dizer que não. Nem estou preocupada com isso. Não tenho, não tenho tempo, não tenho espaço. Tenho dois anos de escolaridade onde me obrigam a cumprir, em que os miúdos atinjam determinadas metas e saibam determinados conteúdos... epá, depois há algumas coisas que ficam para trás, em termos de experiências algumas, se calhar (...)”, **P2**

Sugestões para a formação

Quando questionadas sobre a formação inicial, todas as educadoras responderam que tiveram boas bases para implementar estratégias em grupos com diferentes idades. Referem que na altura que tiraram o curso tinham muita pedagogia e depois tiveram de adequar à prática tudo o que lhes foi transmitido, porque a teoria é diferente da prática e cada grupo é um grupo. Consideram também que é importante a partilha de experiências entre colegas, pois nunca se sabe tudo e há sempre alguém que pode partilhar alguma estratégia ou algum recurso que pode ser aplicado com o grupo que estão a trabalhar. Referem que é importante não cair na rotina e ir atualizando conhecimentos. Os interesses das crianças são diferentes é importante o educador ir acompanhando esta evolução.

“Eu acho que, foi... Eu acho que... Uma pessoa vai buscar as bases não é. (...) E depois quando comecei a trabalhar, comecei a ver por mim... Deixar de ver a teoria e perceber a realidade, pronto, e encaixar a realidade dentro da teoria, eu acho que isso foi uma construção que eu tive que fazer...”, **E2**

“(...) só que depois há um ajuste entre aquilo que aprendemos e o que a prática nos vai exigindo e até ao longo da carreira aprender com pessoas com formações diferentes, que também é uma mais-valia (...)”, E3

Apenas uma das professoras menciona que teve formação necessária, porém considera que isso se deve à época em que fez a sua formação: há 30 anos a maioria das turmas tinham dois, três ou até mesmo quatro anos de escolaridade dentro da sala e que sempre teve contacto com esta realidade. As outras duas professoras dizem que a formação inicial que tiveram foi insuficiente, que o curso estava mal estruturado e que tiveram unidades curriculares que não as ajudaram em nada. Foi a experiência que tiveram, o contacto com a realidade, a partilha de experiências que as tornou nas profissionais que são hoje.

“Não. O meu curso foi muito mal estruturado (...) E parece que continua assim... é estranho é como é que isto continua assim, porque eu pensava que era uma coisa já de há 14 anos atrás, pronto, que tinha passado, porque eu notei essa dificuldade.”, P1

“Não. Já mais. De todo. Never. Em tempo algum. Sou eu. São as minhas colegas. É a vida. É a tarimba e são os anos de serviço. São os miúdos que vão passando por ti, os pais e isso te vai... agora a formação inicial, ninguém me ensinou como é que se começava a dar, como é que se ensinava a ler e a escrever, não é (...)”, P2

“Nós os mais velhos temos essa vantagem, porque nós sempre fomos, tivemos ao longo da nossa vida este tipo de experiências não é (...)”, P3

Em síntese verifica-se que as dificuldades sentidas parecem ser maiores no 1.º ciclo do ensino básico do que na educação pré-escolar. É ainda de sublinhar as diferentes interpretações que são feitas relativamente ao significado de “pedagogia diferenciada”, mesmo em turmas com características tão diferenciadas continua a evidenciar-se alguma tendência em “homogeneizar as práticas educativas”. Neste sentido seria importante rever alguns aspetos a nível da formação e também relativamente ao número de crianças por grupo/turmas, como é sublinhado por algumas docentes.

Capítulo III – Considerações finais

A elaboração deste relatório final de mestrado envolveu todo um processo que contribuiu para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional como futura educadora e professora do 1.º ciclo do ensino básico.

Ao longo do mestrado fui aprendendo a articular a prática à componente teórica da formação, refletindo o meu desempenho nos estágios, aprofundando e/ou completando alguns conhecimentos.

A elaboração deste relatório veio contribuir para dar continuidade a este percurso de aprendizagem, promovendo uma melhor autoavaliação sobre os estágios e sobre as principais dificuldades sentidas.

Ao longo dos estágios de mestrado fui sentindo algumas dificuldades, como por exemplo: atender às necessidades de cada um, conseguir fazer com que todos aprendessem, arranjar estratégias para ensinar, a construção de planificações e também na construção de elementos para avaliar os alunos. Para dar resposta às dificuldades que iam surgindo recorria à leitura, a conversas informais com as educadoras e professoras e docentes da ESE.

Contudo, tenho consciência que para lidar com os vários desafios que vão surgindo é também necessária a experiência profissional. Neste sentido tenho de valorizar os momentos de estágio como tendo sido cruciais para a minha aprendizagem, como forma de aprender a articular a teoria e a prática, com o apoio das docentes cooperantes e do/as docentes da ESE.

A escrita deste relatório evidencia o quanto evoluí. Verifiquei isso nas minhas intervenções. Ao longo do tempo ia ficando mais autónoma sem ter de estar sempre a pedir ajuda à educadora/professora cooperante. Senti também que evoluí na minha capacidade de reflexão. À medida que os estágios iam passando, ia sentindo mais vontade de me questionar e de questionar (no bom sentido) o que observava. Tinha necessidade de questionar o porquê das coisas e tentar dar-lhes resposta. No futuro pretendo continuar a questionar, a refletir e a avaliar a minha prática de forma a conseguir fazer sempre mais e melhor.

A segunda parte deste relatório surgiu com a necessidade de dar resposta a questões que emergiram durante um estágio curricular na valência de 1.º ciclo durante a licenciatura. Este trabalho de pesquisa assumiu uma grande importância no que diz respeito à minha formação e desenvolvimento, pelas leituras e pesquisa realizada que me possibilitaram aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Porém, a nível da pesquisa, senti dificuldades, pela falta de referências bibliográficas e também devido à minha inexperiência. Considero que as opções metodológicas escolhidas possibilitaram uma recolha importante de informação. As entrevistas realizadas às educadoras e professoras do 1.º ciclo do ensino básico permitiram conhecer as suas ideias sobre a forma como é feita a organização das turmas, quais são os aspetos positivos e dificuldades que decorrem desta organização e quais as estratégias de trabalho utilizadas para uma resposta às necessidades diferenciadas de cada criança do grupo/turma.

Tendo como base a fundamentação teórica, as observações, as conversas informais e as entrevistas realizadas foi possível chegar a algumas conclusões, porém, considerando a dimensão e a natureza da amostra, seria errado generalizar estas conclusões.

Enquanto futura profissional de educação vou ter a possibilidade de trabalhar com estes grupos/turmas, tarefa que vai ser em parte facilitada pela realização deste trabalho. No entanto, ainda é uma temática que necessito continuar a estudar.

Neste sentido, chegando ao fim da realização deste relatório, sinto necessidade de aprofundar a minha formação, de me ir constantemente atualizando, nomeadamente a nível da gestão de grupos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, & F. Araújo, Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico. (p. 91) Lisboa: ASA
- Ainscow, Mel. (1993a). Teacher Education as a Strategy for Developing Inclusive Schools. In R. Slee (Ed.). Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration. London: Falmer.
- Ainscow, Mel. (1993b). Teacher development and special needs: Some lessons from the UNESCO project special needs in the classroom. In P Mittler, et al (Eds.), Special Needs Education (World Yearbook of Education). London: Kogan Page.
- Ainscow, Mel. (1994a). Supporting international innovation in teacher education. In H. W. Bradley et al (Eds.), Developing Teachers Developing Schools. London: Fulton.
- Ainscow, Mel. (1994b). Special needs in the classroom: A teacher education guide. London: Jessica Kingsley, UNESCO.
- Alarcão, I. (1997). – Em Prefácio de Sá-Chaves, I. (Org). Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1998). Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Ambrósio, S. (1999). O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Arends, R. I. (2008). Aprender a ensinar. 7. ed. Lisboa: McGraw Hill.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: edições 70.
- Beane, J. A. (2002). Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática. Coleção Temas Atuais. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora
- Cadima, A. (1996). Diferenciação: No Caminho de uma Escola Para Todos. In Noésis, outubro-novembro/1996, p. 51. Lisboa: IIE.
- Cadima, A. (1998). A experiência de um ciclo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C Ortega (orgs). Diferenciação pedagógica no Ensino Básico – Alguns itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 14.
- Chousa, M, M, N. (2012). Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa.
- Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.
- Cortês, L. (1998). O arco-íris na sala de aula: processos de organização de turmas: reflexões críticas. Lisboa: IIE.
- Davis, C. & Gatti, B. A. (1993) A dinâmica da sala de aula da escola rural. In. THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas – SP: Papyrus, p. 75-135.
- Delors, J. (Coord.) (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, pp. 54-55. Porto: Edições Asa.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. WITTRUCK (Dir.). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan. p.392-43.
- Duarte, Newton (2001). As Pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim chamada Sociedade do Conhecimento- sessão especial intitulada: Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade e do Conhecimento. XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu: M.G.
- Ferrão Tavares, C. (2000). Os Media e a aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Filgueiras, M. (2010). O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil. Lisboa: Universidade Aberta.
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de educación, Espanha, in. 47, p. 49>70. maio/ago.
- Gaspar, Maria I. (1999). Ensinar Diferente para a Diferença no Aprender. In GraveResendes, L. (Org.). Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 65-79.
- Gomes, M. (2013). A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.o Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna. Dissertação para a obtenção de Grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- GraveResendes, L. & Soares, L. (2002). Diferenciação pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar. Coleção: Perspetivas Atuais/ Educação.* Porto: Edições Asa.
- Hage, S. A. M. (2006). Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez.*
- Hage, S. A. M. (2009). A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador.*
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
<http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/fenprof/em-2015-havia-518-turmas-com-mais-de-um-ano-de-escolaridade>
- Jiménez, R. (1990). *Una escuela para todos.* Málaga: Ediciones Agibe.
- Karling, A. A. (1991). *A didática necessária.* São Paulo: IBRASA.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping.* Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Killen, M. (1996). *Children's Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences.* New York: Joussey-Bass.
- Leontiev, A. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* Tradutora: Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone, p. 59-83.
- Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação. Universidade Católica de Goiás. nº 27 Set/Out/Nov/Dez, p. 05-24.*
- Lima, A. C. R. E. (2006). *Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes - Dissertação do Mestrado em educação e Contemporaneidade.* Salvador, Brasil.
- Lombardi, T. (1992). *Learning Strategies for Problem Learners.* (A. Marques, Trad.) Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Lüdke, Menga & André, Marli (1986). *E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.
- Machado, F. S. A. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB.* Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa. Universidade do Minho, Minho.
- Mathot, G. B. (2001). *A handbook for teachers of multi-grade classes - Volume One.* France. UNESCO.
- Maués, O. C. (2010). A política para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr.*
- McBride, R. (1989). *The In-Service Training of Teachers.* Lewes: The Falmer Press.
- Meirieu, P. (1988). *L'école Mode D'emploi : Des « Méthodes Actives ».* À La Pédagogie Différenciée. Lyon : CRDP.
- Mingat, A. & Ogiet, C. (1995). Elementos para uma nova reflexão sobre a escola primária em meio rural. In R. Canário (Org.), *Escola Rural na Europa Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE.* pp. 13-31.
- Ministério da Educação (1992). *"Avaliar é Aprender – Um Novo Sistema de Avaliação".* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Monteiro, A., Nunes, C. S. C. (2010). Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAJE, Salomão Mufarrej. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.* Belo Horizonte: Autêntica. p. 263-282.
- Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, Z. (2008). *A gestão pedagógica das instituições de infantil.* São Paulo: Junqueira & Marin Editores
- Oliveira, Z. (2008). *A gestão pedagógica das instituições educação infantil.* In: Guimarães.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis.* Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'École des Différences.* Paris.
- Pestalozzi (1996). *Lettre de Stans.* Genève: Mini Zoé. pp. 54-55.
- Pinheiro, M. S. D. (2010). A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAJE, Salomão Mufarrej. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 193-2016.
- Pinho, A. S. T., Souza, E. C. (2012). Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas.* Salvador: EDUFBA, p. 247-264.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços na creche.* Universidade de Aveiro. pp. 5-10.
- Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadores e educadoras; Natal, novembro de 2008.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée.* Paris : Hachette.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciência Sociais. 4ª Edição.* Lisboa: Gradiva.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva.
- Ramos, F., Félix, P. & Perdigão, R. (2016). Organização escolar: as turmas. Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE) Coleção: Estudos Edição Eletrónica.
- Ramos, M. & Nunes, M. (2007). Formação contínua como processo de colaboração e mudança na escola. In Sousa, J. M. e Fino, C. N. (Org.). A Escola Sob Suspeita (pp. 243-253). Edições ASA Editores.
- Rocha, M. I. A & Hage, S. M. (2010). Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas - Belo Horizonte: Autêntica Editora –Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).
- Rocha-de-Oliveira, S. & Piccinini (2012). Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. RAM, Revista de Administração Mackenzie, 13 (2), pp. 44-75.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, M A. (2006). Análise de Práticas e de Necessidades de Formação. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Edições Colibri, Lisboa.
- Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular – A especificidade do 1º Ciclo. In P. Abrantes (Coord.), Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência-coadjuvação (pp.17-37). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Sanches, I. (2001). Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula. Porto: Porto Editora. (Col. Educação).
- Santos, F. J. S. & Moura, T. V (2010) Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte. Autêntica editora, p. 35-47.
- Seixo, C. (s/d). Identidade profissional do professor. Em, <http://infor.cef.pt/56/26cilia.pdf>.
- Ser e Ter. Direção: Nicolas Philibert. França, 2002.
- Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos. Madrid: Ed. La Muralla.
- Sigsworth, A. & Solstad, K. J. (2001). Making Small Schools Work: A Handbook for Teachers in Small Rural Schools. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Addis Ababa (Ethiopia). International Inst. for Capacity Building in Africa.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. ACTAS DO I EIELP.
- Souza, E. C. & Pinho, A. S. T. (2012). Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. IN: Souza, Elizeu Clementino de (Org.). Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, p. 247-264.
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. Meta: Avaliação.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grows (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Tomlinson, C. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora.
- Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas.
- Vecchi, G. (1992). Aider les élèves à apprendre. Paris: Hachette.
- Visser, J. (1993). Differentiation Making It Work. Ideas for Staff Development. Stafford: NASEN.
- Wang, M. (1995). Serving Students with Special Needs, Equity and Access. Projects, vol. XXV, nº2, p.p.287-296 UNESCO.
- Yin, R. K. (2005). Estudo de caso. Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2001). Didáctica da educação infantil. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação consultada

- Assembleia da República (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil Específico do Desempenho dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Imprensa Nacional
- Despacho nº 7-B/2015. Diário da República, 2.ª série n.º 88, 7 de maio de 2015. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Despacho nº 5048-B/2013. Diário da República 2.ª Série n.º 72, 12 de abril de 2013. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Despacho nº 14026/2007. Diário da República, 2.ª série, n.º 126, 3 de julho de 2007. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Despacho n.º 13765/2004. Diário da República, 2.ª série, n.º 163, 13 de julho de 2004. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho n.º 373/2002. Diário da República, 2.ª série, n.º 95, 23 de abril de 2002. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho n.º 373548A/2001. Diário da República, 2.ª série, n.º 286, 20 de junho de 2001. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Lei de Bases (Lei nº2/2003), Lei de Bases do Sistema Educativo.

Anexos

Anexo I – Guião de entrevista aos educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico

Esta entrevista está a ser realizada pela discente Cristiana Sofia dos Santos Martins, sob a orientação da docente Maria João Cardona, no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém, sobre a organização de turmas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Esta entrevista demorará cerca de 20 minutos, todas as respostas são anónimas, os dados recolhidos e analisados serão tratados de forma confidencial.

Agradeço desde já que responda a todas as questões, desta forma contribui para um levantamento, análise e sucesso da pesquisa. A sua colaboração é extremamente importante neste processo de formação pessoal e profissional. Muito obrigada pela disponibilidade.

Blocos	Objetivos	Questões
A. Identificação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso profissional do educado/professor; - Conhecer a sua atual situação profissional; - Conhecer experiências profissionais relevantes relativamente aos diferentes tipos de grupos com que já trabalhou; 	<p>1.1 - Quantos anos tem de serviço?</p> <p>1.2 - Qual é a sua formação base? Sentiu necessidade de investir mais em formação complementar? Se sim, o que realizou?</p> <p>1.3 - Quantas crianças tem este ano? Qual ou quais as idades/ anos de escolaridade com que está a lecionar atualmente?</p> <p>1.4 – Com que tipo de turmas já teve oportunidade de lecionar, em termos etários (heterogéneas, homogéneas ou ambas)?</p>
B. Vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> - Vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade; 	<p>2.1 – Será mais benéfico para a aprendizagem dos alunos a organização de turmas com a mesma idade/ anos de escolaridade? Quais as vantagens pedagógicas da existência de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?</p>

		<p>2.2– Quais as desvantagens pedagógicas da existência de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?</p> <p>2.3 – Conhece quais são os critérios usados na constituição de turmas do pré-escolar/ 1.º CEB? E a que critérios devia obedecer?</p>
C. Organização do ambiente educativo	- As principais estratégias utilizadas a nível da organização do ambiente educativo;	<p>3.1 – Considerando a diversidade das crianças que integram os grupos como planifica a sua intervenção? E que estratégias utiliza?</p> <p>3.2 – Consegue pôr em prática uma pedagogia diferenciada? Pode apresentar alguns exemplos?</p> <p>3.4 – Acha que a organização da sala influencia o funcionamento do grupo? Como? Pode exemplificar?</p> <p>3.5 – E relativamente à organização do tempo? Como é que influencia? Pode exemplificar?</p>
D. Dificuldades sentidas	- Principais dificuldades sentidas pelos docentes do pré-escolar e do 1.º CEB;	<p>4.1 – Quais as dificuldades que encontra no trabalho com turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade? Como as ultrapassa?</p> <p>4.2 – Sente dificuldades no cumprimento das OCEPE/do currículo (1.º CEB)?</p>
E. Sugestões para a formação	- Sugestões a nível da formação de docentes do pré-escolar e do 1.º CEB.	<p>5.1 - Acha que a sua formação inicial foi suficiente para implementar estratégias nestas turmas? Quais as necessidades de formação que sente?</p> <p>5.2 – Considera importante haver mais formação sobre estas questões?</p>

Anexo II – Entrevista experimental

Aluna Testagem (AT)
A. Identificação do/a entrevistado/a
Quantos anos tem de serviço?
Boa tarde, eu apenas tenho as experiências dos estágios.
Qual é a sua formação base? Sentiu necessidade de investir mais em formação complementar? Se sim, o que realizou?
Tirei a licenciatura em educação básica e estou a tirar o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.
Quantas crianças tem este ano? Qual ou quais as idades/ anos de escolaridade com que está a lecionar atualmente?
Então, vou basear-me no último estágio que fiz para responder às questões. Ora, então tenho 19 crianças. Tenho 11 do 3.º ano, ou seja, idades compreendidas entre os sete e os oito anos e tenho oito crianças no 4.º ano. Ou seja, tenho crianças entre os sete e os 10 anos.
Com que tipo de turmas já teve oportunidade de lecionar, em termos etários (heterogéneas, homogéneas ou ambas)?
Apenas com esta turmas, com este grupo heterogéneo.
B. Vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade
Será mais benéfico para a aprendizagem dos alunos a organização de turmas com a mesma idade/ anos de escolaridade? Quais as vantagens pedagógicas da existência de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?
É mais benéfico para os alunos que estão numa sala com apenas um ano de escolaridade porque desta forma consigo ter toda a minha atenção só para aquele grupo. E neste caso tenho que dividir a minha atenção e o meu tempo para os dois grupos. É assim, em relação a vantagens, eu neste momento, tendo em conta esta turma eu não vejo muitas vantagens para estes anos de escolaridade. Porque tendo em conta que eu estou a trabalhar com dois grupos, vantagens seriam se eu estivesse a trabalhar com um grupo apenas. Agora tendo em conta os dois, e cada um está a dar conteúdos diferentes, têm trabalhos diferentes, logo eu tenho que trabalhar com um grupo de cada vez... Eles estando os dois anos juntos, não consigo tirar daí uma vantagem. Porque cada ano tem o seu trabalho.
Quais as desvantagens pedagógicas da existência de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?
Tenho que deixar um grupo sozinho, trabalhando autonomamente, deixar sempre trabalho, para poder dar atenção e dar continuidade ao trabalho com o outro ano de escolaridade. A maior desvantagem é mesmo ter que dividir o tempo e a minha atenção com os dois anos, não consigo ter uma aula completa para trabalhar só com um ano. Apesar de os dois grupos estarem a trabalhar, muitas vezes estão a fazê-lo sozinhos porque não consigo acompanhar os dois.
Conhece quais são os critérios usados na constituição de turmas do pré-escolar/ 1.º CEB? E a que critérios devia obedecer?
Não, não tenho conhecimento. Mas para mim fazia sentido ter apenas um ano de escolaridade, como existem em inúmeras zonas do país. Relativamente ao número de rapazes e de raparigas por turma penso que é melhor se for metade, metade.
C. Organização do ambiente educativo
Considerando a diversidade das crianças que integram os grupos como planifica a sua intervenção? E que estratégias utiliza?

No início tento sempre organizá-las para que enquanto eu estou com um grupo, a trabalhar com um grupo, o outro tem que ter sempre trabalho ou estar ocupado com alguma coisa, mas sempre de uma maneira autónoma.
Consegue pôr em prática uma pedagogia diferenciada? Pode apresentar alguns exemplos?
Tendo em conta o grupo que eu tenho agora, a única intervenção que coloquei mesmo em prática está relacionada com uma menina que é testemunha de Jeová, logo, aqui o único trabalho que eu faço diferenciado é com esta menina e é mais na época de datas festivas como por exemplo no natal, na páscoa, ... às vezes na expressão plástica ou em certos textos. Só nessas alturas é que faço uma pedagogia diferenciada e apenas com uma aluna.
Acha que a organização da sala influencia o funcionamento do grupo? Como? Pode exemplificar?
Sim, isso acaba por influenciar sempre, para já eles não podem estar misturados um grupo com o outro. De um lado da sala está um ano de escolaridade e do outro lado, está o outro. Uma das estratégias que também adequiei, neste caso na organização foi que eu tenho o quadro interativo num lado da sala e o quadro de ardósia está na parede oposta, logo eu tenho um ano de escolaridade virado para um lado da sala e o outro está virado para o outro lado, ou seja, se eu estou a trabalhar com um grupo o restante está de costas e eu vejo e estou com atenção caso haja distrações como se virarem para trás, ou estiverem distraídos eu consigo me aperceber melhor com a sala organizada desta forma.
E relativamente à organização do tempo? Como é que influencia? Pode exemplificar?
A organização do tempo acaba por ser como eu já disse anteriormente, a aula acaba sempre por ser dividida. Não quer dizer que seja totalmente dividida ao meio, a primeira metade da aula para uma turma e a outra metade para outra, mas o que acontece é que sempre que eu estou a dar matéria a um ano o outro tem que estar obrigatoriamente com trabalho autónomo. Ou seja, só em certas áreas é que eu consigo trabalhar com as duas turmas ao mesmo tempo. Mas esporadicamente. Ou seja, só mais quando os conteúdos se cruzam, principalmente o que pode acontecer é em estudo do meio e aí sim é que eu trabalho com as duas turmas e assim é que costumo trabalhar com os dois grupos. Exceto nestes casos, sempre que estou a trabalhar com um grupo, o outro está sozinho. Tento sempre que esta divisão seja o mais equilibrada possível para que nenhum dos dois fique a perder. O tempo que eu disponibilizo para um grupo, tento disponibilizar para o outro.
D. Dificuldades sentidas
Quais as dificuldades que encontra no trabalho com turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade? Como as ultrapassa?
Então, a dificuldade vai mesmo é no tempo porque em termo de dar os conteúdos, uma coisa é dar um conteúdo por exemplo a uma turma, e dar dois conteúdos a duas turmas diferentes. Ou seja, às vezes tenho que dar as coisas mais rapidamente de uma forma mais superficial porque se perder muito tempo com uma turma, a outra fica em desigualdade e não é justo, ou então... ou pode sempre algum dos grupos ficar a perder. Neste caso os conteúdos é o mais difícil de gerir.
Sente dificuldades no cumprimento das OCEPE/do currículo (1.º CEB)?
Tenho. Perco sempre mais tempo e não é a mesma coisa que dar apenas o currículo a um ano de escolaridade do que dar aos dois. Lá está, mesmo o tempo tem que ser dividido, logo para dois grupos. Torna-se sempre mais difícil em certas alturas.
E. Sugestões para a formação
Acha que a sua formação inicial foi suficiente para implementar estratégias nestas turmas? Quais as necessidades de formação que sente?
Não, acho que nunca é o suficiente. Há sempre imensas dúvidas que surgem, dificuldades em trabalhar ou em saber utilizar as estratégias realmente que devem ser implementadas por isso, desta forma digo que é sempre uma mais valia mais formação. Quanto mais formação, melhor. Em relação à formação inicial, em primeiro lugar tentar passar por todas as situações que possam vir a surgir nesta área. E segundo, ao longo do tempo consoante as necessidades que tenha, deve sempre procurar mais formação e trabalhar sempre mais para conseguir ultrapassar as suas dificuldades. Vai haver sempre situações que vão ser novas, crianças que vão ser diferentes, grupos que vão ser diferentes, mas é com isso que se aprende.
Considera importante haver mais formação sobre estas questões?
Sim. E acho que se deve tentar enquanto se está em formação e se tem estágios, tentar passar por todas estas situações, por exemplo, uma pessoa que nunca passar por uma sala heterogénea um dia que vá trabalhar e se deparar com uma, lá está não tem a formação precisa porque nunca passou por estas dificuldades, não vai saber possivelmente que estratégias utilizar.

Anexo III – Transcrição integral das entrevistas às docentes

Educadora 1 (E1)	Educadora 2 (E2)	Educadora 3 (E3)
A. Identificação do/a entrevistado/a		
Quantos anos tem de serviço?		
Tenho 27 de serviço.	Tenho 26.	Tenho 26 anos de trabalho.
Qual é a sua formação base? Sentiu necessidade de investir mais em formação complementar? Se sim, o que realizou?		
Educadora de infância. Sim, depois fiz a licenciatura em educação especial e depois tenho continuado a fazer formação sempre conforme as necessidades de cada ano.	Eu comecei com o bacharelato. Depois fiz a licenciatura, entretanto vou fazendo formação, mas escolho sempre aquela que eu acho que para mim é mais necessária.	Bacharelato em educação pré-escolar na ESE de Santarém e em 2006 complementos de formação científica e pedagógica na escola superior Almeida Garrett em Lisboa. O grau académico de bacharel já estava assim um bocadito a calhar mal, ah só és bacharel, parece que não queríamos ir mais além.
Quantas crianças tem este ano? Qual ou quais as idades/ anos de escolaridade com que está a lecionar atualmente?		
Tenho 24 crianças. Dos três aos seis anos.	Este ano tenho 19, entre os três e os seis.	21. 20, porque há uma que se inscreveu, mas nunca apareceu. Entre os três, quatro e cinco. Equilibrado mais entre os cinco e os quatro.
Com que tipo de turmas já teve oportunidade de lecionar, em termos etários (heterogêneas, homogêneas ou ambas)?		
Heterogêneas e homogêneas.	Tanto com turmas heterogêneas como homogêneas.	No oficial, no ensino público sempre heterogêneas, só que tive muitos anos no particular, mas saí em 2000, aí era por idades.
B. Vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade		
Será mais benéfico para a aprendizagem dos alunos a organização de turmas com a mesma idade/ anos de escolaridade? Quais as vantagens pedagógicas da existência de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?		
Eu acho que não. É a diversidade, o poderem aprender uns com os outros, o estimularem-se uns aos outros, o ajudarem-se uns aos outros, o trabalho cooperativo e os mais novos têm sempre tendência a querer imitar e a querer fazer como os mais velhos e notamos que se tornam autónomos mais cedo do que quando são turmas homogêneas e os mais velhos, o ensinar, o ato de ensinar os outros também é um ato de aprendizagem e então estão a reforçar as suas competências, os seus conhecimentos ao transmitirem e ao ajudarem os outros. Para além dos valores sociais, não é, da ajuda, da colaboração, da partilha, dessas coisas todas. Acho que é muito mais vantajoso para eles o trabalho, as turmas heterogêneas.	Eu gosto de trabalhar com os três anos, pronto... porque acho que os mais velhinhos ajudam os mais pequeninos, não só em termos de trabalho em copiar os maiores, os mais pequeninos sempre têm a proteção dos mais velhos e querem ajudá-los, acho que em termos de socialização é muito bom, em termos de trabalho, faz-se umas atividades para os mais pequeninos, eu geralmente faço as mesmas atividades com níveis de exigência diferentes, pronto, e é assim que eu trabalho. Eu gosto de trabalhar com as três idades, já trabalhei só com os três anos individualmente, é um trabalho completamente diferente só com uma idade, mas gosto mais de trabalhar com as três idades.	Não gosto por idades. Acho que não antecipa o conhecimento de ninguém e às vezes quando eu discuto com outras pessoas as perspectivas pedagógicas de fazer algum trabalho depois por idades no dia a dia, acho que em muitos momentos o grupo ganha, os três anos juntos... porque é que eu agora estou a fazer uma atividade com os de cinco e não quero ali os de três, devia querer, assim já deixa de ser pequeno grupo e se eu quero efetivamente avaliar, perceber o que é que aquela criança tem de competências ou precisa melhorar, preciso de estar efetivamente só com um, mais aquelas idades que são capazes de estar, entre aspas, mais tempo numa determinada atividade do que os mais pequenos. Mas acho que quando tenho uma sala heterogênea e a organização do espaço, que tenho que ter em conta que tenho crescidos e mais novos, os instrumentos de

		planeamento, de escolha de atividades, o quadro de presenças é logo um quadro para desenvolver mais... como é que eu ei-de dizer... se eu tivesse um grupo só de três anos de idade eu fazia uma quadro semanal se calhar, nos de cinco eu já tenho um com os fins de semana, é mensal... todos os meses a criança elabora ali o seu nome, o de três anos pede ajuda, claro, vamos com a mãozinha dele lá pôr o nome, mas quero eu dizer, isto é um exemplo, um quadro de presenças a criança já está a fazer um quadro de dupla entrada, já está ver ali o dia, eles muitas vezes não percebem nada disto, mas a pouco e pouco vai lá. Entra em campos, em determinados instrumentos, mais cedo do que se estivesse tudo três anos, não valia a pena eu definir determinados instrumentos e atividades porque a maioria dos três está naquele patamar, mas podem dizer assim "ah, mas há de três muito bons", são exceções, acontece um ou outro. E infelizmente trabalhamos sempre mais para o todo do que só para um, não é..., portanto eu acho que depois a interajuda dos mais crescidos, na autonomia, na autonomia os mais, os miúdos de três anos crescem com os mais crescidos. E em algum tipo de brincadeiras, que nos vão surpreendendo, portanto, eu sou defensora de: em alguns momentos é difícil ter aqui esta confusão toda, entre aspas, diversos, mas eu não esqueço de facto que, a idade é uma referência, porque a criança está naquele desenvolvimento, não interessa se tem quatro se tem três, mas também, eu para mim, acho que há uma referência na idade. É normal que eu não exija tanto aquela criança que tem três anos e ainda vai cá estar mais dois, do que olhar para aquele de cinco que vai ingressar no 1.º ciclo e que precisa de mais investimento nesta e naquela atividade. É assim que vejo.
Quais as desvantagens pedagógicas da existência de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?		
Desvantagens, será mais trabalho para o educador. Tem que planificar, tem de encontrar para as várias idades a mesma temática de forma a que todos eles participem, mas claro que os níveis de exigência têm que ser adequados ao nível de realização de cada um não é, porque depois muitas vezes crianças mais velhas têm níveis de realização abaixo do esperado, crianças mais novas têm nível de realização acima do esperado, nós temos que adequar sempre. Outra das vantagens das turmas heterogéneas, que muitas vezes conseguem os mais novos conseguem dar mais ao ritmo dos mais velhos.	Eu não encontrei assim nada que eu dissesse... Talvez a nível de saídas de visitas de estudo, nesse tipo de contextos... Agora, em termos de trabalho, é só um trabalho mais nivelado entre aspas não é, quando nós com as outras idades temos graus de exigência diferentes, com esta idade é assim manter... pronto, há sempre exigências diferentes, há crianças com mais desenvolvimento que outras, mas eu acho que prefiro as idades todas porque há trabalhos em que nós queremos apresentar só com os mais pequeninos e depois parece que não demonstra tanto o trabalho... agora com as três idades acho que equilibra mais... e os próprios pequeninos acabam por tentar fazer o que os grandes fazem, de certa maneira para eles é vantajoso, ter meninos mais velhos com eles.	Não lhe chamaria desvantagens... chamar-lhe-ia algumas dificuldades no dia a dia, quando sobretudo há dias aqui difíceis com os de três anos. Que requerem uma atenção mais do adulto.
Conhece quais são os critérios usados na constituição de turmas do pré-escolar/ 1.º CEB? E a que critérios devia obedecer?		
Sim, dão sempre preferência aos alunos mais velhos. Tendo em conta a entrada no 1.º ciclo. Se fosse eu fazia da mesma forma, pois acho importante que eles trabalhem algumas partes da atenção,	Eu penso que sejam só os critérios legais, não é... Eu acho que não faria diferente.	Sim, sim, penso também que o agrupamento tenha aqui um papel na definição desses critérios sempre se calhar com uma referência emanada a nível nacional pelo ministério. Nem sempre, mas acho que

concentração, motricidade, do estar em grupo, das regras, antes de irem para a escola. E tendo uma criança de três anos e uma de cinco e só haver uma vaga, se calhar é prioritário que os de cinco comecem.		obedece a normas, mas há critérios que são definidos pelo agrupamento, por exemplo se dá prioridade a uma criança que já tem um irmão, ou não dá... Não tenho tido constrangimentos com isso, em vários agrupamentos que tenho passado, não acho que faria diferente, nem acho que não estão corretos os critérios.
C. Organização do ambiente educativo		
Considerando a diversidade das crianças que integram os grupos como planifica a sua intervenção? E que estratégias utiliza?		
Pronto, é a tal coisa, normalmente eu utilizo a pedagogia de projeto. Os interesses, as datas comemorativas que acabam sempre por os marcar não é... e vou muito por aí. Depois conforme as coisas que vão surgindo nas conversas deles, os conhecimentos deles, as vontades, as coisas que às vezes trazem de casa para mostrar aos amigos e que a gente pega e que desperta a curiosidade e pegamos nisso e tento sempre trabalhar os vários temas, porque às vezes estão vários temas em trabalho ao mesmo tempo, em simultâneo, que todos participem, mas que os níveis de exigência não é, é que já são diferentes. Mas tento sempre que seja, claro que respeitando sempre as vontades de cada um, mas que sejam sempre temas comuns à sala, todos eles mais ou menos vão ouvindo, já se sabe que os mais novos depois não participam tanto, mas são coisas que ficam lá, que depois noutra ano nós voltamos a falar, já está lá qualquer coisinha que vão buscar.	Geralmente o trabalho, eu planifico e decido fazer uma atividade ou outra e depois vou fazendo de acordo com a idade... há uma atividade, pronto, se for uma atividade conjunta as partes que precisam de mais desenvolvimento vou chamando os mais crescidos, se achar que há ali uma parte em que um mais pequenino consegue, chamo o mais pequenino e vou deixando ver à medida que eles vão fazendo, vou tentando puxar por eles de maneira a que eles façam cada um a parte que consegue, por exemplo, um registo, os mais pequeninos podem fazer colagens e os mais crescidos se calhar copiar as palavras, pronto, e vou dentro do trabalho, vou tentando distribuir de acordo com cada, não de acordo com a idade da criança, mas de acordo com o desenvolvimento que cada criança revela, não vou muito ao nível da idade, vou mais ao nível do desenvolvimento que cada uma tem. É lógico que para isso nós temos que conhecer já a criança não é... não é no início de um ano com um grupo que nós vamos conseguir... à medida que nós vamos avançando é que vamos tentando perceber "este consegue fazer isto" e vou chamar "olha vê lá se consegues fazer isto" eles dizem-me muito que não são capazes e digo-lhe para fazerem como sabem, mas vou tentando que eles vão fazendo um bocadinho mais.	Nalgumas situações de trabalhos, nomeadamente no desenvolvimento de projetos como é que planifico... aí não planifico por idades, não me interessa a idade, interessa-me os projetos a que aderimos, o que a própria criança e o grupo vai evidenciando, que é mais motivador por ali, por exemplo, eu tenho um grupo difícil, em que é difícil o comportamento deles, a concentração, a atenção, mas por exemplo, também sei que há atividades que com eles resultam bem. Uma atividade por exemplo de experiências, são miúdos que têm desejo de saber, observadores, a maioria, alguns não, a maioria. Atividades no exterior, agora temos uma hortinha também pedagógica, também os atrai. Há coisas que funcionam melhor. Depois eu planifico atendendo àquilo que o grupo precisa mais de desenvolver. O grupo e alguns casos em particular, também tenho aqui muitas crianças, duas, três, com dificuldades na linguagem, são acompanhadas na terapia da fala. Depois também fica o constrangimento de um grupo... não é pequeno, 20 não é pequeno. Com estas características é combate, de nem sempre também conseguir o apoio individualizado... às vezes falta-me isso. Mas quando planei-o, planei-o sobretudo pelas atividades, pelos dias festivos, pelos projetos que já decidi aderir e repenso muito no dia a dia que vou mais por aqui pelo meu pré planeamento, não agarrada, não que uma criança que traz alguma coisa de casa ou alguma ideia, ou alguma pesquisa que quer fazer na internet e tenho aqui duas crianças que são gémeas de cinco anos, que são motores deste desenvolvimento, eles desencadeiam com que eu por vezes vá atrás dos projetos deles, mas a maior parte do grupo não... se eu estiver à espera, eu agora estou fazer a formação de planeamento e avaliação, e estou-me a questionar "realmente eu planeio para muito mais coisas que tenho que cumprir que aderi no plano, do que propriamente a partir deles". Mas também tenho um grupo, socioeconómico baixo, que não vão por aí. Se eu estiver à espera... Mas vou tentar mais um bocadinho. E mais insistentemente partir de... Mas se eu estiver à espera daí... muito pouco. No entanto, quando há uma criança ou outra, como estes que são mais desenvolvidos, mais inteligentes, quando eles faltam e eu estou a desenvolver uma atividade em que preciso daquela criança que puxa

		<p>o grupo nas aprendizagens, penso assim “olha, hoje falta cá a fulana e fulano, isto já não vai tão...”. Portanto, acho que também às vezes é difícil planear só, também ninguém diz que tem que ser só, mas mais a partir deles. Vou tentar, é um desafio.</p>
Consegue pôr em prática uma pedagogia diferenciada? Pode apresentar alguns exemplos?		
<p>Sim. Acho que sim. Sim. Mesmo com as crianças com necessidades educativas especiais, que esses então têm outro ritmo de trabalho completamente diferentes e outros interesses completamente diferentes. Por exemplo, nós temos dois casos, um é mais profundo, nós temos um autista profundo e claro que ele participa nas atividades de outra forma completamente diferente, ele não se senta, ele não tem capacidade de compreensão como têm os outros e nós tentamos trazê-lo aos poucos para o tapete, a estar com os outros, a tentar fazer coisas com ele que para ele não tem o mesmo significado mas que para os outros visualmente ele está a participar do nosso trabalho e depois nós damos a volta, brincamos e dizemos “olha, ele já está a fazer a mão para isto, ele já está a pintar, ele gosta das cores”, vamos trazendo. Pronto, estes autistas, pensa-se que eles compreendem, não querem é participar no nosso mundo. E nós vamos verbalizando isto. Têm outra forma de compreender, de sentir, de explorar, tudo isso...</p>	<p>Eu tento não é, eu tento... Lá está, quando faço um trabalho tento sempre fazer com que os meninos façam aquilo que eu sinto que eles conseguem, tentando dar-lhe um desafio um bocadinho maior, exatamente vou chamando os meninos, para fazer o trabalho que eu acho que eles conseguem e digo assim “agora experimenta fazer assim”, para tentar que eles vão para além, não só o que eles conseguem, mas que vão para além... e ao fazer isto, eu acho que estou a trabalhar com cada criança individualmente.</p>	<p>Pouco. Eu diria pouco. Era preciso mais. Mas coisas simples no dia a dia de uma criança que tem um mau comportamento ou um comportamento mais difícil, eu sei que a um posso falar de uma maneira e a outro posso de falar de outra, o discurso tem que ser ligeiramente menos exigente, porque a criança... são diferentes, têm sensibilidades diferentes e ali posso utilizar um discurso, um trato diferente mas depois instrumentos diferentes de desenvolvimento de atividades diversificadas para aquela criança, acho que num grupo destes perco um bocadinho dessa parte, era preciso mais, era preciso sermos duas ou três, às vezes saio daqui com o sentimento de frustração de “epá, hoje não fiz grande coisa, hoje coisa não consegui”, outros saio assim “fogo, hoje foi duro mas aguentaste” e pronto, é assim a nossa vida. Não é fácil, é um desafio constante.</p>
Acha que a organização da sala influencia o funcionamento do grupo? Como? Pode exemplificar?		
<p>Sim, penso que sim. Os espaços lúdicos, o estar tudo à disposição deles, o poderem mexer, arrumar, tirar, sem estar dependente do adulto, o poderem se ajudar uns aos outros exatamente a tirar as caixas, pois muitas vezes uma caixa é pesada e os mais velhos ajudam a tirar, a porta da sala é difícil de abrir e os mais velhos ajudam, pronto, essas coisas todas. O tapete, o facto de estarmos todos sentados também proporciona a conversa de reunião de grupo, estamos todos virados para o meio, olhamos todos uns para os outros, quando falamos partilhamos para os outros e acaba também por facilitar a concentração e a partilha.</p>	<p>Eu acho que sim, eu acho que sim. Por exemplo, às vezes não é fácil eu conseguir no espaço dividir as áreas, porque há áreas que interessam mais a um grupo, mas que a outro não funciona tão bem, não é... e... e conseguir arranjar espaços ou funcionalidades, como é que eu me vou explicar... às vezes acho que um cantinho, uma área não está bem naquele lugar porque são áreas muito escolhidas e que faz a concentração do grupo todo naquela área e que faz com que o barulho seja muito e então é complicado às vezes conseguir arranjar disposições de maneira a que o grupo se separe mais dentro do espaço, porque havendo mais calma, consegue-se melhor um trabalho não é. E acho que é nesse termo que a disposição é importante.</p>	<p>Sim. Eu acho que sim. E o espaço é uma componente privilegiada, quando eu defino o espaço já estou a definir realmente as minhas prioridades, as minhas intenções, não só, mas é um elemento importante. E também me questiono cada vez mais no dia a dia, “será que tenho um espaço que seja desafiador?”. Eu pessoalmente gosto de um espaço amplo, como nós que estamos aqui sentadas, mas há um espaço aqui de grande grupo, de conversa, por vezes vou ao tapete, mas mais para jogos de tapete, para outras atividades... assim o diálogo, as decisões de grupo, uma reunião é à volta da mesa, é um bocadinho do movimento de escola moderna que eu acho que as áreas... é dos que mais gosto... as áreas estão em volta deste local central, gosto de uma sala ampla em que eu veja todas as crianças e grupos a funcionar e tenho um bocado definida por áreas, aquelas áreas base que eu acho que toda a gente tem, a área dos jogos de mesa, dos jogos de tabuleiro, do faz de conta, das expressões, da leitura e escrita, da biblioteca, não sei quê... ao longo do ano ela vai sendo reformulada. Tenho um mapa de atividades em que eles todos os dias escolhem as atividades que querem... mas aquele mapa tem que ser melhorado, foi também uma ideia que tirei de uma formação MEM, a criança “hoje eu quero fazer isto, isto e aquilo” e faz um circulo, isto fazia mais sentido ser</p>

		<p>diário, mas eu tenho o registo com um espacinho semanal, cada dia tem uma cor e eles têm um círculo, hoje é o dia de se assinalar a vermelho, para eu saber que foi a escolha na segunda-feira e faz um círculo, ao fim da tarde, vamos avaliar como é que correu o dia ora “tu escolheste isto, isto e aquilo, passaste nestas áreas?”, “não olha, escolhi a área da escrita, a expressão plástica, mas não fui à casinha”, “então vá, onde cumpriste o que planeaste pintas por dentro o círculo, aquele que planeaste mas não foste, fica por preencher para saber no outro dia”, ele vai perceber a pouco e pouco que está a planear muita coisa, não tem tempo... gestão do tempo da criança, e a mim, dá-me as áreas que eles sempre escolhem, e eu faço esta recolha semanal, ao fim da semana vou ver... mas é engraçado que olhamos para o quadro e vemos áreas em branco, áreas que ninguém escolheu. Claro que há dias que não consigo fazer isto à risca, olho para o tempo e penso que ainda não fizemos a avaliação do quadro.</p>
E relativamente à organização do tempo? Como é que influencia? Pode exemplificar?		
<p>Pronto, aqui são as rotinas do dia a dia. Depois há sempre as horas, os espaços marcados, sabemos que aquela hora é hora do lanche, tentamos perto da hora do lanche já começamos a preparar o fim dessa atividade e para que eles se vão autorregulando. Eles não têm um relógio, e eles acabam por saber que quando cantamos aquela canção, que são horas de arrumar porque vamos lanchar, depois à hora de almoço, cantamos outra canção e eles já sabem que é o sinal de começar a arrumar porque vamos almoçar e há algumas rotinas que depois, mesmo quando nós não as fazemos, eles próprios dizem “então mas ainda não cantaste”, “então mas ainda não, na, na, na...”, “então mas ainda não demos os bons dias”, e eles próprios depois mesmo que a gente queira quebrar a rotina porque naquele dia queremos despachar ou fazer outra coisa, ou aína estamos a ajudar algum que ainda está a acabar, eles próprios nos lembram daqueles passos que são importantes para eles. E pronto, cada um tem a liberdade de fazer o que quer, no momento que quer, brincar aqui ou brincar acolá, ou fazer tinta, ou fazer plasticina, mas depois para eles também é importante que haja rotinas marcadas, que haja horários certos, que haja alguém que os oriente com firmeza, que sabe que aquilo é para ser feito e eles depois também precisam disso. Noto que às vezes queremos alterar um bocadinho a rotina e eles próprios dizem “não, mas não cantámos os bons dias”, “então ainda não cantaste para arrumar” e pronto, lá cantamos e volta tudo outra vez.</p>	<p>Eu acho que em termos de área, eu acho que as vezes eles dispersam-se um bocado, depois, a terminada altura vêm um amigo a fazer uma coisa diferente noutra área e querem ir para lá e já não estão tão atentos naquela área. Por isso eu acho que, pode influenciar a área, mas pode influenciar também o interesse da criança. E a gestão do tempo de permanência em cada área. Eu acho que não é propriamente a área em si, mas as atividades que há em cada área. No pré-escolar também funcionamos muito com rotinas e às vezes gostávamos de trabalhar algumas coisas durante mais tempo, mas acabamos por não o fazer, para conseguir trabalhar em mais projetos.</p>	<p>O tempo, a rotina diária. De manhã fazem a presença, preenchem os quadros, há um chefe que marca as faltas, que preenche o quadro do tempo, que ajuda os mais novos a arrumar. Depois, de manhã desenvolvo mais atividades ligadas a desenvolvimento de projetos, eu não gosto do termo dirigidas, mas mais se estou a desenvolver um projeto e preciso... o período para mim da manhã é mais rico que o da tarde. Mas de manhã também tenho, normalmente não é sempre em grande grupo... ora uns vão fazer esta atividade e outros estão nas outras áreas, na escolha livre das áreas. E à tarde faço o contrário, mas à tarde é mais jogos de tapete, atividades por eles sustentadas com a minha observação e intervenção, mas de manhã é atividades mais orientadas, desenvolvimento de projetos e algo que temos que temos que desenvolver para essa semana. Temos um tempo assim de desenvolvimento de atividade mais especiais e projetos... chegam às nove horas, se cantarmos uma cançãozinha, às vezes conto uma história à tarde, não é rígida... não tenho a hora do conto. Há pessoas que a hora do conto é aquela hora, eu não tenho. É se o tempo está favorável de manhã, conto a história de manhã, se é preciso à tarde, é à tarde. Mas sei lá... 9h20 começamos nas atividades, mas aí está, só uma horinha. 10h20, 10h30 é hora do lanche. Depois um bocadinho de recreio ao ar livre se puder ser, se não puder vamos para atividades de movimento ali numa sala polivalente e depois quando voltamos, trocamos. O período da tarde é mais livre, ou para concluir o que ficou por concluir ou mais livre.</p>

D. Dificuldades sentidas

Quais as dificuldades que encontra no trabalho com turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade? Como as ultrapassa?

Com o grupo, pronto, o tempo de concentração não é, os tempos de concentração são diferentes dos de três anos e dos de seis, às vezes os de seis ainda estão interessados em continuar a falar do tema, e os dos três já se começam a mexer e de um lado para o outro. O nível de realização também é diferente, muitas vezes os outros já despacharam, já fizeram e às vezes os mais velhos que não são tão dados ao trabalho como os outros já saíram também querem. Têm mais dificuldades em perceber que deles já é exigido mais, não é... e depois temos que trabalhar essa parte “então, mas tu consegues mais que ele, tu já aprendeste isto e ele não aprendeu”. Pronto, essa parte aí que às vezes para eles é mais difícil de perceber. Mas no início, à medida que o tempo vi avançando eles vão começando a perceber e a visualizar, porque eu faço questão de lhes mostrar “olha, estás a ver, só tinhas isto e depois fizeste isto e isto e isto, e ele ficou melhor ou ficou pior?” e eles acabam por autoavaliar o resultado de ter ficado mais tempo. Claro que no início é complicado, mas temos sempre que investir, perder tempo, insistir para depois poder ter os frutos.

Dificuldades, a gente encontra sempre no caminho, não é... agora, o objetivo aí é tentar dar a volta e resolver a situação, mas geralmente, quando sinto às vezes uma atividade que não está a correr como eu gostava, mas tento dar a volta e não tem que correr como eu gosto, tem que correr de acordo com o que o grupo consegue, pronto. Acontece também muitas vezes é os mais pequeninos não conseguirem estar tanto tempo a fazer a atividade como os mais velhinhos. Cansam-se mais depressa. Quando isto acontece eu tento que eles percebam que é importante que todos terminem o que estão a fazer para depois vermos o resultado final. E eles gostam quando eu mostro o trabalho de todos.

A nível dos mais pequenos, ainda não integrados em pequenas rotinas de arrumação, um miúdo de três anos, eu tenho aqui, ou é a especificidade deste grupo que também é um bocadinho especial, e os de três só desarrumam os jogos enquanto eu estou a olhar ou a dar apoio a um pequeno grupo noutra atividade, olho para os jogos já estão todos no chão. E depois não é capaz, precisam dos mais crescidos para irem ajudar como fizeram... e às vezes eu ponho as mãos na cabeça e penso “eia aqueles pequenos, já me destruíram a sala”, ok, são mais estes constrangimentos. Precisam de muita atenção. Com um grupo grande, por vezes, estou a dar mais atenção a metade do grupo ou isso, e quando eles estão livremente, nota-se que eles precisava de mais um acompanhamento e eu às vezes até fico com uma sensação de opá, eles têm três anos e eu estou a deixá-los passar por entre os pingos da chuva, estão muito mais na sua exploração, na sua escolha e não eu tão diretamente com eles porque penso têm tempo, que agora tenho prioridades, é que eles se adaptem aos espaço, às atividades, à rotina, pronto, é um bocado assim... os constrangimentos são um bocado esses. Estão noutra patamar e às vezes, por exemplo, está um de cinco a fazer um desenho e um de três riscou-lhe aquilo tudo, eu tenho que pedir desculpa ao de cinco e dizer-lhe que ele não percebeu que aquele desenho não era dele, estas coisas assim... o que é que prejudicou, o mais crescido faz outro desenho e fica a perceber “pronto este precisa de ajuda”, para chegar aqui, até lhe dá um certo ânimo... “eu já percebo estas coisas e ele não”, ganha-se noutros pontos do nosso desenvolvimento humano e de outras coisas que precisamos de perceber.

Sente dificuldades no cumprimento das OCEPE/do currículo (1.º CEB)?

Não, não, não. Acho que estão muito claras. Claro que é impossível de fazer tudo o que vem lá, porque então quase que eles saiam com o curso universitário, é a tal coisa, trabalhamos o interesse deles e nem sempre será possível, ou visitar um museu, ou uma peça de teatro, ou ir a essas coisas assim... nós podemos mostrar no computador, mas é diferente de visualizar nos sítios próprios. Claro que essas coisas são difíceis de realizar porque não temos meios e tem custos. Mas as linhas gerais, mais ou menos, sim. Claro que depois há outras coisas que o interior não permite e que as grandes cidades sim, mas depois temos outras coisas como estar mais próximos das famílias, conhecer as famílias, estar na rua e encontrarmo-nos e partilhar outras vivências.

Não, não... pronto, há sempre uma área que é mais trabalhada que outra, uma pessoa tenta dar a volta, mas há sempre uma área que até nós gostamos mais..., mas assim no cumprimento, não. Às vezes o tempo, às vezes dizemos “epá, precisava de tempo para isto” e não vai bem, e tem que se fazer assim um bocadinho mais depressa.

Não. Mas às vezes parece que aquilo é a essência disto, levar isto... levar a fazer tudo um pouco... parece que é uma tarefa difícil, que nunca chegamos lá, que é um processo... acho curioso que as novas OCEPE virem com uma nuance diferente e chamar mais à atenção do brincar, mas o brincar é perigoso, digo eu, se for só entendido que o brincar só por si desenvolve a criança. Então vamos deixá-la brincar e se não houver uma intencionalidade, não vale de nada e isso também se desenvolvia lá em casa. Mas também isso surge, não é por acaso por vezes também no dia a dia se estava a escolarizar demais o pré-escolar, e eu acho que o bom senso olha, é um pouco de tudo. Há que criar momento que requerem mais atenção, concentração do grupo que ingressa em setembro no 1.º ciclo, mas não privar a criança de uma brincadeira, de um espaço

		lúdico que ele não volta a ter. É o período mais curto da nossa vida, é esta primeira infância. E se não brincarmos na altura certa, a brincadeira já não é a mesma.
E. Sugestões para a formação		
Acha que a sua formação inicial foi suficiente para implementar estratégias nestas turmas? Quais as necessidades de formação que sente?		
<p>Sim, há 27 atrás, acho que sim. Na altura até saíamos com uma boa formação, que já se falava de muitas coisas que depois foram deixando, e às vezes vamos buscar aqueles materiais antigos e pensamos “olha isto tão giro”, porque agora estamos muito informatizados. E na altura era tudo muito mais material... material construído e muitas vezes ainda vamos buscar esse antigamente, as coisas mais simples. Neste momento talvez sinta que necessite de mais formação nas artes, tenho procurado a parte da gestão emocional, gestão de conflitos, <i>mindfulness</i>, há pouca formação oficial, creditada para os professores, tudo o que há, somos nós que fazemos a nível particular e não nos dão créditos para progressão. Estas formações particulares, para a progressão na carreira não contam.</p>	<p>Eu acho que, foi... Eu acho que... Uma pessoa vai buscar as bases não é. A partir daí temos que nós dar a volta à situação e tentar perceber, eu acho que isso depois vem também com a experiência não é... pronto, eu quando cheguei, eu achava que bem é tudo muito... vinha muito agarrada à teoria, de certa maneira. E depois quando comecei a trabalhar, comecei a ver por mim... Deixar de ver a teoria e perceber a realidade, pronto, e encaixar a realidade dentro da teoria, eu acho que isso foi uma construção que eu tive que fazer... agora dizer que não tinha bases, não posso dizer que não tivesse. Na altura, quando me deparo com as coisas tento dar a volta e então aí às vezes digo “olha realmente era interessante fazer esta formação”, do que propriamente o sentir necessidade, uma pessoa de certa maneira vai tentando dar a volta.</p>	<p>Foi uma grande base, acho que sim. Se aprendi muito pouco sobre isso... não... não acho, só que depois há um ajuste entre aquilo que aprendemos e o que a prática nos vai exigindo e até ao longo da carreira aprender com pessoas com formações diferentes, que também é uma mais-valia, vamos experimentar um pouco como aquela colega fez... não concebo que estes trinta anos quase após o curso não ter feito... não fazer formação periodicamente, porque então cais numa rotina.</p>
Considera importante haver mais formação sobre estas questões?		
<p>Sim, para quem não se sente preparado, deve apostar em formações nesta área. É importante para o desenvolvimento e formação do educador. Não devemos cair na rotina e continuar sempre a fazer o mesmo. Deve-se investir sempre em mais formação.</p>	<p>É assim, é como eu lhe digo, eu acho que grande parte daquilo... em relação às idades foi a realidade, foi o contacto com as crianças que me fez perceber, encaixar a realidade na teoria, não é... porque a teoria é toda muito bonita mas depois eu não tenho assim muita imaginação para fora da teoria, a teoria está bem, os meninos têm estas competências nestas idades, naquela e na outra, mas eu acho que até depois no próprio contacto com as crianças faz com que nós venhamos a perceber que se calhar aquela criança não está bem encaixada na teoria, até porque percebe um bocadinho mais, pronto... eu acho que é aqui depois é começar a ver a criança, encaixar a criança naquela idade, mas perceber a criança como ela é, além da idade. E acho que é um bocado a nossa experiência que vai fazer com que nós consigamos dar a volta.</p>	<p>É sempre importante, porque ao fim de trinta anos nós vamos um bocadinho repensando cada vez mais a criança e os grupos são diferentes, mais exigentes com outras exigências, nós precisamos de outro olhar e é sempre bom ouvir novos estudos, novas investigações, novos projetos, novas formas de olhar a criança. Às vezes não são novas, mas são diferentes. Que nos ajudam “olhe, experimente desta forma”, porque ao fim de muitos anos a gente vai deixando, ou acomodamo-nos a como já fazíamos e precisamos de levar uma pica aqui assim e ali e “oh, acorda aí, é preciso fazer mais um pouco daquilo” e a formação em mim, projeta-me isso. Impele-me a ir um bocadito mais. A não me acomodar.</p>

Professora 1 (P1)	Professora 2 (P2)	Professora 3 (P3)
A. Identificação do/a entrevistado/a		
Quantos anos tem de serviço?		
Então, eu tenho quatro anos de serviço digamos assim, porque eu terminei o curso já há 14 anos, mas só tenho quatro anos de serviço.	Tenho cerca de 25 anos de serviço.	Tenho 29 anos.
Qual é a sua formação base? Sentiu necessidade de investir mais em formação complementar? Se sim, o que realizou?		
Mestrado em 1.º ciclo do ensino básico. É assim, entretanto tenho feito algumas formações por necessidade e por curiosidade, sim tenho feito.	1.º ciclo e depois um complemento de formação em ensino do português como língua não materna.	Eu tirei o magistério primário, na altura ainda não havia as escolas superiores de educação, que depois os magistérios primários fecharam que deram então lugar às escolas superiores de educação. Na altura, o magistério dava uma formação média, nem era equivalente a bacharelato. Depois mais tarde foi dado equivalência ao bacharelato e depois quem quisesse, que foi o meu caso não é, fazer para ficar com equivalência à licenciatura, teria que fazer um ano de formação complementar. Fiz a formação complementar com a especialização integrada, fiz dois anos, portanto. Fiquei com a equivalência à licenciatura e com formação especializada em supervisão pedagógica. Depois mais tarde, senti necessidade de fazer mais formação, fiz o mestrado antigo, não o Bolonha, e depois comecei também a fazer o Doutoramento. Mas parei, não terminei. Parei porque não conseguia conciliar.
Quantas crianças tem este ano? Qual ou quais as idades/ anos de escolaridade com que está a lecionar atualmente?		
Tenho 18 crianças. Entre os seis e os sete anos.	26, entre os oito, os nove e alguns com 10.	20. Com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. Portanto, é 1.º e 2.º ano de escolaridade.
Com que tipo de turmas já teve oportunidade de lecionar, em termos etários (heterogéneas, homogéneas ou ambas)?		
Já estive com turmas com quatro anos, sim, já estive há uns anos, estamos a falar no ano de 2005 salvo erro. Que comparando com turmas de hoje em dia, aquilo foi o céu. Mesmo com quatro anos dentro da sala, pronto, também não eram muitos alunos, mas com quatro anos dentro da sala, trabalhou-se maravilhosamente. Eram alunos interessados, de uma província, e correu muito bem, gostei muito da experiência.	Com todas. Já tive turmas só de um ano de escolaridade, já tive turmas com dois anos de escolaridade, já tive turmas com três e já tive turmas com quatro.	Ai, todas, todas. Eu já lecionei, quando comecei a lecionar a turma que eu tinha era constituída por trinta e cinco alunos, todos de 1.º ano. Portanto eu já lecionei turmas muito grandes, turmas mais pequenas. Depois a seguir a essa turma muito grande que foi em Lisboa, lecionei uma turma com cinco alunos isolada no meio da serra. Já tive turmas supostamente com um ano de escolaridade, embora que depois disso não significa que pertencessem aquele ano de escolaridade, porque depois havia sempre níveis diferenciados de aprendizagem. Lembro-me uma vez de ter uma turma que supostamente era de 3.º ano de escolaridade e quando dei início percebi que de 3.º ano de escolaridade eu não tinha nenhum. Eles estavam a nível de 3.º ano de escolaridade de frequência, mas a nível de competências não estavam lá. Eu tinha vários grupos, mas nenhum era de 3.º ano de escolaridade. Também tive uma

experiência que foi na antiga EBM, que era o ensino básico mediatizado, que era a telescola, lectionei a área de letras.

B. Vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade

Será mais benéfico para a aprendizagem dos alunos a organização de turmas com a mesma idade/ anos de escolaridade? Quais as vantagens pedagógicas da existência de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?

É assim, por um lado é. Especialmente torna-se mais fácil para nós, não é. Por outro lado, eu costumava dizer, quando dou iniciações eu falo para todos, porque os pequeninos não perdem nada em ouvir já o que estamos a explicar aos mais velhos. Eu acho que não têm nada a perder, agora no caso que estou neste momento tenho o 1.º e 2.º ano, quando eu estou a dar uma iniciação ao 2.º ano muitas das vezes chamo à atenção ao 1.º ano "olhem, escutem lá, vou falar aqui de uma coisa que vai ser interessante vocês ouvirem"... Têm a ganhar, por outro lado, no trabalho, a aplicarmos a trabalharmos na prática é muito mais difícil, porque tu tens que andar ali de um lado para o outro a saltar e não tens tanto tempo para te debruçares sobre a turma como se fosse só um ano. Tens dois anos... tem vantagens, tem desvantagens... Trabalho muitas vezes em grupos, fazemos subgrupos dentro dos grupos, os mais velhos gostam de ensinar, digamos assim, os mais novos. Aí é que eu retiro a vantagens.

Sim, é muito mais benéfico para todos, quer para o professor quer para os alunos que haja um só ano de escolaridade na turma. A vantagem pedagógica é que se os alunos forem despertados para, vão conseguindo, e normalmente, ultimamente, cada vez se nota mais isso, os miúdos vão apanhando coisas dos outros colegas e isso faz despertá-los para outros conhecimentos mais além daquilo que é o conteúdo do ano deles não é, que são as planificações dos anos deles. E os que estão mais à frente, também revêm novamente algumas coisas que já ficaram um bocadinho esquecidas. Nisso não vejo desvantagens, até porque eles sabem quebrar o elo de audição de quando não têm que ouvir ou quando podem ouvir. Também já foram, por exemplo, esta turma já coabitam há quatro anos não é, portanto, embora uns só coabitem à três porque estão no 3.º ano e os outros estão no 4.º, agora coabitam na mesma sala há pelo menos três anos... e já sabem onde há de apanhar e onde não apanhar. Eles próprios já fazem essa triagem. Não tem sido, em termos pedagógicos, não tem sido negativo. É negativo depois noutras situações.

É assim, mais benéfico, é, é. Acaba por ser mais benéfico porque pode-se desenvolver um outro tipo de trabalho que com dois anos de escolaridade é mais complexo. Ainda que, eu continuo a dizer que da forma como as turmas são constituídas, apesar de os critérios atualmente mudaram um bocadinho, mas nós continuamos sempre a ter turmas em que existem vários anos de escolaridade, porque nós temos alunos... continua a existir o mesmo problema desta turma que eu uma vez tive, embora não tão grave. Mas continua a haver o problema de, eu tenho uma turma de 3.º ano de escolaridade que me permite eu desenvolver um trabalho específico para o 3.º ano de escolaridade e por exemplo o 3.º ano de escolaridade tem um currículo imenso, portanto é de todo benéfico que efetivamente que se possa trabalhar só com o 3.º ano , embora que depois há sempre uns que ficam sempre, que têm um desempenho um bocadinho inferior, que ainda não chegaram lá, e portanto nós acabamos por ter turmas... nós não temos turmas de 3.º ano homogêneas, temos sempre turmas de 3.º ano heterogêneas e em que temos que desenvolver trabalho diferenciado conforme o nível de competências em que eles tenham desenvolvido. Agora, que é preferível sempre ter esse grupo supostamente homogéneo, sim, pronto, desenvolve-se outro tipo de atividades que não se pode desenvolver em turmas com dois anos de escolaridade como é a minha. Embora que a minha, este ano até são anos de escolaridade próximos, mas por exemplo o ano passado era turma de 1.º e 4.º ano. É complexo. É complexo porque a única vantagem que teve no meu caso, o trabalhar com o 1.º e o 4.º ano, é que o 4.º ano já estava muito autónomo, que trabalhavam muito bem a pares ou em grupo. Era um grupo relativamente homogéneo ainda que tivesse três ou quatro alunos que estivessem com algumas dificuldades, especialmente no português. Tinha na altura um NEE, um menino surdo que lá estava, mas isso permitiu-me que eu pudesse ter mais tempo para trabalhar com o 1.º ano. Porque eles já tinham essa autonomia. Mas lá está, porque eram meus já desde inicio, porque se calhar se eu tivesse pegado naquela turma assim de repente, era complicado. Quando já conhecemos o grupo é mais fácil arranjarmos estratégias para trabalhar com uns e para trabalhar com outros.

		<p>As vantagens que tem de turmas heterogéneas, no caso desta do ano passado que eu falei, também teve vantagens não é, do 1.º ano e do 4.º ano porque havia situações em que o 4.º ano, por exemplo... mais a nível social, os miúdos do 4.º ano sentem-se na obrigação de ensinar coisas ao 1.º ano a nível de comportamentos, o que permitia... e este ano vê-se isso, que os miúdos que eu tenho do 2.º ano, que o ano passado estavam no 1.º, falam muitas vezes nas coisas que os outros lhes ensinaram e que quando era assim a professora fazia assim e os meninos do 4.º ano faziam assim, eles têm as mesmas atitudes a níveis comportamentais porque assim as aprenderam e o 4.º ano assim os ensinou. Assim como uma ou outra coisa às vezes a nível de aprendizagens, que eu arranjava maneira de o 4.º ano explicar ao 1.º. Por um lado, porque os responsabilizava a eles quando iam explicar, tinham que explicar bem. E gostarem de mostrar aos outros que sabiam, portanto, iam ensinar e o 1.º ano acabavam por ter mais atenção porque eram os amigos que estavam a explicar e os amigos já eram mais velhos e sabiam. Portanto, mas as vantagens que eu considero são mais a nível social e a nível dos comportamentos. Neste caso, 1.º e 2.º ano, são grupos mais próximos, ou um 3.º e um 4.º, o que é que acontece aqui, nem é tanto a nível dos comportamentos, mas é a nível das aprendizagens. Nós podemos trabalhar determinados conteúdos, seja de que área for, de uma forma transversal aos dois anos de escolaridade. Portanto aproveitar, por exemplo, este ano, agora no segundo período, a planificação do segundo período, ora se no currículo do 1.º ano tem a nível de estudo do meio, tem o estudo dos seres vivos só no terceiro período. No manual do 2.º ano, o estudo dos seres vivos aparece no segundo período, então o que é que eu fiz, eu fiz a minha planificação, lá está, é a tal flexibilização curricular que tanto se fala, e neste caso não faz sentido... então agora vou trabalhar os seres vivos com o 2.º ano, então e o 1.º ano fica a olhar? E depois vou trabalhar os seres vivos com o 1.º ano no terceiro período? Não, não faz sentido nenhum. Portanto, trabalha-se tudo ao mesmo tempo, o 1.º e o 2.º ano, todos os conteúdos que podem ser trabalhados em simultâneo são trabalhados. O que é que isso trás de benéfico, o 1.º ano acaba por aprender mais do que aprenderia se tivesse sozinho, se calhar. Porquê, porque eu como tenho que trabalhar os conteúdos do 2.º ano, então o 1.º ano também ouve. E permite-me, no fundo é mais abrangente. Isto também é possível fazer com outras áreas. Aprendem todos ao mesmo tempo.</p>
Quais as desvantagens pedagógicas da existência de turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade?		
<p>Das desvantagens, nós tentamos limá-las não é, porque nenhum pode sair prejudicado. Porque as desvantagens, é assim... acaba por haver sempre desvantagens, mas eu tento ao máximo que essas não se evidenciem não é, obviamente... uma desvantagem</p>	<p>As desvantagens... Para já tenho uma turma com o máximo de alunos não é, turmas de 26... depois tenho um espaço físico pequeno, os programas, as metas, os conteúdos cada vez são mais extensos, cada vez mais cedo começam a aprender alguns</p>	<p>As desvantagens, é, pronto, é não poder fazer determinado tipo de trabalho que gostaria de fazer, por exemplo a nível de pesquisas, de... eu não consigo ter o tempo disponível tanto em sala de aula, como fora da sala de aula, porque eu tenho que perder muito tempo na</p>

<p>podes torná-la numa vantagem. Tens que saber é dar a volta à questão. Pronto... é mais difícil, isso não vou dizer que não, claro. Claro que tu se tens só um ano, trabalhas única e exclusivamente para aquele ano, e aquele ano está única e exclusivamente a trabalhar para eles próprios.</p>	<p>conteúdos para os quais não têm maturidade e depois temos, nesta sala por exemplo, um quadro interativo que se eu quiser dar qualquer coisa no quadro interativo ao 3.º ano vou distrair o 4.º porque o quadro até está virado para o lado do 4.º, se quiser fazer para o 4.º, o 3.º vai virar as costas para ver, ou seja, em termos de estratégias fica muito limitado porque ou faço para todos e o tempo que tenho cada vez mais os conteúdos são mais extensos, são em maior quantidade e as coisas têm que ser dadas e trabalhadas, cada vez há menos tempo para podermos fazer coisas em conjunto , não é, e às vezes é chato por causa disso, é chato porque nas expressões podia fazer uma coisa com uns, mas depois quem é que fica com os outros... no estudo do meio podia ir lá fora fazer qualquer coisa com uns, mas depois quem é que fica com os outros... se levo os outros, então os outros não vão estar a dar matéria deles porque... vão ficar atrasados. Quem perde... somos nós porque às vezes não diversificamos tanto as atividades e as estratégias, e são eles alunos em termos de atividades mais apelativas, ou de estratégias diferentes, ou de poder desenvolver mais um conteúdo ou um tema que até lhes está a agradar, mas depois não há tempo porque temos que passar ao outro e depois porque tenho que vir para ao pé do 3.º ano e não posso estar com o 4.º ou vice-versa. Portanto... perde-se um pouco às vezes, eu acho, por isso. Vai-se tentando compensar com conversas de bastidores de formação cívica e pessoal, mas gostava de ter, gostava que fosse de outra maneira. Gostava. Por eles essencialmente por eles, porque eu vou-me adaptando, isto já faz parte... eu já vou fazendo não é, é inato e ao fim de uma série de anos, a gente consegue planificar e rodar de um lado para o outro e conseguir chegar a todo o lado. Às vezes não da forma como gostaríamos ou queríamos ou achamos que é mais eficaz para eles. É possível.</p>	<p>planificação fora da sala de aula para conseguir coordenar isto que eu acabei de falar. Coordenar que conteúdos é que vou trabalhar, como é que os vou... Se eu tivesse só um ano de escolaridade, pois, se calhar fazia outras coisas que eu não consigo fazer sem, estou a falar por exemplo no caso do trabalho de pesquisa. Porque eu quando trabalho com dois anos de escolaridade, se eu estou a trabalhar com um ano, o outro ano que eu não estou a trabalhar tem que estar em trabalho mais autónomo, mas que seja um trabalho autónomo que permita que eu possa trabalhar com os outros e que não estejam sempre a requerer a minha ajuda, não é. Este ano com o 1.º e o 2.º é mais complicado. Quando é um 3.º e um 4.º é mais fácil de fazer, o 1.º e o 2.º é mais complicado porque ainda precisam muito e lá está, não me permite fazer outro tipo de atividades que eu gostaria de fazer.</p>
--	--	---

Conhece quais são os critérios usados na constituição de turmas do pré-escolar/ 1.º CEB? E a que critérios devia obedecer?

<p>É assim, conheço alguns... Eu nunca tive propriamente na constituição das turmas, conheço por aquilo que ouço pelas colegas. Se fosse eu a constituir as turmas realmente optava por só um ano de escolaridade, se bem que, como já disse, há vantagens em haver mais do que um ano de escolaridade, no aproveitamento das crianças eu penso que acaba por ser mais vantajoso se tiveres só um ano, tens mais tempo para trabalhar tudo.</p>	<p>Sim, os critérios... aliás os critérios agora passaram, desde este ano letivo, mudaram porque o inglês passou a ser obrigatório no 3.º e 4.º ano em escolas pequenas onde não existe um ano de escolaridade por sala. A tendência é que o 3.º e o 4.º ano fiquem juntos para que quando haja a docente de inglês venha, dê logo aos dois anos de escolaridade. Portanto, agora, o que vai acontecer é que o 3.º e o 4.º vão ficar sempre juntos e o 1.º e o 2.º vão ficar sempre juntos. Antes disto, a tendência era o professor dar continuidade, se estivesse na mesma escola, dava continuidade aquele grupo e depois vinha outro, quando acabasse o 4.º ano, vinha o 1.º para esse professor. Eu não vejo... há colegas que vêm que, 1.º e 4.º não funcionam, ou que 3.º e 4.º é complicado, ou que 1.º e 2.º são os dois muito imaturos... Eu sinceramente não tenho</p>	<p>Sim, tenho conhecimento. Claro, se fosse eu, faria com o número de alunos menor, porque atualmente o problema talvez seja um bocadinho também alguma falta de espaço, porque se fecharam muitas escolas e, portanto, concentraram-se os miúdos em escolas e neste momento não há espaço para fazer turmas mais pequenas, só se alterasse horários outra vez como era antigamente com os horários duplos. Serem uns de manhã, serem uns de tarde. Quando eu andei a estudar, os horários eram como são agora, se bem que tínhamos aulas ao sábado de manhã, eram para as expressões. Quando comecei a trabalhar, há cerca de trinta anos atrás, haviam horários duplos. Agora, gradualmente o objetivo foi deixar de haver esses horários e passar a ter tudo horário normal e estarem concentrados os miúdos. Isso eu acho bem, em vez de haver escolas muito isoladas,</p>
---	---	--

	<p>nenhum ano que eu ache que não fique bem com o outro, que não fique bem, que não funcionem. 1.º e 4.º, há tutorias, há interajuda, 1.º e 3.º também, se calhar o 1.º e o 3.º serão aqueles que a meu ver que poderão ser um bocadinho mais difíceis porque é a introdução do 1.º e o 3.º é a introdução de coisas totalmente diferentes, até porque no meu tempo havia as fases, e a primeira fase era precisamente, 1.º e 2.º ano e a segunda fase era 3.º e 4.º ano, havia essa distinção, que deixou de existir, mas que em termos de conteúdos ela existe na mesma. Passados estes anos todos..., mas não acho que, a mim, sinceramente não me faz diferença ter 1.º e 2.º ou 2.º e 3.º ou 3.º e 4.º ou 4.º e 1.º, a coisa resolve-se. Era preferível ter só um ano, claro.</p>	<p>por os miúdos mais concentrados e criarem condições nas escolas. O criar outras condições nas escolas é que ficou um bocadinho aquém. Para mim, o ideal seriam 15 alunos por turma, era um espetáculo. Ah, porque é assim, eu tenho 20 alunos na turma neste momento porque eu tenho um aluno com NEE, e mesmo assim é complexo. E seria ideal também haver turmas só com um ano de escolaridade, porque o próprio ano de escolaridade como eu já disse antes, é heterogéneo. Estas características faziam logo toda a diferença.</p>
--	--	--

C. Organização do ambiente educativo

Considerando a diversidade das crianças que integram os grupos como planifica a sua intervenção? E que estratégias utiliza?

<p>Como já disse, eu faço um trabalho de grupo, as iniciações são normalmente feitas em grupo... não sempre, não faço isto sempre. Se eu estou a iniciar uma letra a um 1.º ano, não estou a chamar à atenção do 2.º ano para eles ouvirem, isso para eles já não é nada..., mas normalmente quando estou a planificar, tenho a planificação deste caso, agora deste ano, para o 1.º ano e tenho para o 2.º ano, e há atividades ali que dá para cruzar, que dá para fazer com os dois. E é nesse ponto que eu cruzo, digamos assim as turmas.</p>	<p>Os meus grupos são muito homogêneos, portanto eu tenho um 4.º ano graças a deus muito bom, tenho dois ou três miúdos que poderão ter mais dificuldades numa área ou outra, mas não é uma dificuldade de negativa, é uma dificuldade de não conseguir de todo fazer, é uma dificuldade inicial de arrancar com a estratégia do pensamento ou com o dar o passo. E quando falo, falo para todos. E quando faço, faço para todos. E quando fazem, fazem todos. E ajudamo-nos uns aos outros, entre eles, e faço o mesmo com o 3.º ano. Quando faço uma aula expositiva no 4.º, o 3.º ano está a fazer uma ficha de trabalho sobre qualquer coisa, ou está a preparar uma lição, ou a fazer um trabalho de pares. Eu não gosto muito de trabalhos de grupo, acho que isso suscita muita confusão, brincadeira, não há tempo para isso... trabalhos de grupo fazem, mas fazem fora da escola e funciona. Graças a deus com os meus alunos se eu mandar fazer um trabalho de grupo fora da escola com temas, e já mandei, eles aparecem na data certa e com trabalho feito e a saberem explicar aos colegas, que é isso que me interessa, que saibam fazer a exposição perante os outros. Faço mais trabalhos a pares porque funciona, são só duas cabeças, não falam tão alto, mesmo um que tenha mais dificuldade puxa pelo outro, um que seja mais brincalhão, mas o outro não é, não permite a brincadeira... gosto mais a pares. E pronto, e quando estou mais direcionada faço uma aula mais direta num grupo, o outro tem que estar mais autónomo e vice-versa. Há alturas que dá para fazer com todas várias coisas, mas muitas que não.</p>	<p>Ora bem, pois isso eu já disse um bocadinho antes... o que é que eu faço... eu tenho que planificar muito bem a minha atividade, a minha intenção, para o 1.º, para o 2.º ano tentando sempre que possível que as atividades sejam mais comuns possíveis. Depois tenho sempre que prever situações em que, lá está, quando estou a trabalhar com o 1.º ano, tenho que planificar que o 2.º ano esteja em trabalho mais autónomo e ao contrário também. Ora, essa autonomia então no 1.º ano é sempre mais complexa porque eles ainda não têm bem essa autonomia, então o que é que eu tenho que arranjar, tenho que arranjar atividades que efetivamente eles possam fazer sozinhos, por exemplo o 2.º ano já arranho muitas atividades autocorretivas em que eles fazem e depois corrigem eles próprios. A organização da sala é fundamental para esta planificação, porquê, porque o 2.º ano é um grupo mais pequenino e permite que eles trabalhem muito ou os sete juntos ou em grupos de dois ou três e trabalham de acordo... porque são mais ou menos... ou seja, eu nesses sete alunos tenho três grupos. E o 1.º ano tenho quatro grupos, precisamente quatro grupos porque eu tenho sempre... trabalho um conteúdo igual para todos, depois a seguir diferencio no tipo de trabalho. Um grupo tem que ficar com um tipo de tarefa, o outro grupo fica com uma tarefa parecida com o grupo 1, e depois tenho o grupo 3 e o grupo 4 que têm tarefas, porque já estão num nível mais avante e têm tarefas, têm aquelas e mais outras, portanto, têm que ter sempre outro tipo de tarefas. Quando eu planifico, eu planifico os conteúdos a trabalhar, como é que vou iniciar esses conteúdos, depois tenho que planificar os materiais, que materiais é que eu tenho para este grupo, para este e para aquele.</p>
--	---	--

		E o tempo. Portanto, isso é a minha planificação, são as minhas estratégias.
--	--	--

Consegue pôr em prática uma pedagogia diferenciada? Pode apresentar alguns exemplos?

<p>Sim, temos que ter esse cuidado. Tenho um aluno com necessidades educativas especiais, temos que ter esse cuidado. Eu tenho vários grupos dentro da sala, se bem que estou a uniformizar, quando cheguei, havia realmente vários grupos na sala. Eu trabalho um bocadinho... eu não trabalho muito para os semigrupos digamos assim, por um lado, vamos lá ver se eu me consigo explicar... é assim, nós somos só uns, uma pessoa, não conseguimos chegar a vários semigrupos. E os semigrupos também muitas vezes acabam por ficar um bocadinho para trás, então o que é que eu faço, mesmo esses semigrupos juntou-os e faço um grande grupo. Estamos a falar no caso do 1.º ano. Se bem que vou puxando sempre por aqueles mais fracos, quem intervém em primeiro lugar são sempre os mais fracos, porque obviamente se eu vou por os mais, os melhores a falar, digamos assim, os outros ficam abafados. Eu começo sempre pelos mais fracos, dou sempre a palavra em primeiro lugar aos mais fracos, normalmente até faço por ordem, pronto, eles estão por ordem e começo, eles já sabem qual é o meu esquema, eu costumo dizer, eu trabalho em cobra. Eu vou fazendo as perguntas e eles sabem quem é que é para responder a seguir. Começando sempre pelos mais fracos. Para também lhes aumentar a autoestima, porque se os melhores, digamos assim, estão sempre a falar em primeiro lugar, os mais fracos começam a ganhar medo de falar, de responder. Eu noto, há um menino dentro da sala que quando eu cheguei, se ele tivesse um buraco ele estava lá metido dentro do buraco, e eu agora noto que ele já saiu. Ele já cá está fora. Ele já não se preocupa, mesmo que erre, de me responder. E responde. Responde o que ele acha. Ele até pode estar a dizer o maior disparate, claro que não lhe vou dizer que é um grande disparate, temos que contornar a questão, mas vou-lhe dizer "olha pensa melhor, vamos ver agora... olha lá para o exercício". Faço muitos esquemas, eu gosto muito de fazer esquemas para eles perceberem. E ele já não tem medo de falar. Mesmo que diga um disparate. Eu acho que isto é muito importante. Porque eles se ficarem lá no cantinho, se nós formos olhar para nós, para a nossa experiência escolar enquanto alunos... eu vivi isso enquanto aluna. Eu lembro-me que quando tinha dificuldades eu ficava lá no meu cantinho, na dita redoma, a ver se ninguém me via. Eu acho que isso não é vantajoso. Se nós pegarmos nestas situações, e transportarmos para os nossos alunos, sabemos como havemos de contornar a situação.</p>	<p>Não tenho tempo... a pedagogia diferenciada é uma coisa muito bonita, mas quer dizer, não é com 26, se eu ainda for fazer grupinhos... ou uns não fazem nada durante o dia, ou estão a fazer fichas, que para mim, fichas de trabalho, fichas de trabalho não e até porque uma pessoa está dentro de uma sala pequena, quando fala todos estão a ouvir não é... portanto, ou bem que falo para todos... claro que tiro dúvidas específicas a alunos que têm alguma dúvida ou alguma dificuldade, mas no geral, é para todos. Por ano de escolaridade.</p>	<p>Tenho o meu menino com NEE, que tenho que fazer um trabalho diferenciado, embora eu às vezes, ele faça junto com outras duas meninas, que o ajudam muito e depois tenho, portanto, tenho essas duas meninas que estão ao mesmo nível que outros dois e depois tenho mais dois que por exemplo ao nível do português, estão noutra nível. A pedagogia diferenciada, pois consigo, porque eu tendo a turma dividida em grupos, e são grupos, que não são grupos estanque. São grupos que para o português funcionam daquela maneira, mas por exemplo para matemática já funcionam de outra maneira e podem trocar. São grupos que numa área estão formados uns grupos e noutra áreas estão formados outros e podem trocar. Numa fase em que já estamos só a consolidar conteúdos, permite-me que eu possa sentar-me com um grupo e trabalhar mais as dificuldades ou facilidades que eles têm, portanto, trabalhar com eles de outra forma, ensinar-lhes de outra forma. "Ok, eles não perceberam bem desta forma, então vamos agora fazer desta maneira". E aí é que eu diferencio o ensino para uns e o ensino para outros, conforme aquilo que eles necessitem.</p>
---	--	---

Acha que a organização da sala influencia o funcionamento do grupo? Como? Pode exemplificar?		
<p>Acho, muito. Neste momento eu não trabalhava como a sala está disposta. Eu não trabalhava assim. Não quero alterar, por questões... eu gosto de trabalhar em "u", é a forma como eu mais gosto de trabalhar. Estou de frente para todos os alunos, vejo todos os alunos ao mesmo tempo, se bem que o trabalho em "u" tem a desvantagem que eles têm mais oportunidade de conversar com o colega, pronto, mas nós estamos sempre de frente para eles. Enquanto que na disposição que eu tenho agora na sala, há meninos que estão de costas para mim. Nós estamos sempre a saltar de um lado para o outro da sala, mas estando os alunos em "u", nós conseguimos vê-los todos de frente para nós. Se estás a ouvir barulho na sala e tens alunos de costas para ti, tu não sabes quem está a falar. Por isso é que eu acho que é mais vantajoso trabalhar em "u".</p>	<p>Pois...aliás, a sala é organizada de acordo com o grupo. Como vês, tenho uns virados para um lado de costas virados para os outros. O 4.º ano vira para um lado tem um quadro, o 3.º ano vira para o outro está de costas e tem outro quadro. E aqui quem gira sou eu. E o quadro interativo quando dá, dá para todos ou às vezes dá só para um ano, mas é raro, é raro... não, não... para já não é a minha forma de trabalhar, também é outra e depois porque não consigo chegar a todos com o quadro interativo e fazer coisas diferentes e epá, eu não consigo, se há quem consiga, parabéns, mas eu não consigo e prefiro ser eficaz e que eles tenham o conhecimento adquirido e praticado e absorvido e... nem que seja de uma forma mais direta e mais consistente e menos apelativa... mas eles lá se entusiasmam à nossa maneira e à maneira deles. Pronto, é assim, o espaço é o possível, não há volta a dar.</p>	<p>Influencia, influencia. Uma sala, eu na minha perspetiva, tem que estar organizada... temos outro problema na organização das salas, tem a ver com o mobiliário e com o tamanho das salas. O mobiliário que não é adequado e o tamanho das salas que também é mínimo. Isso logo aí condiciona, porque a pessoa pode ter muito boas ideias, mas não conseguir ter as coisas organizadas como gostaria e como seria desejável. Eu por exemplo na minha sala, é muito complicado conseguir ter grupos, porque eu só consigo neste momento ter os grupos que tenho porque os miúdos são pequenitos, e eu posso ter, como as mesas são completamente desajustadas, desadequadas o tamanho, portanto, é uma mesa que para dois é muito grande, mas para quatro é pequena. Portanto, eu consigo ter quatro sentados numa mesa porque eles são pequenitos e nessa mesa não pode haver mais material nenhum para além das caixinhas, que no meu caso, eu utilizo caixas comuns, onde está o material para todos. E depois ainda se tem os cadernos e os livros e material de concretização, é muito complicado, só pode ter ali os cadernos... e quando é cadernos, é cadernos, quando há livros tem que se tirar os cadernos... quando há material de concretização eles têm que trabalhar aquilo de maneira a que... é complexo e exige do professor uma permanente atenção. O ideal, era realmente ter uma sala ideal. Em que houvesse mesas de trabalho para isto, mesas de trabalho para aquilo, portanto, eles iam trabalhando de acordo com as suas necessidades. Era a mesa da matemática, a mesa do português, pronto, era a mesa com coisas de expressões... Não podemos fazer isso porque não temos essa capacidade dentro da sala para o fazer. O ideal seria ter as áreas dentro da sala de aula. Por outro lado, não sendo possível organizar em grupos, então fazer a sala por exemplo organizada em "U", eu sou muito defensora que os miúdos têm que olhar uns para os outros e não podem estar de costas voltadas uns para os outros. Faz-me uma confusão enorme ter miúdos uns atrás dos outros. Para mim isso é uma coisa impensável nos nossos dias, mas eu sei que há colegas que ainda o fazem.</p>
E relativamente à organização do tempo? Como é que influencia? Pode exemplificar?		
<p>Eu entusiasmo-me muito. Eu quando começo numa matéria, eu entusiasmo-me muito. Não tenho problema se estou no português de repente passar para o estudo do meio porque me lembro de qualquer temática. Não faço matérias estanques. Se eu estou a falar em português e aparece, sei lá, uma estação do ano, no português... no texto do português, e imagina que agora eu até tenho que dar as estações do ano no estudo do meio... ", não, não, logo é que vamos falar no estudo do meio das estações do ano", não, não, claro que não obviamente. Faço, faço a ponte de uma atividade para a outra e não tenho problema nenhum com isso. Não tenho temas estanques.</p>	<p>É não ser muito ambiciosa, não é, mas isso também é com a tarimba dos anos que levas do trabalho não é. Também tem a ver com o grupo que tu tens noção que tens, não é, se eu estou com eles há quatro anos tenho noção dos tempos que eles cumprem e destes de 3.º ano também, portanto eu sei que posso pensar em fazer determinadas coisas porque elas vão acabar, e se acabarem eu já tenho não sei o quê pensado porque sei que vão terminar. Claro que às vezes surge um contratempo ou outro, mas é raro. É raro até porque são um grupo muito autónomo, muito trabalhador, muito responsável, com famílias muito atentas à educação e ao</p>	<p>Pois, o tempo... o tempo é curto. O tempo é sempre curto. Eu estou um bocadinho curiosa, porque isto agora tem a ver com as direções dos agrupamentos, e como é que as direções vão aplicar agora a flexibilização curricular. A flexibilização curricular, não é mais do que aquilo que no 1.º ciclo já fazíamos. Anteriormente a haver um despacho a dizer que tinha que haver sete horas de trabalho de português, sete horas de trabalho de matemática, não sei quantas horas para o estudo do meio... os professores do 1.º ciclo toda a vida trabalharam as áreas todas, sem pressões de que têm sete horas para o português, e agora das 9h às 10h30 é português, depois das</p>

<p>É aquilo e aquilo, não... acho que isso não tem lógica porque se estamos a falar na interdisciplinaridade temos que ir abordar vários temas, pronto... a gestão às vezes é assim um bocadinho... quando tu dás por ela e olhas para as horas “ups”, já passou... e com grupos heterogéneos como estes e com turmas duplas ainda mais o tempo corre.</p>	<p>desenvolvimento dos filhos e ao respeito pela escola e pelo trabalho do professor. São miúdos que eles próprios exigem deles. As famílias fazem-nos exigir. Trabalhamos todos para o mesmo. Pronto, eu estou muito contente com este grupo de 4.º ano, enche-me mesmo as medidas porque são muito bons alunos, funcionam em uno, é um só grupo, não há inimizades, não há conflitos, não há descatos, não há... claro que há uma coisita de vez em quando, mas isso também fica logo despachado, resolve-se logo na hora. Não há tempo nem paciência para essas coisas. São muito trabalhadores, há miúdos que me fazem trabalhos de grupo porque combinam fora daqui e trazem e apresentam, são miúdos que se lembram de fazer qualquer coisa e trazem para apresentar aos colegas, sem eu pedir nada. São miúdos que já estão preparados para trabalhar sozinhos, que é isso que me interessa.</p>	<p>11h ao 12h é matemática, e isso para mim é impensável. Aquilo que se fez com os horários e o compartimentar as áreas... nós no 1.º ciclo as áreas não podem ser compartimentadas, têm que estar todas interligadas. Eu tenho que trabalhar o português, a matemática, o estudo do meio de forma interdisciplinar, de forma flexível, e é isso que faz sentido no 1.º ciclo e na monodocência. Não é porem-me agora a trabalhar das 9h às 10h30 português, “ah pronto, agora acabou meninos, agora vamos entrar na matemática.” Para mim, neste momento, o que me custa mais a nível da gestão do tempo é ter que arranjar aqui uma estratégia para enganar os programas de sumários e aquelas coisas todas que eu tenho que fazer e pôr lá nos programas “ok, então agora eu fiz isto de português”, “agora fiz isto de matemática”. Na verdade, não faço nada disso. Ou seja, eu tento sempre dentro daquilo que consigo, eu tento fazer as coisas mais ou menos em articulação, mas só consigo fazer isso, porque eu por exemplo, neste momento não tenho os chamados “ninhos” do programa “mais sucesso”, em que as crianças com mais dificuldades saem da sala e vão para um “ninho” trabalhar com outros professores, eu não tenho isso, por isso não sou obrigada a trabalhar aquelas horas a matemática e o português e posso trabalhar da forma como os miúdos necessitam. A dificuldade da gestão do tempo, na minha opinião, neste momento tem a ver com isso, com a estratificação que fizeram e a compartimentação que fizeram das áreas disciplinares.</p>
--	---	--

D. Dificuldades sentidas

Quais as dificuldades que encontra no trabalho com turmas com diferentes idades/ anos de escolaridade? Como as ultrapassa?

<p>Pronto, as dificuldades muitas das vezes é ao nível de comportamento, estamos a falar ao nível de comportamento, porque tens que estar, tens que ter o trabalho direcionado à milésima de segundo, porque há alunos mais rápidos que terminam a atividade muito mais rápida, há outros mais lentos, e estamos a falar num grupo de dois anos, tu tens que estar sempre de um lado e de outro, a olhar e a ver quem é que já terminou, arranjar atividades... porque se não, gera-se a confusão, porque há sempre quem comece a falar. É nessa questão que há uma maior dificuldade.</p>	<p>As dificuldades... para mim, com estes anos todos de serviço já não são dificuldades. Há dias mais extenuantes que outros, ou que exigem mais um bocadinho e que vou mais cansada, ou que eles gostavam de continuar a fazer uma coisa e eu digo que “temos que acabar porque eu tenho que ir para aquele lado e vocês agora têm que fazer isto”. Mas para mim já não é, já não é massacrante, já não é dificuldade. É uma maneira de estar e é assim que funciona e é assim que tem que funcionar. Eu também não levo muito a coisa como um drama e eles percebem isso. No início as coisas tinham que ir ali planificadas ao milímetro “e agora o que é que eu faço?”, “e aquele já acabou...”, e agora isso não acontece. Eles próprios são autónomos e já sabem a maneira de funcionar, de eu funcionar, de eles funcionarem, do trabalho funcionar. Acabou, pega noutra coisa, faz outra coisa, não precisa de dizer. Não há propriamente dificuldade. A dificuldade é eu ter pena que tenha que ser assim. Que não é uma dificuldade, é um facto. Pronto, e se é um facto temos que</p>	<p>Ou seja, as dificuldades têm a ver precisamente com o querer fazer outro tipo de atividades e de tarefas e não o consigo fazer porque são os dois anos. Porque é assim, se eu puder... e vou voltar ao trabalho de pesquisa, eu se quiser pôr os meninos a fazer um trabalho de pesquisa, então estes pequenitos, no computador por exemplo... ou mesmo que não seja no computador, mesmo que seja em folhas de papel que eu lhes dê para eles irem procurar coisas para fazerem um cartaz, ou para fazer uma coisa qualquer, eu tenho dificuldade em fazer essa gestão porque são dois anos e eu não consigo fazer isso. Eu consigo fazer algumas coisas em comum, mas a maior parte das coisas eu não as consigo fazer em comum. E, portanto, é essa a dificuldade que eu tenho, é a de gerir o currículo.</p>
--	--	---

	<p>o aceitar e fazer o melhor que podemos com ele. Dificuldade seria se eu faltasse muito... não falto. Não falto que é para não ficar em atraso. Sempre que preciso de marcar alguma coisa, marco fora do horário para não atrasar aqui... se não eu própria me sinto mal em me atrasar, sinto que os estou a atrasar a eles, eu sinto-me atrasada e sinto que a coisa não está... e eu gosto, se eu estiver impecável, eles estão impecáveis também.</p>	
--	--	--

Sente dificuldades no cumprimento das OCEPE/do currículo (1.º CEB)?

<p>Não. Quer dizer, há momentos que tens alguma dificuldade em fazer a gestão e alguma coisa, é assim... normalmente não. Não há assim nada de transcendente se bem que as expressões ficam assim um bocadinho..., mas pronto, essa parte não era para dizer. Mas temos que as abordar de maneira a contornar as nossas dificuldades também e não fazer transparecer as nossas dificuldades para eles. Se eu não gosto de expressão plástica, eu não posso dizer a uma criança que não gosto de expressão plástica, se não ele vai logo dizer que também não gosta. Eu tenho que dizer aquilo de modo suave, até porque os nossos desenhos por mais horríveis que eles sejam, eles são sempre maravilhosos, que eles dizem sempre "oh professora, desenha tão bem", e nós ficamos com o ego aumentado.</p>	<p>Não, as dificuldades de cumprimento do currículo, é assim, não vou dizer que... no geral cumpro tudo, agora se me perguntares se eu nas expressões cumpro o currículo todo, vou-te já dizer que não. Nem estou preocupada com isso. Não tenho, não tenho tempo, não tenho espaço. Tenho dois anos de escolaridade onde me obrigam a cumprir, em que os miúdos atinjam determinadas metas e saibam determinados conteúdos... epá, depois há algumas coisas que ficam para trás, em termos de experiências algumas, se calhar... ou seja, aquilo que nós nos habituámos à muitos anos atrás a que não seja tão... é um erro, é verdade, mas com dois anos de escolaridade não consegues estar a... porque se realizas uma experiência, imagina que é uma experiência de eletricidade mais vocacionada para o 4.º ano, não é... claro que o 3.º vai querer ver, são miúdos, não é. Isto desperta curiosidade e tu passas ali se calhar uma manhã inteira com isso. Não é tempo perdido. O que é, é tempo roubado a outro sítio. Ele não é perdido, só que, entretanto, os advérbios ou as proposições ou não sei quê que, entretanto, as frações, epá, vai ficando... E se a seguir, passado dois dias fazes a atividade experimental do 3.º ano, o 4.º também vai querer ver. Pronto, e assim sucessivamente vais retirando conteúdos e tempos letivos aos miúdos para fazer essas atividades. São importantes? São, sem dúvida. Não lhes tiro mérito nenhum. Nem que são necessárias. Agora eu, pessoalmente, eu não consigo. Eu para conseguir andar com o português, o estudo do meio, a cidadania, a matemática, o formar criança, o dar o conhecimento que eu acho que é muito mais importante, dar-lhes o conhecimento que fazem parte de um país, o nome do país e preocupa-me imenso crianças que não sabem o nome do país nem a capital, explicar-lhes que fazemos parte de um continente e que fazemos parte de um conjunto de países, e quais são esses países e que língua se fala nesses países... isso faz parte do programa de 4.º ano, alguma coisa, mas faz-me mesmo muita confusão que os miúdos não saibam isso. E se calhar sou capaz de... e faço... investir mais nisso, na cultura geral, do que propriamente nas expressões. Podia conjugar as duas coisas... podia. Mas depois não tenho tempo. Prefiro fazer jogos de cultura, e faço, e até faço grupos de 3.º com 4.º para misturar, para haver ali um intercâmbio, uma interajuda.</p>	<p>Não é tanto no cumprimento do currículo, não é tanto por aí, é na gestão do currículo, aí é que eu tenho dificuldades, em gerir o currículo para o conseguir cumprir. Pronto, porque o cumprir o currículo, tirando o 3.º ano que é sempre mais complexo, o resto mais ou menos se consegue cumprir. Pode não ser, sei lá, estou a lembrar-me do 1.º ano... o 1.º ano nós introduzimos todos os grafemas, os fonemas, depois os padrões ortográficos, mas claro, eles não vão ficar a saber ler e a escrever assim de carreirinha, não é... se calhar o programa está feito para eles fazerem isso, mas é evidente que o programa tem que estar sempre feito para a perfeição. O programa curricular está feito para a perfeição. É evidente que depois não é isso que se passa, não é, depois temos miúdos que conseguem isso, mas a maior parte deles não conseguem. Desde que eles tenham as bases todas e o essencial, depois o resto vai-se trabalhando não é. Agora, também há muitos professores que pensam "ok, eu tenho que dar isto" e é dar, nós não temos que dar. Nós temos que fazer compreender.</p>
--	--	--

E. Sugestões para a formação

Acha que a sua formação inicial foi suficiente para implementar estratégias nestas turmas? Quais as necessidades de formação que sente?

Não. O meu curso foi muito mal estruturado, eu não tive pedagogia por exemplo, eu tive disciplinas tontas de fundamentos da educação, como era a escola há 500 anos atrás. Que isso ajudou-me imenso na minha prática pedagógica, claro. Pronto... Eu acho que foi muito mal, eu aprendi coisas de temas de matemática de 3.º ciclo. Literatura de português, sei lá, já não me recordo como é que aquilo se chamava enquanto que metodologia, por exemplo para ensinar uma criança a ler e a escrever, nada. E parece que continua assim... é estranho é como é que isto continua assim, porque eu pensava que era uma coisa já de há 14 anos atrás, pronto, que tinha passado, porque eu notei essa dificuldade. A minha supervisora, eu nunca me vou esquecer quando é que ela nos ajudou nas práticas, digamos assim... foi na última semana de aulas do quarto ano, em que ela disse "têm aqui", e nós agora... acho que tinha sido muito mais benéfico mostrar-nos a experiência dela, não é, porque tinha muito mais experiência que nós, não é, obviamente "e vejam, experimente, façam assim, se não fizerem assim experimentem deste modo ou de outro" ... não, largaram-nos na guerra, digamos assim, sem orientações. É assim, se nós cairmos dentro de água e não tivermos a mínima noção do que temos que fazer para nadar, nós afogamos. Pronto, e foi aí que eu senti...

Não. Já mais. De todo. Never. Em tempo algum. Sou eu. São as minhas colegas. É a vida. É a tarimba e são os anos de serviço. São os miúdos que vão passando por ti, os pais e isso te vai... agora a formação inicial, ninguém me ensinou como é que se começava a dar, como é que se ensinava a ler e a escrever, não é... nem como é que se davam as operações aritméticas nem como é que se dava... na altura nem frações se davam, agora no 2.º ano já começa a dar frações, eles têm uma maturidade doida para aprender frações. Pronto, quer dizer, a minha filha aprendeu no 5.º ano, estes agora aprendem no 2.º, é mais ou menos a mesma coisa. Estás a ver o tempo que perder em desmontar isto tudo, não é... cortas a piza, cortas a laranja, fazes bocados de papel... eles têm que visualizar, mentalmente não estão ainda com maturidade para imaginar. Não imaginam uma unidade partida aos bocadinhos em frações. Não, isso é, esquece, o curso, e é uma falha que eu sinto e que eu acho e já disse várias vezes aos professores da Escola Superior de Educação, neste caso de Santarém, que se preocupam demasiado com as planificações e não em ensinar estagiárias, é com muito gosto que eu as recebo, não tenho problema nenhum, agora, eu ilusões não crio a ninguém. Agora custa-me muito que as estagiárias ou os estagiários que fui recebendo ao longo destes anos todos vivam preocupados, coitados, com as planificações, pela exigência que vos fazem de planificações e não em como é que vocês devem, em estratégias de como é que vocês podem ou não, devem ou não trabalhar um conteúdo. Ou a gestão dos grupos. Epá, eu posso perceber que lá hajam pessoas que não tenham essa experiência, já me ofereci e tenho a certeza que há imensa gente que também não se importa de ir à escola, não precisamos de receber dinheiro, vamos explicar, falar. Dar o nosso contributo, a nossa forma prática. Epá, eu continuo a receber estagiárias que coitadas vêm obcecadas com a planificação. Epá, não... a planificação é importante no início de carreira, é sem dúvida, mas não é o essencial ou só o principal para vocês virem dar aulas. Vocês precisam é de estar mais tempo nas escolas com os miúdos. Não é teoria, porque vocês têm muito pouco tempo de estágio. Se vocês vierem para aqui no ativo, vocês chegam lá passado três, quatro dias ou uma semana e depois vão-se embora. Quando já perceberam e deviam começar a aplicar, é quando se vão embora. Não está correto. Mas continuam a insistir que vocês precisam de saber é a teoria, muita teoria, muitos modelos, não sei para quê, eu não utilizo modelo nenhum. Não quero saber disso para nada. Não tenho tido insucesso escolar. Agora se

Nós os mais velhos temos essa vantagem, porque nós sempre fomos, tivemos ao longo da nossa vida este tipo de experiências não é... agora, a minha formação ao longo da vida, não é a inicial, é a minha formação ao longo da vida, que implica a formação inicial e toda a outra formação e todas as... porque nós, entretanto temos as ações de formação que vamos fazendo, que não são graus académicos, são as formações que vamos fazendo, todas essas formações é evidente que nós vamos escolhendo as formações onde nós sentimos mais dificuldades não é... eu por exemplo, nos últimos anos tenho apostado muito na matemática, na minha formação a nível da matemática. Porque era uma área que eu não estava tão à vontade e que afinal, achava que não gostava e afinal neste momento gosto tanto. E a pessoa vai procurando, vai ouvindo, vou lendo, portanto, tenho lido muito de tudo, porque não só a nível dos conhecimentos científicos das próprias áreas, seja do português, da matemática, das ciências, porque eu isso ao longo da vida fiz, já que sou uma docente, monodocente de todas as áreas, portanto, eu fiz formação em todas as áreas a nível de aperfeiçoar os meus conhecimentos científicos e depois fui fazendo outras formações, procurando outras informações a outros níveis. A nível da gestão do currículo, a nível da organização de sala de aula, todas essas outras questões, questões da educação, eu também fui aprendendo ao longo da vida.

	<p>estivesse aqui mais tempo, aprendias mais. E na ESES ensinaram alguma coisa? Não, nem a ti, nem a mim, ninguém que lá passou... eu já lá passei há 25 anos, portanto tinha 20 anos, vou fazer 47, vê tu bem... aquilo que me ensinaram a mim, ensinam-te agora a ti. É exatamente igual. Continuas a ver os prós e os contras do modelo não sei do quê, pergunta-me lá a mim do que é que isso me serviu... zero. Pergunta-me lá se eu me lembro de algum... zero. Sou má profissional? Acho que não.</p>	
Considera importante haver mais formação sobre estas questões?		
<p>Claro que sim. Devemos sempre procurar resposta às dúvidas e dilemas que temos. Não devemos nos acomodar e pensar que sabemos tudo. Nestas questões então, tudo o que sabemos é pouco. A partilha de experiência também é fundamental para este processo. Eu quando vou a formações, gosto de partilhar, mas sobretudo gosto de ouvir as experiências que os outros colegas têm para dizer. É aí que aprendemos.</p>	<p>Sim, mas é para isso que servem os professores de 1.º ciclo do distrito, se calhar para darem contributos. Acho eu. Isto é uma falta de comunicação entre vários parceiros. Eu por mim, é quando quiserem.</p>	<p>Sim. Nós temos que aprender sempre, eu neste momento considero que cada vez sei menos. Eu à medida que vou tendo mais experiência, começo a considerar que eu cada vez sei menos e que cada vez quero saber mais. Porque parece que há qualquer coisa que me falta. Devemos sempre partilhas as nossas experiências e aprender com os outros, é também por isso que as formações que vamos fazendo são tão importantes.</p>

Anexo IV – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às educadoras e professoras do 1º ciclo do ensino básico

categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	P1	P2	P3
Vantagens e desvantagens de grupos/turmas com diferentes idades/anos de escolaridade.	Vantagens	<p>“É a diversidade, o poderem aprender uns com os outros, o estimularem-se uns aos outros, o ajudarem-se uns aos outros, o trabalho cooperativo e os mais novos têm sempre tendência a querer imitar e a querer fazer como os mais velhos e notamos que se tornam autónomos mais cedo (...) o ato de ensinar os outros também é um ato de aprendizagem e então estão a reforçar as suas competências (...) Para além dos valores sociais, não é, da ajuda, da colaboração, da partilha (...)”</p>	<p>“(…) porque acho que os mais velhinhos ajudam os mais pequeninos, não só em termos de trabalho em copiar os maiores, os mais pequeninos sempre têm a proteção dos mais velhos e querem ajudá-los, acho que em termos de socialização é muito bom (...)”</p>	<p>“(…) fazer algum trabalho depois por idades no dia a dia, acho que em muitos momentos o grupo ganha, os três anos juntos (...) quando tenho uma sala heterogénea e a organização do espaço, que tenho que ter em conta que tenho crescidos e mais novos, os instrumentos de planeamento, de escolha de atividades, o quadro de presenças é logo um quadro para desenvolver mais (...) Entra em campos, em determinados instrumentos, mais cedo do que se estivesse tudo três anos (...) a interajuda dos mais crescidos, na autonomia, na autonomia os mais, os miúdos de três anos crescem com os mais crescidos. (...)”</p>	<p>“Eu acho que não têm nada a perder (...) Têm a ganhar, por outro lado, no trabalho, a aplicarmos a trabalharmos na prática é muito mais difícil (...) Trabalho muitas vezes em grupos, fazemos subgrupos dentro dos grupos, os mais velhos gostam de ensinar, digamos assim, os mais novos. Aí é que eu retiro a vantagens.”</p>	<p>“A vantagem pedagógica é que se os alunos forem despertos para, vão conseguindo, e normalmente, ultimamente, cada vez se nota mais isso, os miúdos vão apanhando coisas dos outros colegas e isso faz despertá-los para outros conhecimentos mais além daquilo que é o conteúdo do ano deles não é, que são as planificações dos anos deles. E os que estão mais à frente, também revêm novamente algumas coisas que já ficaram um bocadinho esquecidas. (...) Não tem sido, em termos pedagógicos, não tem sido negativo. É negativo depois noutras situações.”</p>	<p>“Assim como uma ou outra coisa às vezes a nível de aprendizagens, que eu arranjava maneira de o 4.º ano explicar ao 1.º. Por um lado, porque os responsabilizava a eles quando iam explicar, tinham que explicar bem. (...) mas as vantagens que eu considero são mais a nível social e a nível dos comportamentos (...) Nós podemos trabalhar determinados conteúdos, seja de que área for, de uma forma transversal aos dois anos de escolaridade. (...) o 1.º ano acaba por aprender mais do que aprenderia se tivesse sozinho (...) Aprendem todos ao mesmo tempo.”</p>

	Desvantagens	<p>“Desvantagens, será mais trabalho para o educador. Tem que planificar, tem de encontrar para as várias idades a mesma temática de forma a que todos eles participem, mas claro que os níveis de exigência têm que ser adequados ao nível de realização de cada um não é, porque depois muitas vezes crianças mais velhas têm níveis de realização abaixo do esperado, crianças mais novas têm nível de realização acima do esperado (...)”</p>	<p>“Eu não encontrei assim nada que eu dissesse... Talvez a nível de saídas de visitas de estudo, nesse tipo de contextos... Agora, em termos de trabalho, é só um trabalho mais nivelado entre aspas não é, quando nós com as outras idades temos graus de exigência diferentes, com esta idade é assim manter... (...) agora com as três idades acho que equilibra mais... e os próprios pequeninos acabam por tentar fazer o que os grandes fazem (...)”</p>	<p>“Não lhe chamaria desvantagens... chamar-lhe-ia algumas dificuldades no dia a dia, quando sobretudo há dias aqui difíceis com os de três anos. Que requerem uma atenção mais do adulto.”</p>	<p>“(...) acaba por haver sempre desvantagens, mas eu tento ao máximo que essas não se evidenciem não é, obviamente... uma desvantagem podes torná-la numa vantagem. Tens que saber é dar a volta à questão. Pronto... é mais difícil, isso não vou dizer que não, claro. Claro que tu se tens só um ano, trabalhas única e exclusivamente para aquele ano, e aquele ano está única e exclusivamente a trabalhar para eles próprios.”</p>	<p>“As desvantagens... Para já tenho uma turma com o máximo de alunos não é, turmas de 26... depois tenho um espaço físico pequeno, os programas, as metas, os conteúdos cada vez são mais extensos, cada vez mais cedo começam a aprender alguns conteúdos para os quais não têm maturidade (...) em termos de estratégias fica muito limitado porque ou faço para todos e o tempo que tenho cada vez mais os conteúdos são mais extensos, são em maior quantidade e as coisas têm que ser dadas e trabalhadas, cada vez há menos tempo para podermos fazer coisas em conjunto, não é, e às vezes é chato por causa disso, é chato porque nas expressões podia fazer uma coisa com uns, mas depois quem é que fica com os outros... no estudo do meio podia ir lá fora fazer qualquer coisa com uns, mas depois quem é que fica com os outros (...) Quem perde... somos nós porque às vezes não diversificamos tanto as atividades e as estratégias, e são eles</p>	<p>“As desvantagens, é, pronto, é não poder fazer determinado tipo de trabalho que gostaria de fazer, por exemplo a nível de pesquisas, de... eu não consigo ter o tempo disponível tanto em sala de aula, como fora da sala de aula, porque eu tenho que perder muito tempo na planificação fora da sala de aula para conseguir coordenar (...) Coordenar que vou trabalhar, como é que os vou... Se eu tivesse só um ano de escolaridade, pois, se calhar fazia outras coisas que eu não consigo fazer (...)”</p>
--	--------------	---	---	---	---	--	---

						alunos em termos de atividades mais apelativas, ou de estratégias diferentes, ou de poder desenvolver mais um conteúdo ou um tema que até lhes está a agradar (...) gostava que fosse de outra maneira. Gostava. Por eles essencialmente por eles, porque eu vou-me adaptando, isto já faz parte... eu já vou fazendo não é, é inato e ao fim de uma série de anos, a gente consegue planificar e rodar de um lado para o outro e conseguir chegar a todo o lado. Às vezes não da forma como gostaríamos ou queríamos ou achamos que é mais eficaz para eles."	
	Critérios usados na constituição de turmas	"Sim, dão sempre preferência aos alunos mais velhos. Tendo em conta a entrada no 1.º ciclo. (...)"	"Eu penso que sejam só os critérios legais, não é..."	"Sim, sim, penso também que o agrupamento tenha aqui um papel na definição desses critérios (...)"	"(...) Eu nunca tive propriamente na constituição das turmas, conheço por aquilo que ouço pelas colegas."	"Sim, os critérios... aliás os critérios agora passaram, desde este ano letivo, mudaram porque o inglês passou a ser obrigatório no 3.º e 4.º ano em escolas pequenas onde não existe um ano de escolaridade por sala. (...)"	"Sim, tenho conhecimento."

	Critérios que deviam ser seguidos	"(...) Se fosse eu fazia da mesma forma, pois acho importante que eles trabalhem algumas partes da atenção, concentração, motricidade, do estar em grupo, das regras, antes de irem para a escola. (...)"	"Eu acho que não faria diferente."	"Não tenho tido constrangimentos com isso, em vários agrupamentos que tenho passado, não acho que faria diferente, nem acho que não estão corretos os critérios."	"Se fosse eu a constituir as turmas realmente optava por só um ano de escolaridade, se bem que, como já disse, há vantagens em haver mais do que um ano de escolaridade, no aproveitamento das crianças eu penso que acaba por ser mais vantajoso se tiveres só um ano, tens mais tempo para trabalhar tudo."	"Eu sinceramente não tenho nenhum ano que eu ache que não fique bem com o outro, que não fique bem, que não funcionem. (...) mas não acho que, a mim, sinceramente não me faz diferença ter 1.º e 2.º ou 2.º e 3.º ou 3.º e 4.º ou 4.º e 1.º, a coisa resolve-se. Era preferível ter só um ano, claro."	"Claro, se fosse eu, faria com o número de alunos menor, porque atualmente o problema talvez seja um bocadinho também alguma falta de espaço, porque se fecharam muitas escolas e, portanto, concentraram-se os miúdos em escolas e neste momento não há espaço para fazer turmas mais pequenas (...) E seria ideal também haver turmas só com um ano de escolaridade, porque o próprio ano de escolaridade como eu já disse antes, é heterogéneo. Estas características faziam logo toda a diferença."
Organização do ambiente educativo (para responder à diversidade)	Planificação	"(...) normalmente eu utilizo a pedagogia de projeto."	"(...) eu planifico e decido fazer uma atividade ou outra e depois vou fazendo de acordo com a idade (...)"	"(...) aí não planifico por idades, não me interessa a idade, interessa-me os projetos a que aderimos, o que a própria criança e o grupo vai evidenciando (...)"	"(...) eu faço um trabalho de grupo, as iniciações são normalmente feitas em grupo... não faço isto sempre."	"Os meus grupos são muito homogéneos, portanto eu tenho um 4.º ano graças a deus muito bom, tenho dois ou três miúdos que poderão ter mais dificuldades numa área ou outra, mas não é uma dificuldade de negativa (...) é uma dificuldade inicial de arrancar com a estratégia do pensamento ou com o dar o passo."	"(...) eu tenho que planificar muito bem a minha atividade, a minha intenção (...)"

	Estratégias utilizadas	"Os interesses, as datas comemorativas (...) Depois conforme as coisas que vão surgindo nas conversas deles, os conhecimentos deles, as vontades, as coisas que às vezes trazem de casa para mostrar aos amigos (...) que sejam sempre temas comuns à sala (...)"	"(...) se for uma atividade conjunta as partes que precisam de mais desenvolvimento vou chamando os mais crescidos, se achar que há ali uma parte em que um mais pequenino consegue, chamo o mais pequenino e vou deixando ver à medida que eles vão fazendo (...) vou tentando distribuir de acordo com cada, não de acordo com a idade da criança, mas de acordo com o desenvolvimento que cada criança revela, não vou muito ao nível da idade, vou mais ao nível do desenvolvimento que cada uma tem. (...)"	"Depois eu planeio atendendo àquilo que o grupo precisa mais de desenvolver. (...) planeio sobretudo pelas atividades, pelos dias festivos, pelos projetos que já decidi aderir e repenso muito no dia a dia que vou mais por aqui pelo meu pré planeamento, não agarrada (...)"	"Se eu estou a iniciar uma letra a um 1.º ano, não estou a chamar à atenção do 2.º ano para eles ouvirem (...) tenho a planificação deste caso, agora deste ano, para o 1.º ano e tenho para o 2.º ano, e há atividades ali que dá para cruzar, que dá para fazer com os dois. E é nesse ponto que eu cruzo, digamos assim as turmas."	"E quando falo, falo para todos. E quando faço, faço para todos. E quando fazem, fazem todos. E ajudamo-nos uns aos outros, entre eles, e faço o mesmo com o 3.º ano. Quando faço uma aula expositiva no 4.º, o 3.º ano está a fazer uma ficha de trabalho sobre qualquer coisa, ou está a preparar uma lição, ou a fazer um trabalho de pares. (...) quando estou mais direcionada faço uma aula mais direta num grupo, o outro tem que estar mais autónomo e vice-versa. Há alturas que dá para fazer com todos várias coisas, mas muitas que não."	"(...) Depois tenho sempre que prever situações em que, lá está, quando estou a trabalhar com o 1.º ano, tenho que planificar que o 2.º ano esteja em trabalho mais autónomo e ao contrário também. Ora, essa autonomia então no 1.º ano é sempre mais complexa porque eles ainda não têm bem essa autonomia, então o que é que eu tenho que arranjar, tenho que arranjar atividades que efetivamente eles possam fazer sozinhos, por exemplo o 2.º ano já arranjo muitas atividades autocorretivas em que eles fazem e depois corrigem eles próprios. (...)"
	Pedagogia diferenciada	"Sim. Acho que sim. Sim."	"Eu tento não é (...)"	"Pouco. Eu diria pouco. Era preciso mais."	"Sim, temos que ter esse cuidado. Tenho um aluno com necessidades educativas especiais, temos que ter esse cuidado."	"Não tenho tempo... a pedagogia diferenciada é uma coisa muito bonita, mas quer dizer, não é com 26, se eu ainda for fazer grupinhos... ou uns não fazem nada durante o dia, ou estão a fazer fichas, que para mim, fichas de trabalho (...)"	"Tenho o meu menino com NEE, que tenho que fazer um trabalho diferenciado (...)"

Exemplos de uma pedagogia diferenciada	<p>“Mesmo com as crianças com necessidades educativas especiais, que esses então têm outro ritmo de trabalho completamente diferentes e outros interesses completamente diferentes. (...)”</p>	<p>“Lá está, quando faço um trabalho (...), tentando dar-lhe um desafio um bocadinho maior, exatamente vou chamando os meninos, para fazer o trabalho que eu acho que eles conseguem e digo assim “agora experimenta fazer assim”, para tentar que eles vão para além, não só o que eles conseguem, mas que vão para além... e ao fazer isto, eu acho que estou a trabalhar com cada criança individualmente.”</p>	<p>“Mas coisas simples no dia a dia de uma criança que tem um mau comportamento ou um comportamento mais difícil, eu sei que a um posso falar de uma maneira e a outro posso de falar de outra, o discurso tem que ser ligeiramente menos exigente, porque a criança... são diferentes, têm sensibilidades diferentes e ali posso utilizar um discurso, um trato diferente mas depois instrumentos diferentes de desenvolvimento de atividades diversificadas para aquela criança, acho que num grupo destes perco um bocadinho dessa parte, era preciso mais, era preciso ser-mos duas ou três (...)”</p>	<p>“Eu tenho vários grupos dentro da sala, se bem que estou a uniformizar, quando cheguei, havia realmente vários grupos na sala. Eu trabalho um bocadinho... eu não trabalho muito para os semigrupos (...) E os semigrupos também muitas vezes acabam por ficar um bocadinho para trás, então o que é que eu faço, mesmo esses semigrupos juntou-os e faço um grande grupo. (...) Eu começo sempre pelos mais fracos, dou sempre a palavra em primeiro lugar aos mais fracos (...) Para também lhes aumentar a autoestima, porque se os melhores, digamos assim, estão sempre a falar em primeiro lugar, os mais fracos começam a ganhar medo de falar, de responder. (...)”</p>	<p>“(...) até porque uma pessoa está dentro de uma sala pequena, quando fala todos estão a ouvir não é, portanto, ou bem que falo para todos... claro que tiro dúvidas específicas a alunos que têm alguma dúvida ou alguma dificuldade, mas no geral, é para todos. Por ano de escolaridade.”</p>	<p>“A pedagogia diferenciada, pois consigo, porque eu tendo a turma dividida em grupos, e são grupos, que não são grupos estanque. São grupos que para o português funcionam daquela maneira, mas por exemplo para matemática já funcionam de outra maneira e podem trocar. (...) Numa fase em que já estamos só a consolidar conteúdos, permite-me que eu possa sentar-me com um grupo e trabalhar mais as dificuldades ou facilidades que eles têm, portanto, trabalhar com eles de outra forma, ensinar-lhes de outra forma. (...)”</p>
	<p>Como a organização da sala influencia o funcionamento do grupo</p> <p>Exemplos</p>	<p>“Sim, penso que sim.”</p> <p>“Os espaços lúdicos, o estar tudo à disposição deles, o poderem mexer,</p>	<p>“Eu acho que sim (...)”</p> <p>“(...) às vezes acho que um cantinho, uma área não está bem naquele</p>	<p>“Sim. Eu acho que sim.”</p> <p>“E o espaço é uma componente privilegiada, quando eu defino o</p>	<p>“Acho, muito. Neste momento eu não trabalhava como a sala está disposta. (...)”</p> <p>“(...) eu gosto de trabalhar em “u”, é a forma como eu mais</p>	<p>“(...) a sala é organizada de acordo com o grupo.”</p> <p>“Como vês, tenho uns virados para um lado de costas virados para os</p>

		<p>arrumar, tirar, sem estar dependente do adulto, o poderem se ajudar uns aos outros (...). O tapete, o facto de estarmos todos sentados também proporciona a conversa de reunião de grupo, estamos todos virados para o meio, olhamos todos uns para os outros, quando falamos partilhamos para os outros e acaba também por facilitar a concentração e a partilha.”</p>	<p>lugar porque são áreas muito escolhidas e que faz a concentração do grupo todo naquela área e que faz com que o barulho seja muito e então é complicado às vezes conseguir arranjar disposições de maneira a que o grupo se separe mais dentro do espaço, porque havendo mais calma, consegue-se melhor um trabalho não é. E acho que é nesse termo que a disposição é importante.”</p>	<p>espaço já estou a definir realmente as minhas prioridades, as minhas intenções, não só, mas é um elemento importante. (...) Eu pessoalmente gosto de um espaço amplo, como nós que estamos aqui sentadas, mas há um espaço aqui de grande grupo, de conversa, por vezes vou ao tapete, mas mais para jogos de tapete, para outras atividades... assim o diálogo, as decisões de grupo, uma reunião é à volta da mesa, é um bocadinho do movimento de escola moderna (...) as áreas estão em volta deste local central, gosto de uma sala ampla em que eu veja todas as crianças e grupos a funcionar (...) ao longo do ano ela vai sendo reformulada. (...)”</p>	<p>gosto de trabalhar. Estou de frente para todos os alunos, vejo todos os alunos ao mesmo tempo, se bem que o trabalho em “u” tem a desvantagem que eles têm mais oportunidade de conversar com o colega (...) Enquanto que na disposição que eu tenho agora na sala, há meninos que estão de costas para mim. Nós estamos sempre a saltar de um lado para o outro da sala, mas estando os alunos em “u”, nós conseguimos vê-los todos de frente para nós.”</p>	<p>outros. O 4.º ano vira para um lado tem um quadro, o 3.º ano vira para o outro está de costas e tem outro quadro. E aqui quem gira sou eu. (...)”</p>	<p>o mobiliário e com o tamanho das salas. O mobiliário que não é adequado e o tamanho das salas que também é mínimo. Isso logo aí condiciona, porque a pessoa pode ter muito boas ideias, mas não conseguir ter as coisas organizadas como gostaria e como seria desejável. Eu por exemplo na minha sala, é muito complicado conseguir ter grupos, porque eu só consigo neste momento ter os grupos que tenho porque os miúdos são pequenitos (...) Por outro lado, não sendo possível organizar em grupos, então fazer a sala por exemplo organizada em “U”, eu sou muito defensora que os miúdos têm que olhar uns para os outros e não podem estar de costas voltadas uns para os outros. Faz-me uma confusão enorme ter miúdos uns atrás dos outros. (...)”</p>
	Organização do tempo	<p>“Pronto, aqui são as rotinas do dia a dia.”</p>	<p>“(…) no pré-escolar também funcionamos muito com rotinas (...)”</p>	<p>“O tempo, a rotina diária. (...)”</p>	<p>“Eu entusiasmo-me muito. Eu quando começo numa matéria, eu entusiasmo-me muito.”</p>	<p>“É não ser muito ambiciosa, não é, mas isso também é com a tarimba dos anos que levas do trabalho não é.”</p>	<p>“(…) O tempo é sempre curto.”</p>

	Exemplos	<p>“Depois há sempre as horas, os espaços marcados, sabemos que aquela hora é hora do lanche, tentamos perto da hora do lanche já começamos a preparar o fim dessa atividade e para que eles se vão autorregulando. Eles não têm um relógio, e eles acabam por saber que quando cantamos aquela canção, que são horas de arrumar porque vamos lanchar, depois à hora de almoço, cantamos outra canção e eles já sabem que é o sinal de começar a arrumar porque vamos almoçar (...)”</p>	<p>“(...) e às vezes gostávamos de trabalhar algumas coisas durante mais tempo, mas acabamos por não o fazer, para conseguir trabalhar em mais projetos.”</p>	<p>“Depois, de manhã desenvolvo mais atividades ligadas a desenvolvimento de projetos (...) normalmente não é sempre em grande grupo... ora uns vão fazer esta atividade e outros estão nas outras áreas, na escolha livre das áreas. E à tarde faço o contrário, mas à tarde é mais jogos de tapete, atividades por eles sustentadas com a minha observação e intervenção, mas de manhã é atividades mais orientadas, desenvolvimento de projetos e algo que temos que temos que desenvolver para essa semana. (...)”</p>	<p>“Não tenho problema se estou no português de repente passar para o estudo do meio porque me lembro de qualquer temática. Não faço matérias estanques. (...) a gestão às vezes é assim um bocadinho... quando tu dás por ela e olhas para as horas “ups”, já passou... e com grupos heterogéneos como estes e com turmas duplas ainda mais o tempo corre.”</p>	<p>“Também tem a ver com o grupo que tu tens noção que tens, não é, se eu estou com eles há quatro anos tenho noção dos tempos que eles cumprem e destes (...) portanto eu sei que posso pensar em fazer determinadas coisas porque elas vão acabar, e se acabarem eu já tenho não sei o quê pensado porque sei que vão terminar. (...)”</p>	<p>“(...) o que me custa mais a nível da gestão do tempo é ter que arranjar aqui uma estratégia para enganar os programas de sumários e aquelas coisas todas que eu tenho que fazer e pôr lá nos programas “ok, então agora eu fiz isto de português”, “agora fiz isto de matemática”. Na verdade, não faço nada disso. Ou seja, eu tento sempre dentro daquilo que consigo, eu tento fazer as coisas mais ou menos em articulação, mas só consigo fazer isso, porque eu por exemplo, neste momento não tenho os chamados “ninhos” do programa “mais sucesso” (...) não sou obrigada a trabalhar aquelas horas a matemática e o português e posso trabalhar da forma como os miúdos necessitam. A dificuldade da gestão do tempo, na minha opinião, neste momento tem a ver com isso, com a estratificação que fizeram e a compartimentação que fizeram das áreas disciplinares.”</p>
--	----------	--	---	--	--	--	---

Dificuldades sentidas	Dificuldades	<p>“(…) tempo de concentração não é, os tempos de concentração são diferentes dos de três anos e dos de seis, às vezes os de seis ainda estão interessados em continuar a falar do tema, e os dos três já se começam a mexer e de um lado para o outro. O nível de realização também é diferente, muitas vezes os outros já despacharam, já fizeram e às vezes os mais velhos que não são tão dados ao trabalho como os outros já saíram também querem. Têm mais dificuldades em perceber que deles já é exigido mais (...)”</p>	<p>“Dificuldades, a gente encontra sempre no caminho, não é (...)”</p>	<p>“A nível dos mais pequenos, ainda não integrados em pequenas rotinas de arrumação (...)”</p>	<p>“Pronto, as dificuldades muitas das vezes são ao nível de comportamento, estamos a falar ao nível de comportamento (...)”</p>	<p>“As dificuldades... para mim, com estes anos todos de serviço já não são dificuldades.”</p>	<p>“Ou seja, as dificuldades têm a ver precisamente com o querer fazer outro tipo de atividades e de tarefas e não o consigo fazer porque são os dois anos.”</p>
	Como as ultrapassam	<p>“(…) depois temos que trabalhar essa parte “então, mas tu consegues mais que ele, tu já aprendeste isto e ele não aprendeu (...) Claro que no início é complicado, mas temos sempre que investir, perder tempo, insistir para depois poder ter os frutos.”</p>	<p>“(…) Acontece também muitas vezes é os mais pequeninos não conseguem estar tanto tempo a fazer a atividade como os mais velhinhos. Cansam-se mais depressa. Quando isto acontece eu tento que eles percebam que é importante que todos terminem o que estão a fazer para depois vermos o resultado final. E eles gostam quando eu</p>	<p>“(…) ou é a especificidade deste grupo que também é um bocadinho especial, e os de três só desarrumam os jogos enquanto eu estou a olhar ou a dar apoio a um pequeno grupo noutra atividade, olho para os jogos já estão todos no chão. E depois não é capaz, precisam dos mais crescidos para irem ajudar como fizeram (...) Precisam de muita</p>	<p>“(…) tens que ter o trabalho direcionado à milésima de segundo, porque há alunos mais rápidos que terminam a atividade muito mais rápida, há outros mais lentos, e estamos a falar num grupo de dois anos, tu tens que estar sempre de um lado e de outro, a olhar e a ver quem é que já terminou, arranjar atividades... porque se não, gera-se a confusão,</p>	<p>“No início as coisas tinham que ir ali planificadas ao milímetro “e agora o que é que eu faço?”, “e aquele já acabou...”, e agora isso não acontece. (...) Eles próprios são autónomos e já sabem a maneira de funcionar (...) Não há propriamente dificuldade. A dificuldade é eu ter pena que tenha que ser assim. Que não é uma dificuldade, é um facto.</p>	<p>“Eu consigo fazer algumas coisas em comum, mas a maior parte das coisas eu não as consigo fazer em comum. E, portanto, é essa a dificuldade que eu tenho, é a de gerir o currículo.”</p>

			<p>mostro o trabalho de todos.”</p>	<p>atenção. Com um grupo grande, por vezes, estou a dar mais atenção a metade do grupo ou isso, e quando eles estão livremente, nota-se que eles precisavam de mais um acompanhamento (...) estão muito mais na sua exploração, na sua escolha e não eu tão diretamente com eles porque penso têm tempo, que agora tenho prioridades, é que eles se adaptem aos espaços, às atividades, à rotina (...)”</p>	<p>porque há sempre quem comece a falar. É nessa questão que há uma maior dificuldade.”</p>	<p>(...) Dificuldade seria se eu faltasse muito... não falta. Não falta que é para não ficar em atraso.”</p>	
	<p>Dificuldades no cumprimento das OCEPE/currículo do 1.º CEB</p>	<p>“Não, não, não. Acho que estão muito claras. Claro que é impossível de fazer tudo o que vem lá, porque então quase que eles saiam com o curso universitário (...), trabalhamos o interesse deles e nem sempre será possível, ou visitar um museu, ou uma peça de teatro, ou ir a essas coisas assim (...) Claro que essas coisas são difíceis de realizar porque não temos meios e tem custos. Mas as linhas gerais, mais ou menos, sim. (...)”</p>	<p>“Não, não... pronto, há sempre uma área que é mais trabalhada que outra, uma pessoa tenta dar a volta, mas há sempre uma área que até nós gostamos mais..., mas assim no cumprimento, não. (...)”</p>	<p>“Não. Mas às vezes parece que aquilo é a essência disto, levar isto... levar a fazer tudo um pouco... parece que é uma tarefa difícil, que nunca chegamos lá, que é um processo... acho curioso que as novas OCEPE virem com uma nuance diferente e chamar mais à atenção do brincar, mas o brincar é perigoso, digo eu, se for só entendido que o brincar só por si desenvolve a criança. (...)”</p>	<p>“Não. Quer dizer, há momentos que tens alguma dificuldade em fazer a gestão e alguma coisa, é assim... normalmente não. Não há assim nada de transcendente se bem que as expressões ficam assim um bocadinho..., mas pronto, essa parte não era para dizer. Mas temos que as abordar de maneira a contornar as nossas dificuldades também e não fazer transparecer as nossas dificuldades para eles. (...)”</p>	<p>“Não, as dificuldades de cumprimento do currículo, é assim, não vou dizer que... no geral cumpro tudo, agora se me perguntares se eu nas expressões cumpro o currículo todo, vou-te já dizer que não. Nem estou preocupada com isso. Não tenho, não tenho tempo, não tenho espaço. Tenho dois anos de escolaridade onde me obrigam a cumprir, em que os miúdos atinjam determinadas metas e saibam determinados conteúdos... epá, depois há algumas coisas que ficam para trás, em</p>	<p>“Não é tanto no cumprimento do currículo, não é tanto por aí, é na gestão do currículo, aí é que eu tenho dificuldades, em gerir o currículo para o conseguir cumprir. Pronto, porque o cumprir o currículo, tirando o 3.º ano que é sempre mais complexo, o resto mais ou menos se consegue cumprir. (...) O programa curricular está feito para a perfeição. É evidente que depois não é isso que se passa, não é, depois temos miúdos que conseguem isso, mas a maior parte deles não conseguem. Desde que</p>

						termos de experiências algumas, se calhar (...)"	eles tenham as bases todas e o essencial, depois o resto vai-se trabalhando não é (...)"
Sugestões para a formação	A formação inicial foi suficiente para implementar estratégias nestas turmas	"Sim, há 27 anos atrás, acho que sim. Na altura até saíamos com uma boa formação, que já se falava de muitas coisas que depois foram deixando, e às vezes vamos buscar aqueles materiais antigos."	"Eu acho que, foi (...) Uma pessoa vai buscar as bases não é. A partir daí temos que nós dar a volta à situação e tentar perceber, eu acho que isso depois vem também com a experiência (...) eu quando cheguei, (...) vinha muito agarrada à teoria, de certa maneira. E depois quando comecei a trabalhar, comecei a ver por mim... Deixar de ver a teoria e perceber a realidade (...) agora dizer que não tinha bases, não posso dizer que não tivesse."	"Foi uma grande base, acho que sim. Se aprendi muito pouco sobre isso... não... não acho, só que depois há um ajuste entre aquilo que aprendemos e o que a prática nos vai exigindo (...)"	"Não. O meu curso foi muito mal estruturado (...) Eu acho que foi muito mal, eu aprendi coisas de temas de matemática de 3.º ciclo. (...) E parece que continua assim... é estranho é como é que isto continua assim, porque eu pensava que era uma coisa já de há 14 anos atrás, pronto, que tinha passado, porque eu notei essa dificuldade."	"Não. Já mais. De todo. Never. Em tempo algum. Sou eu. São as minhas colegas. É a vida. É a tarimba e são os anos de serviço. São os miúdos que vão passando por ti, os pais e isso te vai... agora a formação inicial, ninguém me ensinou como é que se começava a dar, como é que se ensinava a ler e a escrever, não é... (...). Não, isso é, esquece, o curso, e é uma falha que eu sinto e que eu acho e já disse várias vezes aos professores da Escola Superior de Educação, neste caso de Santarém, que se preocupam demasiado com as planificações e não em ensinar (...) em como é que vocês devem, em estratégias de como é que vocês podem ou não, devem ou não trabalhar um conteúdo. Ou a gestão dos grupos. (...) Vocês precisam é de estar mais tempo nas escolas com os miúdos. Não é teoria, porque	"Nós os mais velhos temos essa vantagem, porque nós sempre fomos, tivemos ao longo da nossa vida este tipo de experiências não é (...) E a pessoa vai procurando, vai ouvindo, vou lendo, portanto, tenho lido muito de tudo (...) A nível da gestão do currículo, a nível da organização de sala de aula, todas essas outras questões, questões da educação, eu também fui aprendendo ao longo da vida."

	<p>Necessidades de formação sentidas</p>	<p>"(...) Neste momento talvez sinta que necessite de mais formação nas artes, tenho procurado a parte da gestão emocional, gestão de conflitos, <i>mindfulness</i>, há pouca formação oficial, creditada para os professores (...) para quem não se sente preparado, deve apostar em formações nesta área. É importante para o desenvolvimento e formação do educador. Não devemos cair na rotina e continuar sempre a fazer o mesmo. Deve-se investir sempre em mais formação."</p>	<p>"Na altura, quando me deparo com as coisas tento dar a volta e então aí às vezes digo "olha realmente era interessante fazer esta formação", do que propriamente o sentir necessidade, uma pessoa de certa maneira vai tentando dar a volta. (...) E acho que é um bocado a nossa experiência que vai fazer com que nós consigamos dar a volta."</p>	<p>"(...) e até ao longo da carreira aprender com pessoas com formações diferentes, que também é uma mais-valia, vamos experimentar um pouco como aquela colega fez... não concebo que estes trinta anos quase após o curso não ter feito... não fazer formação periodicamente, porque então cais numa rotina. (...) É sempre importante, porque ao fim de trinta anos nós vamos um bocadinho repensando cada vez mais a criança e os grupos são diferentes, mais exigentes com outras exigências, nós precisamos de outro olhar e é sempre bom ouvir novos estudos, novas investigações, novos projetos, novas formas de olhar a criança. Às vezes não são novas, mas são diferentes. (...)"</p>	<p>"Claro que sim. Devemos sempre procurar resposta às dúvidas e dilemas que temos. Não devemos nos acomodar e pensar que sabemos tudo. Nestas questões então, tudo o que sabemos é pouco. A partilha de experiência também é fundamental para este processo. Eu quando vou a formações, gosto de partilhar, mas sobretudo gosto de ouvir as experiências que os outros colegas têm para dizer. É aí que aprendemos."</p>	<p>vocês têm muito pouco tempo de estágio. Se vocês vierem para aqui no ativo, vocês chegam lá (...)"</p> <p>"Sim, mas é para isso que servem os professores de 1.º ciclo do distrito, se calhar para darem contributos. Acho eu. Isto é uma falta de comunicação entre vários parceiros. Eu por mim, é quando quiserem."</p>	<p>"Sim. Nós temos que aprender sempre, eu neste momento considero que cada vez sei menos. Eu à medida que vou tendo mais experiência, começo a considerar que eu cada vez sei menos e que cada vez quero saber mais. Porque parece que há qualquer coisa que me falta. Devemos sempre partilhas as nossas experiências e aprender com os outros, é também por isso que as formações que vamos fazendo são tão importantes."</p>
--	--	---	---	---	---	---	--