

**Supervisão Pedagógica**  
**Monitorização das competências**  
**comunicacionais no contexto escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cristina Maria Pereira de Sá**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

Setembro | 2011

UMa  
Sup

T/M Uma

37

SA' sup

70393

**Supervisão Pedagógica**  
Monitorização das competências  
comunicacionais no contexto escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cristina Maria Pereira de Sá**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO  
Liliana Maria G. Rodrigues de Góis

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Liliana Rodrigues pelo caminho deontológico que me aconselhou, mas sobretudo pelo valor pessoal transmitido.

À Universidade da Madeira por ser o meu porto de abrigo.

Às minhas colegas investigadas pelo voto de confiança.

À EB1/PE do Funchal.

À minha querida filha pela sua doçura e amor no meu regaço.

Ao meu marido pela sua perseverança e crítica objectiva.

Aos demais, pelas palavras trocadas e que resultaram num contributo para a construção desta diegese científica.

## Resumo

Vivemos num tempo em que a socialização prima pela eficácia e qualidade da comunicação entre o emissor e receptor. Aliás de um modo abrangente, a qualidade da vida e a aquisição de conhecimentos são possíveis devido à possibilidade de comunicarmos uns com os outros de diversas formas. Estas características referidas, também, estão presentes numa sala de aula inerentes às intenções pensadas ou não do educador e do educando. O diálogo existente entre ambos resulta de uma relação pedagógica conveniente que pode determinar a acção do aluno face à sua aprendizagem. Neste âmbito, o educador ao expressar-se transmite muito de si, da sua condição social, formação, cultura e a personalidade. Paralelamente, a Supervisão Pedagógica com as suas especificidades, pode desempenhar um acompanhamento directo dos educadores. Assim como, um remanescer auspicioso sobre a sua prática pedagógica. O estudo intitulado Supervisão Pedagógica: Monitorização das Competências Comunicacionais no Contexto Escolar colmatará com uma perspectiva ao redor das práticas educativas e na essência da comunicação escolar.

**Palavras-chave:** Supervisão Pedagógica, Comunicação, Formas de comunicação, Relação pedagógica.

## Abstract

We live in a time in which socialization excels because of the efficiency and quality of communication between the transmitter and the receiver. As a matter of fact and in a far reaching manner, the quality of life and the acquisition of knowledge is only possible due to the ability of being able to communicate with each other in different forms. The above-mentioned characteristics are also present in a classroom inherent to the intentional thoughts or not of the educator and the pupil. The existing dialog between both results from a pedagogically convenient relation that can determine the action of the pupil regarding his learning. In this extent, as the educator expresses herself she also transmits a lot about her social condition, formation, culture and personality. In parallel, the Pedagogic Supervision with its specificity plays a monitoring role by the educators. As well as, and remaining somewhat auspicious about her pedagogic practice. The study entitled Pedagogic Supervision: Monitoring of the Competences of Communication in the School Context will result in a perspective around the educative practices and the essences of school communication.

**Key Words:** Pedagogic Supervision, Communication, Forms of Communication, Pedagogical Relationship.

## Resume

Vivimos en una época en que la socialización prima por la eficiencia y la calidad de la comunicación entre emisor y receptor. De hecho, en una forma integral, la calidad de vida y la adquisición de conocimiento es posible gracias a la posibilidad de comunicarse entre sí de varias maneras. Estas características mencionadas, también están presentes en un salón de clases inherente a la intención reflexiva o no del educador y del educando. El diálogo entre ambos resulta de una relación pedagógica conveniente que puede determinar la acción apropiada del estudiante en su aprendizaje. En este contexto, el educador al expresarse transmite mucho de sí mismo, su situación social, su educación, su cultura y su personalidad. En paralelo, la Supervisión Pedagógica, con sus características, pueden desempeñar un seguimiento directo de los profesores. Al igual, una reminiscencia optimista sobre su práctica pedagógica. El estudio titulado Supervisión Pedagógica: Monitorización de las Habilidades de Comunicación en el Contexto Escolar terminará con una perspectiva al rededor de las prácticas educativas y en la esencia de la comunicación escolar.

**Palabras-Clave:** Supervisión Pedagógica, Comunicación, Formas de Comunicación, Relación Pedagógica.

## Résumé

Nous vivons à une époque où la presse de socialisation par l'efficacité et la qualité de la communication entre émetteur et le destinataire. En outre manière globale, la qualité de vie et l'acquisition de connaissances sont possibles en raison à la possibilité de communiquer avec les autres de plusieurs manières. Ces caractéristiques sont également présents dans un intentions inhérent une salle classé ou non de l'éducateur et des apprenants. Le dialogue existant entre les deux le résultat d'une relation pédagogique qui peut déterminer l'action de l'étudiant en face de leur apprentissage. Dans ce context, l'éducateur pour s'exprimer transmet une grande partie d'eux-mêmes, de leur condition sociale, la formation, la culture et la personnalité. En parallèle, la Supervision Pédagogique avec leurs spécificités, peut jouer une surveillance directe des éducateurs. Ainsi qu'un bon augure restent sur leur pratique pédagogique. L'étude intitulée Supervision Pédagogique: Surveillance des Aptitudes à la Communication dans le Contexte Scolaire traitera avec une perspective autour des pratiques éducatives et pour l'essentiel de la communication de l'école.

**Mots-clés:** Supervision Pédagogique, Communication, Formes de Communication, Relation Pédagogique.

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Índice.....	vi
Índice de esquemas.....	x
Índice de quadros.....	x
Introdução.....	1
Parte I.....	3
Enquadramento teórico.....	4
Cap. I – Comunicação.....	5
1 - Ideia de comunicação.....	6
2 - O Labirinto da comunicação: um puzzle de grande dimensão.....	7
2.1 - Elementos da comunicação.....	8
2.2 - Linguagem e comunicação.....	10
3 - Comunicação e suas formalidades.....	14
3.1 - Comunicação unilateral e bilateral.....	14
3.2 - Formas da comunicação.....	14
3.3 - Aspectos da comunicação verbal.....	16
3.4 - Entre o verbalizado e o não-verbalizado há um mundo a interpretar.....	16
3.3 - Funções da comunicação.....	17
3.3.1 - Função referencial.....	18
3.3.2 - Função interpessoal.....	18
3.4 - A preponderância da não comunicação.....	19

3.5 - Processo de comunicação.....	20
4 - Comunicação: um recurso fundamental do professor.....	21
4.1 - Professor e o código linguístico.....	21
4.2 - Competência comunicativa.....	22
4.3 - Variedade da língua.....	23
4.4 - Produção e compreensão.....	23
5 - Características das intervenções comunicativas dos professores.....	24
Sinopse.....	25
A trilogia do educador.....	26
Cap. II – Educador/Pessoa.....	29
1 – Conceito de pessoa abrangida pelo humanismo.....	30
2 – A exegese bio-conhecida da personalidade.....	33
3 – A cultura <i>versus</i> necessidade.....	36
Sinopse.....	37
Cap. III – Educador/ Profissão Docente.....	39
1 - Olhar periférico sobre o papel de professor.....	40
2 - Acção pedagógica do educador - exequibilidade da função docente.....	41
3 - Relação pedagógica.....	44
4 - Indissolubilidade entre a comunicação e a relação pedagógica.....	44
5 - Experiência profissional.....	46
6 - Teorias psicológicas da aprendizagem.....	48
6.1 - Behaviorismo (ultra)passado ou presentemente adormecido.....	48
6.2 - Construtivismo: um manto entre os professores e a educação.....	49

6.3 - Behaviorismo e construtivismo: alternância ou opção.....	50
Sinopse.....	53
Cap. IV – Educador/Supervisor Pedagógico.....	55
1 – Conceito de Supervisão Pedagógica.....	55
2 – A dimensão da Supervisão Pedagógica dentro da docência.....	55
3 – A bússola na Supervisão Pedagógica.....	56
4 – A Supervisão Pedagógica na sua essência.....	58
5 – Modelos de Supervisão Pedagógica.....	58
5.1 – Cenário dialógico.....	59
5.2 – Cenário reflexivo.....	59
6 - Monitorização das competências comunicacionais dos professores pelos olhos da Supervisão Pedagógica.....	60
Parte II.....	66
Cap. V - Metodologia.....	67
1 - Natureza do estudo.....	67
2 - Participantes.....	70
3 - Recolha e registo de dados.....	72
4 - Análise e interpretação dos dados.....	73
5 - Limitações do estudo.....	73
Cap. VI - Trabalho empírico.....	76
1 - Esquema do trabalho empírico.....	77
2 - Relatório etnográfico.....	78
3- Sumário de excertos.....	83

4 - Análise de conteúdo da observação participante.....	89
5 - Notas de campo e a observação participante .....	111
6 - Análise de conteúdo das entrevistas.....	119
7 – Conclusões das entrevistas .....	129
8 - Análise de conteúdo documental.....	133
9 – Conclusões da análise documental .....	135
10 – Considerações finais.....	138
- Bibliografia.....	142

#### Anexos

Anexo 1 - Notas de campo

Anexo 2 - Transcrições das entrevistas.

## Índice

### Esquemas

Esquema 1 – Formas no acto de comunicar.....	17
Esquema 2 – A comunicação presente na trilogia.....	28
Esquema 3 – Sistema complexo da personalidade humana.....	36

### Quadros

Quadro 1 – Características das intervenções comunicativas dos professores.....	26
Quadro 2 – Frequência do trabalho de pesquisa.....	117
Quadro 3 – Frequência do acompanhamento da educadora na actividade livre da criança.....	118
Quadro 4 – Gestão de comportamentos na sala de actividades.....	118

## Introdução

Face às interrogativas prioritárias para esta etapa da investigação, averigui a forma como iria pesquisar. Dentro de uma fase inicial perspectivei o procedimento pelo qual pretendi enveredar. Com base em leituras indicativas produzi um esquema mental que me permitiu ir ao encontro do conhecimento científico. A partir daqui cingi-me a um objecto de estudo dentro das minhas possibilidades de acção. Desta forma tentei verificar o método de investigação que preenchesse os requisitos necessários para investigar localmente e diariamente o tema a estudar. Após algumas reflexões orientadas e conseqüentemente estudadas, optei pelo método etnográfico. O método etnográfico permite, neste caso, retirar empiricamente os conteúdos da acção relacionados com a comunicação. Aliás, trata-se de um tema periférico ao estudo, uma vez que este é centrado na Supervisão Pedagógica. Este foco central constará como elemento presente no próprio investigador. Paralelamente pretendo explicitar que o domínio do supervisor pedagógico deve interceder e colmatar as necessidades dos professores nos diferentes contextos em que estes possam ocorrer. A acção dos supervisores pedagógicos passa pela investigação de respostas para possíveis questões onde estes podem contribuir com a sua essência para a resolução dos problemas surgidos. Deste modo, a investigação pode ser aplicada pelo supervisor e também pode ser encaminhada e estimulada para o próprio educador/professor. É nesta base de entendimento e de actuação que surge a cooperação a origem do interesse. Na prática pedagógica, alguns educadores assumem uma postura questionável sobre o seu modo de comunicar e tendem a reflectir sobre o seu procedimento relacional com os alunos. Neste contexto, gostaria de referir que é nos meandros da comunicação que se estabelece conexões entre o que o aluno necessita e acarinha com a efectiva aprendizagem significativa.

Importa ainda salientar que, o mundo está a presenciar muitas mudanças sobretudo em relação às alterações do sistema familiar e da própria comunicação. Surge então nesta via, uma necessidade de formação dos professores, face à vasta heterogeneidade de factores interventores da realidade de cada aluno. Desta forma, os profissionais da educação necessitam cada vez mais de uma preparação para conseguirem atender às exigências de um mundo diferente, complexo e variado. Neste seguimento, com o presente estudo gostaria de proporcionar uma ordenação de

conhecimentos científicos e pedagógicos para melhorarem cada vez mais a prática pedagógica dos docentes.

As páginas desta investigação foram escritas numa estrutura assente em duas partes. A primeira parte compactua, graficamente, com o enquadramento teórico, sendo esta subdividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo engloba, ligeiramente, o tema da comunicação e seus aspectos mais circundantes. O segundo capítulo diz respeito ao educador enquanto pessoa com apresentação das características mais prementes, nomeadamente, a personalidade. O terceiro capítulo incide sobre o educador e sua profissão, no que concerne à relação pedagógica e as suas funções mais específicas. O enquadramento teórico é preenchido com o quarto capítulo, dedicado à Supervisão Pedagógica.

A segunda parte da dissertação contempla a metodologia da investigação e o trabalho empírico propriamente dito. De forma a tornar o tratamento e as análises realizadas mais perceptível elaborei um esquema com as respectivas directrizes. Neste seguimento, primeiramente, incorporei o relatório etnográfico, o qual foca o desenvolvimento da pesquisa. Nele, configurei um ajuste entre a ciência e a educação em simultâneo. Segue-se um sumário de excertos das notas de campo sobre a acção das educadoras investigadas. Consequentemente, são apresentadas as devidas análises da observação participante, das entrevistas e dos documentos oficiais. As análises foram produzidas, horizontalmente de forma a comparar a actividade das participantes directas no estudo. Para estabelecer uma correlação entre o enquadramento teórico e os dados recolhidos, foi efectuado um estreitamento de ambos os aspectos. Relativamente aos anexos, estes são compostos pela descrição e reflexão das notas de campo e das transcrições das entrevistas concretizadas.

Nesta via de desenvolvimento, espero conseguir um trabalho consonante com as intenções subjacentes à comunidade científica e a partir deste conseguir encontrar um desafio marcante para a minha vida pessoal e profissional.

# Parte I

	Enquadramento teórico

## Capítulo I – Comunicação

“Todo o homem se sente desprezado e incompreendido; todo o homem deseja, nas suas horas de melancolia, outro meio de inteligibilidade onde a palavra se transforme em canto seja espontaneamente fiel às inflexões mais subtis da alma”.

(Georges Gusdorf, 1995, p. 55).

## 1 - Ideia de comunicação

A ideia de ligar um ponto a outro faz-me reconhecer que o mundo está completamente conectado. À medida que o tempo avança esses pontos de ligação correlacionam-se mutuamente com maior facilidade, rapidez e eficiência tornando, assim, estes atributos de eficácia mais concretos e circunscritos. Aponto directamente para os meios de comunicação e a comunicação dos média como propulsores do desenvolvimento das sociedades. A verdade é que pelos meios de comunicação assistimos a um encurtar das distâncias, a reduzir o tempo entre o remetente e o destinatário e até o próprio conforto das próprias deslocações. Para além disso, também, verificámos pelos média uma notável evolução na rapidez como circula a informação pelos quatro cantos do mundo praticamente em tempo real.

Pelo contorno da comunicação, caracterizo-a como um meio extraordinário que se tem vindo a aperfeiçoar e a complexificar, encarregando-se de elevar a grandiosidade do Homem sobre si e sobre o mundo físico. Por conseguinte, o Homem tenta aguçar o seu modo de se expressar, apoiando-se no mais hábil domínio da oralidade. Esta expressividade é muitas vezes conjecturada numa associação de ideias. Por sua vez, essas ideias advêm de uma manta de retalhos culturais com interesse de servir a expressão do nosso pensamento. Ora, o mundo de ideias e de expressões são retratadas no meio escolar de uma forma diversa. Este comportamento, algo difuso, é alimentado de muitas formas, onde falámos a mesma língua, mas o entendimento e seu cumprimento pode ser ambíguo ou pouco claro. Digamos, portanto, que é a Torre de Babel ao contrário, isto é, fala-se o mesmo código linguístico mas o entendimento não é uniforme. No contexto escolar, a comunicação assume-se como uma habilidade do emissor o qual transmite mensagens e saber. Através da comunicação, o professor pode afectar o comportamento ou o estado de espírito do aluno, quer seja pela positiva, quer seja pela negativa. Desta forma, o professor deve ter plena consciência da influência das suas mensagens orais, assim como da eficácia e da exactidão do conteúdo que quer transmitir. Nesta base, o professor deve fazer tentativas para que todos os alunos o possam compreender dentro de uma lógica argumentada. Contudo, convém referir que esta tarefa é árdua devido à diversidade cada vez maior do auditório activo. Para Enguita (2004)

...a mudança no tempo é vivida como mudança no espaço, tanto longitudinal como transversal: o público da escola é comparativamente mais diversificado, porque a sociedade é mais diversificada e porque os sectores mais amplos podem permanecer por mais tempo na instituição, porque grupos distintos nascem em meios e em condições diferentes e porque o processo de mudança torna essas diferenças mais agudas (p.22).

Com efeito, a diversidade do público das escolas é cada vez maior, porque existe maior facilidade de deslocações geográficas.

A comunicação é considerada uma actividade humana utilizada por todos, mas poucas são as pessoas que conseguem defini-la claramente. No entanto, existem fragmentos dessas tentativas de caracterização, ou seja, parece que as definições existentes sobre a comunicação são insuficientes para definir completamente este termo. Sabemos, porém, que a comunicação surge ao longo de toda a história, primeiramente de uma forma primitiva e depois avança fazendo aperfeiçoar cada vez mais a expressão do Homem. Ora neste sentido, podemos afirmar que pela comunicação dá-se a interacção entre as pessoas, ou seja, possibilita a interacção entre os intervenientes num dado espaço, lugar e tempo. São muito variadas as nossas formas de comunicar entre elas a nossa forma de ser e estar. Exteriormente ao ser humano materializa-se outras formas de comunicar como a televisão, a internet e, até mesmo, a crítica literária são exemplos de comunicação, mas existem muitas mais. Neste trabalho científico não conseguirei, todavia, abordar todos os aspectos relacionados com a comunicação, porque a imensidão dos conteúdos não o permitem concretizar. Contudo, gostaria de definir e contextualizar algumas noções comunicativas relacionadas com a natureza do próprio Homem e as especificidades da comunicação numa sala de aula e sobretudo o que pode originar a sua (in)eficácia.

## 2 - O Labirinto da comunicação: um puzzle de grande dimensão

Podemos considerar os nossos sentidos como um vaivém que nos transporta informações a todo o instante. O nosso corpo está concebido para interiorizar as informações, mas também, para expressar de várias formas aquilo que somos e queremos, ou seja, é um veículo biológico muito complexo da natureza humana. Neste seguimento, interrogo-me se o corpo serve apenas para interiorizar ou expressar conteúdos. Todavia, este processo de troca informações associa-se aparentemente ao corpo, mas parafraseando Damásio (2003) o cérebro:

O cérebro e o corpo encontram-se indissociavelmente integrados por circuitos bioquímicos e neurais reciprocamente dirigidos de um para o outro. Existem duas vias principais de interconexão. A via em que normalmente se pensa primeiro é a constituída por nervos motores e sensoriais periféricos que transportam sinais de todas as partes do corpo. A outra via, que vem menos facilmente à ideia, embora seja bastante mais antiga em termos evolutivos, é a corrente sanguínea; ela transporta sinais químicos, como as hormonas, os neurotransmissores e os neuromodeladores (p.103).

Bem, esta citação elucidava-nos um pouco sobre a complexidade existente entre o corpo e o cérebro. Damásio (opcit) refere ainda que, há uma parceria entre o cérebro e o corpo que não servem apenas para interagir, enviar sinais do corpo, dar respostas externas, formulando portanto, o comportamento humano, assim, o corpo e o cérebro, também, geram respostas internas, constituídas por imagens que podem ser visuais e auditivas, as quais este autor as postulou como uma base para a mente.

Em virtude de alcançarmos uma amplitude sobre a questão da comunicação enredada pela linguagem, gostaria de parafrasear Wittgenstein (2008)

A linguagem é um labirinto de caminhos. Vindo de um lado, conheces o caminho; vindo de outro lado, mas para o mesmo ponto, já não conheces o caminho (p. 322).

Apesar da extensão comunicativa humana mostrar as suas formas de expressividade, a linguagem combina essas formas expressas com a capacidade cognitiva do Homem (Chomsky, 1975). Tal como Wittgenstein salienta: são muitos os caminhos da linguagem. A linguagem remete-nos para questões muito vastas, incluindo uma dimensão ampla sobre muitos elementos que entram na capacidade de comunicar.

## 2.1 - Elementos da comunicação

A comunicação é composta por signos e códigos. Os primeiros dizem respeito aos actos que se associam a algo que não a eles próprios, isto é, são as construções significantes. Quanto aos códigos são sistemas nos quais os signos se organizam e que determinam a forma como os signos se podem relacionar uns com os outros, ou seja, é a prática das relações sociais. Para Umberto Eco (1997)

O signo é usado para transmitir uma informação, para indicar a alguém alguma coisa que um outro conhece e quer que outros também conheçam. Ele insere-se, pois, num processo de comunicação deste tipo: fonte – emissor – canal – mensagem – destinatário (p. 21).

Ainda para este autor, o signo pode visar três dimensões: a semântica - o signo é visto em relação àquilo que significa; a sintáctica – encara o signo como algo que se pode incluir em sequências dos outros signos, mas com base em regras de combinação; a pragmática – considera o signo pelas suas origens, aos próprios efeitos sobre os destinatários, aos usos que dele se fazem.

Na linguagem frequente acontece a utilização da mesma palavra denomina o modo e maneira diferentes. Aqui entende-se que os símbolos são diferentes. Também, sucede que, duas palavras podem designar modos e maneiras diferentes, mas a sua proposição (oração gramatical) pode ser do mesmo modo e maneira. Wittgenstein (2008) afirma

Assim a palavra «é» surge como cópula, como sinal de igualdade e como expressão da existência; «existir» como verbo intransitivo, como «ir»; «idêntico» como adjectivo; falamos de alguma coisa, mas também de que acontece alguma coisa.

(Na proposição: «Verde é verde» - em que a primeira palavra é um nome próprio, a última um adjectivo – estas palavras não têm apenas uma denotação diferente, mas são símbolos distintos (p. 47).

Para evitar confusões nas palavras, a linguagem simbólica deve obedecer a uma gramática lógica. Neste caso, para identificar o símbolo pelo sinal\* tem que se encarar o seu uso com sentido. Por isso e de forma a viabilizar o diálogo, temos de cumprir com as regras gramaticais. Ao pronunciar correctamente as regras gramaticais estaremos a proferir os nossos desejos de forma clara. Mas existe um receptor do outro lado, que fornecerá indicadores daquilo que estará a entender.

Para Santos (1992) “comunicar significa essencialmente transmitir sentidos casuais ou intencionais de um ponto para o outro” (p. 10). Ora, esta abordagem reflecte como a dimensão do acto de comunicar pode transportar mensagens entre o emissor e o receptor, o qual este último recebe as intenções do comunicador. Por conseguinte o acto comunicativo:

...é a mais pequena unidade capaz de fazer parte de uma troca comunicativa e que uma pessoa pode produzir com uma única e bem definida intenção. Pode ser constituída apenas pela emissão de uma única palavra ou de um só gesto; mas é mais frequente compor-se de uma combinação de elementos verbais e não verbais. Pode representar uma interrogação, uma afirmação, uma ameaça, uma promessa, etc ( Ricci Bitti e Zani, 1997, p. 25).

Esta capacidade humana assenta numa relação intrínseca entre a linguagem e a comunicação. Concomitantemente, estabelecerei algumas definições sobre a linguagem e comunicação baseada em teorias de alguns estudiosos que se revelaram importantes para o conhecimento desta área.

## 2.2 - Linguagem e comunicação

Na fase de revisão da literatura, constatei o quão é importante a inter-relação que existe entre a linguagem e comunicação. Fazer uma abordagem à comunicação sem a enquadrar no âmbito da linguagem humana é ignorar a globalidade sobre este assunto. A questão da globalidade é associada à questão da complexidade, tal como Morin (2002) a definiu. É legítimo dizer que quer a comunicação, quer a linguagem são conceitos muito complexos e difíceis de definir devido às suas características ubíquas. Neste seguimento importa referir Morin (1994), o qual define o princípio de complexidade desta forma:

De toda a parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico que o princípio de simplificação (disjunção-redução) e a que podemos chamar o princípio de complexidade. É certo que este se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente. Mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objecto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador (p. 25).

Este pensamento esclarece a necessidade de existir uma análise sobre a complexidade do real e uma reflexão sobre mesma, a fim de a ciência tornar-se mais clara e comunicativa.

Em relação à comunicação, Knower (cit in Littlejohn, s/d, p. 35) classificou-a como sendo uma disciplina presente em várias áreas do saber: sob o ponto de vista académico a comunicação está na filosofia, antropologia, linguística, psicologia e sociologia; nas disciplinas do comportamento da comunicação, incluímos a educação, linguagem, jornalismo, arte, literatura e a própria fala; por último temos os princípios da comunicação aplicados a várias situações práticas como a agricultura, trabalho, administração, política e saúde pública. Do exposto verificámos então o grande leque de disciplinas que contemplam directamente a comunicação, no entanto, convém não esquecer que a comunicação é omnipresente, encontra-se em todos os lugares e em todos os tempos.

Comunicar é um acto essencial na vida humana. As pessoas para comunicarem entre si, ou seja, para cruzarem informações, empregam diferentes meios: sinais auditivos, sinais visuais e gestos. Os sinais constituem um instrumento, por excelência na comunicação que é a linguagem verbal. (Gramática do Português Moderno, 2005)

Quanto à linguagem abordada no seu sentido lato, define-se como um sistema de sinais que permite a comunicação entre as pessoas. (Gramática do Português Moderno, 2005).

De um modo sucinto, falando de filogenia e ontogenia da linguagem existem conteúdos a descrever sobre os aspectos relacionados com a linguagem verbal e não verbal no seu âmbito evolutivo.

Para Myklebust, Vellutino e Fonseca cit in Fonseca (1998):

...a significação precede a produção da linguagem, dado que as palavras representam a transformação da informação somático-quinestésica interiorizada como forma complexa de linguagem *não verbal*. Tornando-se proficiente nos gestos e nos sinais, a criança e o *Homo sapiens* integram e integraram uma linguagem corporal que precede a aquisição da linguagem falada, e terão de ser eficientes nesta antes de se apropriarem da linguagem escrita” (p. 96).

Ora, dando consistência a este pensamento dos autores, importa relevar que o *Homo sapiens* e a criança apresentam similitudes, pois ambos necessitam usar os seus meios corporais para expressarem a sua actividade mental. Dá-nos e entender que o processo evolutivo passa primeiramente pela linguagem não verbal e posteriormente verbal. Ainda hoje, observamos que os bebés desenvolvem primeiramente alguns elementos sensoriais como o tacto, a audição e somente mais tarde, a linguagem falada. Através de certos sentidos, o bebé reage corporalmente às suas sensações, o que demonstra indícios de comunicação.

Nesta vertente da linguagem utilizando uma citação de Saussure (1992), a linguagem “...implica simultaneamente um sistema estabelecido e uma evolução; a cada passo, ela é uma instituição actual e um produto do passado” (p. 33). O que significa que a linguagem serviu os nossos antepassados e que caminha a par das civilizações. Nesta linha, Saussure (1992) adianta que a linguagem é uma faculdade que recebemos da natureza mas, não é classificável em nenhuma categoria de factos humanos, justificando a impossibilidade de saber onde se encontra a sua unidade. Por

consequente, a linguagem estende-se a vários domínios: físicos, fisiológicos e psíquicos, individuais e sociais. No que concerne ao fenómeno psíquico, o conceito está relacionado com as imagens acústicas (signos linguísticos) do cérebro; o processo fisiológico relaciona-se com a parte cerebral que transmite aos órgãos de fonação um impulso correlativo à imagem; os processos físico associado às ondas sonoras propagam-se da boca do emissor para o ouvido do receptor. De um modo mais singular, importa referir que a linguagem está ao serviço do pensamento e que ela apresenta duas faces: individual e social e não se pode conceber uma sem a outra. Este autor introduz o conceito de língua, caracterizando-a como a parte social da linguagem que é exterior ao indivíduo. Salienta ainda que a língua só existe devido ao compromisso entre os membros da comunidade. Ora, neste sentido, a língua é um conjunto de convenções necessárias pela sociedade onde permite aos indivíduos o exercício da mesma.

Baseada na teoria de Chomsky (1975) pude verificar que a utilização plena da linguagem não implica forçosamente comunicação ou até mesmo a tentativa de comunicar. Com isto, devo referir que a linguagem assume uma outra amplitude do que a própria comunicação.

Embora se defenda vulgarmente que a finalidade da linguagem é a comunicação, e que não serve de nada estudar a linguagem separada da sua função comunicativa, não existe qualquer formulação desta proposta que proporcione conclusões que não sejam triviais (Chomsky, 1984, p. 19).

A explicitar, digamos que a linguagem serve também, para clarificar os pensamentos e esses nem sempre são expressos. Na verdade, a comunicação serve para dar significado às palavras, mas de um modo restrito, pois, a compreensão completa sobre as intenções da fala, simplesmente, pertencerão somente ao comunicador. Esta situação remete-nos para uma outra dimensão, onde Chomsky refere que a faculdade da linguagem está intrinsecamente ligada à capacidade cognitiva do homem. Este autor reconhece, também, que a base neurológica da linguagem está enredada por um fundo misterioso. No meu entender acredito que este mistério passa pela singularidade de cada pessoa e com actos comunicativos únicos. Do exposto, podemos constatar que a complexidade da linguagem é muito profunda, visto que as capacidades neuropsicológicas do homem são accionadas sempre que este pretende comunicar ou meramente pensar. Assim sendo podemos considerar privilegiados, porque a

aprendizagem desta capacidade tal como Chomsky salienta, é feita de uma forma instantânea.

Para Carroll (1977) a linguagem apresenta duas funções principais: a primeira relaciona-se com um sistema de respostas onde os indivíduos se comunicam; a segunda função associa-se a um sistema de respostas que facilita a acção do indivíduo e o pensamento. Ora a primeira situação diz respeito à comunicação interpessoal a qual este autor, define-a como a transmissão de informação, sentimento e pensamento de uma dada pessoa para outra, além disso, possibilita as pessoas controlarem o comportamento umas das outras. A segunda função trata da comunicação intra-pessoal associada à actividade do pensamento no que concerne o controlo do próprio comportamento. Neste âmbito o mesmo autor refere

O indivíduo poderá responder ao seu próprio comportamento verbal ou com outro comportamento verbal ou com uma acção; poderá, por exemplo, responder às representações verbais de sua experiência anterior muito depois da experiência original e poderá dar a si mesmo ordens de acção (p. 16).

Quer dizer que uma pessoa pode recorrer a uma resposta entre muitas respostas verbais ou responder simplesmente com uma acção.

Perante a sociedade e ao longo do processo educativo, as crianças assimilam alguns padrões de actividade corporal ajustadas a certas situações. Convém referir que os comportamentos individuais não devem exceder-se dos limites acarinhados pelos hábitos sociais, pois poderá comprometer a compreensão entre quem executa e quem observa. Ora, cada cultura traça as emoções que não se devem ter, as que se podem e devem ter, assim, como os modos adequados de expressão quer em público, quer em privado.

Do exposto, importa resumir que perante a imensidão dos atributos linguísticos é difícil definir um padrão que estabeleça directrizes para o comportamento humano em relação à sua concepção comunicativa. Os autores anteriormente pronunciados focam a sua teoria baseados em profundos estudos que tornam a descrição sobre a comunicação bastante clara quanto à capacidade de expressão. No entanto, os mesmos autores reconhecem que existe a nível da base neurológica uma indefinição sobre a faculdade da linguagem. Contudo, a comunicação apresenta várias formalidades quanto ao seu modo de expressar palavras, sentimentos, estados emocionais, culturais e sociais. Assim,

tentarei seguidamente focar alguns procedimentos que sustentam o meio da comunicação.

### 3 - Comunicação e suas formalidades

#### 3.1 – Comunicação unilateral e bilateral

A comunicação pode ser realizada apenas num sentido, isto é, um emissor transmite mensagens a um receptor, mas não há reciprocidade. Perante esta situação dá-se a comunicação denominada comunicação unilateral. Podemos fornecer vários exemplos de comunicação unilateral, tais como: o livro, o jornal, um sermão, a televisão, o rádio, eles difundem mensagens sem obter resposta, pelo menos directa.

Uma outra situação trata-se quando existe alternância de papéis entre o emissor e o receptor, ou seja, ambas as partes funcionam ora como emissor, ora como receptor – intitula-se comunicação bilateral. Nesta troca sistemática podemos encontrar as suas características nos diálogos, debates e entrevistas.

No enquadramento escolar é impossível não ocorrer a comunicação bilateral, mesmo que seja apenas por necessidades mínimas por parte do receptor (aluno), no entanto, em aulas exclusivamente expositivas, os docentes preenchem maior parte do tempo com os seus discursos, será que a aprendizagem meramente passiva desperta uma aprendizagem significativa no aluno?

#### 3.2 - Formas da comunicação

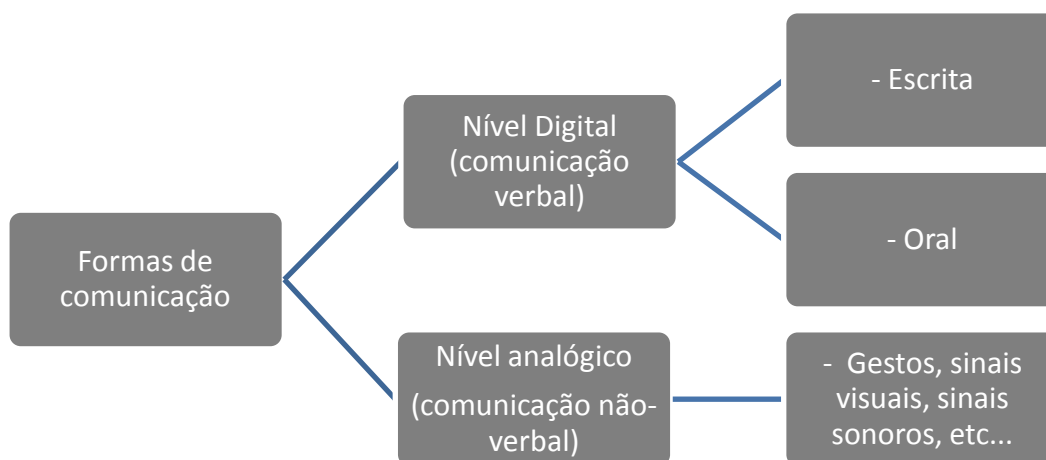
A comunicação humana baseia-se na interdependência de duas modalidades: comunicação verbal e a comunicação não verbal. Sempre que comunicamos com alguém utilizamos dois tipos de linguagem – verbal e não verbal. A linguagem verbal é composta de palavras, de frases. A linguagem não verbal é constituída por outros elementos envolvidos na comunicação, gestos, tom de voz, postura corporal, entre outros. Os termos comunicação verbal e comunicação não verbal apresentados resumidamente, oferecem uma definição simples sobre a utilização das mesmas, mas coerente neste processo. Em virtude de usarmos a comunicação para expressarmo-nos com os outros, temos de ter em conta a existência do outro e da sua comunicabilidade. Ao estabelecermos contacto podemos criar um diálogo. Assim, é interessante clarificar

que durante o diálogo há sempre um acompanhamento de uma troca de mensagens não verbais diversificadas.

Segundo Ribeiro (2003) o uso da métrica do discurso envolve signos, tais como: acentuação e entoação que transmitem ao ouvinte e significado de certas palavras. O próprio emissor difunde ao mesmo tempo que comunica verbalmente inúmeros signos linguísticos. Exemplo disso, são considerados o tom de voz, o seu volume, o sotaque, o ritmo do discurso, as hesitações, o estatuto, a relação com o ouvinte e até os erros que são informantes do estado emocional do emissor.

Os gestos podem expressar um estado afectivo. Eles estão na comunicação humana como auxiliares da linguagem verbal e até em certos casos podem mesmo substituir a comunicação verbal.

O olhar desempenha importantes funções comunicativas nas relações interpessoais, aliás o olhar é quase sempre o primeiro a estabelecer o primeiro contacto.



Esq. 1<sup>1</sup> - As formas no acto de comunicar

<sup>1</sup> Lopes, L. e Pereira, M. (2004). Método e Técnicas Pedagógicas. Lisboa: Fundação para a divulgação da Tecnologias de Informação. Secretaria de Estado da Juventude.

### 3.3 – Aspectos da comunicação verbal

Tal como já verificámos a comunicação verbal implica um emissor, um receptor e um grande número de operações que se processam de uma determinada forma: Para Rebelo (2000) caracteriza esses momentos existindo um emissor que produz uma mensagem a qual quer transmitir a um receptor. Esta fase processa-se ao nível do Sistema Nervoso Central, transmitindo as instruções necessárias através do Sistema Nervoso Periférico para que os órgãos de articulação oral produzam os movimentos devidamente coordenados e daí emitirem uma cadeia de sons correspondentes à mensagem que pretende transmitir. A partir daqui o sinal emitido denominado acústico, a fala, deverá propagar-se até atingir o receptor. Posteriormente, o receptor receberá o sinal acústico através do seu sistema auditivo transmitido pelo Sistema Nervoso Periférico, a codificação da informação encaminhada até ao Sistema nervoso Central, nesse momento é codificada uma nova mensagem. Assim, incorpora-se um processo circular onde o emissor e o receptor se encarregam de se identificarem cada qual no seu papel, accionando a sua capacidade biológica para os executar. Mediante esta exposição analisámos os procedimentos de emissão e recepção de mensagens que se efectuam através dos Sistema Nervoso Central e o Sistema Nervoso Periférico. Esta situação torna-se interessante pelo facto de existir entre a comunicação verbal, forma exteriorizada, e o Sistema Nervoso Central uma outra forma de comunicação, mas esta interior, ou seja, as transmissões que se processam ao nível interno do indivíduo.

### 3.4 - Entre o verbalizado e o não-verbalizado há um mundo a interpretar

De facto se prestarmos a devida atenção, notámos que a todo instante e a todo momento realizámos diversas comunicações: a fala, os olhares e os gestos são indicadores de um estado de alma e mais ainda são indicadores de uma intencionalidade. As formas não-verbais expressas por um professor como o sorriso, o franzir o sobrolho, o olhar, o trejeito, os movimentos com a cabeça que simbolizam, às vezes aprovação ou desaprovação, os gestos das mãos e dedos geralmente utilizados para designar os alunos a exprimirem-se ou a parar, as posturas corporais empregadas para noticiarem o momento como o efeito surpresa, expectativa, o interesse e até a própria decepção. Todos estes movimentos espontâneos ou não são recursos naturais do próprio professor que são acompanhados constantemente ao longo das aulas ou do

período lectivo. A questão que se levanta é a seguinte, será que um professor controla minimamente a sua comunicação verbal ou não-verbal? Porém, sabemos à partida que um grupo de alunos munido dos seus próprios olhares estará, simultaneamente, a fazer as suas interpretações das pretensões dos professores. Aqui verifico que um docente deveria ter ou pelo menos tentar ter a consciência das suas posturas corporais, sobretudo, quando está ao exercício da sua profissão. Contudo não se extingue aqui os cuidados que devemos ter com a comunicação e a situação ainda se acentua mais quando estamos mediante um processo educativo. Ao assumirmos um papel de educadores, temos sob a nossa capacidade a responsabilidade de formarmos pessoas. Em virtude de criar um bom desempenho profissional, os professores ao prepararem as estratégias pedagógicas para propiciar aos alunos aprendizagens, temos de ter delicadeza com a oralidade no seu devido contexto. Na verdade se um professor utiliza discurso pouco claro, irónico ou desfasado do seu enquadramento, corre sérios riscos de não ser entendido ou mais ainda pode criar mal-entendidos entre os mais jovens. Assim abordarei de seguida as funções da comunicação que têm como intuito demonstrar que a comunicação pode (im)portunar alguém mais susceptível a uma determinada situação.

### 3.3 - Funções da comunicação

Existem vários estudos sobre a comunicação que traduzem, inevitavelmente, o desmembramento articulatório por entre a variedade de vocábulos expressos para definir um determinado esquema de significações. De acordo com Ricci Bitti e Zani (1997), a tentativa de demonstrar um conjunto de categorias que classificam as funções da comunicação não encerra esta questão por definitivo. Os mesmos autores referem que:

... todo o acontecimento comunicativo pode desempenhar simultaneamente mais de uma função. E mais: a completa compreensão de um acontecimento comunicativo implica, normalmente, uma análise plurifuncional (op. cit., p. 59).

As classificações das funções da comunicação destes autores foram intituladas da seguinte forma: função referencial; interpessoal, de auto e heterorregulação, de coordenação das sequências interactivas e de metacomunicação. A intenção classificativa das funções dos autores separadamente, prende-se com questões com fim analítico. Das funções expostas irei destacar a função referencial e interpessoal pelas suas características elucidativas quanto ao modo de comunicar.

### 3.3.1 - Função referencial

É concebida como uma das funções fundamentais da comunicação, a qual baseia-se na troca de informações entre os interlocutores sobre um “referente”. ( Ricci Bitti e Zani, 1997, p. 65). O termo referente diz respeito a um facto exterior do mundo. Significa porém, o emissor a transmitir informações a um receptor. Contudo perante esta função e o esclarecimento da mesma, enfrentámos a questão da semântica da linguagem. O conceito de semântica protagoniza as relações existentes entre as formas linguísticas e a linguagem extralinguística. Ora, significa para que uma troca comunicativa seja eficaz é necessário os interlocutores compartilhem a mesma estrutura semântica. Assim, a estrutura semântica deverá contemplar o referente das expressões linguísticas longas e complexas e não apenas palavra a palavra. No que concerne a conversa deve existir a percepção das conotações positivas ou negativas enquadradas num contexto. Convém que os interlocutores compreendam o cenário a que foi disposto determinada mensagem, exemplo disso: mediante um caso concreto de argumentação irónica, ou outras alegações, os ouvintes só poderão compreender o assunto se estiverem dentro do seu enquadramento.

Dando consistência à complexidade da comunicação, acrescento ainda a inter-relação entre as funções da comunicação. Passaremos, então a análise do conteúdo da função interpessoal.

### 3.3.2 - Função interpessoal

O mundo está coberto por mensagens implícitas e explícitas. Pelas mensagens estão presentes a representação das pessoas do seu estrato social, poder, afectividade, amor e hostilidade, entre outros. As frases que as pessoas utilizam representam o conteúdo semântico, mas também, num certo contexto interpessoal a relação existente entre os interlocutores. Tomemos como o exemplo uma relação entre alguém com poder e uma pessoa, por sua vez, de carácter mais submisso. A pessoa com mais autoridade pode reivindicar a superioridade pela verbalização das palavras, no entanto pode o fazer apenas pelo tom de voz, o olhar, o manter uma certa distância nas relações.

Para Ribeiro (2003) na comunicação interpessoal, a sociedade valoriza os códigos apresentativos, compostos por signos visuais do corpo. A aparência incluindo nesta o cabelo, acessórios, vestuário, postura, orientação corporal, os gestos, a mímica

facial, os movimentos e a orientação dos olhos indicam qual a relação entre o emissor e o receptor. Entre outros elementos da comunicação corporal, existem expressões e impressões associadas a registos sensoriais que só por si constituem um acto de comunicação eficaz. A comunicação não-verbal corporal elabora-se por meio de símbolos ou signos e indícios. O acto de comunicação é geralmente conseguido através de múltiplos sinais linguísticos, corporais e de contexto que são envoltos num processo comunicacional único. Através dos indícios, gestos espontâneos, expressão facial, postura e movimentos reflexos, transmite-se na maior parte das vezes, os estados emocionais. No entanto, não podemos ter esta situação como garantida, pois pode existir uma certa ambiguidade entre o real da emoção com a manifestação propriamente dita.

Quanto aos símbolos associam-se aos comportamentos que podem ser interpretados com base na sua relação com a realidade representada. Em virtude desta situação os comportamentos comunicativos são de facto determinados por processos neurofisiológicos para satisfazer a necessidade do organismo.

### 3.4 - A preponderância da não comunicação

A comunicação é algo deslumbrante que nos permite materializar vários enunciados corporais. O corpo movimenta-se e dele traduz, muitas das vezes, um rascunho daquilo que somos ou pretendemos ser.

Para Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) o comportamento humano está envolto numa manifestação de reacções que por mais que o indivíduo tente não consegue deixar de comunicar. De salientar:

... todo o comportamento, numa situação interacional, tem valor de mensagem, isto é, comunicação, segue-se que, por muito que o indivíduo se esforce, é-lhe impossível não comunicar. Actividade ou inactividade, palavras ou silêncio, tudo possui um valor de mensagem; influenciam outros e estes outros, por sua vez, não podem não responder a essas comunicações e portanto, também estão comunicando. Deve ficar entendido que a mera ausência de falar ou de observar não constitui excepção ao que acabamos de dizer (Watzlawick, Beavin e Jackson, p. 44 e 45).

Numa dada circunstância colectiva incorpora-se instantaneamente a comunicação. Contudo a comunicação pode não ser intencional, consciente ou até bem sucedida. Não é necessário existir uma compreensão mútua para que ocorra comunicação. Na verdade, os autores acima citados referem mesmo da impossibilidade de não comunicar e resumem esta ideia com o facto de que “não se pode não comunicar” (p.47). Nesta via de desenvolvimento, transportando este conceito da impossibilidade de não comunicar para um estabelecimento escolar, urge de imediato o pensamento de que um professor numa sala de aula está sempre em comunicação mesmo sem se expor oralmente. Perante esta situação ocorre-me a ideia de que os professores em momentos menos activos verbalmente funcionam, metaforicamente, como marca d`água da folha de papel em branco. A sua presença acarreta sistematicamente uma mensagem perante os seus alunos.

### 3.5 - Processo de comunicação

A linguística é considerada uma área das ciências humanas que estuda a linguagem humana, por isso tem fornecido certos conceitos para algumas disciplinas de estudo, como por exemplo a Sociologia. Daí, segundo Baylon e Fabre (1990) todo o processo de comunicação implica um emissor, uma mensagem e um receptor. Dentro deste processo contém um código, uma codificação, um canal, uma descodificação e uma estratégia. Pelo código, encontrámos uma organização de sinais; na codificação a utilização da escolha de alguns desses sinais; perante a descodificação, temos a identificação dos sinais; a estratégia relaciona-se com o comportamento humano.

No âmbito das relações o qual encontrámos estes elementos, também podemos considerar a qualidade do meio de comunicação, esta é caracterizada pela adequação do canal, simplicidade e precisão do código, relações entre a informação, frequência de sinais e custo destes mesmos sinais. Ao longo da comunicação de uma mensagem podem ocorrer ruídos. Os ruídos prendem-se com a má recepção da mensagem e podem interferir na diminuição da quantidade da informação enviada. Quando esta ocorrência acontece deve ser compensada por um reforço da informação.

Recuando um pouco sobre este assunto do processo comunicativo, apelo especificamente ao código e aos vários tipos que podem surgir, exemplo disso: os sinais de trânsito, o código morse, as linguagens gestuais dos surdos, a dança das abelhas, entre outros. Nesta dinâmica, situemo-nos entre as profissões, nelas também, existem

códigos linguísticos distintos, dando mais uma vez exemplos como: o código linguístico dos professores, dos médicos, dos engenheiros, dos políticos, etc. Em cada profissão circulam determinados conceitos que somente as pessoas da área dominam o seu conteúdo. No que concerne a actividade do professor, para além da especificidade da sua prática docente, também, tem de ter o cuidado excepcional de ser compreendido pelos seus alunos.

A referência destas formas de comunicação no âmbito deste trabalho está relacionada com a importância que elas têm no contacto directo com os alunos. Na verdade, a comunicação é um tema muito vasto e que inclui os conceitos de linguagem verbal e não verbal, uma vez que estes são aspectos presentes constantemente numa sala de aula.

#### 4 - Comunicação: um recurso fundamental do professor

##### 4.1 - Professor e o código linguístico

É perfeitamente natural numa instituição escolar encontrar grande diversidade de alunos com níveis intelectuais diferentes e de camadas sociais díspares. Face a esta situação o professor depara-se com uma realidade social diversificada e daí, verificar a complexidade que tem pela frente em conseguir comunicar com os alunos de forma que todos o entendam e o compreendam. Segundo Antão (2001) uma boa percentagem do insucesso escolar está relacionada com a incapacidade da criança compreender o conteúdo de certas mensagens. Para este autor, o professor deve utilizar na sua linguagem um conjunto de mensagens simples e directas. Para além disso, o professor deve repetir a mensagem utilizando outras palavras. Na verdade, o docente ao ter esta atitude está a empregar um vocabulário diferente logo enriquece o mesmo e a tornar a sua linguagem mais acessível aos alunos. Desta forma se o código linguístico do professor estiver no horizonte próximo do aluno, a comunicação tenderá a ser mais fácil e mais completa. Neste seguimento importa recorrer ao “princípio de expressabilidade” de Searle (1981, p. 30). Este conceito significa que “...tudo o que se quer dizer pode ser dito”. (p. 30). No entanto, sabemos que o professor é um ser humano e que pode ter momentos nas suas aulas com menor eficiência e/ou menos capacidade de transmitir as mensagens. O mesmo autor reforça mesmo esta ideia, referindo que as pessoas podem reagir de duas maneiras diferentes, isto é, as pessoas podem não ter a capacidade para

expressar exactamente o que quer dizer. Por outro lado, as pessoas podem estar perfeitamente aptas para dizerem o que querem. Searle (1981) vai mais além e menciona de que podemos dizer qualquer coisa que se possa ser dito, mas não implica que tudo o que se diz possa ser compreendido pelos outros. É portanto, nesta esfera de ser ou não ser capaz de expressar determinados conteúdos que abordarei o tópico seguinte sobre a capacidade e competência comunicativa.

## 4.2 - Competência comunicativa

A respeito da comunicação há muito para dizer quer seja no plano verbal ou não verbal. O mecanismo da comunicação é bastante complexo quando está presente a interacção humana. O envolvimento criado entre pares e grupos ocasiona ao emissor estabelecer uma *performance* que lhe seja possível fazer-se entender de uma forma adequada ou até mesmo eloquente, isto é, criar uma conversação interessante. Segundo Stubbs (1987)

As escolas e as salas de aula são *ambientes* em que a linguagem predomina. Os alunos estão em contacto com ela durante a maior parte do dia: com a linguagem falado do professor ou dos alunos... Há um sentido em que, na nossa cultura, ensinar é falar (p. 27).

Com uma ideia tão enraizada sobre o ensino e sua relação com a fala, espera-se certamente que o professor se dedique em melhorar a sua capacidade de comunicar com os alunos.

O conceito competência comunicativa criado pelos sociolinguistas, indicou precisamente que é "...a capacidade de produzir e entender mensagens que o põem em interacção comunicativa com outros interlocutores" (Ricci Bitti e Zani, 1997, p. 19).

Para estes autores a competência comunicativa compreende porém, a habilidade linguística e gramatical e ainda as habilidades extra-linguísticas. Dentro das habilidades extra-linguísticas está implícito a capacidade do indivíduo adequar as suas mensagens a determinadas situações, saber utilizar outros códigos, como por exemplo, o cinésico um termo associado às expressões corporais que o indivíduo costuma adoptar.

Já verificámos que o código linguístico implica uma organização de sinais que possam ser compreendidos entre o emissor e o receptor. A tónica acentua-se claramente na compreensão entre ambas partes, ou seja, na realidade entre professor e aluno. Na

verdade, pela nossa oralidade e aparência conseguimos tirar primeiras impressões quem é quem. Para Stubbs (1987) quando alguém fala facilmente se tira conclusões sobre os seus antecedentes da sua classe social, nível cultural e a parte do país donde provém. É nesta óptica que as pessoas julgam a inteligência, o carácter e o valor pessoal do interlocutor à base da sua linguagem. Paralelamente a esta interpretação, há uma grande influência em determinarmos a personalidade da pessoa em função do uso da sua linguagem. Estas características expostas pelo interlocutor fornece algumas impressões de personalidade no entanto, em termos de “competência comunicativa” (Stubbs, 1987, p. 50) é necessário algo mais para se fazer entender. Ainda para Stubbs (op. cit.) falar e saber uma determinada língua significa saber como dizer as coisas, no estilo apropriado, no momento e no lugar próprios. Significa ter um conhecimento complexo de como dizer o quê a quem, quando e onde.

#### 4.3 - Variedade da língua

No nosso dia-a-dia podemos falar com pessoas diferentes, desde a família, amigos, professores, entidades patronais, médicos, entre muitos outros. Para cada pessoa quer tenhamos laços afectivos maiores ou menores, tentámos adequar um discurso mais apropriado. Stubbs (1987) salienta esta questão, afirmando que é empregada uma linguagem diferente em situações diferentes daí, não podemos considerar algo uniforme. Importa referir que as pessoas utilizam o estilo de falar à situação social em que se encontra. Para além disso, as pessoas adaptam o seu discurso segundo a pessoa com quem fala e o assunto da conversa. Esta situação é basicamente social. Tomemos como exemplo: um aluno fala com um professor de uma determinada maneira, com os pais e seus amigos de formas diferentes.

#### 4.4 - Produção e compreensão

Para Stubbs (1987) todos nós temos um conhecimento passivo de muitos aspectos, palavras e construções da nossa língua, que compreendemos, mas nunca empregámos activamente. Mesmo as crianças em idade pequena, também, compreendem muitas coisas que os pais lhe dizem, antes mesmo de as poder reproduzir. Digamos assim que, as pessoas têm sistemas linguísticos assimétricos, ou seja, podem ver e compreender distinções linguísticas que elas próprias não fazem ou não sabem

fazer. Temos de ter cuidado com a incapacidade de compreender, da incapacidade de empregar uma dada forma gramatical.

A preocupação com a forma gramatical é uma realidade do professor, no entanto o conteúdo como se dirige aos alunos, também, é de suma importância. A posição da docente completamente exposta aos olhares vigilantes dos alunos, poderá conduzir aos mesmos várias interpretações das intenções dos professores.

O quadro seguinte apresentará algumas características comunicativas entre o professor e aluno, segundo Marcel Postic (1990).

<b>5 - Características das intervenções comunicacionais dos professores</b>	
<b>Situação Educativa</b>	<b>Estratégias relacionadas com a comunicação</b>
-É o docente que toma iniciativa. -É o docente que desencadeia e orienta os alunos. (Escola tradicional).	- Comunicação com predominância unilateral.
- Procura sondar os interesses e motivações dos alunos. - Orienta os alunos na sua acção e na determinação dos seus objectivos de trabalho. - Propicia momentos de trabalho em grupo. (Pedagogia moderna).	- Comunicação bilateral
- Selecciona a participação de certos alunos. - Favorece as intervenções espontâneas.	- Comunicação selectiva
- Apela os alunos que correspondam ao fim que se propôs.	- Comunicação selectiva
- Restringe a possibilidade de falar àqueles que dariam demasiadas respostas desadequadas.	- Comunicação selectiva
-Reduz a ansiedade do aluno que receia responder mal e até mesmo ser momento de troça.	- Comunicação selectiva
-Reforça o carácter selectivo das suas	- Comunicação selectiva

solicitações, devido ao estatuto escolar do aluno. -Finge ignorar os alunos com dificuldades.	
- Estimula e encoraja os “bons alunos” nos seus actos pedagógicos. - Garante a disciplina com os considerados “maus alunos”.	- Comunicação selectiva

Quadro 1- Aspectos comunicativos mais evidentes entre professor e aluno

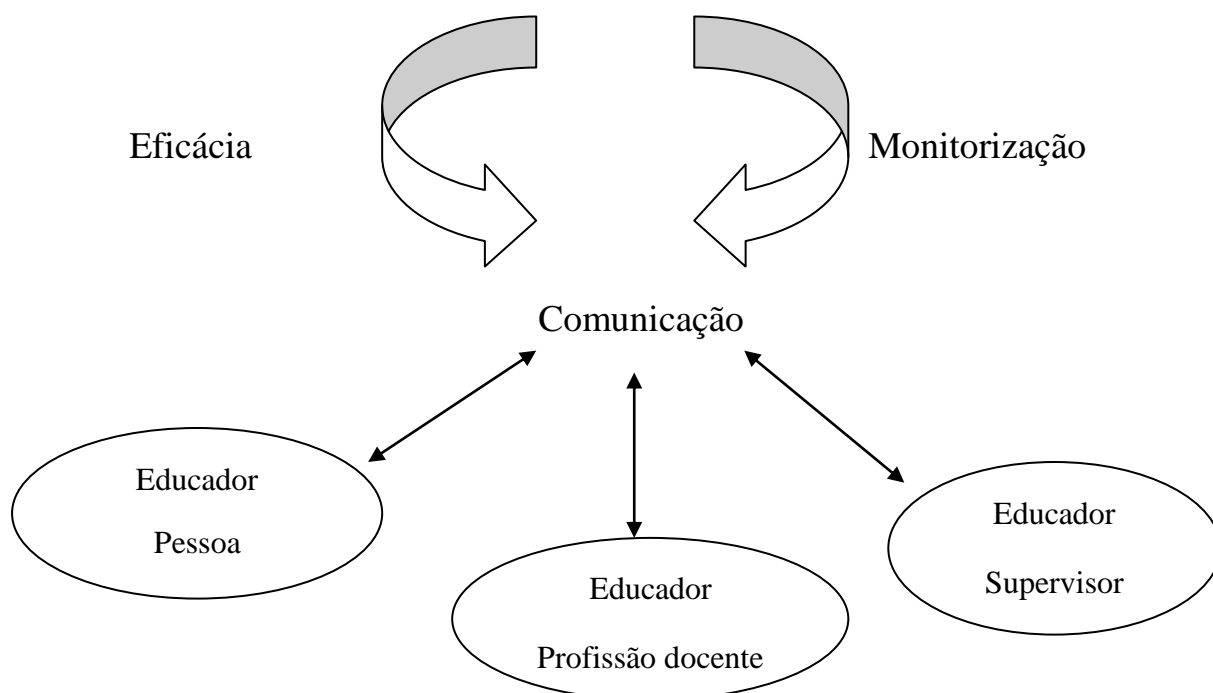
Este quadro evidencia-nos, por um lado, a gestão comunicativa que o professor deve possuir perante o grupo de alunos e, por outro lado, o conhecimento individual de cada criança. O professor ao conhecer o aluno tratará de antever o seu comportamento. Mediante as possibilidades de acção, o professor estabelece uma comunicação selectiva para obter resultados mais adequados para a aula. Pressupõe-se então, que a comunicação unilateral apresenta similitudes com a comunicação selectiva, uma vez que a voz do aluno estará condicionada à filtragem comunicativa que o professor aplica na aula. Ora, o filtro comunicativo utilizado pelo professor deverá contemplar as interpretações que os alunos fazem dessas directrizes. Na verdade, perante estas situações surgem, por vezes, incompreensões, conflitos, mal-estar, etc, por parte dos alunos.

## Sinopse

Em jeito de síntese deste capítulo sobre a comunicação, interessa relevar uma vez mais que este tema é muito vasto devido às suas características ubíquas. O meu interesse na redacção destas folhas, associou-se em fazer uma revisão bibliográfica assente na definição e contextualização de algumas noções comunicativas relacionadas com a natureza do próprio Homem e as especificidades da comunicação numa sala de aula e sobretudo o que pode originar a sua (in)eficácia. Este é um ponto de partida do enquadramento teórico, onde lançará pistas para o trabalho de campo, ou seja, o trabalho empírico propriamente dito. Concordo plenamente que a comunicação é um recurso inerente ao professor com natureza do próprio homem e implícito à condição humana. A capacidade de eloquência pode ser trabalhada é claro, mas no fundo advém, isto é, nasce em grande parte com o próprio homem. É perante esta construção e

hereditariedade que se eleva a individualidade do sujeito e conseqüentemente do docente.

## A Trilogia do Educador



Esq. 2 – A comunicação presente na trilogia

### A Trilogia do educador: personalidade, mérito e veemência

Ao escamotear a ideia de que todos os profissionais se deixam arrastar pelos mesmos interesses e atitudes, decidi encimar alguns adjectivos classificativos que podem explicar o andamento da classe docente e a distinção que pode prevalecer em alguns indivíduos.

Suponhamos que entre o eu e o outro existem diferenças claras quanto á orientação na profissão, a formação e conseqüentemente, o uso dessa formação na docência. A especificar importa referir que a formação está relacionada com a formação especializada e ou contínua. O mundo está em constante mudança daí, os professores

sentirem a necessidade de se actualizarem e aperfeiçoarem os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a sua vida.

Paralelamente às aprendizagens feitas ao longo da carreira existe uma outra dimensão subjacente à vontade, isto é, à natureza da pessoa. Para Hume (2005) as pessoas bem sucedidas têm uma força de vontade inerente que os torna mais capazes de alcançar vantagens e prazeres distantes, ou seja, a longo prazo ao invés de deixar-se resistir pelos prazeres imediatos. Com esta atitude mais cómoda o alcance e a honra poderão ficar comprometidos. O mesmo autor realça que uma pessoa de temperamento forte e decidido induz nas réplicas da persistência a energia necessária para atingir determinados objectivos. Assim, percebemos a importância que a personalidade de uma pessoa pode obter ao próprio para a construção do seu mérito na profissão. Ora, o mérito define-se como o merecimento, aptidão para e, (dicionário da língua portuguesa) é conseguido através de metamorfoses baseadas em aspirações consequentes, as quais originam a construção de um caminho.

É louvável quando alguém manifesta uma conduta de empreendimento sustentada por uma filosofia de construir o bem. Tal como afirmou Aristóteles em *Ética a Nicómaco* “ A felicidade é então o bem supremo” (p. 32). Neste sentido importa reter que todo o processo que seja planeado, executado e concretizado tem um fim último que é a felicidade humana. Neste âmbito tenho no pensamento um ideal corroborado pela visão de Popper (1992) ao postular

...que vivemos num mundo que, através da vida activa e da sua busca de um mundo melhor, se tornou cada vez mais belo e mais acolhedor (p. 27).

Reconhecer que todos nós precisamos de um mundo melhor é o primeiro passo para canalizarmos as energias nesse sentido. Através do ensino dos mais jovens seria benéfico cultivarmos esta ideia do bem, visto que é o fim último da educação.

Contudo os desafios são enormes e a classe docente está cercada de exigências, uma vez que são eles considerados os pilares da educação. A sua preparação e formação deverão acompanhar os novos tempos. Parafraseando Fonseca (1998)

A era da informação, e concomitantemente da aprendizagem acelerada e personalizada, vai transformar os recursos humanos do futuro, vai colocar um repensamento e uma reestruturação do trabalho e da sua formação, onde a melhoria da qualidade e da

qualificação urgente, onde ela só se pode atingir com novos programas de desenvolvimento do potencial cognitivo (p. 348).

Tudo isto para dizer que o nível da educação subiu em flecha, os professores precisam de acompanhar verdadeiramente o novo tipo de vida, mais ainda devem tentar superar as suas dificuldades. Descobrir novos caminhos que intercedam para o desenvolvimento harmonioso dos alunos. A aposta na formação contínua será um passo a dar em virtude de não se sentir um elemento improfícuo no seio da classe docente.

Nesta base de sustentação necessária à construção de um docente, irei colocar em evidência três capítulos relacionados com a trilogia do educador: o primeiro capítulo associado ao educador/pessoa onde abordarei aspectos sobre ser pessoa e sua personalidade; o segundo capítulo tratará do educador/profissão docente onde estará presente alguns modelos pedagógicos, teorias psicológicas da aprendizagem e a organização do espaço educativo; por último realçarei alguns aspectos sobre a supervisão pedagógica quanto à sua definição e procedimentos junto da docência.

## Capítulo II – Educador/Pessoa

“O professor é uma pessoa! Mas é preciso que ele o saiba e que o assuma no exercício de sua função” (Perrenoud, 1977, p. 150).

## 1 - Conceito de pessoa abrangida pelo humanismo

Quando observo uma imagem humana impressa numa gravura, incido apenas na parte física, faço uma apreciação ao rosto, ao corpo, aos cabelos, entre muitas outras partes constituintes do corpo. No entanto, ao focalizar melhor a imagem, a parte que transmite mais sensações sobre aquela pessoa sem dúvida que é o rosto. Através do rosto, em especial o olhar, percepciono o tipo de pessoa que poderá ser. Claro está que sem certezas, apenas aparências, tento construir o perfil daquela pessoa. As experiências passadas intervêm neste processo e guia a mente para atribuir classificações sensitivas sobre aquela pessoa. De outra maneira se observo alguém “ao vivo” (mesmo sem se manifestar verbalmente) também faço as minhas interpretações, mesmo que superficiais, dando quase o mesmo seguimento que estivesse a observar uma imagem humana. A diferença poderia se opor apenas porque, nesse momento, estaria a efectuar uma relação interpessoal, mesmo com a ausência de elementos verbais da comunicação. Para Allport (1974)

O dom da sensibilidade interpessoal parece estar correlacionado com a experiência e maturidade, com inteligência, complexidade cognitiva e autoconhecimento (p. 639).

Com este pensamento gostaria de realçar que o olhar entre uma gravura humana e a pessoa “ao vivo”, oferece-nos imediatamente primeiras impressões. Mas após o convívio e as conversas tidas, essas impressões alteram-se muitas vezes drasticamente. Esta alteração ocorre porque surgem novos elementos manifestos no comportamento da pessoa mediante várias situações. Por conseguinte, se o relacionamento perdurar iremos fazer sucessivas interpretações dessa pessoa, criando um registo do que ela é e, geralmente, modificámos a opinião desde as primeiras impressões. Todo este processo de perceber as pessoas envolve vários atributos que dizem respeito à construção de ser pessoa. Retomaremos mais adiante sobre este assunto.

Fazendo uma retrospectiva histórica do conceito de pessoa, importa salientar que existe reflexões filosóficas acerca deste aspecto, mas com teor indefinido. De qualquer forma, passarei a esboçar algumas considerações relevantes para uma compreensão de ser pessoa.

Para Magalhães (1996) o conceito de pessoa é um termo indefinido e é algo efectivamente em construção. Para além disso, esta condição de pessoa não tem uma origem segura.

Parece ter nascido ligado ao teatro grego com o significado de “máscara”, algo que se enverga “para se fazer ouvir” (= personare) e desempenhar um papel, uma função própria, construir um personagem. Assim cada um terá o seu papel, será um alguém individual no palco e no “teatro do mundo” (p. 59).

Este autor aborda esta definição de pessoa, ressaltando que a Filosofia Moderna se encarregou de indicar três grandes elementos: o primeiro apontado como psicológico onde refere que “... o cartesianismo toma consciência como característica definitiva de pessoa”. (p. 60); o segundo elemento constituído pela ética, na qual salienta a liberdade de Kant. Por último, o social abordado por Martin Buber, o qual salienta o termo pessoa pela relação ao outro e às suas inter-relações. Estas três características não podem ser analisados individualmente, porque elas se complementam entre si.

Magalhães (op. cit.) reforça a ideia de que o conceito de pessoa está associado à complexidade do ser humano e, por isso mesmo, a inexistência de uma definição concluída de ser pessoa. Neste âmbito o mesmo autor realça que:

O caminho traça-se na própria acção do ser humano que não se faz apenas com coisas, mas se faz a si mesmo. E ao agir segundo o seu (ser pessoal) adquire personalidade, estrutura-se de determinada maneira (p. 62).

O ser humano apresenta uma capacidade enorme para ajuizar, mas só o pode fazer dentro daquilo que conhece. Parafraseando Saint-Exupéry (1996) “Só se conhece aquilo com que se tem intimidade” (p. 60). São muitas as razões para crermos que necessitamos de conhecer com alguma profundidade para percebermos o funcionamento das coisas. As inúmeras combinações de atributos que compõem a pessoa são vastas. Desta forma podem surgir novos elementos desconhecidos que aumentam o leque de possibilidades. Esta é uma ideia muito básica ou superficial, mas sabemos de antemão que, às vezes, encontramos pessoas completamente diferentes do que é considerado comum. À partida somos todos diferentes e essa diversidade gera uma complexidade humana enorme que é difícil apadrinhar neste somatório de atributos. É claro que nesta soma, as parcelas também são desiguais, perfazendo uma infinidade de possibilidades humanas. Estas parcelas com pesos díspares podem fazer a diferença na educação, ou

seja, a personalidade, a experiência, a dotação biológica entre outros e poderão sortir um efeito comunicativo eficaz ou não. Para Heidegger (1987) “Conhecemos o agir apenas como produzir de um efeito” (p.31). Portanto, o fundamental da essência do agir é o consumir e só se pode consumir os aspectos que são. Ou seja, antes de tudo é denominado o ser. Logo o ser possui o acesso à linguagem. O mesmo autor refere que “A linguagem é a casa do ser.” (op cit, p.31). Dentro dessa casa do ser habita o Homem, uma vez que através do pensar funda-se toda a eficácia postulada pelo ser. O que significa que o ser atrai a eficácia na linguagem. A linguagem atrai a eficácia para comunicar. A comunicação atrai os seus ouvintes. Perante esta metáfora da linguagem e a casa, Enes (s/d) complementa “...que a linguagem serve de casa para o ser e de abrigo para a existência.” (p. 50). Notoriamente esta casa (linguagem) cria uma existência humana única com que cada um se identifica e estrutura à sua vontade e medida.

Ainda segundo Heidegger (1987) entende-se o humanismo como “...o empenho para que o homem se torne livre para a sua humanidade, para nela encontrar a sua dignidade...” (p. 40).

Assim, será que uma pessoa incorporada no seu humanismo capacita-a eficazmente no seu desempenho docente? Contudo o que difere de professores para professores? Porque é que há professores com certas características naturais e/ou construídas que agradam os alunos? Este é um assunto muito sinuoso, mas no meu entender possui uma relevância significativa, devido à tentativa de perceber porque alguns professores são mais eficazes na comunicação do que outros. Numa tentativa de prolongar o sentimento humano, invoco o existencialismo de Sartre. Ao estabelecer a versão do professor na sua relação construída ao longo da sua carreira, importa relevar, efectivamente, este aspecto.

...o homem está constantemente fora de si mesmo, é projectando-se e perdendo-se fora de si que ele faz existir o homem e, por outro lado, é perseguindo fins transcendentais que ele pode existir; sendo o homem esta superação e não se apoderando dos objectos senão em referência a esta superação, ele vive no coração, no centro desta superação. Não há outro senão o universo humano, o universo da subjectividade humana. É a esta ligação da transcendência, como estimulante ao homem... (O existencialismo é um humanismo, s/d, p. 268).

Por esta trajectória confino porém que, o professor considerado menos ou mais comunicativo na sua eficácia, se estiver no seu horizonte mais próximo (transcendência)

o querer superar-se no resultado mais produtivo, passará pela sua entrega para atingir os seus objectivos. Na generalidade, o homem realizar-se-á, como ser humano, libertando-se dos seus limites, procurando fora de si, para si, um fim muito desejado.

No tópico seguinte irei focar alguns aspectos relacionados com a personalidade do ser humano e a sua importância.

## 2 - A exegese bio-conhecida da personalidade

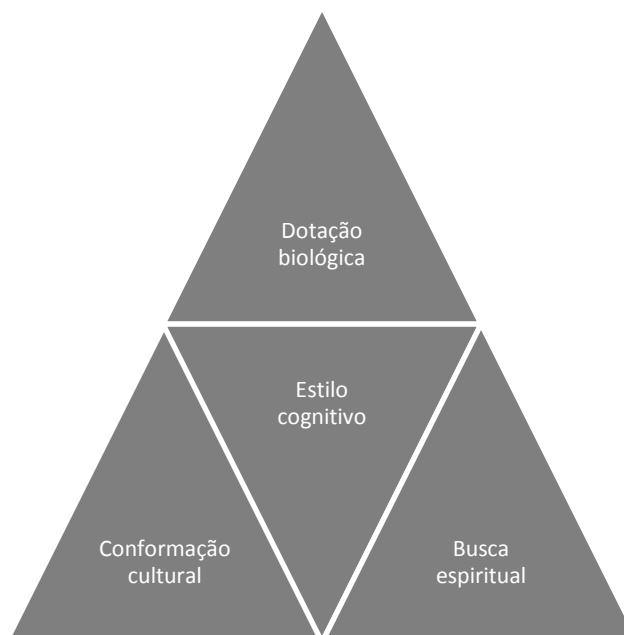
A diversidade humana é algo surpreendentemente incrível. Podemos procurar em todas as comunidades e não encontramos pessoas iguais tanto pelo seu aspecto físico como pelo seu aspecto psicológico. Até mesmo os gémeos apresentam algumas dissemelhanças quer sejam físicas e/ou psicológicas.

O ser humano tal como todos os outros organismos vivos, manifestam uma natureza biológica, isto é, o ser humano está associado naturalmente a factos da vida. Segundo Allport (1973) o sistema do corpo compõe-se por líquidos, pele, ossos, tecidos musculares, nervos e ligações. Falámos pois, da parte física do homem. O corpo que “transportámos” compreende vários aspectos que fornecem uma reacção singular atribuída a cada pessoa. A partir dos múltiplos aspectos encontramos pois uma característica inerente ao ser humano – a personalidade. Parafraseando Allport (1973)

O sistema da personalidade é um produto complexo de dotação biológica, conformação cultural, estilo cognitivo e busca espiritual. Somente se for vista dessa maneira, será possível focalizar todos os diversos méritos de pesquisa. As suas diferentes contribuições podem ser combinadas se considerarmos a personalidade como um sistema incompleto, mas com tendência para desenvolver-se e vir a ser mais do que é (p. 699).

Os quatro elementos nomeados por Allport esclarecem a dimensão da complexidade humana. Em cada característica surpreende as pessoas a sua capacidade de construir a sua conduta. Claro que a conformação, por vezes, aniquila as pessoas porque não a deixa exercer o livre consenso, como por exemplo: parar ou agir, encolher ou enfrentar, perpetuar ou escolher.

Seguidamente esboçarei um esquema, baseado na citação acima mencionada por Allport, que elucida com maior clareza as características personalizáveis do ser humano.



Esq. 3 – Sistema complexo da personalidade humana

A personalidade resulta de um composto triangular em que todos se unem na construção de um só elemento. Ao longo da existência e ao longo da história, a personalidade evolui no sentido de melhorar cada vez mais a vida das pessoas, ou seja, a sobrevivência humana quer seja de uma forma mais ou menos consciente, quer seja inconsciente. O sistema nervoso plástico e modificável adequa uma interação entre as necessidades orgânicas e o ambiente do indivíduo à sua realidade. A plasticidade reporta-se à capacidade do sistema nervoso de modificar algumas das propriedades funcionais e morfológicas em resposta a alterações do ambiente. Esta realidade está confinada a uma cultura que caracteriza os indivíduos. O mesmo autor define cultura como

...um conjunto de invenções que surgiram em várias partes do mundo, a fim de tornar a vida eficiente e inteligível para os mortais que enfrentam os mesmos problemas básicos da vida: nascimento, crescimento, morte, a busca de saúde, bem-estar e sentido. As soluções passam de geração em geração (p. 216).

Progressivamente a cultura educa-nos e satisfaz as nossas necessidades. A pouco e pouco torna-se um valor em si mesmo e criamos uma certa lealdade para com ela. Convictos desse valor, experimentamos uma maior autonomia cuja força sentimos mais agudamente quando estamos privados do nosso apoio cultural. Na verdade a nossa

simbiose com a cultura conforma a personalidade, pois dela apresenta-se soluções já confeccionadas e testadas para muitos problemas que surgem ao longo da vida. As soluções são encontradas através da experiência pessoal da espécie. Por sistema a cultura oferece determinadas soluções preservadas, mas nem sempre precisas. Geralmente encontramos uma resposta para qualquer questão. Para Morin (1991)

“A cultura reúne em si um duplo capital: por um lado, um capital técnico e cognitivo – de saberes e de saber-fazer -, que, em princípio, pode ser transmitido a qualquer sociedade, e, por outro lado, um capital específico, que constitui os traços da sua identidade original e alimenta uma comunidade singular em referência aos seus antepassados, aos seus mortos, às suas tradições (p. 165).

A reprodução das regras, normas, estratégias, proibições, entre outros, vai passando de geração em geração e, é desta forma que se assegura a manutenção da complexidade social. Na verdade perpetua-se os acontecimentos, traduzindo assim, o sistema da sociedade.

A criança quando nasce, começa a receber a herança cultural. Aliás é sobre esta herança que opera a sua formação, o seu desenvolvimento como um ser social e a orientação para a vida. Segundo Morin (1991) a herança cultural combina com a hereditariedade genética, os quais determinam através de estimulações e inibições as características de cada ser humano. Para além disso, a interacção entre a herança cultural e a hereditariedade genética complexifica com mais intensidade a integração biopsicossocial arquitectada pela sociedade. A dimensão da personalidade é o resultado de dois princípios generativos: o biológico e o cultural. Contudo, existem ainda interferências a nível dos acontecimentos singulares de cada indivíduo que complementa a sua unicidade.

Avançando mais um pouco sobre este assunto sobre a personalidade constata-se que há muito a reflectir. Os dois princípios acima nomeados congratulam-se por assegurar a construção da nossa personalidade. Eles constituem uma realidade: existe um longo caminho percorrido, sobretudo o princípio associado à cultura.

### 3 - A cultura *versus* necessidade

Evidentemente que a cultura está relacionada com a História e sua evolução. As pessoas vão acompanhando a evolução histórica. No entanto, as influências subsistem durante muito tempo. Para Papert (1997)

...a palavra cultura está ligada a assuntos como as formas de pensamento, as tradições, as crenças, o género de anedotas e os valores que são partilhados por todos os habitantes de um país (p. 116).

Todavia, estamos perante uma mudança incrível na sociedade, mas as interferências passadas sobrevivem. Este é um processo muito moroso e, em alguns casos, a cultura de outros tempos simplesmente não desaparecem.

No caso das instituições também podemos estabelecer o mesmo paralelismo entre a sua cultura com a da sociedade. Na verdade é muito difícil desaparecer com uma cultura previamente estabelecida. Daí que em termos arquitectónicos organizacionais e operacionais é muito difícil fazer ausentar a cultura moderna das escolas. Encontrámo-nos numa era dominada pelo pós-modernismo. Este por sua vez pressiona, silenciosamente, para uma mudança significativa nas instituições. Segundo Lyotard (1987)

A arquitectura pós-moderna encontra-se condenada a engendrar uma série de pequenas modificações num espaço herdado da modernidade e a abandonar uma reconstrução global do espaço habitado pela humanidade (p. 93-94).

O significado do pós-modernismo relaciona-se com mudanças no conhecimento e na tecnologia, que estão a produzir formas de organização social que quebram os antigos hábitos e práticas sociais relacionadas com o período da modernidade.

Ora, a sustentabilidade da educação está a tornar-se muito enviesada, porque a pressão interna e externa sucede, mas pouco ou nada acontece. Refiro-me, sobretudo, a uma mudança no quadro organização espaço-temporal e até arquitectónica das escolas. Suponhamos que o veio da mudança alude uma existência de cultura adequada às novas situações do mundo. Existe a cultura em cada um de nós: a cultura escolar e a cultura social. Podemos dizer que é um sistema. Concretamente, estas culturas fundamentam-se na sua origem e ministram um rumo para orientarem os mais novos nas suas conquistas. Se fizermos uma aferição deste processo, verificámos que a cultura geral sobrepõe-se às

necessidades exigidas por todos. Para lá de tudo o que se possa delinear, não tenho intenções de demonstrar que a cultura seja algo carrancudo, desnecessário e inútil (antes pelo contrário). Os nossos alicerces revelam-se na nossa cultura. Conquanto, pretendo frisar que em alguns aspectos, nomeadamente nas instituições escolares, necessitam de uma mudança. Essa mudança está relacionada com mudanças de comportamentos e estes estão, seguramente, associados à cultura da sociedade. De acordo com Toffler (1970) “...quando a mudança se acelera, aumenta continuamente o número de problemas virgens e as formas tradicionais de organização não estão à altura das novas condições.” (p. 137). Nesta citação detectámos um pensamento que vale a pena reflectir. Atrás vimos que pela cultura encontramos soluções previamente confeccionadas que fornecem alguma segurança às pessoas, mas em tempos de mudança será que essas soluções do passado servem para resolver os tais “problemas virgens” a que Toffler se refere? Parece que estamos perante uma encruzilhada consciente.

Esta introdução sobre a cultura em geral serve para explicar que os professores dotados, também, da sua cultura operam no sentido de transmitirem os conteúdos escolares, muitas das vezes, da mesma forma que aprenderam. Contudo levanto a seguinte questão: em tempos de necessidade de mudança, até que ponto é viável o mesmo ensino de há duas centenas de anos? Mais ainda, como é que a comunicação pode ser eficaz se as abordagens educativas nem sempre correspondem à realidade efectiva?

## Sinopse

A incidência neste capítulo efectuou-se, notoriamente, sobre os aspectos relacionados com o conceito de pessoa e com uma ligeira abordagem sobre o humanismo. Além disso tratou-se de expor a personalidade do ser humano e os atributos que a compõem, referenciando os princípios generativos mais evidentes, como sendo: o biológico e o cultural. A cultura foi um aspecto um pouco mais explorado devido à sua importância no processo de educar e o seu real interesse em tempos de mudança. Por conseguinte, estamos numa era designada por pós-modernismo o que estabelece em grande parte uma instabilidade social e que pressiona para uma mudança nos comportamentos das pessoas. Os professores não estão imunes a esta situação. Aliás, eles terão de enfrentar os novos problemas que surgem nesta sociedade volúvel.

Contudo, as soluções outrora encontradas muitas das vezes, não esclarecem os problemas que hoje se colocam.

## Capítulo III – Educador/ Profissão docente

“A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse o representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: “ Eis aqui o nosso mundo!”

(Arendt, Hannah, 2000, p. 43)

## 1 - Olhar periférico sobre o papel de professor

Ao professor é atribuído um papel importante na educação, penso que se trata de um sentimento transversal a toda a sociedade. A sua autoridade como um indivíduo detentor de saberes persiste nos nossos tempos, muito embora seja interrogado e criticado quanto à sua competência e eficácia educacional. Contrariamente ao que acontecia outrora, as interpelações que são colocadas hoje, aos docentes, conduzem a uma exigência substancial para uma melhoria na educação, mas também uma confluência de funções.

A crise mundial e conseqüentemente civilizacional exige dos profissionais da educação, caso possam ser chamados assim, competências a nível científico, didático e pedagógico, entre muitas outras que anteriormente não constavam no cômputo escolar. Para Santomé (2003)

...os postos de trabalho, as relações sociais e as interações interpessoais sofrem modificações com grande rapidez; que, com bastante frequência, somos forçados a adquirir novas competências, a desenvolver outras habilidades, a mudar rotinas e condutas que eram consideradas normais e típicas até esse momento (p. 13).

Os professores não escapam a estas modificações, digamos porém que, estão seguramente envolvidos neste processo de contínua mudança.

Para além disso, é pedido ao professor uma grande preparação a qual só ganha afirmação quando é capaz de dar respostas a todos os problemas que emergem na escola. O estatuto de polivalente que actualmente atribuíram ao professor está cada vez mais a aumentar, sendo considerado um meio de resoluções de todos os “males” do educando. Pelo que acabei de referir, o estatuto tradicional foi profundamente alterado pelo estatuto actual do que é ser professor. De acordo com Postic (1990)

Às noções de papel e de estatuto liga-se a noção de função. Num sentido lato, esta noção aplica-se à acção do docente ou de administrador no sistema escolar e no sistema social, relativamente ao papel que assume. De uma forma mais particular, designa o conjunto de actos pedagógicos, organizados com vista a atingir um fim muito preciso... (p. 111).

Ora os fins a que se destina os actos pedagógicos não estão apenas os conteúdos a tratar academicamente, porque as funções de professor animador e conselheiro também se aplicam na docência, realça este autor.

A meu ver o rigor exigido na formação, aposta na qualidade educativa, mas a imposição de multi-funções na docência será oportuna e capaz? Perante as exigências de todos os parceiros educativos e superiores hierárquicos, será que resta aos professores concentrarem-se no essencial da educação? Colocar de parte o que é apenas supérfluo? Nesta via de acção, sabemos que transmitir conhecimentos não é o suficiente para educar os alunos, existe uma nova dimensão humana a ser trabalhada. Precisamos pois, de valores e ideais que possam se enquadrar neste século turbulento começado acerca de uma década atrás.

Na minha opinião e em virtude de dignificar a profissão, o professor deve continuar o seu papel, buscando os meios, as teorias e as metodologias de trabalho para ir ao encontro das necessidades prementes dos alunos. A competência comunicativa do professor considerada fundamental, transforma-se num recurso pronto a ser utilizado, no entanto as possíveis interrupções comunicacionais poderão intrometer-se aquando o docente não se sente devidamente preparado para enfrentar os desafios distintos que se colocam nas escolas todos os dias. Nesta lógica ao pretendermos professores capazes, temos de colocar a teoria ao dispor da prática. Na prática pedagógica, devemos ter um acompanhamento supervisão (o conceito e práticas de supervisão pedagógica serão desenvolvidas no capítulo seguinte) por alguém capaz, acessível e sensato no desempenho deste cargo. Assim, o professor posiciona-se como alguém dependente da sua formação inicial, formação contínua e especializada para o ajudar a combater as suas necessidades que no fundo, também, são as necessidades dos outros (alunos).

## 2 - Acção pedagógica do educador - exequibilidade da função docente

De modo a sustentar teoricamente o texto anterior, passarei a descrever alguns conteúdos justificados por autores. A concepção de professor como educador, no sentido lato, é caracterizado pela sua função social de ensinar (profissional que trabalha com pessoas) e que é detentor de um saber profissional. Este saber profissional enquadra-se em três eixos fundamentais que são: o eixo dos saberes, o eixo da relação interpessoal e o eixo dos valores democráticos. Esta conjugação dos eixos assenta na concepção de professor emergente, conceito atribuído por Alarcão e Roldão (2008).

Daqui depreende-se que o professor é alguém reflexivo, crítico, com conhecimento de si, conhecimento dos contextos, dos saberes e dos valores e que age no sentido de proporcionar a educação a todos e a cada um, focalizando-a nos interesses do

bem comum, da justiça e do conhecimento. O professor reflexivo é aquele que possui o reconhecimento do processo de aprender e de ensinar que se estabelece durante toda a sua carreira. Assim, entende-se como alguém que analisa o conhecimento nos vários contextos dos valores, dos saberes e como é óbvio de si mesmo. Bronfenbrenner refere que, o desenvolvimento humano constrói-se nas suas interacções sejam elas próximas ou não.

A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento” e por outro lado as propriedades sempre em transformação das mais imediatas em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pela relação entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (cit in Portugal, 1992, p. 37)

Esta citação enquadra-se no perfil do professor porque, como já foi dito, ele é um ser humano que se desenvolve no seu ambiente cercado de vários factores que o influenciam daí, a importância de conhecer o seu eu. Com efeito o reconhecimento daquilo que sou, quer das qualidades, quer dos defeitos facilita o professor na percepção do que é capaz. No entanto o docente precisa de ir mais além – precisa de ser uma boa companhia. De acordo com Hume (2005), um homem para se tornar numa companhia agradável, deve possuir boas maneiras e ser franco, pois como resultado disso, recebe a aprovação e afeição dos outros. Na verdade quando um professor detém a afeição dos alunos consegue uma maior aproximação dos mesmos. Integrando o pensamento de Russell (2000) nesta ideia de proximidade, o mesmo refere que:

Ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor (p. 79).

Mais uma vez, realço as funções do professor no que concerne ao termo partilhar, através das palavras do autor acabado de citar. Ora, partilhar significa dividir segundo o dicionário da língua portuguesa, logo estamos perante mais uma exigência do docente. O facto de ter de partilhar os seus valores, implica possuí-los, mas se não os adquiriu convenientemente dentro do que é esperado para a sociedade, o que fazer? Diariamente confrontámo-nos com interrogações dos próprios alunos. Reconhecer que temos valores, é claro, mas eles serão suficientemente sólidos para os partilhar com os outros. A autoridade moral que um professor deve ter e conseqüentemente transmitir é muito importante, mas o erro, também, faz parte do ser humano. Para Morin (1994)

A vida comporta inúmeros processos de detecção, de rejeição do erro, e o facto extraordinário é que a vida comporta também processos de utilização do erro, não só para corrigir os seus próprios erros mas também para favorecer o aparecimento da diversidade e a possibilidade de evolução (p.111).

No entanto ao errar na transmissão de um valor, no sentido deste não ser suficientemente claro para quem o necessita de receber, pode suscitar desvios da intenção inicial. A comunicação que acompanha a transmissão de conteúdos associa-se a um contributo decisivo. Existem palavras que soam no ouvido que parecem música, o dito popular é antigo, mas com muito sentido. Quero dizer com isto que um profissional pode oferecer valores pouco organizados mas, também, pode possuí-los e não os saber comunicar convenientemente. Em qualquer momento da vida, um professor poderá se sentir que não está à altura de transmitir determinados valores. Perante esta situação, a comunicação identifica-se por um rosto de um valor com um nome, um caminho e uma esperança. Resta, portanto, adquirir uma consciência mais funda das limitações comunicativas no acto de educar de um professor. Tal como a citação anteriormente indica é nesta diversidade de situações que surge a evolução. Contudo esta função estende-se ainda a uma outra, a qual Russell (2000) salienta:

Uma das funções do professor deveria ser a de abrir novas perspectivas aos seus alunos, dando-lhes a conhecer as possibilidades de realização de actividades simultaneamente agradáveis e úteis (p. 80).

A abordagem foi realizada a contrário, passo a especificar “não existe senão sem bela”. Embora se por erro, os valores possam estar comprometidos ainda há uma vertente a ser transmitida. É certo que o nível educacional se elevou daí, percebermos que o professor deve ajudar os alunos a compreender e apreciar o mundo e as suas condições para o exercício de determinadas tarefas. Desde cedo, se as crianças perceberem que o mundo está rodeado de belezas naturais, as quais podemos desfrutar mas, também, espinhos que podem ser admiráveis. Esses espinhos fazem parte do nosso mundo e merecem o mesmo respeito do que os outros elementos mais agradáveis que estejam ao nosso alcance. Na verdade fazemos parte de um todo, onde cada coisa tem o seu lugar, existem categorias para tudo e se conseguirmo-nos encaixar dentro dessas categorias com gosto e utilidade, certamente não nos desviaremos do rumo mais adequado para viver agradavelmente. A sustentar e a transmitir este ideal, está seguramente o professor com suas mais ou menos encantadoras palavras.

Neste seguimento, irei fazer uma abordagem da relação pedagógica entre professor e aluno.

### 3 - Relação pedagógica

A relação existente entre o professor e o aluno constitui a essência de todo o processo pedagógico. Ao professor não se pede apenas que transmita conhecimentos, como já foi dito, mas sim colocar a informação ao dispor dos alunos de uma forma adequada, contextualizada e virada para as questões do próprio aluno e do mundo. Uma grande vantagem que os professores podem oferecer é manifestando a sua curiosidade, a abertura de espírito e transmissão pelo gosto do estudo. A relação pedagógica deve fomentar o pleno desenvolvimento da personalidade da criança dentro do respeito pela sua autonomia. (Do Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado Educação - um tesouro a descobrir, 1998). O compromisso entre os parceiros educativos cinge-se basicamente na aprendizagem do aluno. Tal como os objectivos fundem-se num querer de ambas as partes em atingir determinados patamares do saber.

Contudo a comunicação na sala de aula como recurso do professor, não fomenta apenas os conteúdos programáticos, a complexidade pessoal, social e institucional abrangida, deve ter em linha de conta os afectos e as emoções, tanto dos alunos como dos professores.

### 4 - Indissolubilidade entre a comunicação e a relação pedagógica

De facto é impossível falarmos de relação pedagógica sem falarmos de comunicação entre si. De acordo com Estrela (1998), está reservado ao termo relação os “aspectos afectivos da comunicação” (p. 63). Quando um professor adjectiva o comportamento do aluno, transmite em simultâneo uma carga afectiva dessa informação. Através destes momentos comunicativos, estabelece-se um certo estilo de comunicação do próprio professor. A partir daqui cria-se um ambiente escolar propício à aprendizagem e ao comportamento permitido dentro de uma sala de aula. O comportamento do professor interfere claramente no envolvimento dos alunos nas actividades: o entusiasmo, a clareza do discurso, a estruturação de conteúdos, entre outros ajudam o docente a obter maiores resultados junto dos alunos. Com efeito quanto maior capacidade de ajuste do professor às situações, maior capacidade na gestão da

disciplina na sala e maior proximidade pedagógica. Segundo Estrela (1998), existem diversas variáveis que se intrometem na comunicação de sala, tais como: a utilização do espaço do professor, o qual se coloca em certos pontos estratégicos para contactar com os alunos; o sexo dos alunos e do professor, também, interfere nas representações sociais dos papéis femininos e masculino; a organização e controlo da aula, o modo como está estruturada a sala, as rotinas e a própria organização da aula. Todos estes aspectos contribuem para ajudar a facilitar a comunicação educativa do professor. Contudo segundo Stubbs (1987), não existe ainda investigação que revele uma correlação suficientemente clara entre os estilos de comunicação e a eficiência da educação. O que significa que podemos fazer referência às “muletas” que o professor obtém para o apoiar ao longo da aula, mas trata-se apenas de apoios, uma vez que não existe estudos que determinem um estilo de comunicação propriamente dito que seja mais eficaz. Esta afirmação conduz-nos, sem dúvida, para uma outra questão: se os estilos de comunicação não são determinantes, será que a utilização de certas estratégias o será? Não obstante, as estratégias utilizadas, também, implicam uma comunicação daí questionarmos, será que haverá forma de colocar fronteiras nesta situação? Até que ponto podemos isolar o estilo de comunicação da estratégia pedagógica? Estas questões são passíveis de ser colocadas, sim, mas as respostas, serão facilmente encontradas?

Já vimos que entre a comunicação e a relação pedagógica existe uma relação uníssona, no entanto entre a comunicação e as estratégias pedagógicas como se processa? Cientificamente, referenciando Bachelard (1981), o pensamento científico pode operar numa “perspectiva de profundidade” (p. 153) onde o empenhamento objectivo consolida numa escala de precisão que podem ocorrer nas abordagens mais delicadas. Ora, os estilos de comunicação e as estratégias pedagógicas como são aparentemente e utilitariamente unidas, ou seja, difíceis de se dissociar, utilizando o pensamento científico será possível uma análise com precisão?

Por conseguinte, o professor ao longo da sua carreira profissional vai adquirindo destrezas pedagógicas que o colocam em certas fases da vida como certos autores classificam. As fases da vida profissional fornecem aos docentes algumas competências para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Irei estabelecer de seguida os níveis de desenvolvimento profissional dos professores de forma a percebermos o quão é

importante a experiência profissional de um professor em benefício de uma educação mais consistente.

## 5 - Experiência profissional

Em qualquer momento da sua vida e da sua carreira, os professores estarão numa determinada fase do seu desenvolvimento pessoal e profissional. O seu contexto de trabalho abarca em grande parte o seu desenvolvimento, onde lhe podem ser atribuídas influências negativas e positivas. Todavia “ a perspectiva comumente aceite é a que os professores aprendem a ensinar através da experiência” (Day, 2001, p. 88).

O desenrolar da experiência ao longo do percurso do professor é caracterizado por uma adjetivação específica: o conhecimento, a competência e a capacidade de realização. Estes conceitos são necessários na profissão do professor uma vez que são trabalhados durante o desenvolvimento profissional.

Começamos então pela definição de conhecimento onde podemos constatar que a experiência de um professor traduz-se em conhecimentos que vai assimilando, acumulando e actualizando em função do seu uso prático e teórico no seu espaço de ensino. Segundo Dreyfus e Dreyfus (2001) existem vários níveis de desenvolvimento da competência do professor durante o percurso profissional. Neste seguimento, o professor passa pelas seguintes fases: “principliante, principliante avançado, competente, proficiente e perito” (p. 57).

Cada nível corresponde ao seguinte:

- o nível um correspondente: à fase principliante - caracterizado pela adesão rígida a regras ou planos aprendidos; uma fraca percepção da situação e ausência de juízo discricionário;
- o nível dois associa-se: à fase de principliante avançado - onde se verificam as linhas de orientação para acções baseadas em atributos ou aspectos específicos, ou seja, aspectos reconhecíveis apenas após alguma experiência prévia; a percepção da situação com limitações e os atributos e aspectos são tratados separadamente e é dada igual importância;

- o nível três corresponde: à fase competente - o professor lida bem com a existência de muitos alunos; vê as suas acções em termos de objectivos, a longo prazo, estandardizados e rotinizados;
- o nível quatro corresponde: à fase proficiente - o professor já consegue aperceber-se o que é mais importante numa determinada situação; apercebe-se dos desvios padrão da normalidade; a tomada de decisões é menos trabalhada; usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação e encara as situações de uma forma holística;
- o nível cinco correspondente: à fase de perito - nesta o professor não se baseia em regras, princípios gerais ou máximas, apresenta uma compreensão intuitiva das situações baseada num entendimento tácito profundo; usa abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas e possui uma visão daquilo que é possível.

Fazendo uma análise às fases do percurso do professor, constatámos que à medida que o profissional vai avançando na sua carreira, revela maior domínio das situações face às exigências do contexto escolar. Contudo, o tempo passado por cada fase correspondente aos níveis descritos, depende do ritmo de aprendizagem do professor.

Quanto à definição do termo competência encontrámos a sua explicitação no conceito “administração científica (Taylor, 1911, cit in Day, 2001, p. 95) e no “culto da eficiência” (Callahan, 1962, cit in Day, 2001, p. 95). Hoje, a competência dos professores, está associada a ideias como: diminuição da competitividade económica e os resultados nem sempre satisfatórios dos alunos (ideia transmitida pelos meios de comunicação – apenas uma dos temas abordados na actualidade). Assim, espera-se que os professores principiantes desenvolvam-se profissionalmente e que os mais experientes sejam mais ou menos competentes quer nos factores pessoais, quer nos factores situacionais.

De uma forma geral, “ a competência define-se como a capacidade para desempenhar as tarefas e os papéis exigidos face a um determinado padrão” (Day, 2001, p. 99).

Como vimos a competência e a capacidade são termos aliados no desempenho profissional por conseguinte, a capacidade define-se como “tudo o que uma pessoa pode pensar ou fazer” (op. cit., p. 99). Ao analisarmos esta citação, verificámos que nela

podemos intuir que a capacidade de um professor nem sempre pode ser avaliada pelo seu desempenho. Na verdade há muitas condicionantes num ambiente escolar, exemplo disso é a exequibilidade de algumas estratégias inovadoras.

## 6 - Teorias psicológicas da aprendizagem

### 6.1 - Behaviorismo (ultra)passado ou presentemente adormecido

O Behaviorismo é a filosofia da ciência do comportamento humano que tenta explicar a aprendizagem através de um sistema de respostas comportamentais a estímulos físicos. O primeiro behaviorista a ser declarado foi John Watson que lançou um documento intitulado “A psicologia tal como a vê um behaviorista” (Skinner, 1974, p. 8). Este autor fez importantes observações relacionadas com o comportamento instintivo, os quais realçou determinados conteúdos. Um deles refere que o nosso organismo consegue aprender além disso, fez alegações sobre as potencialidades dos bebés. Watson focou no comportamento humanos factos relacionados com os reflexos e com os reflexos condicionados. A explicar, considerou o reflexo a um tipo de “causalidade mecânica” (op. cit., p. 9), isto é associou o reflexo à concepção de máquina do séc. XIX.

Paralelamente a esta descoberta aparece um filósofo russo Pavlov com a publicação de um documento baseado em estudos experimentais em animais – ratos e cães, os quais continham resultados com impressões idênticas às percepções que Watson tinha chegado. Posto isto, nesses resultados estaria implícito que o comportamento humano não albergava características distintas. Por conseguinte tanto Pavlov como Watson foram conduzidos a elaborarem interpretações do comportamento humano complexo: Watson afirmou “...que o pensamento humano era apenas uma fala subvocal” (op. cit, p. 10). Em relação a Pavlov referiu que a linguagem não passava de “...um segundo sistema de sinais” (ibidem).

Mais tarde, surge Skinner apresentar uma nova versão da ciência do comportamento. À teoria comportamentalista da aprendizagem, intitulado Neobehaviorismo, Skinner (1974), referiu que as anteriores concepções revelaram-se inadequadas e que esta diferente versão do behaviorismo assentará na melhoria da compreensão do comportamento humano.

Relativamente ao comportamento verbal, Skinner (1974), salienta que houve uma mudança na espécie humana uma vez que a musculatura vocal foi posta sob a alçada de o “controle operante” (p. 79). Por conseguinte, o comportamento vocal operante ampliou a esfera da acção do ambiente social. Ora Skinner distinguiu linguagem de comportamento verbal, atribui à linguagem “...um carácter de coisa, algo que a pessoa adquire e possui” (ibidem). Ao comportamento verbal atribui-lhe a ideia de comportamento, ou seja, o comportamento “ Tem carácter especial tão-só porque é reforçado por seus efeitos sobre as pessoas” (ibidem). Assim, o vocabulário de uma pessoa depende da comunidade aonde pertence. Para além disso, a existência de um estímulo, reforça o controlo sobre a probabilidade do surgimento de uma resposta.

Para Fosnot (1999) o foco principal do behaviorismo nas escolas, reside na planificação dos professores em discriminar uma área de conteúdo, estabelecendo uma directriz do mais simples para o mais complexo. A prática dos docentes incide, portanto numa comunicação unilateral onde os alunos recebem informações passivamente, necessitando de motivação externa e do “reforço” (Skinner, 1974) para aprenderem. Neste sentido, o professor coloca-se num papel de principal comunicador, utilizando uma comunicação clara e o reforço apropriado. Quanto ao progresso dos alunos é avaliado ou melhor é “medido” através dos resultados observáveis. A análise dos comportamentos é importante, pois podem ser observados objectivamente.

## 6.2 - Construtivismo: um manto entre os professores e a educação

O Construtivismo é uma teoria baseada nas áreas da psicologia, da filosofia e da antropologia. Para Fosnot (1999) esta teoria é considerado um paradigma que caracteriza o conhecimento como algo temporário, em desenvolvimento, organizado internamente e possivelmente mediado cultural e socialmente.

Segundo este autor o construtivismo teve origem nas ciências cognitivas, conceptualizada nos últimos trabalhos de Piaget e na interacção social de Vygotsky.

Contrariamente à concepção do behaviorismo, o construtivismo com identificação cognitivista propõe uma nova dimensão, o qual urge a necessidade de envolver os alunos no processo da sua aprendizagem. De acordo com Fosnot (1999) os professores que praticam esta corrente, acreditam que os alunos possam levantar as suas

próprias questões, construir modelos, estratégias e conceitos ao invés destes se transformarem em cópias dos saberes dos próprios professores.

No que concerne a linguagem, ela é claramente um resultado de interação social. O modo como se estabelece a construção dos significados está relacionado com um processo gradual de acomodação na sequência de uma adaptação relativa. Na verdade, as crianças adquirem novas palavras e vão fazendo ajustes até criar significados correctos das palavras. Importa referir que este processo não se verifica apenas em criança, mas também numa fase posterior, isto é, na fase adulta. Assim, as pessoas utilizam as palavras, estabelecem experiências até considerarem os vocábulos compatíveis com as respostas linguísticas e comportamentos dos outros. Quanto ao professor possui um papel importante na educação das crianças, fornecendo-lhes oportunidades e incentivos para construir o seu saber. No que diz respeito à linguagem, o professor deve encaminhar os alunos para uma construção conceptual mais adequada. Apresentadas as duas grandes abordagens de como indivíduo apreende o conhecimento, desenvolve a sua inteligência e estrutura a sua cognição (Fonseca, 1998), passarei a fazer um paralelismo sobre cada uma no âmbito do seu uso nas escolas.

### 6.3 - Behaviorismo e construtivismo: alternância ou opção

Vivemos um tempo em que nos confrontámos com grandes desafios, logo precisámos uma linha de rumo coerente para a educação. Os sintomas a que temos assistido de críticas sobre o sistema educativo aumentaram drasticamente, mas não podemos ter permanentemente esta postura sem uma intervenção reflexiva e consequentemente activa sustentada por essas mesmas críticas teóricas. A fim de ajuizarmos entre os factos passados, trazê-los para o presente e colocá-los ao serviço do futuro, teremos de ajustar à prática as reflexões realizadas por determinados autores com grande empenho e validade científica.

Entre as grandes abordagens das teorias de aprendizagem, destaco essencialmente o behaviorismo e o construtivismo pelas suas características imperativas na educação. Importa referir que estas teorias tiveram ao longo do tempo algumas alterações, ajustamentos, inclusões de novos conceitos. O behaviorismo pelas suas características antecessoras ao construtivismo, pela facilidade de intrusamente nas escolas e pela (sobre) vivência que dele ainda hoje subsiste, enfrenta grandes críticas. O

construtivismo contrariamente ao behaviorismo obteve um grande sucesso teórico, mas uma abordagem prática menos visível e imediata.

Relativamente o behaviorismo, condutivismo e ou comportamentalismo Fonseca (1998), realça que:

...o seu enfoque no produto final e conexionista de estímulos-respostas, esquece e oblitera os factores internos de integração-elaboração e o conceito da mente e da cognoscibilidade, pois reforça apenas a recepção e a expressão como componentes externos da informação, daí que a sua preocupação principal se tivesse orientado na criação de programas de intervenção, e não sobre os processos subjacentes que os determinam (p. 41).

Na verdade, o imperativo desta teoria invoca um método onde é transmitida a informação e o indivíduo tem apenas de o reproduzir. Este autor refere ainda a questão da tentativa de quantificar e da psicométrica do quociente intelectual como sendo uma medida da inteligência que resulta da aprendizagem anterior. Assim, a parte holística, neurofuncional, metacognitiva e global do indivíduo não é tida em conta.

Contudo no decorrer desta instigação, Fonseca (op. cit.) foca a perspectiva piagetiana, a qual influenciou a psicologia e a educação do nosso tempo com as suas características emotivo-cognitivas: salienta o modo como se adquire o conhecimento em processos psicológicos de forma integrada e hierarquizada; colocou em evidência que o essencial não é medir o conhecimento que se adquire, mas a estruturação dinâmica e activa da cognição.

Giroux (1997) utiliza o termo “pêndulo” (p. 79) para assinalar o uso que os professores fazem entre a metodologia e o conteúdo da sala de aula. Através de uma interpretação da validade das diferentes escolas e de seus objectivos mais apropriados para o desenvolvimento de determinadas metas pedagógicas. Este autor interrogou-se sobre as diferentes correntes com objectivos humanistas e behavioristas, as quais apontou entre ambas como sendo escolas díspares e sem diálogo entre si.

Como solução Giroux (op. cit.) manifestou a opinião de que deveria existir diálogo entre as duas escolas e a utilização de bom senso a ponto de conseguirem um encontro. Digamos pois que precisámos de uma reflexão por parte de cada escola, a qual detectasse as suas maiores deficiências e as colocasse ao serviço de uma mudança para uma praticabilidade pedagógica mais adequada. Assim o uso a dar a cada metodologia

referida estaria relacionada com a sua funcionalidade para determinadas matérias. Com este procedimento ajudaria os professores a construir um modelo mais abrangente e flexível no desenvolvimento e implementação de objectivos.

Uma outra grande crítica às duas escolas por parte do mesmo autor imediatamente citado refere-se aos objectivos estritamente relacionados com o conhecimento, pondo de lado o capital cultural dos alunos. Nesta perspectiva, as crianças são educadas pela mesma medida, negando portanto a possibilidade da existência de necessidades diferentes. Ora a cultura está associada aos atributos quer cognitivos, quer linguísticos dos alunos, se estes não entendem o discurso do professor será difícil avançar na aquisição de conteúdos. Em virtude de os professores melhorarem a compreensão do conhecimento junto dos seus alunos, deve colocar em evidência o conhecimento de forma os ouvintes interpretarem valores nesse mesmo conhecimento, ou seja, aliar os conteúdos à realidade cultural das crianças. A especificar, o conhecimento deveria ser interpretado à luz das associações entre a teoria em si e o mundo real do aluno. Sobre este assunto importa consubstanciar segundo Giroux (1997) “...que o conhecimento não é o fim do pensamento, mas sim o laço mediador entre estudantes e professores” (p. 83).

Está claro que existe formas diferentes de tratar o conhecimento e fazê-lo chegar ao entendimento dos alunos. Por conseguinte não podemos esquecer a complexidade humana e suas estruturas mentais distintas, a força que desempenha o meio ambiente sobre o indivíduo e a afastamento de costumes que para alguns é um bem fundamental e para outros é ausência parcial ou total dos mesmos. Assim, dentro do que é comum no ser humano existe como é óbvio disparidades, mas dentro do que é diferente existe muitas desigualdades. Essas desigualdades podem traduzir-se no rendimento escolar como um factor condicionante à vontade de obter sucesso académico. A viabilização do desempenho dos alunos terá portanto de passar primeiramente pelos professores, onde poderão utilizar diferentes estratégias e metodologias. Desta forma estarão a contribuir “...nas novas necessidades e interesses sociais que pretendem responder, de alguma maneira, às transformações do mundo de trabalho” (Rodrigues, 2009, p. 39).

Rogers (1980) salienta que as opções metodológicas no âmbito humanístico ou comportamental estão relacionadas com questões filosóficas. Este autor realça, também,

a sua concordância e respeito pela teoria do Condicionamento Operante, classificando o seu desenvolvimento e instrumentalização como algo criativo. Muito embora considere a abordagem humanística é a única possível. Desta forma passo a cita-lo a fim de entendermos melhor a sua opinião:

Optar pela filosofia humanística, por exemplo, significa escolher aspectos muito diferentes para submeter à pesquisa e métodos diferentes para validar as descobertas feitas. Significa chegar às mudanças sociais a partir do desejo humano de mudança e da potencialidade para realizá-la, e não a partir do condicionamento, o que resulta numa filosofia política profundamente democrática, ao invés da administração a cargo de uma elite. Portanto, essa escolha realmente tem as suas consequências (p. 37).

O balanço pendular desta redacção, encontra-se entre o bom senso das escolhas metodológicas e as necessidades por parte de quem está em plena construção da sua formação académica, social, pessoal, isto é, dar um rumo ao seu propósito. Na verdade a população não é composta simplesmente por uma elite, pois todos nós sabemos a sua força dominante. A Educação não pode partir do vazio. Por vezes a mente está cheia, é um facto, isto é, por vezes a mente está impregnada de realidades que pouco ou nada se relaciona com os conteúdos abordados na escola.

### Sinopse

A construção científica de um professor preenche certamente uma boa parte da sua vida. A exigência da sociedade sobre a competência do professor é cada vez maior. A formação inicial e a experiência adquirida ao longo da carreira não são suficientes para atender a tanta diversidade de situações. Sabemos que as funções dos professores aumentaram, não se cinge meramente a ensinar a ler, escrever e contar. O caminho a seguir para melhorar a sua eficácia passa pelo investimento na sua formação contínua e especializada. Na verdade os alunos necessitam cada vez mais de uma orientação mais personalizada onde o professor deve educar para a autonomia e abertura de espírito dentro da sua realidade social. Em relação ao conhecimento, esse deve chegar às crianças através de uma metodologia de trabalho que seja mais adequada para as determinadas matérias de estudo. Sendo assim, a comunicação é um recurso do professor e que não se pode dissociar quer das estratégias pedagógicas, quer da relação pedagógica entre os parceiros educativos.

Em suma, tanto o professor como o aluno permanecem em constante formação.

## Capítulo IV – Educador/Supervisor Pedagógico

“...os professores devem ser sacudidos, de modo a reexaminar o que eles aprenderam”  
(Zeichener, 2000, p. 7)

## 1 - Conceito de Supervisão Pedagógica

Dar um rumo às intenções pedagógicas, faz parte dos objectivos dos professores. A unicidade ao traçar um caminho com práticas educativas, pode acarretar algumas dúvidas. Conquanto se essas dúvidas forem compartilhadas no seu contexto, os resultados poderão sortir diferentes.

Nos últimos anos, a supervisão pedagógica obteve um desenvolvimento significativo e ampliativo no sentido de não apenas “fiscalizar” mas, também, acompanhar o professor na fase inicial da sua carreira docente assim como, ao longo da sua caminhada profissional, ou seja, na formação contínua.

A supervisão pedagógica na formação contínua em contexto de trabalho educativo estendeu-se, ao desenvolvimento humano e ao desenvolvimento profissional. Para além da qualificação dos professores para o desempenho das funções educativas, a supervisão pedagógica tem também um possível interesse no âmbito da “construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 4).

Por conseguinte, todo este envolvimento adjectivo revela-nos o argumento da supervisão pedagógica fornecendo elementos consistentes, experientes e metódicos no acto de educar. Desta forma, o objectivo da supervisão pedagógica prende-se com a melhoria da aprendizagem, a formação, o desenvolvimento profissional, a cultura das organizações de escola, incluindo as pessoas e o currículo.

Assim, a supervisão pedagógica envolve, no seu horizonte próximo, o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais.

## 2 - A dimensão da supervisão pedagógica dentro da docência

A supervisão pedagógica ao alcance da classe docente providencia de antemão um amontoado de teorias, experiências, rigor, organização, perspicácia e acção com intencionalidade, entre muitas outras. Poderia continuar a descrever pormenorizadamente as funções do supervisor e certamente não conseguiria incluí-las neste texto. A supervisão pedagógica simboliza muito reduzidamente, a observação *in loco* para ajudar a melhorar as práticas pedagógicas dos docentes ou futuros docentes. Todos os professores são considerados supervisores pedagógicos daí podemos encontrar

em todas as escolas docentes com características aproximadas das que acima referenciei. Dando consistência a esta afirmação, importa referir que o professor não pode ser olhado como alguém passivo à espera que lhe transmita saberes, pois ele está envolto numa teia de conhecimentos inerentes à profissão e à formação pessoal e social. Numa entrevista Zeichener (2000) realçou que os professores estão rodeados por conhecimentos associados à educação e deles influenciam as políticas educativas. Paraphrasing Ortega y Gasset (2002) sobre a definição de conhecimento: “conhecer é procurar a verdade e, na sua plenitude, possuir a verdade” (p. 145). Ora será que é nesta busca de verdade que os professores se situam? Segundo estes autores é através da dúvida que as pessoas teorizam as coisas, isto é, ao teorizar está a interessar-se por algo. Assim, ao teorizar está a produzir um conhecimento. Nesta via de desenvolvimento, será que o professor permanece a maior parte da sua vida a teorizar e em busca de uma verdade conceptual? Confesso que durante e ao fim de cada dia de trabalho educativo será muito difícil não teorizar sobre uma infinidade de coisas. Este exercício mental diário tornará o docente um exímio ser pensante à procura de verdades que se enquadrem no imediato da actividade educativa? Partindo do princípio que assim seja, um supervisor pedagógico não deve empregar apenas visão mas, sobretudo, a audição, tornando-o também um “superauditor”. A auscultação de um supervisor pedagógico do ritmo pedagógico de cada docente terá de ter em conta a sintomatologia sentida de cada caso específico.

### 3 - Uma bússola na Supervisão Pedagógica

Estamos numa era em que se fala muito em portabilidade, fácil manuseio, utilidade prática, etc. A viabilização das infra-estruturas passa pela facilidade e pela rapidez com que se processa a informação que se produz e pela rentabilização do tempo e do espaço. A bússola pelas suas características intemporais de portabilidade ainda hoje poderá ser utilizada, simbolicamente, como uma norma na orientação dos docentes. A tendência actual é inserir a tecnologia em todos os serviços e até em jogos altamente classificados com o fim último de conseguir maior equidade nos serviços prestados. As razões para utilizar estratégias tecnológicas lograrão com a possibilidade de possuir um plano que faça uma gestão das competências adquiridas, ou por adquirir do professor. O supervisor pedagógico ao esboçar um desenho informatizado de quem estará a orientar, poderá ter maior consciência das competências do docente e fazê-lo compreender onde poderá melhorar a sua prática. Pode ainda extrair indicadores de desempenho, tais

como: quem está envolvido nas práticas pedagógicas, o que muda concretamente com certas experiências e o porquê de determinadas acções. Com esta postura surge uma dimensão mais abrangente e premeditada das situações.

Nesta perspectiva, a supervisão pedagógica, como um elemento importante no acompanhamento dos professores, terá de partir do que já existe, dando um rumo, orientação ou, eventualmente, uma monitorização das competências adquiridas. Paraphrasing Sacristán (1999)

A orientação, mais que o controle, é a possibilidade de uma consciência que trabalhe mais sobre recordações de acções e de previsões futuras que os momentos presentes (p. 57).

Neste sentido a orientação terá de envolver um conjunto de estratégias passíveis de serem estudadas e estruturadas com base na retrospectiva pedagógica. Apostar portanto, numa filosofia eclética para albergar objectivamente as acções educativas passadas com tendência a serem recicladas para o futuro.

Dentro da classe docente a prática pedagógica é considerada o cerne da educação. No entanto para chegar à essência deste aspecto existem muitos factores que fluem, ou se interpõem ao seu desenvolvimento. A bagagem académica, cultural, pessoal e social transportada pelo docente poderá manifestar-se como pesos diferentes e (des) proporcionais vantajosos ou, por sua vez, desvantajosos no acto de educar. A balança que poderá regular esta dinâmica não pode somente pesar pela sua natureza digital, porque os resultados sairiam desastrosos. Digamos, pois, que supervisor pedagógico se tiver apenas um tipo de balança electrónica para pesar tamanha diversidade dificilmente conseguirá obter os resultados esperados por todos. A responsabilidade deve imperar nesta situação com vista a melhorar a comunidade escolar nos seus objectivos pedagógicos. Como refere Morin (1994) “A responsabilidade é uma noção humanista ética que só tem sentido para um sujeito consciente” (p.91). O supervisor pedagógico deverá usar essa responsabilidade consciente para espalhar entre os colegas o mesmo teor de intenção, ou seja, uma responsabilidade com um fim socialmente educativo a bem de todos.

#### 4 – A Supervisão Pedagógica na sua essência

A função do supervisor pedagógico consiste em ajudar o professor a orientar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.

Ao professor cabe colaborar com o supervisor pedagógico para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos (ou metas) definidos sejam atingidos.

Para que o supervisor pedagógico possa ajudar a levar a bom termo uma tarefa desta envergadura, terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos, formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino, das tecnologias, ter desenvolvido um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso. Estas são algumas das condições essenciais de um supervisor pedagógico. Claro que este conjunto de características é muito exigente para qualquer pessoa. No entanto, pretende-se que o supervisor pedagógico tente se aproximar do ideal da educação mas tendo sempre em conta a sua condição humana.

O supervisor pedagógico aparece aqui como um adulto que tem a função de facilitar a aprendizagem do professor.

#### 5 - Modelos de Supervisão Pedagógica

Ao colocarmos Supervisão Pedagógica em pé de igualdade com “ orientação da prática pedagógica”, tal como definiu Alarcão e Tavares (2003, p. 16), estamos praticamente a afirmar que um “professor em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 16).

Depreende-se, contudo, que existem práticas de supervisão pedagógica às quais Alarcão e Tavares (2003) intitularam de cenários, são eles: cenário de imitação artesanal, cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, cenário behaviorista, cenário clínico, cenário psicopedagógico, cenário pessoalista, cenário reflexivo, cenário ecológico e o cenário

dialógico. Neles cabe um investimento supervisivo relevante onde se pretende atribuir, não de forma estanque, uma concepção relativa às questões iminentes da educação.

Estas práticas em acção poderão ser feitas de várias formas: pela demonstração, reflexão, análise de conceitos, apresentação de modelos, exploração de atitudes e sentimentos, jogos de simulação, problemas a resolver e tarefas a realizar, etc.

De seguida focarei dois cenários (cenário dialógico e cenário reflexivo) que considero possuírem uma relação mais directa com o tema deste trabalho. Os restantes cenários, também, apresentam situações utilitárias no que concerne à questão da comunicação. No entanto, optei pelos descritos, porque apresentam características fundamentais a nível da fundamentação do estudo.

### 5.1 - Cenário dialógico

Em contexto de sala de aula o diálogo revela-se primordial numa relação comunicativa entre educador e aluno. No meu entender o cenário dialógico, tal como definiu Alarcão e Tavares (2003), é aquele que de se aproxima mais do estudo em questão. Concomitantemente, não posso descartar os outros cenários tal como já referi, porque estão interligados entre si e, na medida do possível, todos eles poderão fornecer contributos na prática pedagógicos do Educador. Todavia, o cenário dialógico, efectivamente, diz respeito ao “conhecimento e à regulação dos contextos situacionais e adopção de uma estratégia dialógica...” (Alarcão e Tavares, op. cit. p. 41). Para além disso,

no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos (op. cit., p. 41).

Neste cenário a acção supervisiva incide numa área específica onde a ajuda poderá reflectir-se na melhoria das relações comunicacionais entre educador e aluno.

### 5.2 - Cenário reflexivo

De muitos outros cenários definidos por Alarcão e Tavares (2003), o cenário reflexivo é aquele que veio a ter grandes repercussões na formação dos professores. (Schon, 1983, 1987, cit in Alarcão e Tavares, 2003) defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos professores. A reflexão referida relaciona-se com a acção educativa e

tem intencionalidade de construção do conhecimento profissional que se intitulou de “epistemologia da prática” (idem, p. 35).

Na verdade, o surgimento da reflexão com natureza construtivista baseia-se na consciência da imprevisibilidade em que ocorre a acção profissional e, sobretudo, na compreensão da actividade profissional. Sabemos à partida que a imprevisibilidade caracteriza grande parte do quotidiano da actividade profissional do docente. Desta forma, o professor deve ser capaz de agir estrategicamente, ou seja, deve saber utilizar a ciência, a técnica e uma certa arte assente na criatividade e na sensibilidade de artista.

Nesta linha de pensamento, o processo formativo relacionado com este cenário, combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção. Daqui constatámos uma construção activa do conhecimento criado na acção e sistematizado pela reflexão.

## 6 - Monitorização das competências comunicacionais dos professores pelos olhos da supervisão pedagógica

O supervisor pedagógico pelas suas características, evidencia uma grande responsabilidade para com ele e para com os outros. Com vista assegurar um bom desempenho profissional terá de assegurar o seu perfil como alguém que sabe orientar mas, também, que sabe executar o seu principal papel: o de educar os alunos. O supervisor pedagógico ao realizar sondagens das necessidades dos colegas docentes, apercebe-se que não existe somente a voz dos professores, uma vez que os principais interessados são os alunos. Desta forma, qual será a plataforma que indicará os objectivos gerais onde o docente deverá percorrer o seu caminho? Se o supervisor pedagógico encaminha os professores também deverá fazer interrogações sobre a estabelecida organização curricular, nomeadamente os seus objectivos ou metas de ensino. Claro que esta é uma responsabilidade de grande dimensão, logo o encargo deverá ser partilhado, pois daí advém o interesse de chegar às necessidades dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nos artigos 7º e 8º, declara os três objectivos gerais a ter em conta pelos profissionais da educação na Educação Básica e Pré-escolar:

1º Objectivo - “Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e

capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (cit in Ministério da Educação Básica, 1998, p. 17).

No que concerne a este objectivo está patente a necessidade de incidir na formação pessoal e social do aluno. As competências comunicacionais dos professores devem estar à altura de responder sobre os desajustes, ou dotações mais evidentes dos alunos. Nesta perspectiva, até que ponto o professor procura, ou tenta esmiuçar se existe algum desvio desadequado dos alunos de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso? O que pode fazer a supervisão pedagógica neste processo tão importante que é a formação geral do aluno? O que podem fazer os supervisores pedagógicos para ajudarem os profissionais na operacionalização deste delicado assunto? Seria necessário apostar numa responsabilidade partilhada entre ambas as partes e envolver os supervisores pedagógicos no contexto em que ocorre as situações. O diálogo aberto e construtivo poderia ser o meio mais eficaz para entender certos casos dos alunos mais complexos.

Quanto ao segundo objectivo foca a dimensão educativa na ideia central do que é uma escola.

2º Objectivo -“Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes” (cit in Ministério da Educação Básica, 1998, p. 17).

É talvez neste objectivo que se encontram concentradas mais energias pelos educadores. O grande foco de atenção passa sobretudo pela preocupação se os alunos aprendem ou não, se adquiriram competências dentro da norma que comumente é esperado. Por conseguinte cada vez mais, é desejado um trabalho a nível da dimensão pessoal.

3º Objectivo -“Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (cit in Ministério da Educação Básica, 1998, p. 17).

O terceiro objectivo repete, em parte explicitamente, algumas questões do segundo objectivo e intrinsecamente do primeiro objectivo. Daí verificar-se a grande importância deste assunto. Para Rodrigues (2008)

A educação e a questão dos valores encontram-se intimamente ligadas. Educar pressupõe sempre uma opção, uma tomada de posição. Qualquer reflexão sobre educação terá, necessariamente, de focar a questão dos valores. São eles, no fim de contas, que retiram à reflexão curricular o carácter de gratuitidade. São eles que conferem sentido ao acto educativo (p. 95).

A referência aos valores é um discurso bastante frequente entre pessoas que se consideram enquadradas neste perfil, nomeadamente a falta de valores. No entanto o que são valores? Para Rogério Almeida (1987) os valores apresentam uma relação directa com a subjectividade do homem, por isso pode-se criar um critério de classificação em função da dimensão da relação do valor com a pessoa no plano espiritual. O mesmo autor estabelece categorias para vários valores. Não irei nomear aqui a classificação desses valores, mas gostaria de apontar aqui, segundo ainda Rogério Almeida, a noção de valor geral.

O objecto da vontade é o *bem*. Ora o bem pode ser considerado na linha da *causalidade formal*, e neste caso apresenta-se como valor, ou na linha da *causalidade final*, e neste caso apresenta-se como *fim*. Enquanto valor, o bem revela-se como uma qualidade, uma perfeição, uma certa plenitude do ser, um certo aperfeiçoamento na linha da forma; enquanto fim, o bem manifesta-se como termo duma actividade, como objecto de uma tendência (1987, p. 12).

Tornando este assunto mais consciente, significa que estes dois aspectos não podem ser separados. Neste sentido, tudo que é dado como um valor apresenta-se como um fim. Além disso, nada pode ser querido como um fim, se não for o seu próprio valor.

Já foi referenciado no desenvolvimento deste trabalho que a educação está associada a um fim último, que é educar para o Bem. Assim a Supervisão Pedagógica e a prática pedagógica dos professores deverão contemplar este especial pergaminho que focalize o fim último do Homem – o Bem. Platão (2003) focaliza a questão do Bem na sua Teoria das Formas como uma qualidade abstracta tal como a Justiça, a Beleza, etc. Além disso fornece-nos a ideia de Bem na sua relação com as coisas inteligíveis ou cognoscíveis. Refere ainda a seguinte afirmação:

Para conhecermos alguma coisa, temos de possuir a faculdade do pensamento, e devem existir objectos de conhecimento (formas). Os objectos do conhecimento têm de ser verdadeiros (p. 67).

Por conseguinte, Platão faz uma associação entre duas qualidades: a Verdade advém do próprio Bem. Neste seguimento é legítimo expressar que a faculdade do pensamento agregada à construção dos objectos do conhecimento permite, simultaneamente, edificação do próprio Bem.

No caso dos valores e atitudes trabalhados com os alunos deverão ser reflectidos e dialogados entre supervisores pedagógicos e professores, de forma a colocar em prática os cenários supra citados dos autores Alarcão e Tavares (2003).

No âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no que concerne à reflexão sobre os objectivos gerais do ensino básico, é pertinente pensar como estes podem repercutir-se no trabalho entre supervisores pedagógicos e professores sobre a questão da democracia nas escolas. Sabemos que a Lei de Bases do Sistema Educativo Português atribui responsabilidades à escola para uma educação mais democrata. Em virtude de operacionalizar estes objectivos de carácter formativo da dimensão pessoal e social, os professores necessitam de entender, primeiramente, o conceito de democracia para a conseguirem colocar em prática. Passo a citar Paiva Campos (s/d) que nos fornece algumas sugestões para operacionalizar a democracia na educação.

A educação escolar deve contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, desenvolver o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva... (p. 128).

Esta citação evidencia-nos um quadro de grande rigor pedagógico. Por conseguinte, importa reflectir e questionar: como poderão os professores e até mesmo os próprios supervisores pedagógicos proclamarem a democracia? Ora sabemos que não é fácil fomentar a democracia na escola e ainda menos quando ela escapa aos subordinados. Sabemos que a Constituição Portuguesa deverá ser reconhecida como a fundamental garantia da democracia. Dela, se extrai os fundamentos que norteiam os demais documentos orientadores das instituições basilares de um país. A democracia é portanto, reconhecida como um:

...conjunto de procedimentos e de controlos estipulados como garantia da representação e do conexo princípio maioritário; mas também no aspecto substancial, enquanto sistema de direitos fundamentais estipulados contra as tentações absolutistas, para garantia da igualdade e das necessidades vitais de todos (Revista Ministério Público, 1996, p. 47- 48).

Na verdade entre os próprios professores nem todos assumem uma postura democrática, crítica e assertiva em relação aos outros e até mesmo na sua prática pedagógica. Todavia, os professores devem tentar assegurar a igualdade das necessidades educativas dos alunos. Esta igualdade educativa está relacionada com a democracia. Esta, porém está vincada na nossa Constituição e por isso, é um direito de todos, mesmo sendo diferentes.

Como já tivemos a oportunidade de reflectir neste trabalho, a personalidade de cada pessoa é diferente (cap. II). Tomaz Tadeu da Silva (2005) estabelece uma relação entre a diferença e a identidade, associadas aos sistemas de representação. Neste sentido refere que, quem tem um determinado poder de representar, também, tem o poder de expor a identidade.

Assim, qual será o impacto pedagógico dos professores menos críticos? Conseguirão fomentar o espírito crítico dos alunos ou tenderão a reproduzir réplicas do seu acanhamento?

Na tentativa de uma resposta no plano menos directivo a estas questões, referencio Tomaz Tadeu da Silva (op. cit.) que ressalta uma asserção da seguinte forma:

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e diferença (p. 92).

Na verdade, melhorar a democracia está no horizonte da civilização. Dar voz aos professores, alunos, comunidade educativa em geral seria um grande ideal. Ou seja, educar as populações para uma postura democrática e crítica. Para mais, sabemos que não é fácil proporcionar momentos para que esta situação ocorra. Continuar deste modo é perpetuar o mesmo procedimento de acção, os quais alguns conseguem representar melhor o seu poder.

Dentro deste quadro complexo com referência à democracia, crítica, identidade, diferença e poder, importa mencionar que entre supervisão pedagógica, a docência ao

exercício e os planos curriculares há um longo caminho a percorrer. Visto que até os objectivos da educação são difíceis de implementar. No meu entender, acredito que seria conveniente construir um rumo mais claro, onde todos pudessem colocar em prática os objectivos primordiais da educação.

## **Parte II**

## Metodologia

### 1 - Natureza do estudo

Após realizadas algumas leituras sobre a investigação em educação, nomeadamente as metodologias de acção, constatei que a metodologia que se enquadra melhor no âmbito do presente estudo, apela à metodologia qualitativa.

A investigação qualitativa assenta numa base teórica, o qual conduz o investigador na sua pesquisa a recolher e analisar os dados de uma forma sistemática e consistente. Além disso, orienta o seu pensamento nos fundamentos teóricos, transformando os acontecimentos mais compreensíveis à comunidade científica. Parafrazeando Liliana Rodrigues (2008)

A arrogância dos sentidos e a vaidade da razão iludiram, por inércia, a normalidade. É preciso que desapareçam alguns velhos hábitos entre o senso comum e a ciência de modo a que a própria investigação seja reeducada e orientada (p. 243).

Este pensamento indica-nos a importância que a investigação deve conter em sua companhia argumentos claros, rigorosos, sistematizados e próximos da verdade. Deste modo a proximidade entre a mudança e a validade será mais concreta. É nesta vertente que Kuhn (1996) refere o conceito de “paradigmas” como

...as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (p. 13).

O conceito de paradigma está associado às propostas teóricas existentes que orientam a investigação e o pensamento. Daí, os investigadores cientes dos seus fundamentos teóricos, recorrem aos mesmos para os instigar o seu trabalho no campo.

Por esta via de enquadramento, os investigadores qualitativos baseiam-se, essencialmente, numa perspectiva fenomenológica. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a fenomenologia está relacionada com a compreensão do significado dos acontecimentos entre pessoas e suas interacções na sua vida diária. Os fenomenologistas preocupam-se, também, em entender o comportamento das pessoas enredadas na sua subjectividade. O enredo da subjectividade abrange ainda o conceito de cultura. Ora a cultura é uma manifestação do comportamento das pessoas quanto ao seu modo de viver. Na opinião de José Saraiva (1994), o comportamento do investigador terá que implicar uma “...reflexão a que a temática da cultura obriga exige da subjectividade do investigador

suficiente disponibilidade para se relacionar directamente...” (p. 7). Logo, é conveniente que o investigador consiga adoptar um perfil adequado à sua condição momentânea, a qual lhe dá disponibilidade e compreensão suficientes para se relacionar com os outros e daí fazer as suas interpretações factuais no terreno. Seguindo o intuito das interpretações, é necessário falar ainda da interacção simbólica. Nela, está subjacente a ideia de que as pessoas interpretam o contexto com auxílio dos outros, tais como: família, as pessoas do meio escolar, institucional, figuras da arte, entre outros. Ora, a interacção simbólica é um fundamento teórico importante no caminho da pesquisa, porque ajuda as pessoas (investigadores) a compreenderem e a preverem o comportamento humano. Quando surgem problemas estes poderão ser ultrapassados, dando lugar à (re) formulação de novos conceitos, abandonando os antecedentes. Sobre a teoria da interacção simbólica, existe o “construto do self” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 57), este pensamento está relacionado com o que as pessoas constroem, através da interacção social sobre quem são. Assim, mediante este processo as pessoas crescem e modificam-se a cada passo que vão aprendendo mais sobre si.

Na continuação da natureza do estudo, importa referenciar o ambiente como um local propício para estudar a grandeza do comportamento humano, tornar-se-á ainda mais conveniente devido ao tema seleccionado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), em educação quando o investigador está presente nos locais em que decorre os factos, considera-se o instrumento fundamental do próprio pesquisador. Nesta base citando os mesmos autores,

...os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (p. 68).

Ora, explicarei mais à frente, que o ambiente seleccionado é o meu contexto laboral, o qual já adquiri uma proximidade e confiança das pessoas para conhecer certos comportamentos, usos e costumes.

Desta forma, a investigação apoia-se numa linha articulada entre o estudo a desenvolver e a metodologia adoptada para levar a cabo as intenções previamente pensadas, planeadas e consequentemente aprofundadas. Nesta via de acção, o plano de

investigação assentará no método etnográfico. Através deste método tentarei retirar conteúdos significativos sobre a comunicação no contexto escolar.

Para Woods (1993) a etnografia e a educação revelam uma afinidade básica, pois ambas investigam, analisam e apresentam um trabalho sobre certos aspectos da vida humana. No meu caso concreto demonstra uma sintonia nos papéis de educadora e investigadora no caminho que decidi percorrer para tentar chegar a alguns resultados. Liliansa Rodrigues (2008)

Como em toda a vida humana, a abertura científica é também uma característica da etnografia. Essa abertura não deve ser apenas acerca das nossas visões epistemológicas, metodológicas e científicas. Ela passa também por um trabalho prático, pela nossa capacidade de entrega e de discussão com o outro (p. 303).

A verdade é que a minha condição humana e profissional fornecerão um acesso mais célere devido à familiaridade pré-existente entre observador e observado no trabalho de campo. A adopção do método etnográfico justifica-se pelo facto de me encontrar a laborar no local onde decorrerá a recolha dos dados. A minha presença diária no estabelecimento educativo possibilita, mais facilmente, um registo constante, directo e sistemático das informações relacionadas com o assunto central do problema em questão. Nesta perspectiva, encontro-me numa situação profissionalmente privilegiada, ou seja, como um membro activo e conhecedor da realidade existente, para tentar esbater as minhas preocupações aliadas ao problema. Devo referir que pelas características do estudo – a etnografia e pela minha posição no estabelecimento de ensino, a pesquisa no terreno assentará, sem dúvida, numa observação participante, ou seja, o investigador participa na acção, envolve-se e sente a energia da situação. Segundo Woods (1993) o investigador deve adoptar um papel real num grupo institucional e experimentar pessoalmente os assuntos tal como as pessoas que supostamente estão a ser observadas. Por conseguinte, encoraja-me à partida mergulhar nos meandros da prática pedagógica e a partir da acção e reflexão desta, comungar as questões teóricas que abraçam os modos de comunicar no contexto Pré-Escolar.

Para Lapassade (1998) a “observação participante” é um dispositivo fundamental à mercê da pesquisa etnográfica. Nela, estão presentes as conversas espontâneas do trabalho de campo, para além das entrevistas e questionários. As conversas espontâneas são consideradas indispensáveis visto que ajudam o entrevistador a orientar-se no terreno.

Neste sentido, pretendo orientar-me na pesquisa de uma forma possível de encontrar a compreensão nas actividades dos profissionais de educação sobre o objecto de estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem...”, ou seja qualitativa, “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50). Neste enquadramento é possível estabelecer um paralelismo entre a palavra pessoas com a docência dos educadores e a vontade de compreender melhor como estes últimos interagem e se comportam com o outro.

No ponto seguinte focarei o local e os participantes que contracenarão na busca de respostas para o problema.

## 2 - Participantes

Após uma introspecção sobre o modo como irei conduzir a minha pesquisa, decidi conjugar o meio em que estou envolvida profissionalmente e lá esclarecer as minhas inquietações profissionais, tornando-as sob o olhar científico mais claras e possíveis de divulgação. Além do mais, numa tentativa de alegar o pensamento de Bachelard (1971), “...a função humana é compreender as causas maiores” (p. 159). Por causa maior, entendo que seja algo incompreendido, mas passível de ser estudado de forma que o torne entendível aos indivíduos. O mesmo autor define causa, mas no plano científico, “...a determinação de uma causa reclama um sujeito que se instrui, que quer instruir-se, um sujeito numa via de racionalidade” (op cit, p. 160). A racionalidade citada surgirá, aqui, como um produto que é ambicionado, analisado e evidenciado nas suas características, anteriormente, mais recônditas.

A escola seleccionada possui uma intenção conveniente tal como já foi referido anteriormente. O facto de ser uma docente da instituição, fornece em princípio uma primazia na pesquisa do trabalho de campo. Na verdade, o meu envolvimento é inerente à cultura da comunidade educativa, razão pela qual considero-a condição importante para se desenvolver um estudo com as características já apresentadas no ponto da metodologia. Por conseguinte, a cultura da escola dispõe de uns fundamentos próprios, digamos únicos, que são metaforicamente, como um depósito de água e consequentemente o bebedouro onde toda a comunidade educativa se abastece. Nesta linha de pensamento identifico-me com a seguinte expressão de Brazão (2009),

A cultura da escola diz respeito ao conceito etnológico de cultura, que abarca a compreensão das práticas, das situações escolares, da linguagem, dos ritmos e ritos, do imaginário, dos modos de regulação e de transgressão, e de modo de produção e gestão dos símbolos (p. 58).

Ora, as pessoas de uma escola regem-se, efectivamente, por uma conduta identitária que é, à partida, construída por todos que dela fazem parte.

Em relação ao meu trabalho no campo, será submetido a muitos papéis diferentes, mas no fundo sincrónicos. Assim, terei a possibilidade de passar pelo papel de educadora, investigadora, etnógrafa e, por último, mas não menos importante por supervisora pedagógica. O papel de supervisora pedagógica tenderá estabelecer uma ponte entre a teoria estudada e a prática utilizada pelas docentes que irão servir de amostra de estudo.

A observação será realizada nas duas salas do Pré-escolar da EB1/PE do Funchal, designadas Pré-I e Pré-II. A Pré-II por ser o local onde me encontro a laborar, poderá acarretar um maior número de registos. O meu tempo de permanência neste espaço será superior em relação à Pré-I, logo poderá levantar mais temas para o estudo e consequentemente para reflexão e análise.

O período de observação em cada sala será de quarenta e cinco minutos cada sessão com uma probabilidade alargada de atingir o dobro do tempo estipulado inicialmente. Este critério temporal prende-se com a disciplina do investigador e a sua capacidade de redigir as notas retiradas após as sessões. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador vai conquistando a confiança e os conhecimentos em si e daí, vai alargando o tempo de observação e a sua integração no grupo. Neste caso será com a excepção do meu espaço (sala) de trabalho.

Neste seguimento pretendo registar comportamentos relacionados com as competências comunicacionais de duas educadoras, colegas de instituição que apresentam as seguintes características: são do sexo feminino e possuem as mesmas habilitações literárias. Estes são alguns aspectos que estas docentes têm em comum no entanto, relativamente à formação inicial, idade, tempo de serviço e método de trabalho são muito díspares. Devo ainda referir o livre consentimento das profissionais para serem observadas nos seus locais de actividade e a cooperação para ajudarem a levar a cabo o actual estudo. Contudo, é da vontade das mesmas que os seus nomes

permaneçam em anonimato por isso, irei estabelecer um pseudónimo para lhes garantir esta mesma exigência, sendo ela perfeitamente legítima. Em relação ao estabelecimento de ensino, também procederei ao mesmo critério de anonimato, será portanto utilizado apenas a designação EB1/PE quando necessário no desenrolar da narrativa.

### 3 - Recolha e registo de dados

Quanto ao procedimento da pesquisa, numa primeira fase, as pessoas inquiridas terão de preencher um questionário para obtenção dos seus dados pessoais, que terá como variáveis: idade, género, estado civil, naturalidade, cargos desempenhados na profissão, situação profissional, habilitações literárias e o tempo de serviço. Em relação às questões do foro subjectivo, entre outras, serão realizadas nas entrevistas. Nesta via de desenvolvimento, é minha pretensão utilizar instrumentos de investigação com base em entrevistas semi-estruturadas. Serão portanto uma estratégia utilizada com alguma orientação prévia, de modo a compreender mais estreitamente os valores, crenças e objectivos dos membros a investigar. Importa evidenciar que as entrevistas semi-estruturadas, definem-se como uma actividade dinamizada pelo investigador onde aborda o entrevistado com algumas directrizes pré-definidas anteriormente.

Para Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas são um instrumento de investigação cujo seu objectivo prende-se com a recolha de dados questionando directamente cada sujeito. Assim é conveniente salientar a importância de registar o que os agentes educativos sentem acerca das suas vidas profissionais sobre determinada matéria. O investigador emprega uma série de perguntas guias, parcialmente abertas das quais recebe informações do entrevistado. A selecção da entrevista semi-estruturada possibilita a recolha de informação de uma forma estruturada mas sem se prender fielmente à ordem das perguntas, caso seja necessário.

Na fase seguinte, passa-se à etapa de realização do protocolo das entrevistas, isto é, transcrever o resultado da entrevista no papel, elaborar a análise indutiva de conteúdo e categorizar a informação. Desta forma, significa que as categorias resultarão de uma síntese realizada sobre o protocolo apenas condicionada pelos objectivos de pesquisa. Importa referir que as entrevistas serão realizadas em gravação áudio de forma a rentabilizar o máximo da informação.

As notas de campo irão seguramente preencher um leque informativo substancial ao longo da pesquisa. Elas justificam-se pelo seu carácter descritivo e reflexivo sobre o assunto. Os comentários que serão tecidos revestem em primeira mão, as atitudes comportamentais dos educadores através da respectiva comunicação. A duração de registo das notas de campo será realizada sempre que se justifique, podendo acolher um ou mais apontamentos por dia ao longo de um período de três meses. Cada anotação será acompanhada pela data, local da ocorrência, grupo observado, situação e o tema para o estudo.

Um outro recurso que será utilizado na pesquisa de dados, refere-se aos documentos oficiais. Para Woods (1993) a utilização prudente de materiais escritos podem constituir um apoio bastante útil à observação, ou seja, os documentos podem substituir, em alguns casos, a presença do investigador quando este não pode estar presente em determinadas situações. Em virtude de utilizar esta técnica de recolha de dados, serão submetidos a análise documentos tais como: planificações das docentes, projecto curricular de grupo, projecto educativo da escola, regulamento interno, trabalhos das crianças e auto-avaliações e registos biográficos dos alunos. Para além disso, também, será alvo de análise o documento oficial sobre perfil do educador. Este último tem a intencionalidade de comparar as profissionais observadas com o modelo oficial do que é ser educador.

#### 4 - Análise e interpretação de dados

Chegada a fase do tratamento de dados, incorpora-se uma dinâmica entre a análise e a redacção propriamente dita. Assim todas as informações recolhidas serão sistematizadas. A partir daqui será feita uma análise comparativa sobre o objecto de estudo, perspectivando o interesse comum relativamente ao estudo. A abordagem incidirá numa triangulação de dados entre as entrevistas, as notas de campo e possivelmente os documentos oficiais.

#### 5 - Limitações do estudo

Nesta fase, a capacidade de análise sobre o desabrochar de um estudo é sempre meramente especulativa, porque pode advir um processo trabalhoso, mas com resultados capazes de satisfazer as minhas inquietações e contribuir para uma próxima investigação científica. Concomitantemente, as limitações poderão ocorrer,

simultaneamente, com o investimento relacional do investigador no desenrolar da pesquisa no campo. Para Liliana Rodrigues (2008)

Devemos estar atentos e não aceitar como verdades absolutas os sinais que nos são dados durante o processo de recolha de dados (p. 301).

Assim partindo deste pressuposto, terei de encarregar-me de estabelecer uma conexão cautelosa entre o que observo e a realidade, sobretudo aquela que esteja, essencialmente, relacionada com a subjectividade do observado. Na verdade é, também, necessária uma dose de bom senso, porque a linguagem utilizada poderá dar azo a diversas interpretações. Popper (1972) é muito claro quando afirma,

Se caímos em tentação e usamos a linguagem em vão, somos culpados pelos problemas que isso provoca. A linguagem é um deus ciumento que não tolera que as suas palavras sejam tomadas em VÃO, lançando o pecador na confusão e na obscuridade (p. 45).

O facto de utilizar um método etnográfico pode suscitar alguns entraves no controlo da subjectividade, ou seja, abarcar e seleccionar todos os registos, tornando-os pertinentes para a análise sobre o tema. Contudo existem outras limitações inerentes ao próprio método etnográfico que são imprevisíveis na gestão das relações interpessoais. Segundo Caria (1994) a questão da capacidade de criar um distanciamento cognitivo no desenrolar da investigação é difícil, visto estar completamente envolvida nesta comunidade escolar actualmente e anteriormente à pesquisa. A recolha de informações sobre a cultura escolar sem perder a minha identidade no seio de uma cultura colectiva e/ou diferente. Será necessária uma afirmação de uma ruptura com o senso comum, no entanto será baseado no próprio senso comum que operacionalizarei as considerações finais da investigação. Por fim, preservar uma relação de familiaridade com os participantes deste estudo e como uma relação implica sempre duas partes, será difícil de prever a integridade de uma relação cordial mútua. Assim, o aspecto das relações interpessoais não fará apenas parte do enquadramento teórico e do objecto de estudo, mas também do perfil do investigador no acto de pesquisar. Contudo importa realçar que esta questão da empatia entre observador o observado não se fará no plano da conquista, visto que já adquiri um envolvimento emocional e afectivo inerente à própria profissão e à amizade com as pessoas envolvidas.

A possível divagação sobre os mais variados aspectos, podem contribuir para um distanciamento do foco principal. Contudo se surgir algum destes problemas, tentarei centrar-me nos assuntos que digam respeito mais directamente ao tema em questão. As informações pertinentes que possam, eventualmente, ter registado através das notas de

campo e que se distanciem do objecto de estudo, ficarão anotadas para um possível desenvolvimento numa outra investigação.

	<p>Trabalho empírico</p>

## Cap. VI - Trabalho empírico

### 1 - Esquema do trabalho empírico

Relatório etnográfico

Notas de campo (Anexos) Descrição Reflexão	Observação participante	Entrevistas	Documentação	Enquadramento teórico
Sumário de excertos	Análise de conteúdo			
Notas de campo e a observação participante				
		Análise de conteúdo		
Conclusões das entrevistas				
			Análise de conteúdo	
Conclusões da análise documental				
				Análise geral
Considerações finais				

## 2 - Relatório etnográfico

Não poderia começar a falar sobre a minha pesquisa no campo sem antes fazer uma abordagem aos princípios e valores na ciência e da própria educação. Baseada na leitura bibliográfica de Poole (1995), percebi a imensidão de pensamentos que pode operar a ciência e a educação em simultâneo. O autor debruça-se sobre quatro níveis de princípios e valores merecedores de serem reflectidos que me embalam, significativamente, durante a minha acção de investigação.

O primeiro nível diz respeito à ciência e à educação como algo passível de ser compreendido na sua forma de actuar. Ao transpor este raciocínio para o diário da investigação, concebo que obter a anuência de duas pessoas próximas de trabalho para investigar é brilhante. O facto das investigadas permitirem serem estudadas e analisadas no seu comportamento faz de mim alguém digno, nesta situação, de poder atingir objectivos traçados. Ou seja ter um alvo de estudo que me permite fazer apontamentos sobre a personalidade, a experiência profissional e a prática pedagógica sem barreiras e sem controvérsias. É, portanto inegável o reconhecimento de poder executar o plano de investigação, onde o interesse reside em satisfazer a comunidade científica e as dúvidas pessoais com base na actividade social.

A abertura de espírito que as educadoras me proporcionaram foi, sem dúvida, o princípio e o fim para a concretização da recolha de dados necessários para o efeito. Intituladas sob um nome fictício, Sofia e Teresa depositaram em mim a confiança necessária para desabrochar o campo empírico. Dentro do meu conhecimento tive a facilidade de agendar o plano de observações sem restrições algumas. É claro que tentei submeter-me a um rigor científico de forma a comprovar aquilo que é válido em factual. A construção dos factos foi elaborada durante a minha pesquisa com base em registos escritos, o mesmo será dizer, as notas de campo. Através deste procedimento, transformei matéria próspera em análise, ou seja, em reflexões. Segundo Bachelard (1971) romper o conhecimento comum com o conhecimento científico prende-se com a “...primazia da reflexão sobre a percepção...” (p. 19). Nesta via de desenvolvimento observei o acto, descrevi-o graficamente e depois reflecti sobre a situação passada.

Estar próxima do acontecimento, fazer relatos escritos, fazer interpretações e encontrar-me envolvida profissionalmente nas acções proporcionou-me uma grande compreensão das atitudes tomadas pelas educadoras assinaladas.

Ao reforçar o conhecimento da comunidade escolar, os seus propósitos encheram-me de imperativos, os quais pude transfigurá-los para o patamar da Supervisão Pedagógica. Por conseguinte, foi possível delegar certos conteúdos observados para determinadas funções da Supervisão pedagógica. Deste modo, a oportunidade da acção conciliou-se com o vector estudado e a revisão bibliográfica.

O segundo nível coloca a ciência numa posição onde a função privilegia ordenamento e a inteligibilidade do mundo. A educação e o ensino, por sua vez focam a selecção de certas matérias ensinadas, dentro dos princípios e valores predilectos da sociedade. Perante este nível contactei, nitidamente, com âmago do presente estudo. Na verdade o tema, pelas suas características apresentadas, emite um pensamento que existem muitas coisas estudadas. Não obstante, há uma pretensão em ordenar e tornar inteligível a simbiose das competências comunicativas com o actual educador em exercício. A comunicação é, naturalmente, uma utilidade transversal quer pela temporalidade, quer como instrumento utilizado na prática pedagógica, mas está sujeita a evoluções. Como tal, há necessidade de trazer à tona o seu enquadramento actual.

A educação, mediante o seu bem-estar, costuma recapitular, desde outros tempos, a exigência determinante da sociedade. A transmissão de valores que a escola realiza fundamenta-se num ideal humano a atingir. Para Sartre (1970) "...a realidade humana não é mais que uma função" (p. 285). Se seguir o pensamento deste autor, os educadores deverão ter esta função. Educar para a condição humana, pois dela deriva uma realidade. Não será pois a primeira condição porque Sartre salienta que a primeira realidade é a condição natural. A condição humana é a subsequente. Ora a escola como a concebemos tem este princípio, ou seja, de educar para a condição humana. Conquanto, esta condição está enredada pelas teias ambiciosas da sociedade. A reprodução de hábitos e costumes colabora com a filosofia do bem-querer ao preparar o aluno para as normas instauradas da própria sociedade.

O terceiro nível trata da escolha dos temas de ensino. Neles reflectem o envolvimento dos valores prescritos. A planificação de um educador determina, em parte, o seu grau de competência. Um docente envolto de temas e estratégias pedagógicas previamente pensadas terá uma vantagem no sucesso das suas aulas. Mesmo que, por vezes, seja necessário contornar os desafios e os interesses que as aulas impõem. Ao contrário de um docente pouco organizado e reflexivo pode oferecer aos

seus alunos. Visto deste prisma, esta dimensão valorativa vai ao encontro do último capítulo do enquadramento teórico da dissertação – Supervisão Pedagógica. A Supervisão Pedagógica nas escolas evoca uma responsabilidade com o próprio e com o público-alvo. Neste papel de supervisor pedagógico o domínio teórico carece de alguma profundidade no assunto. Além disso, é necessário transferir a exequibilidade desse domínio teórico para a componente prática. No entanto, a componente prática admoestada não faz bons profissionais, pois alonga a permissividade da actualidade. O intuito da Supervisão Pedagógica, ao tentar transfigurar o sentido da coadjuvação, deve partir da realidade para a possibilidade e não de continuidade.

O quarto e último nível está relacionado com método utilizado pelo docente. A selecção deste, também, reflecte os princípios e valores do educador. O método de trabalho foi um aspecto averiguado nas minhas observações e nas entrevistas semi-dirigidas. Este assunto foi, efectivamente, formalizado nas entrevistas, mas costuma ser alvo de conversas espontâneas ao longo do ano escolar. Todavia fazer comentários apetecíveis no desenrolar da prática pedagógica é muito frequente entre a docência. As opções metodológicas resvalam, essencialmente, quando algo sai do âmbito comum. Se bem que é pela negativa que se apoderam as críticas, onde o dedo é apontado, imediatamente, para o tipo de trabalho. Este é um dos ataques profissionais uma vez que a pessoa em causa, também, será confrontada. É aqui que a personalidade do docente faz a diferença, ao saber justificar as suas acções pedagógicas. Se o educador demonstrar uma insuficiente falta de valores, logicamente, será interceptado. O facto de sentir a pressão social escolar fá-lo-á reflectir o que se está a passar no seu desempenho pedagógico. A Supervisão Pedagógica neste enquadramento deve dar prioridade quando existe verdadeiros aluimentos de comportamentos na profissão.

No caso das educadoras deste trabalho pude constatar, pela dinâmica evidenciada, um procedimento bastante próximo da reflexão aqui feita neste relatório: atitudes sensatas, ponderadas e ajustadas às situações reais. Este assunto terá um desenvolvimento, uma análise e uma interpretação dentro das respectivas análises de dados. Sobre as acções das participantes importa salientar que se trata de uma grande redundância no discurso, uma vez que nós não somos perfeitos. As falhas são possíveis, mas se houver uma ponderação sentida, de forma a melhorar cada vez mais a prática pedagógica, terá outra concertação. Uma vez que a prática docente deve assentar, efectivamente, na avaliação/reflexão dos aspectos passados. O contínuo não está na

aglomeração, mas na progressão das capacidades de si, da relação sobre o outro e da execução legítima das actividades. O olhar tende a ter outra demarcação quando se verifica um esforço no docente perante a profissão.

O percurso investigado processou-se num clima natural, discreto e prudente. Com vista a realizar a procura dos dados, o procedimento assentou no normal funcionamento com excepção do desenvolvimento da observação participante. Esta decorreu nas salas de actividades, onde estiveram, como é óbvio, as respectivas educadoras. Na Pré-I, a educadora Sofia e na Pré-II a educadora Teresa. Para o devido efeito, selecionei momentos de observação no período da manhã. São, portanto, períodos mais relevantes para a captação de informações relacionadas com os indicadores de estudo, são eles: aspectos relacionados com a personalidade, experiência profissional, estilo comunicativo e o método de trabalho.

As notas de campo foram retiradas dentro da instituição, inclusive algumas saídas ao exterior. O foco principal incidiu na sala de actividades, sala dos docentes e não docentes, no refeitório e no recreio. As restantes notas de campo foram observadas em situações pontuais que se revelaram interessantes para o enquadramento da acção pedagógica, ou para compreender melhor a personalidade das educadoras. O meu sentido da visão foi, particularmente, ao longo de seis meses um recurso fundamental. Através, dela consegui visualizar e, conseqüentemente, agrupar por assuntos o que seria mais tarde necessário analisar e transformar em considerações finais.

Importa referir que para além das educadoras, também mostrou-se incontornável a observação de outras pessoas. Estas não fizeram parte directamente da população alvo, mas indirectamente, também, tiveram um favorável contributo. É o caso da Senhora Directora, a colega de sala da educadora Sofia, colegas da instituição, crianças, funcionários e familiares das crianças. A Senhora Directora pela cordial gestão escolar, pela actuação que, também, foi oportuna para as notas de campo. A colega de sala da educadora Sofia, que por intermédio dos documentos de sala, co-autora dos mesmos, teve a sua participação. As crianças são os principais autores empreendedores para fazerem desencadear um estudo de pesquisa. Aliás, embora as educadoras sejam o principal alvo de investigação, é pelas crianças que tudo se valida ou não. De facto, somente através delas é que posso concluir se a comunicação observada beneficia as crianças. E se a comunicação é eficaz actuando da forma visualizada. Os colegas da

instituição tiveram um papel a nível das percepções, ou seja, de acontecimentos tidos no decorrer da passagem presenciada. Os funcionários, pela acção auxiliar que desenvolvem, estão presentes no exercício das actividades e ajudam prestar um contínuo da realização instalada. Quanto aos familiares, embora não estivessem permanentemente na instituição, os momentos de chegada e saída foram alvo de anotações.

Em suma, a procura dos dados baseou-se numa actividade social, com intervenientes diferentes quanto à idade, sexo, condição social, etc. A busca decorreu com o interesse de compreender os comportamentos das pessoas envolvidas.

No que concerne ao encontro da Supervisão Pedagógica com a comunicação processou-se no plano da recolha de dados. À medida que retirava apontamentos no terreno, fazia uma introspecção do que visualiza com o que tinha aprendido no primeiro ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica. A prática elucidou-nos a teoria mas também fornece consistência objectiva e associações aos temas. Parece que a acção confinada a um contínuo de comportamentos, se for bem analisada pode ser compartimentada em várias categorias. Ao enquadrar em categorias, torna-se mais fácil identificar os acontecimentos que sucedem. Compreendo pois, quando Sousa Santos (1993) refere que

...o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (p. 15).

Assim, o conhecimento que obtive sobre Supervisão Pedagógica permitiu que me encontrasse com o objecto de estudo. Posteriormente, classifiquei-os para depois os compreender. Isto não é mais do que trazer à consciência a pertinência dos fenómenos observados.

### 3 - Sumário de excertos

Com os olhos eu vejo, mas observo muito mais: O caminho da Sofia e da Teresa

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências sociais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo, e compreensivo... (Sousa Santos, 1993, p. 22).

As notas de campo observadas no terreno tiveram uma longa duração, isto é, de seis meses com intuito de averiguar a prática efectiva das educadoras investigadas. Tive o cuidado de procurar observar elementos que estivessem relacionados com o objecto de estudo. Se bem que houve situações periféricas que se traduziram como um suporte para entender certos casos de carácter mais conclusivo. Essas situações foram, também, registadas e reflectidas exhaustivamente de forma a escamotear o rol das minhas intenções. O tema a que me propus investigar não é, decididamente, pioneiro para a investigação científica. No entanto, apresenta uma fundamentação forte de modo a reunir material necessário para comprimir, em parte, alguma disseminação nas ideias outrora estudadas.

No sumário seguinte tentarei fazer uma exposição sucinta dos aspectos recolhidos no campo, espartilhados por temas correlacionados com as questões observadas. A tónica incidirá em indicadores, agrupados por assuntos que compõem o aglomerado foco de estudo respeitante às educadoras investigadas. Serão tidos como indicadores: personalidade, experiência profissional, competências comunicativas, método de trabalho e a supervisão pedagógica subjacente. A forma que encontrei mais fiel para transpor os dados das notas de campo para este relatório foi inserir excertos descritivos da parte relacionada com as reflexões das mesmas. Para uma mais fácil localização do conteúdo das notas de campo atribui um número de registo às mesmas. Assim, neste esquema, estará em cada excerto retirado das reflexões, o referido número de registo correspondente à nota de campo.

## Personalidade

Educadora Sofia

O que observo perante os comportamentos comunicativos da educadora Sofia perante os outros, sobretudo com os encarregados de educação, é uma atitude de boa disposição, de simpatia, atenção e reacção. Habitualmente, presencio esta educadora a escutar atentamente as pessoas e depois manifesta a sua opinião para com os outros.

Registo nº7

A subtileza, o cuidado das palavras, a sucessão e a ponderação do discurso da educadora Sofia permitiu-lhe dizer o que sentia e o que não está correcto. A calma e uma certa delicadeza foram características bem utilizadas.

Registo nº21

Com as crianças, a educadora promove afectividade e ainda mais na hora do acolhimento (hora de chegada). Desta forma, facilita a comunicação e transmite um clima de confiança no ambiente escolar.

Registo nº 7

Educadora Teresa

A educadora Teresa este quase sempre alegre e clara na comunicação. Tentou utilizar o humor para quebrar o distanciamento com os familiares. Tivemos a percepção que as estratégias utilizadas foram bem acolhidas pela reacção positiva dos encarregados da educação.

Registo nº 9

A educadora Teresa oferece uma disponibilidade maravilhosa para ouvir e falar com os alunos, geralmente apresenta humor em algumas situações, é afectuosa, calma e respeita cada aluno como é. Observo, claramente, uma afeição grande entre este grupo de crianças para com a educadora.

Registo nº 23

## Experiência profissional

Educadora Sofia

A educadora Sofia, com a experiência que possui, tenta ajudar os seus pares pedagógicos quando surgem situações fora do âmbito normal. Geralmente,

revela muito cuidado nas suas abordagens comunicativas para não ferir susceptibilidades. Além disso, demonstra-se disponível para auxiliar as colegas, evidencia abertura e espírito crítico, mostra-se simpática e agradável para com os outros. A sua personalidade assenta numa postura activa, determinada, concisa e bastante competente nos projectos que se aplica. O seu companheirismo não é feito de apenas de “ falas mansas”, mas de um discurso realístico com abordagens bem pensadas e ponderadas. Registo nº 15

Neste caso especial, a educadora Sofia apercebeu-se dessa dinâmica e logo mostrou-se disponível para ajudar. Habituada que está, a estas situações, pressupôs que seria necessário auxiliar em algum serviço. Ao tomar esta decisão, transmitiu a sua preocupação com os outros e no sucesso do evento. A sua atitude revelou companheirismo e é claro a sua experiência pessoal sobre a experiência profissional. Registo nº 10

Educadora Teresa

O facto da educadora Teresa trabalhar, também, numa associação social, costuma a dar-lhe alguma destreza (bagagem) para tratar de assuntos relacionados com apoios sociais. Importa referir que, as pessoas envolvidas já se conhecem o que facilita a comunicação entre ambas as partes. Gostaria, também de salientar que a educadora Teresa costuma fazer muitas avaliações psicológicas com base no conhecimento que vai apurando das crianças. A partir daqui, estabelece uma correlação entre a realidade social da criança e o seu comportamento expresso no meio escolar. Nesta óptica, a educadora manifesta uma grande familiaridade com o meio social. Muitas vezes, é conhecedora das famílias que abandonaram ou que se evidenciaram negligentes com seus descendentes e como consequência disso, foram-lhes retirados os filhos dos seus lares. Na verdade, uma educadora com estas características, entendida em meios sociais desfavorecidos, habituada a lidar com estas crianças, fornece-lhe uma vantagem em relação a outros educadores. A sua competência educativa no espaço escolar transparece, muitas vezes, esta questão social realçada em relação a outras áreas de desenvolvimento. Registo nº 17

## Método de trabalho

Educadora Sofia

Neste episódio o que a educadora Sofia fez, foi estabelecer limites às crianças que estavam a perturbar o desenvolvimento da planificação do dia. Procurou acabar imediatamente com as brincadeiras que poderiam evoluir para conflitos. Para ela existem momentos que não devem ser interrompidos e ainda para mais quando se trata crianças muito pequenas. Registo nº 11

A educadora Sofia utiliza uma estratégia, sem confrontar os alunos individualmente, todos a escutam e o mesmo acontece com o cumprimento da sua ordem. A sua forma de actuar é tão determinante que as crianças tendem a respeitar e a executar o que é pedido. Registo nº28

Educadora Teresa

Nesta experiência com as maravilhas da natureza, a educadora Teresa misturou ambos métodos: primeiro percebeu o interesse das crianças pelos bichos; segundo tomou a iniciativa mostrar algo aos alunos que se poderia fazer com os bichinhos (dar de comer e depois deixou-os a explorar livremente esta prática. No entanto, no meu entender, este exercício teve uma predominância grande no interesse dos alunos. Registo nº 13

A educadora Teresa ao fazer uma reflexão/avaliação sobre a sua prática diária com os alunos realiza uma apreciação mais próxima dos acontecimentos. Logo, estará mais perto das necessidades e dos interesses das crianças, mostrando objectividade, coerência e disponibilidade para melhorar o seu trabalho. Registo nº 6

A educadora Teresa primeiro escutou, analisou e depois foi muito sincera com o seu aluno. Expressou-se muito claramente à criança que se ela fizesse

o que ele queria seria-lhe mais prejudicial, dando-lhe espaço para raciocinar sobre o assunto. Registo nº 8

### Competências comunicativas

Educadora Sofia

Habitualmente, presencio esta educadora a escutar atentamente as pessoas e depois manifesta a sua opinião para com os outros. Registo nº 7

Educadora Teresa

A educadora Teresa no seu estágio teve uma boa nota neste aspecto das relações interpessoais. Registo nº 23

### Supervisão Pedagógica subjacente

Educadora Sofia

A educadora Sofia como já tenho vindo a referir, é alguém que se interessa pela vida escolar e sempre que sabe e pode intervém em função do bom funcionamento da mesma. Registo nº 12

De facto o momento do lanche é por excelência, um espaço onde se dedica muito tempo às questões relacionadas com os alunos. Embora haja em distanciamento físico entre professor e aluno, mas psicologicamente continua-se a falar dos mesmos. Com intuito de encontrar soluções para ajudar os alunos. Registo nº 24

O que verifiquei, efectivamente, é a capacidade de liderança que esta educadora possui. A sua iniciativa passa pela coragem que manifesta, mas também pela vontade de fazer mudar certos aspectos que na sua óptica não estão correctos. Ora, as instituições necessitam de pessoas com esta competência. Digo pois, em tempos difíceis em que se fala tanto em falta de valores, em educar para cidadania, deve imperar forças humanas que mudem este sentimento. As mudanças educativas passam por novos objectivos educativos e para que isso aconteça, terá que haver pessoas com uma certa visão para traçar e implementar esses objectivos. Registo nº 25

A educadora Sofia revela-se insatisfeita com o modelo das Escolas a Tempo Inteiro. Para ela é uma situação, relativamente, mas já revela sinais negativos por parte da reacção das crianças.

Registo nº 18

Educadora Teresa

A educadora manifestou uma grande familiaridade com o meio social. Muitas vezes, é conhecedora das famílias que abandonaram ou que se evidenciaram negligentes com seus descendentes e como consequência disso, foram retirados os filhos dos seus lares.

Registo nº 17

Em jeito de síntese, gostaria de referir que embora haja uma selecção de excertos pelos vários indicadores, existe uma certa transversalidade neles que são difíceis de dissociar. Por isso, é possível encontrar elementos que digam respeito a um assunto em todos os indicadores expostos. No caso da competência comunicacional, em especial, esta está implícita e explícita em todos os indicadores.

4 - Análise de conteúdo - observação participante na sala educadora Sofia

Data: 31-05-2011

Tempo de observação: 25min

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora, crianças, funcionária e estagiárias.	Visita a uma loja de brinquedos.	Revela-se muito alegre e bem-disposta.  Continua alegre e confiante.	Chega à loja com o grupo de crianças bem comportado.  Agradece aos lojistas os brinquedos em conjunto com as crianças.	Cumprimenta as pessoas.  Cantam uma canção.	Uma loja de brinquedos oferece um brinquedo para cada criança no âmbito da comemoração do Dia da Criança.
2º Momento	Educadora, crianças, funcionária e estagiárias.		-----	Na hora de regresso primeiro senta as crianças e tenta acalmá-las, pois estão agitadas.	Conversa com as crianças dizendo que preciso ter cuidado com o trânsito na rua.	

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora e algumas crianças	Área dos jogos de construção.	Revela-se simpática, atenta, disponível e activa.	Introduz conteúdos programáticos à medida que trabalha com as crianças.	Utiliza a comunicação verbal e não-verbal.	
2º Momento	Educadora e uma criança	Mesa de trabalho (1)	Apresenta-se séria e calma	Chamada de atenção por causa do mau trato da história.	Expressa, firmemente, as suas palavras.	
3º Momento	Educadora e uma criança	Área dos jogos de construção	Brinca com a situação	Uma construção de jogos cai ao chão e a educadora diz: "Vamos fazer outra casa mais sólida para não voltar a cair".	Desloca-se até ao pé da criança, agacha-se e fala com ela pacientemente.	Ajuda a criança a reconstruir a sua casa
4º Momento	Educadora e uma criança	Área dos jogos de construção	Mostra-se afectuosa	Brinca com a criança, dá-lhe carinhos e elogia pela construção interessante que fez.	Expressa-se pela linguagem gestual e verbal	
5º Momento	Educadora e três crianças	Área da biblioteca	Revela firmeza e convicção	Dá sugestões às crianças do que	Dirige-se ao pé do grupo de crianças e	As crianças estavam um

6ºMomento	Educadora e uma criança	Mesa de trabalho (2)	-----	podem fazer.  Escuta atentamente a criança que lhe conta uma história e rectifica algumas partes.	fala com eles.  -----	pouco agitadas quando a educadora as interpelou.
7ºMomento	Educadora, crianças e pais	Espaço de entrada na sala	Recebe as crianças e os pais calorosamente	Conversa com os pais sobre aspectos relacionados com os filhos, transmitindo confiança aos mesmos nos cuidados que deve ter.	Utiliza a comunicação verbal	Mesmo ocupada com os pais, está sempre atenta às outras crianças presentes.

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora, algumas crianças e estagiárias	Área dos jogos de construção.	Revela-se atenta e disponível.	Observa as estagiárias a dinamizarem a actividade com algumas crianças.	-----	A educadora permanece poucos minutos de pé a observar.
2º Momento	Educadora e um pequeno grupo de crianças	Mesa de trabalho (1)	Apresenta-se disponível	Ao pé das crianças a educadora pergunta: "O que estão a fazer?"	Utiliza a comunicação verbal	Momento de passagem
3º Momento	Educadora e um pequeno grupo de criança	Mesa de trabalho (2)	-----	Acompanha um grupo de crianças que estão a desenhar e ao mesmo tempo levanta questões a uma criança sobre uma história que está a visualizar.	-----	Apoia estas crianças sentada
4º Momento	Educadora e uma criança	Área dos jogos de construção	Revela-se agradável e calma	Uma criança quer tirar o jogo e ocupar o espaço que está a ser usado numa outra actividade com as estagiárias.	-----	

5ºMomento	Educadora e algumas crianças	Sentados no chão no espaço da biblioteca	Revela-se activa e participante	<p>A educadora diz: -“Olha querido esta não é uma boa altura para tirar o jogo do lugar”.</p> <p>As crianças vêm uma história e a educadora dá explicações da mesma.</p>	Utiliza a comunicação verbal e não verbal	
6ºMomento	Educadora e uma criança	Sentada no chão no espaço da biblioteca	-----	<p>A educadora vê uma criança a guardar o desenho e pergunta-lhe do local que está: -“Tem nome o teu trabalho?”.</p> <p>Logo de seguida levanta-se e verifica o desenho. Manda a criança colocar o nome.</p>	-----	
7ºMomento	Educadora e uma criança	Mesa de trabalho (1)	Apresenta-se séria.	Chama atenção uma criança que está a dizer disparates.	Fala mais alto	Tenta corrigir a criança que está a dizer disparates.

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora e algumas crianças	Espaço de entrada na sala	Mostra-se simpática e confiante	Acolhe as crianças que chegam à sala e vai dando orientações às outras crianças.	Expressa-se através da comunicação verbal	Hora de chegada das crianças à escola.
2º Momento	Educadora e uma criança	Mesa de trabalho (1)	Revela-se atenta e disponível	Ajuda uma criança a fazer um desenho e escreve o seu nome.	-----	
3º Momento	Educadora e um pequeno grupo de criança	Área do faz-de-conta	Mostra firmeza	Orienta as crianças nas brincadeiras no faz-de-conta.	-----	
4º Momento	Educadora e as crianças	Desloca-se por toda a sala	Evidencia confiança e boa disposição	Dá indicações às crianças para arrumar a sala, repete várias vezes a mesma frase.	Expressa-se através da comunicação verbal e gestual	
5º Momento	Educadora e as crianças	Coloca-se de pé ao pé da porta da casa de banho.	Está atenta e observadora	Vigia o comportamento das crianças na sala e na casa de banho.	-----	

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora e as crianças	Espaço de entrada na sala	Mostra-se acolhedora e carinhosa	A educadora recebe trabalhos das crianças feitos em casa com os pais, elogia-os cada um à sua maneira. As crianças ficam contentíssimas.	Utiliza um discurso apelativo, alegre com muitos adjectivos referentes à beleza.	Hora de chegada das crianças à escola.
2º Momento	Educadora e um pequeno grupo de crianças	Mesa de trabalho (1)	-----	Orienta e fornece ideias às crianças nos seus desenhos. Escreve no desenho elementos que a criança deseja.	-----	
3º Momento	Educadora e as estagiárias	Mesa de trabalho (1)	Revela-se disponível	Esclarece as estagiárias sobre dúvidas que apresentam	-----	
4º Momento	Educadora e uma criança	Mesa de trabalho (2)	Revela-se disponível	Pergunta a uma criança como foi o fim-de-semana e faz um registo escrito.	Ao mesmo tempo que escreve, fala alto para a criança a acompanhar.	Interessa-se pela vida familiar da criança.

5ºMomento	Educadora e algumas crianças	Área de faz-de-conta	Mostra-se curiosa e bem-disposta	Senta-se no chão e entra nas brincadeiras de construção das crianças. Fornece, imediatamente a sua opinião e dá sugestões.	Senta-se no chão tal como as crianças.	
6ºMomento	Educadora e duas crianças	Mesa de trabalho (1)	Está atenta	As crianças dirigem-se à educadora e uma delas diz que a colega a magoou, mas que já pediu desculpa. A educadora responde: -“Então o que fazem aqui?”. Se a colega já pediu desculpa, vão brincar”.	Utiliza um vocabulário directo e frontal.	
7ºMomento	Educadora e algumas crianças	Mesa de trabalho (1)	Revela firmeza	Manda as crianças acabar os trabalhos, porque está na hora de ir lavar as mãos.	Insiste com o grupo de crianças para arrumar.	

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora e as crianças	Reunião de grupo. Estão todos sentados no chão num círculo	Revela-se calma, atenta, animada e comunicativa.	Canta a canção dos bons dias. De seguida ensaia uma canção nova.  Finalizada a canção chama a atenção de uma criança por ter saído do seu lugar.	Usa a boa disposição para animar as crianças e a repetição para as crianças aprenderem a nova canção.  Explica à criança que não deve sair do lugar quando está a ouvir a professora.	
2º Momento	Educadora e as crianças	Reunião de grupo. Estão todos sentados no chão num círculo		Chama as crianças para uma fila	As suas mensagens são acompanhadas com gestos.	



Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadoras, crianças e funcionária.	Palco do salão de espectáculos (espaço exterior à instituição).	Evidencia-se muito próxima das crianças.	Organiza as crianças no palco.	Fala atentamente para as crianças.	Apresentação de um teatro na festa da Feira do Livro
2º Momento	Educadora e crianças		Mostra-se empenhada e concentrada.	Dá indicações muito ligeiras ao longo do teatro.	Faz gestos para as crianças a compreender de longe (fora do palco).	
3º Momento	Educadora e crianças.	Fora do palco.	Revela-se carinhosa.	Elogia as crianças pelo seu desempenho.	Comunica graciosamente.	

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora, algumas crianças.	Sala de actividades Mesa (2).	Apresenta-se concentrada e atenta às crianças.	Ajuda as crianças num trabalho de pesquisa. Acontece um conflito e a educadora aborda a criança com diálogo.	Fala sobre o livro que estão a pesquisar. Explica à criança para não reagir dessa maneira.	
2º Momento	Educadora e as crianças	Sala de actividades.	Está atenta a todos.	Manda arrumar.	Expressa-se oralmente.	Hora de todos arrumar a sala.
3º Momento	Educadora e as crianças.	Espaço de reuniões	Apresenta-se calma e confiante.	A educadora sentada organiza as crianças no espaço da roda.	Dá ordens sucessivas, distribuindo as crianças pelo espaço.	
4º Momento	Educadora, crianças e a professora de música.	Espaço de reuniões	A educadora está atenta a todos.	A professora de música explica às crianças a peça de teatro.	Expressa-se oralmente.	A professora de música veio à sala ajudar a ensaiar uma peça de teatro.

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora, e algumas crianças.	Sala de actividades Mesa (2).	Apresenta-se concentrada e atenta às crianças	Ajuda as crianças num trabalho de pesquisa. Fomenta a autonomia.	Diz à criança: “procura nos livros, enquanto eu ajudo o teu amigo”.	A educadora tem cuidado com a linguagem quando fala às crianças.
2º Momento	Educadora e algumas crianças.	Sala de actividades Mesa (2).	Está disponível e comunicativa	Faz simetrias para uma criança reproduzir.	Explica o procedimento enquanto elabora a simetria.	
3º Momento	Educadora e uma criança.	Sala de actividades Mesa (2).	Está disponível e comunicativa	Atende uma criança que a chama para resolver uma situação.	Escuta a criança e dá a sua opinião. Explica o assunto de forma clara e paciente.	Atende a criança sem sair do lugar que está sentada.
4º Momento	Educadora e duas crianças.	Sala de actividades.	Está disponível e comunicativa.	Faz gestão da sala da sala, incide sobre a permanência longa de crianças no computador.	Chama atenção oralmente.	

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora e algumas crianças.	Sala de actividades Mesa (2).	Está disponível e comunicativa	Ajuda as crianças num trabalho de pesquisa.	Fala com as crianças e dá sugestões de técnicas de trabalho.	Quando necessário fala para uma criança de cada vez.
2º Momento	Educadora e uma criança.	Sala de actividades, espaço de jogos de construção.	Mostra-se paciente e persistente.	Chama atenção uma criança que está a brincar e ao mesmo tempo a brigar com um colega.	Conversa com a criança demoradamente. Explica que não pode agir daquela maneira.	
3º Momento	Educadora e as crianças.	Sala de actividades.	Está disponível e comunicativa.	Manda arrumar.	Diz às crianças que devem ser mais organizadas.	
4º Momento	Educadora e as crianças.	Sala de actividades, espaço de reuniões.	A educadora está atenta a todos. A educadora tente mostrar boa disposição no meio de tanta agitação.	Dá orientações para as crianças se sentarem ordenadamente.	Conversa com as crianças que estão a ter atitudes menos correctas.	

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora, crianças e a funcionária.	Sala de actividades, espaço de reuniões.	Está atenta e comunicativa.	Sentada tenta controlar o grupo de crianças.	A educadora conta até dez calmamente e o barulho abranda. Algumas conversas paralelas continuam	As crianças estão muito agitadas, é difícil acalmá-los.
2º Momento				Começa a falar, mas há brincadeiras que persistem.	Confronta as crianças em questão oralmente.	O discurso da educadora começa a ficar mais intenso. Verifico o tom de voz mais alto.
3º Momento				Retoma a conversa. As crianças ficam caladas algum tempo.	Expõe certos conteúdos.	
4º Momento				As brincadeiras voltam.	A educadora muda de lugar uma criança.	
5º Momento				Dá espaço e tempo para as crianças falarem.	Está em silêncio.	

6ºMomento			Está atenta.	A educadora ouve uma criança sobre uma questão.	Como resposta à criança, a educadora dá sugestões do seu interesse.	
7ºMomento			Mostra-se paciente	O barulho continua e a educadora utiliza outra estratégia.	Fecha os olhos calada à espera que todos se calem. Depois diz: “ vamos estar todos caladinhos e ouvir o menino que quer falar”.	
8ºMomento			Tenta mostrar-se calma.	A educadora tenta explicar uma saída que vão ter ao exterior da instituição.	Conversa com as crianças.	As crianças estão continuam agitadas.

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora e as crianças	Sala de actividades.	A educadora está disponível e atenta a todos.	A educadora desloca-se pelas áreas ao pé das crianças e orienta-as.	Conversa com eles. Pergunta o que estão a fazer. Dá sugestões.	
2º Momento	Educadora e duas crianças.		Mostra-se zangada	Ajuda a resolver um conflito	Expressa verbalmente o que não devem fazer. Mostra a atitude mais correcta.	
3º Momento	Educadora e as crianças.		Observa atenta.	Chama atenção das crianças, porque está muito barulho.	Chama o nome das crianças que estão a fazer mais barulho.	
4º Momento				Manda arrumar, passa pelas crianças e diz para finalizar o trabalho rapidamente.	Expressa-se verbalmente.	
5º Momento	Educadora e algumas crianças.	Sala de actividades, espaço de reuniões.	A educadora está disponível e atenta a todos.	Senta-se ao pé das crianças.	Conversa com as crianças que já estão sentadas.	Algumas crianças acabam de arrumar os seus espaços.

6ºMomento	Educadora, crianças e a funcionária			Sentada espera que todos se sentem para mandar calar.	A educadora diz: “Agora vamos todos fazer silêncio”.	
7ºMomento				A educadora fala sobre um tema.	Uma criança quer falar, mas educadora manda esperar. A seguir diz: “Agora podes falar”.	
8ºMomento				A educadora manda calar, porque as crianças estão a falar.	A educadora expressa-se. As crianças também querem falar. A educadora manda por o dedo no ar para falarem. Depois diz: “deixa ver quem é o menino que tem o dedo na ar”.	
					Para as crianças se calarem, diz a elas: “O recreio está a ficar mais pequeno”. As crianças começam a calar-se.	

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora e as crianças	Sala de actividades.	A educadora está atenta a todos.	A educadora desloca-se pelas áreas ao pé das crianças e orientas-os.		
2º Momento	Educadora e um pequeno grupo de crianças	Sala de actividades. Área do faz-de-conta.	Está apreensiva.	Observa o que as crianças estão a fazer.	Aborda as crianças e diz-lhes: “não podem brincar assim”.	As crianças estão no faz-de-conta muito barulhentas e agitadas.
3º Momento	Educadora e uma criança	Sala de actividades. Mesa (1)	Está atenta	A educadora regista uma história que a criança lhe dita de forma espontânea.	Inclina o corpo para o pé da criança para a ouvir, pois está muito barulho.	
4º Momento	Educadora e as crianças	Sala de actividades.		A educadora chama atenção das crianças, porque está muito barulho.	Desloca-se pela sala e chama a atenção das crianças directamente.	

5ºMomento	Educadora e uma criança	Sala de actividades. Mesa (1)		A educadora continua o seu trabalho com a mesma criança.	<p>A educadora ao ouvir a criança a contar a sua história tão rapidamente, diz-lhe: “ eu não consigo escrever tão rápido”.</p> <p>Escreve e fala alto ao mesmo tempo para a criança escutar o ritmo da escrita.</p> <p>De vez em quando repete o que escreveu para a criança perceber o desenrolar da história.</p> <p>A educadora procura estabelecer o contacto visual com a criança.</p> <p>Ao mesmo tempo usa o olhar para observar as restantes crianças.</p>	
-----------	-------------------------	----------------------------------	--	--	--	--

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadoras, crianças e funcionária.	Passeio escolar à Serra.	Mostra-se confiante e bem-disposta.	Apoia as crianças na hora do lanche	Conversa com as crianças descontraidamente.	As crianças estão adorar.
2º Momento				Alerta as crianças dos perigos da Serra.	Expressa-se com convicção.	
3º Momento				Parte para a aventura com as crianças. Descobre e explica o habitat de certos animais.	Conversa muito com as crianças	

Momentos de observação	Intervenientes	Localização espacial da acção	Aspectos de ordem pessoal do educador	Aspectos de ordem profissional do educador	Estratégias comunicativas	Observações
1º Momento	Educadora e algumas crianças.	Sala de actividades	Está atenta e comunicativa.	A educadora pesquisa na internet um assunto relacionado com o projecto das crianças.	A educadora explica às crianças, um tema que visualizam no computador.	
2º Momento	Educadoras, crianças e funcionária.	Espaço de reuniões.		A educadora manda calar as crianças.  Algumas crianças apresentam o seu projecto.	A educadora quando necessário ajuda as crianças na apresentação.  Quando é necessário repõe ordem no grupo.	

## **5 - Notas de campo e a observação participante**

Mediante estes dois caminhos parciais, tentarei, hibridamente, transpor o que mais de relevante encontrei nas observações. O interesse central reside num aglomerado de registos directamente relacionados com o âmbito de estudo. No sumário de excertos reflectidos das notas de campo, apliquei um número de indicadores de forma a sistematizar, convenientemente, os dados recolhidos. Aqui, nesta intersecção de informações procurarei, significativamente, estabelecer a mesma ordem de sistematização. Mas desta vez, tendo em conta os dois tipos de observações anteriormente referidos: as notas de campo e as respectivas reflexões e a análise de conteúdo da observação participante.

### Personalidade das educadoras

Este é um indicador que se relaciona, naturalmente, com as características pessoais de cada educadora. Nelas, observei, diariamente, a forma de ser expressa no rosto, o modo de se relacionarem com as crianças e adultos. De modo a compreender melhor a personalidade, apontei adjectivos expressos na relação entre a educadora e aluno no desenrolar das acções.

A educadora Sofia transmitiu no trabalho directo com as crianças muitos momentos de simpatia aliada à afectuosidade. Geralmente essas características estavam presentes na hora da chegada dos alunos. Acolhi-as na sua sala com um grande sorriso, um beijo e um abraço. Ao longo do dia, nos momentos de brincadeira livre das crianças pelas áreas de desenvolvimento, também, procurava os seus alunos para os acompanhar. Aí, aproveitava esses instantes para dar afecto e inserir conteúdos relacionados com a tarefa que a criança está a fazer. Podia-se escutar este tipo de comentários de consolo entre a educadora e a criança: “vamos fazer outra casa mais sólida para não voltar a cair”. Ao mesmo tempo brinca com a criança, elogia a construção interessante que fez. Outros adjectivos prendem-se com a calma, atenção e a confiança. Em praticamente todas as acções, observei uma educadora calma e confiante, mas sempre atenta aos alunos. Embora evidencia-se uma pessoa agradável, ao mesmo tempo exigia que os seus alunos se portassem bem e cumprissem com as regras da sala. Sempre que ocorria algum comportamento mais desviante da criança, tratava, imediatamente, de o corrigir calmamente, utilizando a firmeza. Como por exemplo: “olha querido esta não é uma boa altura para tirar o jogo do lugar”. Em casos de comportamento mais exagerados pela

negativa, a educadora utilizava um tom de voz mais alto, a firmeza e o rosto mais sério. A sua reacção é tão óbvia nesta situação que se consegue ver, claramente, a sua insatisfação para com o assunto. Aqui há uma notória diferença na reacção da sua personalidade. Ou seja, quando está a orientar as crianças pelo simples facto de que ela ainda não percebeu, devido à idade, à distração, etc., ou quando está a chamar atenção de algo que a partida a criança sabe que está a agir mal, como por exemplo, bater num colega ou a dizer disparates. De um modo geral, constatei que a educadora Sofia é muito disponível com os alunos e tenta atender a todos, onde procura distribuir o seu tempo pelo seu grupo de crianças. Habitualmente, fá-lo nas horas de actividade livre. Nos momentos de reunião, onde todos estão presentes manifesta, nitidamente, a sua autoridade. Sempre que ocorre alguma situação fora do seu controlo, chama a atenção da criança e explica que não deve proceder dessa forma. Além disso, mostra-se muito comunicativa no seu desempenho profissional quer com a linguagem, quer com gestos. Com os familiares das crianças manifesta-se sempre atenta, confiante e simpática. Procura escutar devidamente os mesmos, apropriando tempo e espaço necessário apenas para o efeito. Ainda no plano dos adultos, nomeadamente com colegas e funcionárias é agradável, observadora, atenta e crítica. Frequentemente dá a sua opinião sobre os mais variados assuntos.

A educadora Teresa apresenta características muito pessoais na sua actuação profissional. O seu relacionamento com as crianças caracteriza-se, em parte, pela empatia evidenciada por ambos. Exemplo disso: “a educadora Teresa oferece uma disponibilidade maravilhosa para ouvir e falar com os alunos, geralmente apresenta humor em algumas situações, é afectuosa, calma e respeita cada aluno como é. Observo, claramente, uma afeição grande entre este grupo de crianças para com a educadora”. A sua maneira de reagir processa-se mais intensamente quando a criança procura-a. Nesse momento, mostra-se disponível para a ouvir, analisa a situação e depois fornece o *feedback* à criança. No entanto, não resolve o problema, sempre que possível, fornece pistas para a mesma raciocinar e depois agir. A sua disponibilidade encontra-se com maior evidência no acto que a criança precisa do seu apoio. Por isso, é tão frequente a procura das crianças pela educadora. No desenvolvimento do dia na sala de actividades, é constante o pedido de ajuda dos alunos para com a educadora. No caso concreto em que a educadora diz à criança: “procura nos livros, enquanto eu ajudo o teu amigo”. Aqui, revela uma disponibilidade momentânea, pois quando a criança estiver novamente

com dúvidas, perguntará o que fazer. É, provável existir uma relação directa entre esta postura da educadora com o facto de ser muito procurada pelos alunos. A par disto, na hora dos recreios, observei muitos momentos de brincadeira entre ambas as partes assim como, troca de palavras humoradas. O que torna a relação aberta, bem-disposta, confiante e comunicativa. São ocasiões de descompressão em que o carácter pedagógico é substituído pelo prazer de brincar naturalmente.

A personalidade da educadora Teresa é exteriorizada através da calma, paciência, confiança, a atenção. Se bem que, também, revela os seus momentos de zanga e apreensão quando a situação o exige. Temos o exemplo de apreensão quando diz aos alunos: "não podem brincar assim", mas deixa em aberto a acção. Ou então, um exemplo de zanga: "não devem ter esta atitude" e explica a atitude mais correcta. Geralmente, o sentimento de zanga, verifica-se quando alteia a voz e é mais directiva com as crianças.

Com os familiares tenta mostrar-se confiante e alegre de forma a quebrar o distanciamento que possa existir, além disso mostra disponibilidade, sempre que seja necessário esclarecer algo, sobretudo a nível social. Com os colegas e funcionários revela-se observadora e atenta às situações.

### Experiência Profissional

No âmbito deste indicador, foram colhidos alguns dados que conduzem algumas práticas das educadoras em relação ao seu contributo para com os alunos, colegas e o interesse no bom funcionamento da instituição.

A educadora Sofia exterioriza, claramente, através da sua postura activa e determinada, um interesse pelo bom funcionamento da instituição. Nas situações que surgem, aplica a sua experiência profissional e sua habilidade de lidar com os outros para tornar o ambiente escolar mais proficiente. Além disso está habituada a prestar ajuda quando necessário, exemplo disso: quando surgem situações a nível pedagógico, administrativo, organizacional e funcional.

Em relação à prática pedagógica, podemos verificar o seu determinismo no domínio nas acções das crianças. Ao observar os alunos pode, simplesmente, prever uma atitude, por exemplo: "tem nome o teu trabalho?". Logo de seguida manda a criança colocar o seu nome. Desta forma evitou que certas possibilidades ocorressem.

Como a falta de identificação do desenho, atribuir um local ao mesmo, etc. Com isto não quero dizer que só os educadores experientes apresentam estas atitudes, mas as evidências apontam para mais domínio da situação.

A educadora Sofia ao distribuir o seu tempo pedagógico por todas as crianças na sala de actividades, é frequente ouvir ela a dizer: “o que estão a fazer?”. Escuta a criança, se for necessário ajuda-a a acompanhar a sua tarefa ou dá sugestões do que podem fazer. Caso contrário procura outra criança mais necessitada, neste sentido, para a auxiliar.

Gostaria de referir que, embora a educadora Sofia seja uma pessoa com 54 anos de idade, não interfere com o seu estilo de estar com as crianças. Muito activa, senta-se no chão com as crianças a brincar, onde estabelece uma relação pedagógica bastante próxima dos seus alunos. No tempo de actividade livre das crianças, a educadora costuma estar com todas as crianças quer estejam na mesa a trabalhar, quer estejam no chão a fazer um jogo de construção. Os momentos de reunião, também, são realizados no chão, onde todos se sentam em círculo. Esta disposição humana garante ao educador uma visualização de todos e vice-versa.

A educadora Teresa dispõe de uma larga experiência ao trabalhar com pessoas. Digo pessoas, porque não se trata apenas de crianças. Ao trabalhar numa associação social perto da escola, fornece-lhe uma mais-valia. A vantagem prende-se, exactamente, pela destreza que desenvolveu e desenvolve em lidar com os outros. Além de que estes outros são, muitas vezes, considerados crianças e pessoas com um historial de vida muito complexo e por isso mesmo recorrem a esta associação. Existem algumas crianças que frequentam a escola e, também, frequentam a associação. Pelos seus testemunhos posso referir que são pessoas de idades que podem ir de bebés até à fase adulta (jovens de vinte e poucos anos de idade). Em virtude de contactar com esta realidade, a educadora realça, mesmo na sua actividade pedagógica escolar, a componente social da criança. Habitualmente faz avaliações psicológicas com base no conhecimento que vai apurando dos seus alunos. A sua convivência noutra instituição fornece-lhe conhecimentos que lhe proporciona outro olhar mais fraterno sobre os seus alunos.

Relativamente à prática exercida na sala de actividades, a educadora revela um certo domínio ao conversar com as crianças. Perante os conflitos das crianças, costuma

evidenciar-se com calma e concentração. Geralmente atende as crianças, analisando o caso e depois tenta ser comunicativa e assertiva. Estas duas características parecem que se esbarram, mas é isso mesmo. Ao ser assertiva tenta explicar, pormenorizadamente, o desenrolar ou desfecho da acção. No trabalho directo com as crianças, tenta fomentar a autonomia da criança dando-lhe tempo e espaço para “treinar” certas habilidades. Ou seja, reage com calma e paciência deixando primeiro a criança executar a sua tarefa.

#### Método de trabalho nas competências comunicativas

Perante este indicador, optei por fazer uma análise de conteúdo da observação participante, baseada em quadros classificativos sobre a frequência das situações na sala de actividades. Estes quadros foram adaptados por mim, baseados na bibliografia de Estrela (1986). O intuito desta adaptação prende-se com a possibilidade de inserir os conteúdos observados, das duas educadoras e deles, extrair informações sobre este aspecto.

Os quadros seguintes dizem respeito ao tipo de trabalho que é feito nas salas de actividades pelas respectivas educadoras participantes. Neles, estão descritas todas as observações registadas, com duração de vinte e cinco minutos cada, dentro de um tempo equivalente às duas salas, no primeiro período da manhã.

O foco incidirá sobre o trabalho de pesquisa, ou seja, desenvolver um trabalho do interesse da criança. O segundo quadro incorpora o acompanhamento da educadora sobre a actividade livre da criança. O terceiro quadro revela a gestão de comportamentos na sala, mas pela via das estratégias comunicativas.

#### Frequência de trabalho de pesquisa

Data	Educadora	Nº Pesquisa	Data	Educadora	Nº Pesquisa
31-05-2011	Sofia	0	18-05-2011	Teresa	1
08-06-2011	Sofia	0	23-05-2011	Teresa	1
11-06-2011	Sofia	0	27-05-2011	Teresa	1
15-06-2011	Sofia	0	30-05-2011	Teresa	0
16-06-2011	Sofia	0	06-06-2011	Teresa	0
18-06-2011	Sofia	0	13-06-2011	Teresa	0
20-06-2011	Sofia	0	20-06-2011	Teresa	0

22-06-2011	Sofia	0	21-06-2011	Teresa	1
Total		0	Total		4

Quadro nº2

No que se refere a este quadro, é clara a sua leitura, uma vez que a educadora Teresa fez pesquisa com as crianças. Enquanto a educadora Sofia não fez pesquisa alguma com os seus alunos.

#### Frequência de acompanhamento da educadora na actividade livre da criança

Data	Educadora	Nº de actividades	Data	Educadora	Nº de actividades
31-05-2011	Sofia	0	18-05-2011	Teresa	0
08-06-2011	Sofia	4	23-05-2011	Teresa	1
11-06-2011	Sofia	3	27-05-2011	Teresa	0
15-06-2011	Sofia	2	30-05-2011	Teresa	0
16-06-2011	Sofia	3	06-06-2011	Teresa	0
18-06-2011	Sofia	0	13-06-2011	Teresa	2
20-06-2011	Sofia	0	20-06-2011	Teresa	1
22-06-2011	Sofia	0	21-06-2011	Teresa	0
Total		12	Total		4

Quadro nº3

O segundo quadro revela as acções educativas da educadora enquanto acompanha os alunos na sua actividade livre. A educadora Sofia manifesta um número duas vezes superior à educadora Teresa. Tal constatação equivale que o seu tempo ao longo do dia é bastante preenchido com o acompanhamento das crianças em actividade livre.

#### Gestão de comportamentos na sala de actividades

Estratégias comunicativas	Sofia	Teresa	Total
-Conversa com a criança	3	4	7
-Acalma a criança	1	1	2
-Explica a situação	2	7	9
-Utiliza gestos	3	1	4
-Comunica animadamente	2	1	3

-Dá afecto	1	0	1
-Expressa os seus sentimentos	0	1	1
-Orienta a criança	18	14	32
-Usa o silêncio	0	2	2
-Dá sugestões	4	3	7
-Elogia o aluno	3	0	3
-Fala mais alto	1	1	1
-Chama a atenção	3	5	8
Totais	41	40	81

Quadro nº4

A análise neste quadro mostra uma certa similitude nos dados obtidos das duas educadoras. Com excepção da estratégia comunicativa, explica a situação, evidencia um distanciamento significativo entre ambas participantes. A educadora Teresa explica as situações mais vezes às crianças. Já a educadora Sofia tende a elogiar o aluno mais frequentemente. Constatei que, também, a educadora Sofia prevalece a orientar o grupo de crianças e chama-as menos à atenção. Quanto às restantes características apresentam uma variação pouco diferenciada, oscilando entre um e dois pontos.

No seguimento do cruzamento de dados, gostaria de mostrar que a educadora Sofia utiliza um estilo comunicativo tão claro e determinante que não concede às crianças momentos de dispersão. Actua, imediatamente, sobre a situação, evitando que esta evolua para conflito. Perante este determinismo, as crianças tendem a respeitar e a executar os seus pedidos. A dinâmica de sala, também, evidencia esse aspecto, a educadora ao acompanhar, sistematicamente, a acção da criança, apodera-se de um controlo para evitar desavenças. O seu tacto pedagógico ultrapassa os seus sentimentos, onde trata as questões com calma e uma certa alegria.

A educadora Teresa demonstrou no quadro um que planifica tendo em conta os interesses dos alunos, uma vez que mostrou momentos de pesquisa com as crianças. Importa, também, referir que a criança em actividade livre está mais tempo sozinho logo proporciona uma maior possibilidade de existência de conflitos.

### Supervisão Pedagógica

A Supervisão Pedagógica incorpora, na prática pedagógica uma visão mais alargada sobre a realidade das coisas, confinadas ao exercício educativo.

A educadora Sofia tem demonstrado competências eficazes de supervisor pedagógico. O seu interesse pela vida escolar acompanhada pela sua acção activa, através das suas opiniões e sugestões, traduz-se na sua vontade de existir um bom funcionamento escolar. Esta constatação pode ser verificada nos momentos do seu intervalo, períodos de espera para algum evento, etc. Embora estivesse fora do seu período lectivo, predispõe-se a ajudar os colegas ou a tentar encontrar soluções para eventuais problemas da comunidade escolar. A nível da personalidade evidencia características de líder, onde manifesta vontade em empenhar-se em mudanças educativas para ocorrer o bom exercício institucional.

A educadora Teresa revela uma mais-valia sobre o aspecto social. Na verdade, conhece a realidade do meio ambiente em termos de apoio social. Uma vez que tem experiência vasta em questões de solidariedade social. Essa actividade paralela fornece-lhe alguns conhecimentos extra, no domínio social. É claro que a Supervisão Pedagógica relaciona-se com a vertente mais directa com a pedagogia. Mas convém não esquecer que o aspecto social está, naturalmente, subjacente à condição humana. A sua integração nas, práticas educativas, é indissociável.

## 6 - Análise de conteúdo das entrevistas – leitura horizontal

Categories	Sub-categorias	Sofia	Teresa	Observações
<b>Caracterização das entrevistadas</b>	<b>Idade</b>	54 anos – F	41 anos – F	
	<b>Percurso académico</b>	Bacharelato em Educação de Infância. Complemento de formação, obtenção da Licenciatura em Educação de Infância.  Especialização em Educação Especial, no domínio Cognitivo-motor.	Bacharelato em Educação de Infância. Complemento de formação, obtenção da Licenciatura em Educação de Infância.	
	<b>Percurso profissional</b>	32 anos de serviço Directora de um estabelecimento escolar durante 3 anos. Coordenadora e orientadora de estágios do Curso de Educação de Infância. Ministrou aulas (componente prática) na Universidade da Madeira.	15 anos de serviço Trabalhou sempre nesta área. Trabalha em paralelo numa Associação Social.  Faz voluntariado à noite e fim-de-semana.	

<p><b>continuação</b></p>	<p><b>Experiência profissional</b></p>	<p>O cargo de Directora perspectivou-me a profissão de outra forma. Saber lidar com os adultos.</p> <p>Beneficiei com a experiência de coordenadora e orientadora de estágios. Contactei com diferentes práticas de trabalho.</p> <p>Tenho facilidade em comunicar com as crianças.</p>	<p>Tenho formação contínua na Associação Social para trabalhar com pessoas.</p> <p>Faço uma aprendizagem na Associação Social que adequo à minha vida pessoal e profissional.</p>	
	<p><b>Apreciação da docência</b></p>	<p>O que lhe agrada mais é a convivência e a animação com as crianças.</p> <p>O que lhe agrada menos é o conceito social distorcido que existe sobre o Curso de Educação de Infância.</p>	<p>O que lhe agrada mais é o contacto e a relação com as crianças.</p> <p>O que lhe agrada menos é a inexistência de trabalho colaborativo com os pais e pouca disponibilidade para a profissão.</p>	

<b>Posicionamento do entrevistado em relação à Supervisão Pedagógica</b>	<b>Orientação da Supervisão pedagógica</b>	<p>Teve a orientação de um supervisor pedagógico, aquando duas inspecções realizadas na escola.</p> <p>Gostava de ter Supervisão Pedagógica no aspecto da reflexão.</p>	<p>Nunca teve Supervisão Pedagógica, apenas no Curso de Educação de Infância.</p> <p>Gostava de ter Supervisão Pedagógica, de forma a reflectir sobre as atitudes pedagógicas.</p>	
	<b>Formação do supervisor pedagógico</b>	<p>O supervisor pedagógico deve ser um facilitador do diálogo e da comunicação. Orientar pedagogicamente.</p>	<p>O supervisor deve ter experiências e saberes que irão ajudar na comunicação. Deve indicar o caminho a seguir.</p>	
	<b>Características de um supervisor pedagógico</b>	<p>O supervisor pedagógico deve ter competência a nível do desenvolvimento da criança. Conhecimento de várias práticas pedagógicas, na legislação, fundamentação teórica, investigação e na área das relações humanas.</p>	<p>Um supervisor deve ser um bom ouvinte, observador atento, uma pessoa aberta, conselheiro, sensato e prestar apoio ao educador.</p> <p>Um supervisor como alguém imparcial, deve ajudar o educador a observar a sua</p>	

<p><b>continuação</b></p>	<p><b>Supervisão pedagógica e as competências comunicacionais</b></p>	<p>O supervisor pedagógico deve um facilitador no diálogo e na comunicação entre crianças e adultos. Deve dar pistas baseado nos seus conhecimentos e nas suas investigações.</p>	<p>prática pedagógica e indicar outros caminhos.</p> <p>O supervisor pedagógico deve ajudar os educadores a expor os assuntos de forma diferente, através da linguagem verbal e não verbal.</p>	
<p><b>A comunicação no exercício da profissão do entrevistado</b></p>	<p><b>A importância do acto de comunicar</b></p>	<p>A educadora procura não ter uma linguagem vulgar para que as crianças não reproduzam esse hábito. Tem preocupação em ensinar conceitos e vocabulário mais complicado. Procura elevar o patamar da linguagem.</p>	<p>O educador deve ter cuidado com a linguagem, porque é um modelo para a criança. Deve-se falar correctamente para a criança adquirir as expressões correctas. Tem mais cuidado a falar com as crianças do que com os adultos.</p>	

<p><b>continuação</b></p>	<p><b>Estratégias comunicativas</b></p>	<p>Quando quer ter atenção das crianças, utiliza primeiro uma estratégia para os acalmar.</p> <p>Para falarem todas as crianças, utiliza a estratégia de levantar o dedo ou passar um bonequinho.</p> <p>É exigente no cumprimento desta acção. Chama atenção da criança caso interrompa o colega.</p> <p>Utiliza diferentes estratégias de diálogo.</p> <p>Usa o tom de voz mais alto.</p> <p>Jogos de música, batimentos e canções.</p> <p>Usa fantoches e histórias.</p> <p>Emprega diferentes materiais da sala ou fora desta.</p> <p>Considera importante ir ao encontro do interesse da criança, mas quando há condições para o fazer.</p>	<p>Há grupos que a educadora considera que a linguagem verbal é a mais indicada. Por outro lado existem outros grupos que funcionam melhor a linguagem não verbal.</p> <p>Usa muito as expressões exageradas, as mãos e as expressões faciais</p> <p>Utiliza um tom de voz diferente. Gosta de conversar e escutar as crianças.</p> <p>Partilha ideias.</p> <p>Utiliza estratégias comunicativas diversificadas, adequadas à sua forma de estar com o grupo.</p> <p>As estratégias planificadas nem sempre funcionam com o grupo de crianças.</p> <p>Ultimamente tem se empenhado mais ir ao encontro dos interesses das crianças.</p>	
---------------------------	---	--	--	--



<p><b>continuação</b></p>	<p><b>Eficácia comunicativa</b></p>	<p>Há situações que se adquire por imitação aos outros.</p> <p>Através da formação inicial</p> <p>Pensa que esta questão não é muito abordada nas acções de formação.</p> <p>O educador torna-se eficaz, porque a comunicação é o veículo de transmissão de tudo.</p> <p>O educador é competente se souber criar e despertar o interesse das crianças.</p> <p>A comunicação é mais eficaz quando se utiliza os interesses dos alunos, porque a motivação é que despoleta a aprendizagem</p> <p>Considera que a criança possui uma plasticidade tão grande no gosto de aprender quer o interesse parta dela ou não.</p>	<p>Os pares pedagógicos ajudam a limar arestas.</p> <p>Os conhecimentos adquiridos devem se ajustar à personalidade do educador.</p> <p>O educador tem de saber comunicar. É uma vertente muito importante.</p> <p>O educador se souber comunicar bem, também, se relaciona bem. É uma condição básica na relação com o outro.</p> <p>A comunicação é mais eficaz quando se utiliza os interesses dos alunos, aprende-se com mais prazer.</p>	
---------------------------	-------------------------------------	--	---	--

<b>continuação</b>		<p>A linguagem do educador afecta a aprendizagem da criança.</p> <p>A linguagem do educador afectivo fornece confiança e segurança.</p> <p>A linguagem directiva estabelece regras e limites.</p> <p>A linguagem científica permite a evolução e o desenvolvimento.</p> <p>O estilo comunicativo altera o comportamento.</p> <p>Quando se fala com o aluno, fazer uma entoação diferente, o aluno percebe o que se está a passar.</p> <p>Se utilizar a calma, as crianças têm tendência a moderar as suas acções.</p> <p>Proporcionar um momento de calma, escutar ambas as partes e depois o(s) culpado(s) pedem</p>	<p>A linguagem verbal do educador afecta a aprendizagem do aluno.</p> <p>Se o educador tiver um discurso confuso, a criança não perceberá o que quer dizer.</p> <p>Quando é necessário dar uma informação mais concisa, deve-se ser mais directivo.</p> <p>O estilo comunicativo do educador directivo altera o comportamento do aluno.</p> <p>Ao comunicar estabelece-se uma relação com a criança. A forma como ela vai escutar, dar importância ao que se diz ou o que há para lhe mostrar.</p> <p>A comunicação vai além do falar.</p> <p>Apela o bom senso das crianças para resolver o conflito.</p> <p>Caso contrário intervém de</p>	
--------------------	--	---	--	--

<p><b>continuação</b></p>	<p><b>Personalidade do educador de infância</b></p>	<p>desculpa.</p> <p>Com o aluno considerado problema, tenta arranjar um lugar para pensar no que fez.</p> <p>O Afastamento físico do restante grupo de crianças costuma funcionar.</p> <p>A personalidade interfere na relação pedagógica. O educador deve ser equilibrado, um bocado de alegria, seriedade, sentido de trabalho e de brincadeira.</p>	<p>forma mais directiva. Ser firme no diálogo e transmitir alguma organização.</p> <p>Costuma dar muita atenção e acompanhamento. Conversar e estar com eles. Estabelecer uma relação com eles.</p> <p>Quando se trabalha a personalidade não fica em casa, a bagagem vem completa.</p>	
<p><b>Prática pedagógica</b></p>	<p><b>Modelo pedagógico</b></p>	<p>Não segue nenhum modelo pedagógico.</p> <p>Ajusta a sua prática pedagógica às necessidades dos alunos.</p>	<p>Não segue nenhum modelo pedagógico. Teve contacto com vários modelos pedagógicos na formação inicial. Considerou mais vantajoso</p>	

	<p><b>Relação pedagógica</b></p>	<p>Costuma ser directiva na relação com os alunos.</p> <p>A teoria é muito importante. É útil e produtiva para chegar a certas conclusões. Não há muito tempo para investigar.</p> <p>Atribui um grande valor à afectividade pedagógica.</p>	<p>retirar aspectos de alguns modelos que entende pertinentes para a sua prática.</p> <p>Às vezes é directiva na relação com os alunos.</p> <p>A teoria é importante e facilita o trabalho. A teoria dá segurança na forma de agir. Pensa que a teoria e as investigações estão mais avançadas do que a prática que se exerce nas salas de aula. Gostava de ter uma intervenção mais inovadora, mas às vezes não há receptividade das crianças.</p> <p>Deve existir uma carga afectiva muito grande na relação pedagógica.</p>	
--	----------------------------------	--	--	--

## 7 - Conclusões das entrevistas

Cheguei a uma fase do trabalho empírico onde estou, plenamente, envolto entre duas situações difásicas. Uma delas prende-se com as considerações finais obtidas das análises de observações que decorreram ao longo de uma temporada. A outra refere-se ao dialecto das educadoras nas entrevistas, efectivadas, num período de cerca de uma hora. Por meio de ambas, tentarei fundir a actividade pedagógica apurada com as percepções expressas que cada participante tem de si sobre a sua acção na prática.

As educadoras entrevistadas possuem a Licenciatura em Educação de Infância. A educadora Sofia fez uma pós-graduação em Educação Especial. No que concerne a licenciatura, ambas fizeram o complemento de formação. As suas idades diferem, mais ou menos, de uma década de uma para a outra. O tempo de serviço efectuado, também, revela-se dispare. Pois a educadora Sofia tem mais do dobro de experiência do que a educadora Teresa. Ambas trabalharam sempre na mesma área, no entanto, apresentam outras práticas relacionadas com as relações humanas. O que caracterizam essas experiências como uma aprendizagem para a vida pessoal e profissional, isto é, saber lidar com os outros. As duas mencionaram que têm facilidade nas relações sociais. A educadora Sofia acrescenta ainda que sempre teve facilidade em comunicar com crianças.

Mediante a apreciação que fazem sobre a profissão, pronunciam-se sobre o que agrada mais é a convivência, a relação com as crianças. O que agrada menos está relacionado com elementos extrínsecos ao trabalho directo com as crianças. A educadora Sofia pronunciou-se sobre o conceito social distorcido do Curso de Educação de Infância e a educadora Teresa com a quase inexistência do trabalho colaborativo com os pais e sua insuficiente disponibilidade para a profissão.

Em relação à Supervisão Pedagógica, manifestam, claramente, um desconhecimento sobre a mesma. A educadora Sofia entende a Supervisão Pedagógica como Inspeção e a educadora Teresa faz uma associação da Supervisão Pedagógica com a Orientação Pedagógica na sua formação inicial. Por conseguinte, a educadora Teresa associa a Supervisão Pedagógica à Supervisão de Casos que tem na Associação Social, onde, também, trabalha. Neste âmbito, quando confrontadas com o acompanhamento da Supervisão Pedagógica a par da profissão, ambas se mostraram receptivas no plano da reflexão. Após esta consideração, forneceram a sua opinião em

termos de formação que um supervisor deveria obter: a educadora Sofia pronunciou-se que deveria ser um facilitador no diálogo e orientar pedagogicamente; a educadora Teresa fez referência que o supervisor deve ter experiências e saberes para ajudar na comunicação e deve indicar um caminho ao educador. Sob o aspecto das características do supervisor. A educadora Sofia focou, essencialmente, os saberes da parte profissional do supervisor. Enquanto a educadora Teresa manifestou, primordialmente, a pessoa do supervisor. Como já foi constatado, a educadora Teresa privilegia a condição social. Daqui, depreende-se delega na Supervisão Pedagógica como uma super potência neste aspecto. A educadora Sofia vitaliza as questões de carácter mais teórico, ou seja, a fundamentação teórica. Com efeito, a sua prática exerce numa atitude activa para o bom funcionamento da escola e na prestação de pareceres para auxiliar na prática pedagógica de colegas e situações relacionadas com a gestão escolar.

Quanto à comunicação no exercício da prática pedagógica, as educadoras abordam a questão de terem o cuidado com a linguagem que utilizam com as crianças. Esse cuidado revela-se importante para evitar reproduções orais incorrectas por parte das crianças. O educador é um modelo daí, deve dar exemplos certos. As estratégias comunicativas, também, devem obedecer o mesmo critério. Elas são um recurso fundamental para a orientação das aulas. No caso da educadora Sofia quando quer ter atenção das crianças pode recorrer a várias estratégias para acalmar os seus alunos. A educadora Teresa considera que nem todas as estratégias servem para grupos diferentes de crianças. Há certas crianças que se acalmam apenas com a linguagem verbal e há outras que necessitam da linguagem não verbal, como por exemplo as expressões faciais, expressões exageradas, falar mais alto, etc.

Na existência de conflitos, as crianças devem pedir desculpa, mas sem nunca ouvir os alunos todos implicados. A educadora Sofia entende que quando há conflito, geralmente, as duas partes podem ter culpa. A educadora Teresa investe muito tempo a conversar com essas crianças que desencadearam mau estar. Este facto pode ser verificado (quadro nº3), pois a educadora Teresa explica as situações mais vezes que a educadora Sofia, mas sem grande diferença substancial do número de vezes ocorridas.

As inquiridas foram questionadas sobre as fontes dos seus conhecimentos. Ambas concordaram que há certas estratégias que se aprende por imitação dos outros. A educadora Sofia focou a aprendizagem na formação inicial e a educadora Teresa

avançou um pouco mais, o qual referenciou que os conhecimentos do educador devem ajustar-se à sua personalidade. Sobre a personalidade do educador, as participantes entendem que existe grande influência no seu trabalho, na sua prática. A educadora Sofia retrata o educador como alguém equilibrado, deve usar a alegria, seriedade, sentido de trabalho e de brincadeira.

No que diz respeito à eficácia comunicativa, as participantes responderam que um educador tem de saber comunicar, pois a comunicação é uma vertente muito importante. Ora, para existir eficácia, o docente deve saber criar e despertar interesse das crianças. A educadora Teresa considera que se um educador souber comunicar bem, também, saberá relacionar-se bem. É a condição básica para que haja relação com o outro. Aliás ambas as educadoras atribuem à afectividade na relação pedagógica um grande valor.

Entre as respostas obtidas, as educadoras foram unânimes ao detectar que o estilo comunicativo pode alterar o comportamento do aluno. A educadora Sofia encara a calma como uma reacção positiva para moderar as acções das crianças. Embora entenda que se deve utilizar entoação diferente para a aluno perceber o que se está a passar. A educadora Teresa entende que o acto comunicativo associa-se à relação com o outro. Logo, a forma que a criança vai dar importância ao conteúdo oral, depende dessa relação efectiva.

Relativamente ao modelo pedagógico, nenhuma educadora entrevistada segue apenas um método de trabalho, mas procuram utilizar elementos que se ajustem às necessidades dos alunos. A educadora Sofia realçou que é directiva na relação com os alunos. A educadora Teresa apenas se considera directiva às vezes. Por conseguinte, as educadoras comentam que se deve ir ao encontro dos interesses dos alunos, pois é o que despoleta a aprendizagem. A educadora Sofia para além desta opinião, também, realça que as crianças têm uma grande plasticidade e, daí, aprenderem de uma forma ou de outra. Por isso mesmo, opta por utilizar o interesse da criança se for extensível a todo o grupo. Uma vez que, é difícil ter condições na sala para trabalhar apenas com uma ou um pequeno grupo de crianças de cada vez. A educadora Teresa, pelo contrário, pretende melhorar este aspecto de ir ao encontro dos interesses das crianças. Este assunto é verificado no número de pesquisas que a educadora fez. Ao contrário da educadora Sofia que não apresentou algum resultado (quadro nº2). Conquanto, a

educadora Sofia evidenciou um acompanhamento das crianças duas vezes superior à educadora Teresa (quadro nº3).

Em suma, as participantes apresentaram características semelhantes em relação à forma de ser na profissão, mas depois a forma de estar diverge em alguns aspectos. Tal como foram caracterizados no texto anterior.

## 8 - Análise de conteúdo documental – leitura horizontal

	Planificação		Projecto Curricular de Grupo		Observações
	Sofia	Teresa	Sofia	Teresa	
Duração	Mensal	Semanal	Anual	Anual	
Recursos	Menciona os recursos didácticos utilizados.	Não menciona	Menciona os recursos humanos utilizados	Recursos materiais organizados por áreas de actividade.	
Estratégias	Mencionadas	Mencionadas	Menciona as estratégias da educadora e da funcionária.	Menciona as estratégias	
Objectivos	Menciona os objectivos gerais.	Não menciona	Menciona os objectivos por áreas de actividade, os objectivos da educadora e da funcionária.	Menciona os objectivos gerais e específicos por áreas de actividade, os objectivos da educadora e da funcionária.	
Actividades	Menciona as actividades em função da intencionalidade docente e das	Menciona as actividades em função da intencionalidade docente, do interesse das crianças e	Não menciona	Menciona as actividades possíveis a realizar ao longo do ano.	

	festividades do Plano Anual de Actividades.	das festividades do Plano Anual de Actividades.			
Conteúdos	Menciona o que pretende atingir dentro das actividades e objectivos traçados.	Não menciona	Não menciona	Não menciona	
Avaliação	Não menciona	Menciona	Menciona a avaliação baseada na legislação, nas Orientações Curriculares, no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, e no documento Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-escolar.	Menciona a avaliação com base nas Orientações Curriculares. Menciona as formas de avaliação.	
Metodologia			Menciona – pedagogia de situação e de projecto.	Menciona - pedagogia de situação, de projecto e escola moderna.	

## 9 – Conclusões da análise documental

O método é a praxis fenomenal, subjectiva, concreta, que precisa da generatividade paradigmática-teórica, mas que, por sua vez, regenera esta generatividade. Assim, a teoria não é o fim do conhecimento, mas um meio-fim inscrito numa recorrência permanente (Morin, 1982, p. 251).

Embora o objecto de estudo não foque, directamente, os aspectos relacionados com o currículo, o mesmo está subjacente à prática pedagógica. Esta, porém, está submersa na realidade do educador. Neste sentido, o currículo está associado, efectivamente, à programação realizada pelo docente. Ao redor deste assunto, falar de planificação, neste momento, torna-se um pleonismo conveniente para entender a dinâmica das salas observadas.

No enquadramento teórico, abordo várias funções do educador. No entanto, é perante a função da planificação que, o educador poderá encontrar a chave para abrir ou fechar o baú da mestria da educação. Para Pacheco (2001)

...a função principal da planificação é a de organizar e prever, de um modo flexível, a interacção professor/alunos. Por conseguinte, o acto de planificar apresenta-se como uma competência específica e imprescindível do professor que lhe permite configurar, através de um plano mental ou escrito, os vários elementos didácticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhe uma redução da incerteza e insegurança (p. 105).

Planificar dentro de um sistema organizado, significa apoderar-se, previamente, do todo que abarca os vários recursos educativos. É, pensar no percurso que preciso empreender, mas ao mesmo tempo, pensar se a trajectória percorrida corresponde ao postulado actual.

As participantes na investigação mostraram que utilizam a planificação, temporalmente, de modo diferente: a educadora Sofia planifica mensalmente e a educadora Teresa semanalmente.

Em relação aos recursos são mencionados pela educadora Sofia quer na planificação, quer no Projecto Curricular de Grupo. A educadora Teresa indica apenas os recursos materiais de todas as áreas de actividade no Projecto Curricular de Grupo. As estratégias utilizadas são evidenciadas, por ambas, na planificação e no Projecto Curricular de Grupo.

No que concerne os objectivos dos documentos, estes são abordados de forma divergente pelas suas autoras. Os objectivos vão ao encontro com o Modelo de desenvolvimento curricular. A educadora Sofia utiliza a pedagogia de projecto e de situação. O que significa, segundo Pacheco (2001) que o modelo curricular utilizado pela educadora Sofia centra-se no processo. Ou seja, os objectivos são formulados em função da cada contexto, onde o currículo emerge perante o que a educadora pretende fazer. Este tipo de currículo só ganha consistência se existir uma revisão periódica dos objectivos e uma real adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos. Desta forma, o educador assume-se num lugar central, ele será o mediador entre o currículo estabelecido e as crianças. Daí, os objectivos gerais do Projecto Curricular de Grupo não coincidirem, sistematicamente, com os objectivos gerais da planificação mensal. Não obstante, a educadora Sofia não se baseia, somente, na pedagogia do projecto, mas, também, na pedagogia de situação. O que significa que o Modelo curricular baseado na situação contempla os problemas e atitudes dos alunos. Com efeito, esta perspectiva é desenvolvida através da interpretação. Na verdade, a situação pode ser analisada da seguinte forma: a educadora Sofia utiliza o Modelo curricular centrado no processo, quando se trata de organizar curricularmente os conteúdos educativos; emprega o Modelo curricular centrado na situação, sempre que surjam problemas e atitudes dos alunos. A educadora afirma-se perante a sua entrevista como alguém directivo, ou seja, geralmente apresenta um papel de decisora na vida escolar dos alunos.

A educadora Teresa menciona os objectivos gerais e específicos no Projecto Curricular de Grupo, mas omite-os na planificação. No meu entender, o seu Modelo curricular enfrenta um peso maior centrado na situação, do que propriamente no processo. É ainda com base no pensamento de Pacheco (op. cit.) que aborda a questão do profissional como alguém crítico e auto-reflexivo. Avança ainda que o educador deve ter "...autonomia curricular perante a liberdade de elaborar programas e materiais e de propor actividades e metodologia didáctica" (p. 142). Mediante esta citação posso observar que a educadora Teresa fez várias pesquisas com as crianças. Tive a oportunidade de a observar no tempo que estive na sua sala de actividades. Logo, até que ponto pesquisar um assunto do interesse da criança leva a o educador ter liberdade de elaborar programas? Será que liberdade acção do educador permite uma maior autonomia nas finalidades educativas do aluno? Penso que estas acções terão uma relação directa, caso o educador seja propenso em colaborar com os alunos.

Sobre a educadora Teresa importa ainda referir um outro Modelo curricular, devido ao seu interesse e relevância pelo domínio social. Baseada em Leite (2003), a escola sociocrítica “...reconhece enquanto acto social e que se orienta para o aluno, na sua dimensão total” (p. 150). Esta autora fala-nos da importância da participação activa dos educadores e educandos. Estes intervenientes são levados a realizarem reflexões sobre os valores da nossa sociedade. A partir deste tipo de reflexões os alunos adquirirão competências para tratar das suas situações reais. Por conseguinte, ao adoptar este Modelo Curricular, o educador facilitará ao aluno a construção pessoal, onde as aprendizagens aproximam-se à realidade vivenciada. O aluno ao ter voz aprende a ter uma consciência crítica, respeito pelo outro e aprende a analisar o seu próprio processo de aprendizagem.

No enquadramento teórico fiz referência às teorias psicológicas da aprendizagem. Nelas, salientei as duas teorias: o behaviorismo e o construtivismo. O que gostaria de deixar aqui claro, é que para se seleccionar um tipo de Modelo Curricular seria conveniente entender qual a concepção política de cada uma das teorias. O behaviorismo assenta numa concepção curricular onde a escola tem de fornecer soluções às exigências da sociedade, ou seja, o currículo vem de fora para dentro da escola. Para Pacheco (2001) o educador tem um papel de tecnicista, pois possui apenas o perfil para transmitir conhecimentos. Os alunos, esses serão meros receptores do conhecimento e terão de memorizar os conteúdos.

O construtivismo trata do inverso em relação ao behaviorismo. Construir a pessoa dentro da escola para a sociedade. Tendo os aspectos sociais como potenciais mediadores entre a construção humana e as situações reais. O aluno é activo, isto é, está envolvido no seu processo de aprendizagem. A ideia de um aluno reproduzir apenas o que aprendeu, é rejeitada. Substituindo, assim esta, pelo processo de construção pessoal.

Gostaria de fazer aqui uma analogia entre racionalização e racional. Para Morin (1982) a racionalização “...é uma lógica fechada e demente que julga que pode aplicar-se ao real...” (p. 59). Assim, concebo o behaviorismo como uma lógica fechada, mas pronta para satisfazer as necessidades da sociedade. Quanto ao racional ou à razão, Morin (op. cit.) define-a como algo aberto e que reconhece o universo como ele é. Ou seja, será, o construtivismo. Preconizo o construtivismo que se constrói a partir da nossa realidade, isto é, de dentro para fora e não de objectivos vindos de fora.

## **10 – Considerações finais**

Ao longo do tratamento de dados, o enquadramento teórico foi inserido, progressivamente, nos indicadores analisados. Quando faço referência alguns aspectos, pretendi, portanto, criar categorias que envolvessem o conteúdo passível de ser legendado e compilado.

A legibilidade factual analisada enfrenta agora um confronto com a descrição bibliográfica, devidamente, seleccionada para o efeito. Este acto, tentará estabelecer uma correlação sucinta assente na minha aspiração principal do estudo e os possíveis resultados atingidos.

A comunicação é fundamentalmente um recurso do educador/professor uma vez que é um elemento que financia a relação entre duas partes. A educadora Sofia considera que a comunicação é um veículo de transmissão. O docente se for capaz de criar interesse nas crianças, estará a proporcionar um ambiente para acontecer a aprendizagem. Aliás, o professor será competente na mensagem se despertar o interesse nos seus alunos.

Por sistema esta questão processa-se, igualmente, em todos os domínios. Todavia, pelas características pedagógicas do educador este para além de comunicar naturalmente, também, necessita de fazer uso da comunicação para constituir conhecimento no meio escolar. Segundo Ortega y Gasset (2002) o conhecimento está relacionado com a procura da verdade. Por conseguinte, esta verdade estará imersa na construção que a pessoa faz de si.

Vimos, portanto, que o construtivismo possibilita ao aluno uma aprendizagem activa, onde afasta a ideia de memorização e reprodução. Desta forma, o conhecimento pretendido está ao alcance de todos. Com o intuito de construir novas representações, o aluno utiliza ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos através da acção social e a cooperação (Fosnot, 1999). A cultura está, aqui subjacente à condição da pessoa. Aliás há uma certa lealdade para com ela. Na verdade, existem certas soluções manipuladas e testadas que ajudam a perpetuar a espécie humana. Por sistema a cultura oferece determinadas soluções preservadas, mas nem sempre precisas. É com base neste processo que experimentámos uma maior autonomia, pois a cultura alia-se à personalidade, dando maior segurança em si.

Sobre esta tentativa de aproximar o construtivismo sob a forma ideal da aprendizagem humana, construída pela razão, suscita muitos pensamentos. Na verdade, será que para seguir a razão teremos de seguir um método de trabalho específico? Popper (1992) identifica-se com o racionalismo e refere que o Mundo deve ser entendido através da discussão entre os homens. Realça este questão, onde afirma que os homens devem utilizar as palavras para criticar e solicitar a crítica dos outros. A argumentação é "...uma arte inspirada pelo interesse em nos aproximarmos da verdade acerca do Mundo" (p. 40). Ora, neste sentido quando associo o construtivismo à razão, parece-me ser a melhor forma de actuar para educar os alunos. O silogismo que eu me deparo afasta muitos acessórios à volta da educação, ou seja, o que é irrelevante não interessa para encontrar a verdade. A ideia fundamental está em conseguir encontrar um caminho adequado à nossa personalidade, educador/professor com objectivos claros e equidistantes entre o educar e a construção autêntica dos alunos. Este pensamento está exposto no III capítulo, o qual engloba a opinião de Giroux (1997). Deveria existir diálogo entre as duas escolas, behaviorismo e construtivismo, a ponto de conseguirem um encontro com a utilização do bom senso. Realizar uma reflexão por parte de cada escola, a qual detectasse as suas maiores deficiências e as colocasse ao serviço de uma mudança para uma praticabilidade pedagógica mais adequada. Esta questão do bom senso, também, foi referenciada na entrevista pela educadora Teresa. Salientou que o bom senso é que faz as boas práticas na educação.

Quando questiono a relevância que tem o perfil do educador no âmbito da comunicação entre si e o aluno conduz-me, evidentemente, aos indicadores analisados neste trabalho. A personalidade do educador evidenciou-se quando adequada e disponível, uma parte fundamental para criar elos de ligação. A partir do momento que haja uma relação próxima entre o educador e aluno, tudo enfrenta outra dimensão. O aluno tende a escutar ou não o educador com base nessa relação construída. Ora, o docente quando está no exercício do seu serviço expressa exactamente aquilo que é. A educadora Teresa entende que, as crianças atribuem uma importância ao conteúdo transmitido pelo seu professor com base na relação construída.

Para Allport (1973) a personalidade é composta por quatro grandes ingredientes: dotação biológica, conformação cultural, estilo cognitivo e a sua busca espiritual. Estes elementos ao longo da existência e ao longo da história evoluíram no sentido de melhorar cada vez mais a vida das pessoas. Aqui está uma percepção oportuna: o

educador deve melhorar e ajustar a sua personalidade, nos elementos possíveis, às exigências das suas funções. De facto, se conseguir progredir neste efeito, certamente, o seu perfil traduzirá uma simbiose com a profissão e o próprio aluno. Contudo, essa progressão está muitas vezes relacionada com a experiência profissional. Aliás, são muitos os autores que se têm debruçado sobre este assunto. O ciclo de vida de professores pode ser caracterizado de várias formas, mas no fundo converte-se às diferenças dos professores que têm mais ou menos experiência profissional. Segundo Day (2001) resume o seu pensamento que os professores aprendem a educar/ensinar através da experiência. Este autor associa à experiência do professor o conhecimento, a competência e a capacidade de realização. São, portanto, propulsores da capacidade de obtenção de maior domínio educativo.

A segunda questão situa-se no plano da relação comunicacional eficaz e como ela pode beneficiar o aluno. A comunicação é um recurso fundamental do educador /professor como é óbvio mas, simultaneamente, ela é transversal a todos os indicadores analisados. É difícil dissociar a comunicação da personalidade, da experiência profissional, do método de trabalho, etc. Conquanto chegar a um resultado em forma de *ultimato* é tornar o que é complexo em redundante. Para Stubbs (1987) falar e saber uma determinada língua significa saber como dizer as coisas, no estilo apropriado, no momento e no lugar próprios. Significa, pois, ter um conhecimento complexo de como dizer o quê a quem, quando e onde. Partir do princípio que há uma proporção directa entre um educador que progride mais na profissão ao longo da aquisição de experiência e na tentativa de melhorar a sua personalidade. Faz-me ainda questionar, nesta fase: Será que a comunicação propriamente dita, também, sofre uma evolução neste domínio? Sem tentar ser simplista, realçaria que se a comunicação como é algo transversal a outras áreas e apresenta características ubíquas, logo também, sofrerá eventuais influências do empenhamento da pessoa na sua profissão. É importante referir sobre este aspecto que a educadora Teresa coloca a eficácia comunicativa a par da experiência profissional. Ou seja, a experiência profissional melhora, progressivamente, a eficácia comunicativa.

A última questão está relacionada com a Supervisão Pedagógica e os contributos que pode oferecer no contexto pedagógico sobre a comunicação entre o educador e educando. O professor está envolto numa teia de conhecimentos inerentes à profissão e à formação pessoal e social. Daí o seu olhar e a sua acção não podem ser passivas, se

bem que esses conhecimentos influenciam as políticas educativas (Zeichner, 2000). Por conseguinte, a Supervisão Pedagógica baseada na fundamentação teórica, legislação e outros documentos oficiais deverá indicar o caminho mais viável, dentro daquele contexto pedagógico. A monitorização das competências comunicativas traduziria um exemplo a seguir pela mostragem do cumprimento da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, tal como foi desenvolvido no capítulo da Supervisão Pedagógica. Para além disso, o Supervisor pedagógico como pessoa que é, também, deverá possuir uma personalidade apelativa. No sentido de despertar interesse nos próprios professores. As educadoras investigadas consideraram que o supervisor pedagógico deveria dar apoio, ser sensato, ter um espírito aberto e ter facilidade nas relações humanas.

A monitorização das competências comunicativas pelo supervisor pedagógico se processará no plano das relações sociais, da experiência profissional e das metodologias de trabalho.

## **Bibliografia**

- Antão, J.A. (2001). *Comunicação na Sala de Aula*. Porto: Edições Asa.
- Arendt, H., Weil, E., Russell, B. E Gasset, O. (2000). *Quarto textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Aristóteles. (2004) *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Bachelard, G. (1981). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- Baylon, C. & Fabre, P. (1990). *Iniciação à Linguística*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bitti, R.P. & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caria, T. (1994). *Prática e Aprendizagem da Investigação Sociológica no estudo Etnográfico numa Escola Básica 2-3*. *Revista Crítica de Ciências Sociais: Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*. nº 41, Dez., pp. 35-62. Consultado a 27-03-2011.
- Carroll, J. (1977). *Psicologia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexões sobre a Linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Chomsky, N. (1984). *Linguagem – Enunciação*. *Enciclopédia Einaudi, Vol.2*. pp. 11 – 56. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Damáσιο, A. (2003). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Day, Christopher. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1997). *O Signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Enes, J. (s/d). *Linguagem e Ser. Estudos Gerais. Série Universitária*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Enguita, F. M. (2004). *Educar em tempos incertos*. São Paulo: Artmed Editora.

Estrela, A. (1986). *A Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferrajoli, L. (1996). O estado constitucional de direito hoje: o modelo e a sua discrepância com a realidade. *Revista Ministério Público*. Ano 17.º, Julho/Setembro, nº67. pp. 39 – 56.

Fiske, J. (1993). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto: Edições Asa.

Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender*. Lisboa: Notícias Editorial

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed Editora

Giroux, H. (1993). O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In Silva, T.T. (org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes médicas, pp. 41-67.

Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gusdorf, Georges. (1995). *A Palavra*. Lisboa: Edições 70

Heidegger, M. (1987). *Carta sobre o humanismo*. Lisboa: Guimarães Editores.

Hume, David. (2005). *Tratados Filosóficos. Dissertação sobre as paixões. Investigação sobre os princípios da moral*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ketele, Jean-Marie. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget.

Kuhn, T. (1996). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Ed. Economica.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (orgs) (2006). Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses. Porto: Porto Editora.

Littlejohn, ( ). Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Lyotard, Jean- François. (1987). O Pós-Moderno explicado às crianças. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (1998). Organização Curricular e Programas. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Morin, E. (1991). O paradigma perdido. A natureza humana. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Morin, E. (1994). Ciência com consciência. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Morin, E. (2002). Reformar o Pensamento. Lisboa: Instituto Piaget.

Oliveira, L.& Pereira, A. & Santiago, R. (orgs.). (2004). Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas. Porto: Porto Editora.

Ortega Y Gasset. (2002). O que é o conhecimento? Madrid: Colecção Caleidoscópio.

Papert, S. (1997) A família em rede. Lisboa: Relógio d'água.

Perrenoud, P. (1997). Práticas Pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas. (2ª ed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

Pinto, J.M., Lopes, M.C. (2005). Gramática do Português Moderno. Lisboa: Plátano Editora

Platão. (2003). A República. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.

Poole, M. (1995). Princípios e valores na Educação Científica. Lisboa: Instituto Piaget. Epistemologia e sociedade.

Popper, K.(1972). Conjecturas e Refutações. Editora Universidade de Brasília

- Popper, K.(1992). Em busca de um mundo melhor. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.
- Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Lisboa: Cidine.
- Postic, M. (1990). A Relação Pedagógica. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rebelo, D., Marques, M.J. e Costa, M.L. (2000). Fundamentos da Didáctica da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta
- Ribeiro, A. (2003). O Corpo que Somos. Aparência, Sensualidade, Comunicação. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ricci Bitti, P. e Zani, B. (1997). A Comunicação como Processo Social. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rodrigues, L. (2008). A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira. Madeira. 636 pp.
- Rodrigues, L. e Brazão, P. (2009). Políticas Educativas. Discursos e Práticas. Madeira: Universidade da Madeira. CIE – Centro de Investigação em Educação.
- Rogério Almeida, J. (1987). Os valores ético-políticos. Porto: Edições Salesianas.
- Rogers, C. (1980). A pessoa como centro. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Saint-Exupéry. (1996). O Príncipezinho. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Santomé, J.T. (2003). A Educação em Tempos de Neoliberalismo. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, J.R. (1992). O que é comunicação. Lisboa: difusão Cultural
- Sartre Jean-Paul, s/d. O Existencialismo é um Humanismo. Lisboa: Editorial Presença.
- Saussure, F. (1992). Curso de Linguística Geral. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Searle, J. (1981). Os Actos da Fala. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sem nome do Autor. (2009). Pré-Projecto Dissertação. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação de Santarém.

- Silva, B.D. (1998). Educação e Comunicação. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, T. T. (org.), Hall, S. e Woodward, K. (2005). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes.
- Skinner, B.F. (1974). Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Editora Cultrix.
- Sousa Santos, B. (1993). Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento.
- Stubbs, M. (1987). Linguagem, Escolas e Aulas. Lisboa: Livros Horizonte.
- Toffler, A. (1970). Choque do futuro. Lisboa: Colecção vida e cultura.
- Tuckman, W.B. (2005). Manual de Investigação em Educação. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Watzlawick, P., Beavin, J. e Jackson, D. (1967). Pragmática da Comunicação Humana. São Paulo: Editora Cultrix.
- Wittgenstein, L. (2008). Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Woods, P. (1993). La escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministério de Educacion y Ciencia; Ciudad Universitaria, s/n – Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

## Web-bibliografia

Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado Educação - um tesouro a descobrir, 1998. Consultado a 27-04-2011 em <http://www.microeducação.com.br>.

Ferri, C. (s/d). Etnografia e estudos sobre currículo: uma aproximação possível. Contrapontos, pp. 23–30. Consultado a 16 de Novembro de 2010 em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/24/7>.

Fino, C.(s/d). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Universidade da Madeira. Consultado a 18 de Novembro de 2010 em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.

[-http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/neurology/1990892-neuroplasticidade-cerebral/#ixzz1QPhGwdiG](http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/neurology/1990892-neuroplasticidade-cerebral/#ixzz1QPhGwdiG)

Paiva Campos, B. (s/d). Desenvolvimento psicológico e educação para a democracia no quadro da formação pessoal e social. Universidade do Porto. Consultado a 10 de Junho de 2011 em <http://repositorio-aberto.uo.pt>.

Zeichener, K. (2000). Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Entrevista - transcrição e tradução Carlos Alberto Gohn. Presença pedagógica, v.6 - nº34. Jul/Ago. Consultado a 27 de Maio de 2011 em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/entrevistas/34.pdf>.

## **Anexos**

Encontram-se em formato digital na contracapa da dissertação.

# Anexos

## Anexo 1

### Notas de campo

Data de registo: 14-01-2011

Local: refeitório da escola

Educadora investigada: Sofia

Hora: 15.50h

Registo nº1

#### **Situação:** Brincar na mesa à hora do lanche

Entrei no refeitório com o grupo de crianças da minha sala Pré-II. Antes das crianças se sentarem na mesa, procederam ao momento de higiene no espaço da casa de banho que contempla esta cantina. Depois de alguma agitação entre o asseio e a acomodação na mesa, iniciámos o já habitual lanche da tarde. Nessa ocasião, já estava o grupo da Educadora Sofia na mesa a lanchar. As crianças estavam calmas, apenas se ouvia o barulho de uma ou outra criança. Por conseguinte, verifico uma brincadeira descontrolada entre duas crianças do grupo da Pré-I. O divertimento entre ambas as crianças começa com risos altos, tocam-se e apertam os membros superiores uma à outra. A Educadora Sofia face a este comportamento reage quase, instantaneamente, com a seguinte atitude:

1º Passo – Do local onde se encontrava fez, oralmente, uma chamada de atenção, mas as crianças continuaram com o mesmo comportamento;

2º Passo – Faz novamente uma chamada de atenção, mas as crianças continuam com a mesma provocação sem ligarem à educadora.

3º Passo – A educadora dirige-se junto das crianças, faz uma observação correctiva, retira uma das crianças do lugar onde está e coloca-a noutra cadeira no local onde se encontrava quando a chamou a atenção pela primeira vez. A criança reage passivamente e aceita a atitude da educadora. Para além disso, muda o seu comportamento e mantém-se calma o restante período do lanche. A outra criança continuou sentada na sua cadeira, sem levantar problemas.

**Reflexão:** A brincadeira é uma actividade que pode ser individual ou colectiva. Geralmente, na brincadeira não existe regras a não ser que as inserimos. O autor da brincadeira pode modificá-la, afastar-se quando desejar, envolver novos membros, alterar as próprias regras, enfim existe inúmeras acções que as crianças podem realizar. Na verdade, o brincar é fundamental na vida das crianças, porque proporciona momentos de diversão e alegria, ajuda-a a desenvolver-se e a praticar as suas potencialidades. Ao brincar a criança aprende a fazer, de uma forma espontânea, sem interferências negativas, isto é, sem o receio de errar ou falhar e é, veramente, assim que adquire conhecimentos para a vida. Por este meio, a criança pode melhorar a sua socialização, fazer amizades, aprende a partilhar e algo ainda muito importante, conviver com os outros onde estará sujeita às normas instituídas pelo grupo. Ora, é mediante as brincadeiras que as crianças fazem uma aprendizagem para o futuro, para o outro e para si. Para si estará, sem dúvida, as descobertas relacionadas com as suas capacidades, interesses e as condições que se lhe apresentam. Do exposto, convém referir que o acto de brincar engloba, não só animação, mas também, a educação, a socialização e o desenvolvimento potencial da criança. A par deste assunto, a linguagem oral e gestual possibilita um desenvolvimento enorme de conteúdos, como por exemplo: o desempenho dos papéis sociais referentes à funcionalidade do universo e o modo como estes se constroem.

Traduzida esta imagem benéfica do acto brincar para o desenvolvimento da criança, é de todo importante registar que, esses momentos por mais importantes que sejam devem ser respeitados é claro. Todavia, permitir brincadeiras no tempo e espaço da refeição pode originar momentos de distração e conseqüentemente, conflitos resultantes dos mesmos. A educadora Sofia ao intervir nesta situação deve ter tido em conta esta realidade, ou seja, evitar que a distração se propagasse para uma situação mais complexa. Há ainda a salientar que, a comunicação verbal não foi suficiente foi necessário para resolver esta questão, foi preciso uma intervenção, efectivamente, ao nível do tacto, isto é, do tocar. Após as chamadas de atenção, agarrar a criança pela mão e levá-la para outro lugar, a educadora transmitiu à criança que não há protestos. Foi uma atitude definitiva. Além disso, como educadora sabe com certeza que é importante brincar, mas aquele espaço não é o mais adequado para o fazer. Neste caso, os profissionais da educação precisam conhecer e dominar as etapas de desenvolvimento da infância para conseguirem proceder com o seu trabalho. Olhar para uma realidade e

outra, dentro da fundamentação teórica, para decidir o que será melhor para aquela situação.

Data de registo: 18-01-2011

Local: recreio da escola

Educadora investigada: Sofia

Hora: 10.05h

Registo nº2

**Situação:** A influência da situação climatérica

O dia iniciou chuvoso com aparência de que iria se manter neste estado bastante tempo. Estes dias, às vezes, são aborrecidos porque as crianças não podem brincar livremente no exterior como de costume. Assim, após o momento do lanche da manhã, há um período de recreio onde as crianças (con)vivem espontaneamente sem orientações específicas do adulto. Dada a situação climatérica, o procedimento habitual foi alterado, devido à inexistência de um polivalente fechado para estas ocasiões. A única alternativa está num pequeno alpendre albergado na entrada das salas onde possibilita às crianças algum movimento físico. Devido à dimensão pequena do espaço, é necessária a supervisão do adulto nestes momentos. A educadora Sofia decide orientar o seu grupo de crianças debaixo desse alpendre. Desta forma, utiliza a estratégia de um jogo para manter as crianças ocupadas, organizadas e controladas. Para assegurar estas condições, a educadora apresenta-se calma, persistente e enfática. As crianças aderem bem à estratégia e executam o jogo de uma forma empenhada e distraída.

**Reflexão:** Na escola o ambiente, os materiais e o contexto em que se encena as actividades ou que se proporciona a brincadeira, é importante para o desenvolvimento da criança.

O ambiente escolar é um espaço público, no qual a maior parte das crianças passam muito do seu tempo. É um lugar que permite exercitar o convívio entre aluno-aluno e aluno-professor. Por conseguinte, a estrutura, a organização, a manutenção e a segurança da escola mostra muito sobre a vida que por ali se desenvolve. O espaço

físico quando tem atenção necessária melhora, significativamente, a aprendizagem do aluno.

O educador como conhecedor deste assunto terá de organizar o espaço, de forma a possibilitar momentos de interação e principalmente, vivências para a própria infância. Aliás, deve-se envolver nas brincadeiras com a criança tirando partido dessa situação, onde se integrará dos interesses, potencialidades, dificuldades dos seus alunos. Um ambiente privado de recursos e sem dimensões devidas para as deslocções livres das crianças, dificulta o trabalho ao educador e revela-se pouco apelativo aos alunos. O olhar, a atenção e a sensibilidade do educador, são características muito importantes no acompanhamento dos alunos. Em relação ao espaço físico, o educador deve conseguir mediar este com a própria criança e mesmo entre os colegas.

No caso explícito, o meio não ajudou a educadora na comunicação, pelo contrário condicionou o exercício da profissional. Desta forma, a educadora confrontou-se com um local de reduzidas dimensões, ao ar livre, sem vedação, o qual teria de ser ela a abraçar. Perante estas condicionantes, utilizou a sua autoridade, a sua experiência, os seus conhecimentos e a sua determinação para concretizar a acção. Para além disso, espelhou-se como uma animadora para obter resultados obedientes por parte das crianças. Nestas circunstâncias ela foi, também, uma animadora onde assegurou as crianças debaixo do alpendre, através de estratégias orais, gestuais, etc., conduzidas com alguma alegria e movimento.

Este espaço exterior prevaleceu em relação à educadora, na medida em que não há possibilidade de mudanças para o modificar. A única solução seria o alongamento do mesmo para que houvesse possibilidade das crianças brincarem quando as situações climatéricas não o permitem.

Data de registo: 26-01-2011

Local: sala do pessoal docente e não docente

Educadora investigada: Sofia

Hora: 10.20h

Registo nº3

**Situação:** Diálogo entre investigadora e a educadora Sofia

A sala do pessoal docente e não docente é utilizada para várias funções: espaço de refeições, diálogo e convívio, atendimento do telefone, atendimento aos pais, etc. É um espaço pequeno, pouco iluminado (sem janela), movimentado entre os adultos. Possui mobiliário essencial para realização de refeições. Contém uma mesa, máquina de serviços de cafetaria, mesa de suporte para o telefone. Geralmente, apresenta um cheiro à alimentação em especial ao café. Nos momentos do lanche, as educadoras costumam juntar-se para lanchar e conversar. Neste dia, falámos sobre o comportamento de uma criança que ambas tivemos no ano anterior. A criança em questão evidencia comportamentos pouco ajustados, atitudes agressivas e uma linguagem desadequada e incomodativa para a sua idade. Da minha parte, fiz referência ao seu insuficiente desenvolvimento evolutivo e à sua incapacidade de controlar os seus impulsos verbais mais impróprios. A educadora escutou como de costume com atenção e depois sugeriu uma estratégia a qual contemplasse o reforço positivo com a criança. A estratégia teria de incluir, através de alguma aprendizagem, elogios para que a criança se sentisse confiante perante as actividades. Relembrou-me que no ano escolar anterior, eu teria tido esta atitude e o *feedback* que a criança lhe transmitira fora muito positivo.

**Reflexão:** A monitorização da aula do professor pode incluir aspectos de motivação e organização que podem contribuir, significativamente, para o bom funcionamento da mesma. As estratégias utilizadas devem ser promovidas com uma certa integridade, firmeza e regularidade de forma a transmitir ao aluno consistência efectiva. Em relação às estratégias comportamentais podem resultar alterações positivas do comportamento do aluno. É portanto, uma chave preciosíssima para o professor. Saber (abrir e fechar)

dosear um reforço positivo, no lugar certo e na hora certa, pode transformar positivamente uma aula. A aplicação desta estratégia pode ajudar ainda mais o educador quando este já conhece o aluno, permitindo actuar da seguinte forma: Seleccionar comportamentos a encorajar ou fortalecer, ou pelo contrário, reduzir ou eliminar; escolher o tipo de reforço para aumentar e manter comportamentos adequados; salientar a utilização do reforço, etc.

Na verdade quando um aluno revela um comportamento inaceitável em certos momentos, pode conduzir a atitudes negativas por parte do professor e desta forma, prejudicar a relação entre ambos. Como consequência desta situação, a realização pessoal e académica do aluno poderá incorporar proporções negativas. Face a esta possibilidade, o educador deverá prevenir e alterar progressivamente o comportamento do aluno. A educadora Sofia tentou passar esta mensagem, dando uma sugestão para contornar o comportamento impróprio do aluno. Simplesmente pegou num aspecto vivenciado com resultados positivos e enquadrou-o na presente situação.

O caminho mais eficaz a percorrer seria o de planificar a intervenção baseada nestas hipóteses. Assim, utilizar estratégias comportamentais que se têm revelado eficazes, de modo a alcançar a alteração do comportamento. As estratégias empregadas são seleccionadas de acordo com as necessidades de cada um, através da consideração de parâmetros de aplicação, como por exemplo: o tempo, a facilidade, a organização, etc. Esta planificação terá como objectivos principais a conquista do auto-controlo e auto-regulação. São, também, esperados comportamentos de envolvimento na tarefa, com os colegas baseados no entendimento.

Em suma, as alterações positivas no comportamento têm sido vistas como preciosas, porque libertam o educador para o ensino propriamente dito.

Data de registo: 31-01-2011

Local: recreio

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 13.20h

Registo nº 4

**Situação:** Resolução de conflitos

O espaço de recreio é um local composto por alguns jardins, canteiros, um campo polivalente, um parque de diversões com tapete sintético e alguns recantos cimentados. É cercado numa parte por uma vedação, um prédio de moradias e um grande portão interno de acesso ao Pré-escolar e a outros fins da própria instituição. No momento de recreio do almoço existe muita agitação, devido às saídas e entradas do período curricular das crianças, a mudança de turnos dos professores, horário de almoço do pessoal não docente. Geralmente, é um período de encontro breve entre muitas as pessoas, consoante as relações entre pares pedagógicos e até mesmo a proximidade das pessoas. As educadoras possuem um tempo de transição nos turnos. O que acontece, a educadora que está no período da manhã deverá informar a educadora do período da tarde das situações mais relevantes. Nesta hora, o número de crianças no recreio é grande e a possibilidade da existência de conflitos, também, é grande. Assim, uma criança procura a educadora Teresa muito chorosa, relata um acontecimento entre ela e outra criança da mesma sala. A atitude da educadora é de ouvinte, revela-se calma, atenta e disposta ajudar no que for preciso. Acabada a confissão da criança, a educadora decide agir. Chama a outra criança implicada, mas ainda não ouvida, ouve a sua versão atentamente e depois decide. A sua decisão passa por um pedido de desculpas da última criança ouvida para o queixoso.

**Reflexão:** É frequente na idade de Pré-escolar, encontrarmos crianças que quase diariamente fazem reclamações (queixinhas) por tudo e por nada. Obviamente que algumas reclamações estão, efectivamente, relacionadas com a impotência da criança

resolver o seu caso. No entanto, se a criança tem por hábito fazer queixas, falo-a sempre que algo o perturbe e, muitas das vezes, não faz o mínimo de esforço para o resolver. Perante estas situações, o educador deve ter algumas cautelas, pois se uma criança se acomodar com este comportamento, pode trazer dissabores à mesma, porque facilmente será apelidada pelos colegas de “Maria-queixinhas”. Para além disso, a sua relação com os outros poderá cair em certas fragilidades e daí, desnortear as amizades.

Contudo quando esta situação acontece, a educadora terá de intervir, pacientemente, de forma no futuro conseguir atenuar esta característica da criança. Digo portanto, pacientemente, pois de outra forma será mais difícil resolver o assunto. No entanto, nem todos os educadores são pacientes, porque cada pessoa tem a sua personalidade, o qual compreende um estilo pessoal. O modo de actuar da pessoa relaciona-se com factores genéticos, ambientais, as vivências particulares, etc. A personalidade resulta, em grande parte, da actividade que vai construindo. Todavia, não é uma construção solitária, pois resulta também de uma actividade social, ou seja, dos conflitos e das ligações emergentes ao longo da vida.

O educador é considerado uma pessoa que necessita de ter uma personalidade firme e segura no exercício da sua profissão. Geralmente, é alguém que está em contacto com etapas da infância e na juventude. Por isso, ser possuidor de uma personalidade firme, ajudara-o a compreender as inquietudes da criança e saberá, certamente, orientar os mais novos nas suas indecisões. Este caminho que o educador terá de percorrer, não será fácil, pois há dispêndio de energias, de ajustes e de conhecimento sobre a compreensão humana. Conseguir colocar-se no lugar do outro é difícil, ainda mais quando isto sucede tantas vezes na carreira do educador. São muitas as situações diferentes como é óbvio, e obriga accionar todas as reservas do educador. A complexidade é tal que agita tanto a parte emocional, criativa, científica, etc., do profissional. A experiência do professor se encarregará de conferir esta sensibilidade, esta capacidade de perceber as inquietações, mas nem todos estarão, certamente, à altura de ajudar os alunos tal como precisam.

Olhando e reflectindo um pouco, seria desejável que o professor fosse sobredotado neste domínio de educar/ajudar os alunos. Tudo seria mais fácil e até talvez natural. Uma vez que é humanamente compreensível que alguns professores sejam mais artificiais ao ajudar a resolver certas questões. Como humanos que somos, temos de ter

a consciência dos factores que se interpelam ao andamento profissional constante e assertório.

Data de registo: 04-02-2011

Local: recreio

Educadora investigada: Sofia

Hora: 16.20h

Registo nº 5

**Situação:** Resolução de conflitos

No *hall* de entrada para as salas, antecede três degraus, os quais são muito procurados pelas crianças do Pré-escolar para brincarem e/ou conversarem na hora de recreio. Usualmente sentam-se e colocam materiais nos degraus para desta forma brincarem. Hoje, uma criança que estava nessa escada decide fechar a porta a uma outra criança que está no *hall* de entrada. A reacção da criança fechada é instantânea. Chora e consegue chamar a atenção da educadora que logo reage à situação ocorrida. Abre a porta e chama as duas crianças implicadas no sucedido. A sua intervenção passa por várias etapas:

1º - Passo. A educadora Sofia conversa com a criança, explica o que se passou e diz-lhe que deve pedir desculpa ao colega.

2º - Passo. A seguir manda-a sentar-se um pouco para pensar naquilo que ela tinha feito.

3º - Passo. Passado algum tempo senta-se ao pé da criança, fala com ela e procura saber qual é a razão para ela estar agir daquela maneira. Durante a conversa nota-se que a criança está receptiva à educadora e esta fala sobre assuntos relacionados com medos, gostos, etc. O resultado da conversa é interessante, pois a criança apresenta-se mais calma e consegue prestar atenção ao que a educadora tem para lhe transmitir assim como, falar sobre determinados aspectos.

**Reflexão:** Quando vimos uma criança descontrolada, o primeiro instinto é fazê-la parar com aquela acção. Depois, estabelecer limites é uma maneira de transmitirmos aos alunos que estão agir incorrectamente. Posteriormente, e aliada à anterior, quase sempre temos de explicar o porquê da nossa intervenção. Por conseguinte, é difícil equilibrar entre a autoridade do educador e a afectividade. Ambas são muito importantes e ainda mais na faixa etária do Pré-escolar. Uma vez que a afectividade pedagógica é fundamental para que haja um circuito educativo saudável. Nesta via de acção, a criança ao sentir-se acolhida sentirá que alguém se preocupa com o seu bem-estar e entrará no jogo de conquista do seu professor. Conquanto, todo este procedimento compõem a afectividade pedagógica.

Sabemos porém, que quando estabelecemos um clima de confiança nas relações, apresentando uma postura aberta, carinhosa, afectiva, tolerante, etc., estaremos a mostrar à criança que as situações não são rígidas. Nesta abertura de espírito, abrimos um caminho a todos, onde podem-no percorrer dentro das suas limitações. Desta forma, as atitudes do educador transmitirão que todos podem falhar, pois faz parte de um percurso que temos de fazer. Esta postura não acarretará distanciamento mas sim, proximidade do educando para com o seu professor. Será nesta óptica de acção, que os alunos perceberão a comunicação verbal e não-verbal, os gestos corporais, etc., do educador. Comunicar com clareza, permite aos alunos perceberem, eficazmente, a real intenção do profissional. Quando o educador possui um bom controlo das suas emoções, geralmente transmite uma certa tranquilidade ao aluno. A partir daqui se o educador conseguir comunicar essa tranquilidade aos alunos, certamente estará a o ajudar a lidar com as suas emoções. Mas continuo a manifestar que, a aparente simplicidade do processo é muito difícil de executar e trabalhá-la com todos. Além do mais é um processo muito moroso.

“Se você tem metas para um ano. Plante arroz!

Se você tem metas para 10 anos. Plante uma árvore!

Se você tem metas para 100 anos então eduque uma criança!

Se você tem metas para 1000 anos, então preserve o meio Ambiente.”

Confúcio (provérbio chinês).

Neste provérbio está expresso o quão é difícil educar, mais do que isso a educação faz-se ao longo de toda a vida.

Data de registo: 07-02-2011

Local: recreio

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 12.55h

Registo nº 6

**Situação:** Avaliação do grupo de crianças

A educadora Teresa tem cuidado de fazer uma reflexão diária sobre as crianças, inclusive, fazer uma abordagem de certos indicadores relacionados com a avaliação. Esta educadora avalia as crianças de uma forma objectiva e concreta. Para além disso, faz uma avaliação psicológica, a qual tenta compreender o porquê de determinado comportamento. Eventualmente, a acção da criança prende-se com vários factores que se intrometem para que um tal comportamento ocorra. Como colega, acompanho quase, diariamente, uma reflexão, por vezes até exaustiva do desenrolar do dia-a-dia. Na verdade, a educadora ao indicar os momentos mais ou menos fortes do dia, nomeando os responsáveis por eles, consegue partilhar as características prementes dessas crianças. Daí a avaliação propriamente dita.

**Reflexão:** O educador de infância, enquanto docente, deve, obrigatoriamente, formalizar uma avaliação em registos estruturados, a partir da diversidade de processos e de experiências desenvolvidas na infância. A partir das vivências das crianças, assim como a sua implicação e o bem-estar a nível emocional, processa uma avaliação constante, sistemática e crítica. Tendo como base estes elementos focará o desenvolvimento de competências que se poderão extrair.

A planificação ganha um papel importante, uma vez que induz uma reflexão do educador cuidadosa sobre as actividades que vai executar com o grupo de crianças. Ao

mesmo tempo, também lhe permite questionar em função dos resultados obtidos e dos processos vivenciados na sala de actividades. Além disso, o educador deve se auto analisar, procedendo a uma busca constante para melhorar a sua prática pedagógica. Caso contrário, a inexistência de um projecto curricular e de planificações, a prática pedagógica ocorrerá, intuitivamente, com o risco de perder o rumo nas suas eventuais metas. O educador ao saber o que está a fazer e o que falta ainda fazer revela concordância entre o seu plano e os conteúdos tratados.

As estratégias de avaliação passarão pelo ensino-aprendizagem, baseadas nas áreas de conteúdo que contempla as Orientações Curriculares (documento curricular da Educação Pré-escolar).

Por último, o educador deverá comunicar os aspectos avaliados aos pais, dando uma visão globalizante da criança e envolver os mesmos no desenvolvimento harmonioso da própria criança.

Neste âmbito, a educadora Teresa ao fazer uma reflexão/avaliação sobre a prática dos seus dias com os alunos, realiza uma apreciação mais próxima dos acontecimentos. Logo, estará mais perto das necessidades e dos interesses das crianças, mostrando objectividade, coerência e disponibilidade para melhorar o seu trabalho. É neste acto de reflexão, que o educador contribuirá para a percepção significativa da singularidade de cada criança. Nesta óptica, o educador é um observador participante que tem como objectivo primordial avaliar/planificar para desenvolver as potencialidades das crianças.

A importância da reflexão revela-se muito importante, porque fazemos uma interpretação diária das experiências que vamos dinamizando. Para além disso, permite (in)validar uma acção pelo sucesso ou pelo seu fracasso. Por conseguinte, não será garantido que no futuro volte a ter sucesso com outros grupos, mas a percentagem de ser bem sucedido será muito maior. A reflexão além de ajudar a tomar consciência dos nossos actos no processo pedagógico, o que aconteceu durante e depois da actividade, também, possibilitará uma crítica sobre o pensamento. Reflectir porque é que agimos de certa forma, o que levou a ter aquele comportamento é, igualmente, profícuo para a nossa acção pedagógica.

A aquisição deste hábito contínuo e sistemático fornece aos profissionais uma boa sustentabilidade nas planificações. Reconhecer, verdadeiramente, o que aconteceu pode ser positivo ou negativo, o que interessa á salvaguardar os próximos passos a dar.

Data de registo: 09-02-2011

Local: sala de actividades

Educadora investigada: Sofia

Hora: 08.20h

Registo nº 7

**Situação:** Acolhimento aos pais

A hora de acolhimento da manhã é um momento importante do dia. A chegada das crianças de tenra idade à escola significa a separação dos familiares. Por esta razão, por vezes, há alguma dificuldade da criança se desprender dos próprios pais e/ou encarregados de educação. Desta forma, a educadora Sofia manifesta um grande empenho ao receber as crianças na sua sala. No início do dia, o ambiente da sala é calmo. As crianças vão chegando acompanhadas dos seus pais e a educadora acolhe, calorosamente, as mesmas. Apresenta-se muito simpática e carinhosa com as crianças. Tem o cuidado de cumprimentar, através de um comentário amistoso, um beijinho e/ou abraço a criança. Os seus comentários com as crianças estão relacionados com apreciações físicas (o teu vestido é muito bonito), psicológicas (tu estás muito bem disposta), de descontração (em caso de choro: vamos ver este jogo muito interessante), etc. Com os pais mostra-se disponível, atenta, confiante e graciosa. Contudo, a troca de palavras com os pais na parte da manhã, revela-se curta, apenas escutando os aspectos essenciais da criança (esta noite vomitou ou ela está um bocadinho rabugenta). Ao observar esta atitude constatei que com este procedimento, a educadora transmite uma mensagem de confiança aos pais.

**Reflexão:** Apresentar uma comunicação adequada com as outras pessoas, estabelecer um diálogo coerente, bem-disposto e atractivo, geralmente, desencadeia um bom relacionamento com os outros. No trabalho como na vida pessoal é cada vez mais importante desenvolver esta destreza, mostrando uma relação interpessoal saudável. Parte-se do princípio que a relação interpessoal seja algo relacionada com o auto-conhecimento da pessoa, possibilitando, também, uma compreensão para com os outros. Quando um educador não possui esta destreza desenvolvida, deveria tentar treiná-la, para adquirir e desenvolver uma melhor relação com os outros, nomeadamente com os pais dos alunos.

A educação de infância e mesmo na educação básica devido às idades jovens das crianças, é necessário transmitir aos pais um compromisso para com os alunos. É claro que esse compromisso não passa, somente, pela parte educativa e pedagógica, mas também pela segurança e bem-estar. Para evidenciar este compromisso, a melhor forma está na prática que se executa como é óbvio, mas também, na comunicação, na relação que se estabelece com os pais. Importa destacar o valor o diálogo, assente numa atitude franca, sincera e conveniente às situações que se apresentam.

Ser agradável para com os outros, conversar, olhar nos olhos, mostrar-se atencioso, são indicadores de que se interessa pelos outros. No entanto, não convém esquecer que nem tudo é gracioso e aceitável. Às vezes, é necessário trocar informações dentro da exigência que se impõe.

O que observo perante os comportamentos comunicativos da educadora Sofia perante os outros, sobretudo com os encarregados de educação, é uma atitude de boa disposição, de simpatia, atenção e reacção. Habitualmente, presencio esta educadora a escutar atentamente as pessoas e depois manifesta a sua opinião para com os outros.

Com as crianças, a educadora promove afectividade e ainda mais na hora do acolhimento (hora de chegada). Desta forma, facilita a comunicação e transmite um clima de confiança no ambiente escolar.

Data de registo: 18-02-2011

Local: recreio

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 13.25h

Registo nº 8

**Situação:** Queixa de uma criança

O ambiente no recreio está um pouco tenso, porque uma criança trouxe um brinquedo para a escola e não quer partilhá-lo com todos os colegas da sua sala. Embora haja esta perturbação, as crianças conseguem gerir, razoavelmente, as suas opiniões. No entanto, há uma criança com um bom nível de conversação e argumentação que se sente altamente prejudicada e vem apresentar a sua queixa à educadora. Inicia a sua queixa, sempre a culpabilizar o colega de não querer emprestar-lhe o brinquedo. A educadora escuta-o e ao mesmo tempo desdramatiza e desvaloriza a queixa, através do humor. Brinca com a situação e sugere à criança outras formas para obter o brinquedo ou então fazer outra coisa. A criança insiste, insiste várias vezes sobre o mesmo assunto e tenta convencer a educadora através da sua capacidade de verbalização persuasiva. Após algum tempo de diálogo entre ambos, a educadora resolve perguntar, o que pode fazer por ele. A criança vai directa ao assunto e diz-lhe que quer ajuda para a obter o que deseja. A educadora responde-lhe muito francamente. Se utilizar a sua autoridade com a criança que obtém o brinquedo, será mau para a relação de ambas. Ela emprestará o brinquedo, mas ficará aborrecida contigo por ter de acatar as ordens da sua educadora. Neste momento a criança acaba por perceber, vagarosamente, onde a educadora queria chegar, mas expressou-se inconsolada por o colega ser tão egoísta. De seguida,

lamentou-se sucessivamente sobre esta situação, referiu que não tinha amigos, ninguém quer brincar comigo, os meus colegas não gostam de mim, etc.

**Reflexão:** As crianças na idade do Pré-escolar são egocêntricas por natureza, quando não obtêm algo que querem, têm dificuldade em perceber a razão essa razão. Mas não é sobre essa questão que quero falar. A criança desde cedo criança adquire vocabulário, desenvolve a linguagem verbal e descobre estratégias para convencer o interlocutor do que quer. Além do mais usa argumentação quando interage com os outros fazendo, por vezes prevalecer a sua vontade. A par disso, a competência argumentativa promove certas capacidades cognitivas, como: a rapidez do raciocínio, domínio da linguagem e diversas análises de situações. Ao ser trabalhada sistematicamente pode melhorar o discurso do seu dia-a-dia. Todavia para que este desenvolvimento ocorra, as crianças também devem ter o seu tempo e espaço para falar. É claro que o assunto não encerra no momento quando uma criança quer alguma coisa, mas sim, dar voz para pensar sobre acontecimentos diversos. Ocorre-me, portanto, a educação para os valores que é um tema muito carenciado nos dias de hoje. Falar sobre assuntos desta natureza, é claro adequa-los para idade, são maneiras de levar a interiorizar o processo de uma forma mais eficaz. Ora, proporcionar momentos às crianças para darem a sua opinião, escutar a dos colegas, os educadores, será um meio para se envolver nas questões. Fazer múltiplas abordagens ao tema, com diferentes perspectivas, sortirá, certamente outra responsabilidade face aos temas tratados. Este procedimento possibilitará à criança e futuro adulto, um ser mais crítico, democrático e responsável. O interesse reside, portanto, inverter aquele sintoma de ausência de opinião, absentismo, etc.

A participação activa dos alunos na vida escolar permite recriar no fundo algumas visões de como é fundamentada a sociedade nos seus papéis e estatutos. A abordagem oral foca, peremptoriamente, exemplo do que somos, quem somos e o que podemos ser e fazer perante a colectividade. É importante referir que, na escola ainda há muito aquele conceito que a disciplina está relacionada directamente com a obediência das crianças. Quando observamos alunos a darem a sua opinião, a discutir assuntos, temos a tendência pensarmos aquela sala como uma anarquia. Contudo, deve existir tempo e espaço para tudo quer seja para escutar, quer para falar e até mesmo para decidir.

Nesta breve descrição, a educadora Teresa primeiro escutou, analisou e depois foi muito sincera com o seu aluno. Expressou-se muito claramente à criança que se ela fizesse o que ele queria seria-lhe mais prejudicial, dando-lhe espaço para raciocinar sobre o assunto. Assim, não resolveu o sarilho, mas também não o ignorou. Forneceu-lhe, seguramente, pistas para construir o seu caminho à sua livre e espontânea vontade.

Data de registo: 25-02-2011

Local: sala de actividades

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 17.10h

Registo nº 9

**Situação:** Reunião dos encarregados de educação

A tarde da Pré-II teve um desenvolvimento diferente do habitual. A reunião dos encarregados da educação na sala de actividades implicou a saída das crianças mais cedo da mesma. Foi, após o momento de encontro com a comunidade de sala que crianças deslocaram-se para outro espaço educativo. De forma que as educadoras conseguissem preparar e organizar o espaço para a dita reunião dos encarregados da educação. As educadoras prepararam o evento com empenho. A apresentação do Projecto Curricular de Grupo foi acompanhada com fotografias das crianças da própria sala em actividade; o desenrolar da reunião foi guarnecida com música clássica, onde o ambiente tornou-se sereno e acolhedor. A comunicação da educadora Teresa revelou-se alegre, descontraída e clara, fornecendo exemplos para uma mais fácil compreensão dos assuntos escolares. Focou os aspectos mais relevantes do documento da sala, tais como: a organização do espaço, as rotinas diárias e semanais, as características do grupo de crianças e o plano curricular, ou seja, a intencionalidade pedagógica das docentes. Quase no final deste acontecimento, solicitámos a intervenção dos encarregados da

educação para uma actividade relacionada com a descoberta e identificação de um trabalho exposto do seu educando. Perante esta situação, os pais revelaram-se mais comunicativos entre os seus pares e educadoras. Trocaram palavras sobre o desenvolvimento do desenho dos seus filhos.

**Reflexão:** A comunicação é uma constante necessidade humana e ainda mais quando trabalhámos directamente com pessoas. Essas pessoas podem pertencer a várias culturas, raças, estatutos, etc. Enfim comunicar é manifestar uma presença perante a esfera da vida social. Ao estar com os outros implica comunicação. Podemos comunicar informações na transmissão de mensagens.

A reunião de pais implica comunicação verbal e não-verbal, uma vez que utilizámos a expressão linguística e a movimentação do corpo, expressão de intenções, o olhar, etc. A forma como o docente se apresenta em frente aos pais, denuncia a sua personalidade e o seu estado emocional.

O que aconteceu na reunião foi uma tentativa de explicar, categoricamente, o que se faz na sala de actividades com as crianças e os objectivos que subjazem a essa filosofia. Tentámos esclarecer os pais, sobre a importância do Pré-escolar e a importância dos mesmos estarem envolvidos nesse quadro educativo. Todo este envolvimento, obriga uma preparação prévia do acontecimento para evitar momentos imperceptíveis no domínio comunicativo. A utilização de recursos tecnológicos no desenrolar da reunião permitiu uma maior clareza do presente auditório. Tivemos, também, o cuidado de criar um espaço agradável e tranquilo com o acompanhamento de música clássica.

Mediante a comunicação, a educadora Teresa este quase sempre alegre e clara. Tentou utilizar o humor para quebrar o distanciamento com os familiares. Tivemos a percepção que as estratégias utilizadas foram bem acolhidas pela reacção positiva dos encarregados da educação. Aliás, os nossos sentidos também nos comunicam informações, nomeadamente o pelo olhar, conseguimos verificar a expressão do rosto da outra pessoa. A nossa preocupação de sermos entendidas no discurso, empurra-nos para antevermos situações que por ventura já tenham acontecido e tentámos contorná-las com algum esforço.

Para ocorrer uma comunicação plena e eficaz, é preciso haver percepção do interlocutor, do que acontece na situação, do espaço, enfim do contexto preparado. Toda percepção envolve um anseio, um esforço e empenho de quem percebe o acto a decorrer.

Outra questão prende-se com alguns receios que as pessoas têm ao se exporem oralmente. A existência de um público divergente que certamente opinam de formas diferentes, pode acarretar algum tipo de censura ao discurso que se está a tentar passar. Na verdade, a apresentação de um projecto de trabalho que já está em execução, não cede muitas margens de discussão, mas sim de compreensão.

Data de registo: 03-03-2011

Local: recreio

Educadora investigada: Sofia

Hora: 16.10h

Registo nº 10

**Situação:** Oferta de apoio ao serviço de sala

A educadora Sofia toma conhecimento que as colegas da Pré-II preparam a reunião dos encarregados de educação. Pela experiência passada que tem, sabe que pode ser necessária ajuda para a preparação da mesma. Logo, disponibiliza os serviços da funcionária da sua sala para qualquer eventualidade.

**Reflexão:** Ao longo da trajectória profissional, o educador vai adquirindo um conjunto de experiências que acontecem no contexto escolar que lhe fornecem alguma vantagem perante outros profissionais menos experientes. O caminho da docência repete-se várias vezes ao longo do ano, porque existem certas formalidades que podem variar de conteúdo, mas o acontecimento é o mesmo. Neste sentido, quando se ouve um colega a dizer que vai ter uma reunião de pais, pressupõe-se imediatamente que são as reuniões que, habitualmente, dinamizamos todos os anos ou meses. A calendarização temporal está relacionada com cada educador e como patenteia o seu trabalho.

Neste caso especial, a educadora Sofia apercebeu-se dessa dinâmica e logo mostrou-se disponível para ajudar. Habituada que está a estas situações, pressupôs que seria necessário auxiliar em algum serviço. Ao tomar esta decisão, transmitiu a sua

preocupação com os outros e no sucesso do evento. A sua atitude revelou companheirismo e é claro a sua experiência pessoal sobre a experiência profissional. Além de que a prática no terreno, ensina muito. Sabemos que a teoria apresenta grande valor na aquisição do conhecimento, mas a prática revela-se muito importante na habilidade do autor. Neste sentido as duas são importantes e devem caminhar a para uma da outra. A teoria e a prática educativa, por vezes, são confrontadas com uma barreira entre ambas, mas a meu ver são indissociáveis. Uma complementa a outra, o interesse é único, melhorar a prática pedagógica.

O docente deve procurar constantemente melhorar a sua actividade profissional e, isso só acontece recorrendo à teoria (como por exemplo, as formações) e à troca de experiências entre os seus pares pedagógicos ou até outros profissionais.

Data de registo: 10-03-2011

Local: sala de actividades

Educadora investigada: Sofia

Hora: 09.35h

Registo nº 11

**Situação:** Planificação do dia

A sala da Pré-I apresenta um espaço amplo para a realização de reuniões de grande grupo. Diariamente, existe vários encontros entre toda a comunidade de sala (crianças, educadora e a funcionária). Sentam-se no chão em círculo com pernas à chinês e decidem a sua vida escolar. Geralmente, focam o olhar para a educadora, pois ela procura olhar, também, para todas as crianças. No primeiro momento da manhã há um tempo para planificar o que as crianças vão fazer. Neste dia a educadora Sofia começa por cantar a canção dos bons dias, faz uma abordagem ao calendário e utiliza a actividade externa à sala para referenciar o dia da semana, exemplo disso: Terça-feira dia de Educação Física. Posteriormente, a educadora apresenta uma lengalenga nova e emprega a estratégia da repetição para as crianças assimilarem a sequência de palavras. Durante esta dinâmica, surgem pequenos distúrbios no comportamento de algumas crianças. A educadora não deixa passar em branco nenhuma situação, mesmo para evitar a geração de conflitos e as conversas paralelas entre as crianças. Deste modo, utiliza a estratégia de mudar as respectivas crianças do lugar onde estão inicialmente. Além disso, indica o lugar para onde as crianças se devem dirigir. Toma esta atitude de forma calma, firme e sem grandes explicações. Aliás, refere que nesta idade não se perde muito tempo a explicar o porquê da mudança de lugar.

**Reflexão:** A escola é uma organização aberta a todos. Nela, frequentam crianças de comunidades com formas de ser e pensar diferentes, apresentam normas e valores, igualmente, diferentes. Por isso, é normal surgirem conflitos diversos, uma vez que estes estão inerentes ao ser humano. Na singularidade de cada pessoa, há a sua maneira de resolver os seus conflitos. As crianças tal como os adultos também têm a sua forma de resolver os seus dilemas, por vezes, não é o modo mais adequado para o fazer. Porque pode não saber ou não querer resolver da maneira mais correcta. Ou seja, tentar resolver pela compreensão, pelo diálogo, etc. Muitas vezes o que está subjacente a esta tipologia de comportamento de carácter mais agressivo são as influências dos próprios meios familiares. As crianças aprendem por imitação e quando têm referências incorrectas, certamente irão reproduzi-las no seu comportamento.

A família é o principal suporte na formação do indivíduo, pois possibilita a construção de sua essência. Perante ela o homem cria as suas raízes e torna-se numa pessoa capaz de gerir as suas competências. A família é considerada a primeira célula institucional formadora da criança. É, dela que resultará em grande parte a personalidade do que será o adulto.

A família se é geradora de alegrias, certamente reflectirá esse sentimento para fora, para o outro e claro, para a escola. Pelo contrário, se na família predomina acções agressivas, também, evidenciará esse reflexo, mas desta vez com prejuízo para o próprio e para o outro. Uma vez que os exemplos familiares rapidamente passarão do seu meio para o da escola. Em resposta a esta situação, a escola deve oferecer uma alternativa, um outro contexto, baseado em alegrias e execução de vontades, mas sobretudo o desejo de aprender. A vontade de aprender não se trata apenas de aquisição de conteúdos, mas também, aprender a ser e estar na sociedade dentro de normas e regras. Seria útil e desejável que a escola e a família estabelecessem este encontro, assegurando o desenvolvimento integral do aluno.

O educador na sua aptidão profissional, deve encorajar o aluno nas suas vontades, mostrando-lhe o caminho para a aquisição da sua personalidade e consequentemente, a sua felicidade. Subjacente a esta filosofia do bem querer está a meta atingir, mas o caminho pode revelar-se sinuoso quer para o aluno, quer para próprio educador. É, nesta confluência de situações que o educador deverá mostrar-se firme e mediador dos conflitos, apontando as atitudes mais correctas para o educando.

Neste episódio o que a educadora Sofia fez, estabeleceu limites às crianças que estavam a perturbar o desenvolvimento da planificação do dia. Procurou acabar imediatamente com as brincadeiras que poderiam evoluir para conflitos. Para ela existem momentos que não devem ser interrompidos e ainda para mais quando se trata crianças muito pequenas.

Data de registo: 16-03-2011

Local: sala aulas do quarto ano

Educadora investigada: Sofia

Hora: 19.10h

Registo nº 12

#### **Situação:** Reunião de Conselho Escolar

A sala de aulas do quarto ano situa-se no segundo piso num edifício de dois andares. O imóvel é caracterizado como plano centenário destinado à Educação de Infância e ao Primeiro Ciclo. As reuniões do Conselho Escolar realizam-se, quinzenalmente, com todas as pessoas que compõem o corpo docente. São decididas, praticamente, todas as medidas a nível pedagógico e administrativo da instituição. Para além disso, faz-se relatos sobre as crianças com necessidades mais prementes. No sentido de ajudar os alunos, unem-se esforços para tentar resolver os casos que exijam maior ponderação não de um, mas de todos. A uma dada altura, inicia-se a exposição de um caso. Trata-se de uma criança com características psicológicas alteradas e um meio familiar pouco equilibrado. A criança apresenta-se perturbada e até mesmo descontrolada. A mãe desta criança não está receptiva às preocupações da escola para com o filho. Pelo contrário alimenta as fantasias e o comportamento inadequado do filho. Perante esta situação, a educadora Sofia intervém, dando a sua opinião e sugestões para abordar o encarregado de educação.

**Reflexão:** A dinâmica de uma reunião do Conselho Escolar baseia-se num momento para encontrar soluções de ordem pedagógica e administrativa. É, também, um espaço de partilha entre os professores onde deve contemplar a entreajuda. Os mais

experientes, geralmente lembram-se de situações similares que possam ter ocorrido com o próprio ou até com os demais. É, portanto uma mais-valia ter alguém experiente no corpo docente e ainda mais quando é alguém que se revela interessado e oportuno. Estas últimas características dizem respeito à personalidade da pessoa. A educadora Sofia como já tenho vindo a referir, é alguém que se interessa pela vida escolar e sempre que sabe e pode intervém em função do bom funcionamento da mesma.

Data de registo: 25-03-2011

Local: recreio

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 13.20h

Registo nº 13

**Situação:** Forma de abordar um tema

É natural nas idades pequenas, as crianças interessarem-se muito pelos animais. O momento de recreio é um espaço oportuno para desencadear este tipo de situações. O recreio da escola é apetrechado com alguns jardins e canteiros. Em cada espaço ostenta plantas diferentes que por sua vez atraem vários animais. Normalmente existem muitos tipos de insectos, etc., e as crianças gostam de os explorar. Neste dia em particular, as crianças estão a apreciar as lagartixas, mas com uma vontade grande de as maltratar (a tirar pedras). A educadora Teresa ao ver esta situação considerou-a de mau gosto e foi chamar atenção dos seus alunos. Aproveitou esta situação para explicar-lhes que não se deve tratar mal os animais, porque eles também sofrem e porque eles são necessários para nos proteger de outros animais. Além disso, em vez de estarem a maltratarem, poderiam fazer justamente o contrário, cuidar deles. Imediatamente forneceu um exemplo para cuidar das lagartixas: foi buscar um pouco de maçã e colocou-a em cima de uma parede perto das lagartixas para elas comerem. De seguida as crianças mantiveram-se atentas e quietas a observar as lagartixas a saborearem a maçã.

**Reflexão:** Todos os professores adoptam uma técnica para educar, inspirados nos outros, em teorias, leituras de artigos, etc., portanto, desenvolve um estilo baseado na sua pessoa e na bagagem teórica que vai tendo. Os métodos de trabalho, também fazem o estilo do professor, se bem que é difícil encontrar um professor que trabalhe um método puro. Desta forma, podemos falar de predominâncias. Existem professores mais ou menos directivos. Uns colocam a ênfase nos assuntos a serem ensinados e outros nas necessidades e interesses dos alunos. Este último tem como característica fundamental disponibilizar experiências ao aluno. O método mais directivo ou formal aponta para um professor que preenche maior parte do tempo a falar e proporciona as iniciativas às crianças. O método menos directivo ou informal, geralmente, dá mais espaço à iniciativa da criança. Logo, a criança terá mais a vontade para criar, mas também terá de

ter mais responsabilidade. Ora, o que acontece na prática, é que esta distinção não é estanque ou sou isto ou aquilo, existe, uma abordagem às duas.

Nesta experiência com as maravilhas da natureza, a educadora Teresa misturou ambos métodos: primeiro percebeu o interesse das crianças pelos bichos; segundo tomou a iniciativa mostrar algo aos alunos que se poderia fazer com os bichinhos (dar de comer e depois deixou-os a explorar livremente esta prática. No entanto, no meu entender, este exercício teve uma predominância grande no interesse dos alunos. Afinal, mais do que o método nós, também, somos modelos para as crianças e ao dar exemplos estamos a mostrar acções possíveis. De qualquer modo esta é uma forma muito subtil de tratar o estilo do professor, pois sabemos que existem estilos, nomeadamente, estilo directivo que o professor expõe a aula, dá instruções e critica os alunos. O professor com estilo mais informal, revela-se mais flexível e até estimulante, dando espaço às crianças para fazerem as suas escolhas, ajuda-as a fortalecer a autoconfiança, a responsabilidade e a independência. Estas são características úteis para ajudar as crianças a resolverem os seus conflitos.

A par desta situação quer o professor seja mais ou menos formal, deve saber falar de um modo interessante para estimular a imaginação e o pensamento das crianças. A vantagem disto transfigura-se no próprio ambiente educativo, uma vez que os alunos não se cansam facilmente de ouvir o professor. Utilizar o humor, gestos, movimentos, um tema diferente corta um pouco com a monotonia da aula. Um outro atributo do professor é falar bem e claro. Tentar dar respostas aos alunos quando necessário, mas às vezes também é preciso estimular a criança a fazer a sua própria pesquisa. Pode começar com um pequeno contributo de dar uma resposta incompleta e depois incentivar o aluno a procurar a informação que precisa. É, preciso que o professor não se esqueça para que criança está a falar, adaptando o seu discurso à idade, à cultura, etc. A sua voz deve ser expressa clara e fluentemente, a fim de os alunos conseguirem formular os seus pensamentos. Os momentos não devem ser muito extensos para não aborrecer as crianças. A estratégia para isso não acontecer poderá ser a de fornecer trabalhos práticos para descontraírem um pouco. O ideal está sempre no equilíbrio das situações, mas há um toque sedutor que pode ser trabalhado para melhorar a eficácia do professor no âmbito da sua sala de aula.

Data de registo: 28-03-2011

Local: sala do pessoal docente e não docente

Educadora investigada: Sofia

Hora: 16.30h

Registo nº 14

**Situação:** Comparação da actual situação na educação com a de outros tempos

Durante o intervalo a educadora Sofia conversava com colegas de serviço sobre o início da sua actividade profissional. Recordava, com alguma nostalgia, esses tempos pela facilidade que se trabalhava com as crianças. Realçou as mudanças no comportamento das crianças, dos pais, do próprio sistema educativo e as condições que nos exigem hoje.

**Reflexão:** O período de intervalo dos professores é muitas vezes, o momento mais propício para abordar aspectos relacionados com a educação, os quais envolvem assuntos como: o comportamento das crianças, atitudes dos pais, pedir conselhos a colegas, fazer abordagens críticas à legislação, a mudança nas sociedades, tomada de conhecimento sobre inúmeros aspectos de natureza diversa, abordagens pedagógicas, a própria família, etc. Este é um momento por excelência para tratar de assuntos de internos ou externos à escola, mas de uma forma mais descontraída. Muito embora existe, quase sempre, um compromisso com a educação. Este tempo e espaço oferece aos mais novos na profissão conhecimentos, muitas vezes, desconhecidos e aos mais velhos oferece uma maior afirmação nas suas narrativas. Entre os pares mais identitários, trocam-se experiências, dando um reforço às suas bagagens já existentes, assim como alguma segurança na melhoria do serviço. Dentro deste espaço considerado dos adultos, há muitas coisas acontecer e a proferir: há um mundo de palavras, gestos, ruídos, sons, auscultações, etc., são aspectos completamente diferentes daqueles que são tratados nas salas de actividades. Por isso, o discurso utilizado, é por vezes, identificado como desabafos e/ou recarga de energia para o período seguinte. Neste âmbito há a referir que, neste empreendimento a comunicação está sempre patente. Para a educadora Sofia não existe intervalos, não existe o antes e o depois, apenas existe uma continuidade de acções diferentes, acompanhadas por comunicações verbais ou não

verbais. É claro que, outrora, os assuntos seriam sentidos de uma outra forma e daí, também, pensados e expressos de modo distinto.

Data de registo: 04-04-2011

Local: sala de actividades

Educadora investigada: Sofia

Hora: 08.30h

Registo nº15

**Situação:** Cumprimento do horário

Chego de manhã à minha sala, ainda não deu o toque de entrada, dou dois dedos de conversa com a educadora Sofia e depois cada uma de nós dirige-se para a sua sala. Entretanto começam a chegar as crianças mais madrugadoras, cumprimentam, dizem bom dia, distribuem-se pela sala, interagem uns com os outros, conversam e contam novidades. Naquele instante, procura-me novamente a educadora para me avisar de algo que se tinha passado no final da tarde do dia anterior: uma mãe teria vindo buscar o seu filho à escola fora do horário, isto é, não cumpriu o horário institucional. A educadora aconselhou-me falar com essa mãe para ela entender que tem de respeitar os horários.

**Reflexão:** A educadora Sofia com a experiência que possui, tenta ajudar os seus pares pedagógicos quando surgem situações fora do âmbito normal. Geralmente, revela muito cuidado nas suas abordagens comunicativas para não ferir susceptibilidades. Além disso, demonstra-se disponível para auxiliar as colegas, evidencia abertura e espírito crítico, mostra-se simpática e agradável para com os outros. A sua personalidade assenta numa postura activa, determinada, concisa e bastante competente nos projectos que se aplica. O seu companheirismo não é feito de apenas de “ falas mansas”, mas de um discurso realístico com abordagens bem pensadas e ponderadas. Após esta caracterização, é importante ainda expor que o perfil da educadora Sofia adequa-se a alguém que tenta proteger o seu semelhante, mas sem intervir no seu trabalho directamente. Associo, portanto, a sua personalidade aliada à sua experiência, a um docente com características de carácter supervisivo. A sua atitude coloca-a num patamar privilegiado, porque as suas opiniões são bem aceites pelos seus colegas e até

pela Senhora Directora da instituição. O que significa que a nível interno é uma mais-valia, pois fornece um contributo altruísta à instituição.

Nas minhas observações desta educadora, consegui perceber o quanto é importante ter cuidado com a comunicação e ser agradável para com os outros. A capacidade de cativar torna o processo de comunicação mais fácil para o outro que está a escutar.

Data de registo: 08-04-2011

Local: recreio

Educadora investigada: Sofia

Hora: 10.30h

Registo nº 16

Situação: Chamada de atenção a uma criança

No espaço de recreio contém um campo polivalente que está cercado por uma rede dura para impedir que as bolas de saíam deste recinto. A rede é muito procurada pelas crianças, pois possibilita as mesmas a trepar por ela acima. Na idade pré-escolar a habilidade do trepar deveria ser facultada às crianças, mas por falta de material adequado e por, também, ser perigoso as restrições desta escalada são grandes. Na hora do intervalo, há uma criança que se dirige ao campo e começa a trepar a referida rede. A educadora Sofia observa este comportamento e decide chamar atenção dessa criança. O facto da criança já saber as regras e da sua impossibilidade de trepar à rede, facilita o trabalho da educadora, pois utiliza a linguagem gestual para captar atenção dela. Faz um sinal com as mãos, no sentido descendente, informando para a criança descer. A criança vê o gesto da sua professora e muito lentamente, inicia o processo inverso, a descida da rede. Ainda é necessário a educadora repetir o gesto, mas logo de seguida, a criança desiste da sua brincadeira.

**Reflexão:** De facto em espaços de grande dimensão nem sempre é adequado utilizar a voz para captar a atenção da criança. Em alternativa, empregar a linguagem gestual para comunicar poderá ser uma solução. É claro que nem sempre se consegue resultados apenas com este tipo de linguagem. Existem muitas crianças que pura e simplesmente não escutam e é necessário recorrer à voz e até mesmo ao toque, isto é, pegar pela sua mão e mudá-la de local. Tudo isto depende das crianças e das situações.

Contudo a habilidade estará nas mãos do profissional, utilizar a linguagem verbal ou não verbal, depende do conhecimento que o educador tem da criança, da sua relação afectiva com ela, etc. Todavia ambas as linguagens são muito importantes para o exercício da profissão, caberá ao docente pô-las em prática em função daquilo que quer que aconteça. A linguagem não verbal, sobretudo em idades tão pequenas, poderá ser um meio muito eficaz para captar e cativar a atenção das crianças.

Data de registo: 03-05-2011

Local: exterior

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 14.00h

Registo nº 17

**Situação:** Relato entre a educadora Teresa e educadora de uma instituição social

A recolha de dados do presente estudo, foi efectuada numa escola que habitualmente, frequentam crianças institucionalizadas em regime de internato. O espaço geográfico é próximo entre a escola e as instituições de solidariedade social daí, a existência de vários alunos com estas características neste espaço educativo. Estas crianças costumam apresentar muitas carências afectivas, problemas emocionais, perturbações, comportamentos desadequados, etc. Por estas e outras razões, algumas destas crianças necessitam de serviços especializados, como por exemplo: assistência do serviço social como é óbvio, psicologia e terapias diversas. Neste desenvolvimento, ao longo do ano lectivo, existe uma interacção entre o pessoal docente que trabalham com estas crianças e os respectivos serviços sociais. Desta forma, a educadora da instituição social reúne-se com a educadora Teresa para esta lhe fornecer informações sobre estas crianças.

**Reflexão:** O facto da educadora Teresa trabalhar, também, numa associação social, costuma a dar-lhe alguma destreza (bagagem) para tratar destes assuntos. Importa referir que, as pessoas envolvidas já se conhecem o que facilita a comunicação entre ambas as partes. Gostaria, também de salientar que a educadora Teresa costuma fazer muitas avaliações psicológicas com base no conhecimento que vai apurando das crianças. A partir daqui, estabelece uma correlação entre a realidade social da criança e

o seu comportamento expresso no meio escolar. Nesta óptica, a educadora manifesta uma grande familiaridade com o meio social. Muitas vezes, é conhecedora das famílias que abandonaram ou que se evidenciaram negligentes com seus descendentes e como consequência disso, foram retirados os filhos dos seus lares. Na verdade, uma educadora com estas características, entendida em meios sociais desfavorecidos, habituada a lidar com estas crianças, fornece-lhe uma vantagem em relação a outros educadores. A sua competência educativa no espaço escolar transparece, muitas vezes, esta questão social realçada em relação a outras áreas de desenvolvimento. É oportuno focar a sensibilidade que esta educadora tem manifestado, ao tratar destes assuntos que pela sua natureza são identificados como muito melindrosos.

Data de registo: 12-05-2011

Local: sala do pessoal docente e não docente

Educadora investigada: Sofia

Hora: 10.10h

Registo nº 18

**Situação:** Abordagem às Escolas a Tempo Inteiro

No período da manhã, no espaço do refeitório à hora do lanche, nota-se uma agitação, as crianças revelam-se muito inquietas, desobedientes e com comportamentos pouco adequados durante o seu lanche (fazem muito barulho, apresentam uma postura inquieta, conversam uns com os outros muito alto). Os professores revelam-se angustiados, porque a maioria das crianças insistem com o seu comportamento desobediente. A educadora Sofia observa todo este desassossego no momento do seu intervalo e na hora que se dirige à sala para lanchar. Assim, decide comentar com os colegas o mau estar que se tem vindo assistir nas escolas, desde alguns anos para cá. De uma forma clara, a educadora dá a sua opinião referindo que as Escolas a Tempo Inteiro prejudicam as crianças, devido à sua carga horária e ao modo como as actividades extracurriculares são programadas. Explica que as actividades extracurriculares possuem um carácter muito forte de alfabetizar, servindo muito pouco os interesses dos alunos. Ainda é da sua opinião que as escolas deveriam conter oficinas que servissem o real interesse das crianças. Todo este discurso, prende-se com o actual comportamento desobediente das crianças. Para ela, as crianças passam demasiado tempo na escola, originando uma certa indisciplina. Os seus comentários foram muito bem aceites pelos seus colegas, concordando com as suas opiniões. Este mau estar tem se sentido frequentemente entre a classe docente, mas facilmente perde o seu vigor quando é confrontado com a diminuição dos docentes no quadro das escolas, caso esta situação fosse reduzida. É ainda alvo de críticas as famílias das crianças que pela sua impossibilidade real ou parcial, apresentam um desinteresse em estar e educar os seus filhos, delegando as suas principais funções à escola. Conquanto esta posição das famílias é compactuada pela própria Secretaria da Educação e Cultura, pois delega às escolas funções que deveriam ser dos próprios pais e/ou encarregados da educação. Contudo, o principal objectivo da Secretaria da Educação e Cultura seria o de estimular

o sucesso educativo com uma cobertura de 10 horas por dia e o que acaba por acontecer, é um excesso de tempo pedagógico que cansa as crianças do espaço educativo.

Finalizado o tempo de intervalo, acaba a conversa e segue-se o dever de voltar às salas, cada qual com os seus alunos.

**Reflexão:** Algumas escolas iniciaram o seu funcionamento a Tempo Inteiro desde o ano lectivo 1994-1995, a fim de colmatarem necessidades pontuais. Designadas por ETIs, o seu enquadramento legal desta modalidade escolar emergiu alguns anos mais tarde, em 1998. A efectivação deste modelo, onde os alunos do Pré-escolar e 1º Ciclo permanecem na escola durante todo o dia. Desta forma, prevê que as Actividades de Complemento Curricular e Extra Curricular se efectuem em dois períodos diários, em regime de alternância. Ou seja, metade do número de turmas da escola actua com Actividades Curriculares no turno da manhã e Actividades de Complemento Curricular e Extra Curricular à tarde e vice-versa. As actividades de Ocupação de Tempos Livres foram ainda abrangidas, com motivo de evitar tempos sem ocupação. A nível do Pré-escolar, também sucede praticamente da mesma forma: para cada grupo de crianças há duas educadoras, uma a trabalhar no turno da manhã e outra no turno da tarde, acompanhadas por uma funcionária. O horário é de dez horas diárias com actividade escolar das 8.15 às 18.15h (este horário pode variar de escola para escola). Neste âmbito, as crianças passam o dia todo na escola. Esta facilidade compreende uma tentativa de oferecer às famílias a ocupação do tempo, com um serviço pedagógico qualificado.

Este tema das ETIs tem sido muito abordado oralmente entre os docentes. Embora alguns professores manifestem a sua opinião de forma mais passiva e, às vezes até difusa, existem outros que afirmam, claramente, o seu desagrado pela carga horária que este modelo educativo implica. Foi o caso da educadora Sofia que se demonstra insatisfeita para com esta situação, relativamente recente. No seu entender, este modelo foi aplicado à pouco mais de uma década, mas já revela sinais negativos por parte da reacção das crianças. Um desses sinais é evidenciado pelo comportamento abusivo dos mais jovens. Importa salientar esta verbalização do pensamento da educadora, uma vez que quando surgem críticas a este nível, é necessário ter muito cuidado com as palavras que são expressas. O uso de palavras descabidas num referido assunto, poderá dar seguimento a um maior mau estar, embora desta vez não colectivo, mas desencadear um assunto pessoal. A comunicação é um instrumento por excelência para expressar

pensamento, mas é necessário saber fazer bem o seu uso, porque pode acarretar mal-entendidos e daí, ocorrer situações indesejadas.

Data de registo: 17-05-2011

Local: sala de actividades

Educadora investigada: Sofia

Hora: 10.30h

Registo nº 19

**Situação:** Apresentação de um teatro

Após o lanche da manhã, as crianças da Pré-II dirigem-se para o recreio. Sabiam, à partida que a seguir ao seu tempo livre, iriam assistir a um teatro realizado pelos colegas da Pré-I, ensaiado pela educadora Sofia. Através de um convite que nos foi feito a indicar o dia, a hora, o assunto e o tema, as crianças tomaram conhecimento do título da peça de teatro que iriam visualizar e mostraram-se ansiosas por isso. Assim, formaram uma fila como de costume para se deslocarem de espaço, sempre sob aviso que deveriam estar atentos e calados ao assistir a peça de teatro. Quando chegámos à sala da Pré-I, já estava tudo preparado para o espectáculo começar. As crianças sentaram-se nas cadeiras, previamente organizadas para esse fim e imediatamente começou a apresentação. Do outro lado, as crianças estavam nos seus respectivos lugares e iniciaram a sua performance. Houve um acompanhamento áudio da história do Lobo e os sete cabritinhos. Os movimentos dos pequenos actores estavam muito bem ensaiados, possuíam acessórios adequados, o que realçou visualmente bem a peça de teatro. A educadora Sofia quase não interveio na orientação dos seus alunos, mas quando o fez, demonstrou-se bastante determinada e objectiva. Quando finalizou a performance, as crianças que estavam assistir pediram para repetir de novo o teatrinho. E assim foi, os pequenos actores voltaram a colocar-se nas suas posições e repetiram a acção teatral. Novamente tiveram salva de palmas e elogios. De seguida despedimo-nos e voltámos à nossa sala.

**Reflexão:** É muito frequente no Pré-escolar desenvolver pequenos teatros, muitas vezes, inspirados nos contos infantis. Estes momentos podem ser apresentados de formas diferentes: podem ser apresentados teatros espontâneos sem grande preparação prévia ou então, teatros mais elaborados com vários ensaios, elaboração de

acessórios, etc, tal como o teatro descrito. A área de expressão dramática é um domínio muito apreciado pelas crianças, onde quase todos participam com gosto e satisfação. No entanto, para preparar uma peça de teatro com crianças de idade tão pequena, é necessário muito tempo, paciência, tolerância, empenho e gosto por parte do encenador. A insuficiente falta de orientação espacial e temporal das crianças, implica um maior esforço do educador. Tal como maior verbalização e até a condução corporal das deslocações das próprias crianças, etc. Por isso, a peça de teatro apresentada estava muito bem planeada assim como executada, o que significa que a educadora Sofia instruiu muito bem os seus alunos nos ensaios.

O espaço destinado à actuação, também, foi bem escolhido com uma disposição dos materiais necessários bem distribuídos. As crianças ao utilizarem os materiais, recorrem aos mesmos como ponto de referência, fornecendo alguma segurança na sua acção.

Data de registo: 20-05-2011

Local: museu

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 09.30h

Registo nº 20

**Situação:** Visita a um Museu

É chegado o dia marcado para irmos ao museu. O dia começa normalmente, as crianças chegam ansiosas e alegres à escola, porque vão ter um dia diferente. À medida que aparecem na sala fazem comentários, especulam com os adultos e com os colegas de como irá decorrer o dia. O grupo de crianças começa a aumentar, as conversas sucedem-se e a inquietação aliada à ansiedade toma proporções maiores. A educadora fala para se acalmarem, mas o entusiasmo é grande e quase que abafa a chamada de atenção do adulto. Aproxima-se a hora da saída e a educadora Teresa chega para acompanhar-me e o respectivo grupo de crianças. O momento da sua chegada é mais um motivo para conversa e agitação. Cumprimentámo-nos, conversámos um pouco para averiguarmos se está tudo preparado e logo de seguida, formámo-nos todos em fila. Dirigirmo-nos para o local da paragem do autocarro. Ao abeirarmos o local, verificámos que o autocarro não tinha chegado. Acomodámo-nos no passeio à espera do mesmo, mas sempre com muita atenção para as crianças não “escaparem” para a estrada. O autocarro demora e eu tenho de telefonar para a Senhora Directora da escola a contar o sucedido. Imediatamente, do outro lado, a Senhora Directora trata do assunto, referindo que o autocarro está atrasado, mas dentro de quinze minutos chegará. Então, aproveitámos aquele tempo de espera para lanchar com as crianças. Tudo é feito à pressa para não atrasarmos-nos. Algumas das crianças demoram a lanchar e quando chega o autocarro ainda não estão prontas. Apressa-se um pouco mais as crianças e damos a nossa partida. A viagem de autocarro é curta, no entanto muito barulhenta. Há crianças que cantam, outras falam, outras ainda observam, etc., sempre animadas. Estamos perto do museu, há uma rua muito estreita em que o autocarro não pode descer, desta maneira teremos que fazer o restante percurso a pé. A distância é curta, mas perigosa, porque a rua não tem passeio. As educadoras e a funcionária demonstram-se preocupadas com esta situação e tentam cercar o máximo de espaço que as crianças ocupam. Finalmente chegámos ao museu, um pouco atrasadas. Antes de dirigirmo-nos à

secretaria, fizemos as devidas advertências às crianças: não devem tocar nos animais expostos, devem de ouvir o guia, não fazer barulho e estarem perto das educadoras. De seguida, procurámos alguém na recepção, identificámo-nos e esperámos pelo guia do museu. As crianças olham para todos os lados, curiosas com este novo espaço. O guia chegou, apresentou-se, conversou com as crianças e transmitiu as suas regras: falar um de cada vez, falar sobre os aspectos que estão a observar e claro não fazer barulho. A visita começou muito bem, as crianças estão muito interessadas, fazem perguntas sobre os animais que lhe interessam. Acabo de algum tempo, começa aparecer alguns comportamentos desadequados: tocar nos objectos expostos, conversas paralelas, etc. As educadoras chamam atenção e até mesmo o próprio guia da visita. Chega um momento que a comunicação verbal não é suficiente e é necessário agarrar algumas crianças para se manterem mais controladas. A educadora Teresa agarra pela mão duas crianças mais agitadas para evitar algum estrago no museu. A visita de estudo acaba, as crianças estão muito faladoras e as educadoras estão ansiosas para chegar novamente à instituição. A viagem de regresso é feita com algum cansaço por parte de todos.

**Reflexão.** As visitas de estudo exigem uma disponibilidade sensorial dos adultos muito grande. Normalmente, as crianças de tenra idade apresentam um comportamento inquieto e um tempo de concentração curto. Ora o início da visita decorreu muito bem, mas o tempo foi passando e a concentração das crianças foi-se ausentando. Quando a situação começa a revelar-se mais complexa, os adultos têm mais dificuldade em controlar as crianças. Por vezes, existem incidentes que ocorrem nestas circunstâncias. Perante estes comportamentos os adultos perdem a calma e ficam mais tensos. A comunicação dos adultos torna-se um pouco mais agressiva e as crianças reagem com mais insegurança. Neste caso em particular, comunicação verbal não foi suficiente foi necessário o toque para controlar os impulsividade das crianças. Este tipo de atitudes mais tácteis não encerra, somente, nestes acontecimentos. Existem situações que as crianças precisam ser retiradas, mesmo contrariadas, pois podem magoar os colegas. Contudo, a educadora Teresa manteve-se calma, mas o seu rosto manifestava preocupação. A responsabilidade surge aqui em tamanho XL. Habitualmente os professores ao acompanhar os alunos numa visita de estudo, têm como objectivo principal, para além do acto educativo: regressar à escola sem incidentes.

Data de registo: 24-05-2011

Local: sala do pessoal docente e não docente

Educadora investigada: Sofia

Hora: 16.40h

Registo nº 21

**Situação:** Abuso por parte de um Encarregado de Educação

A partir do recreio da tarde é comum alguns pais virem buscar os filhos à escola. Esta dinâmica acontece todos os dias, onde alguns encarregados de educação vêm buscar os seus educandos mais cedo e outros mais tarde. No entanto, alguns pais chegam na hora do lanche e têm que ficar à espera que as crianças terminem de lanchar. O local de esperar pode variar entre o hall de entrada para as salas e/ou no átrio de entrada para o edifício do Pré-escolar. Neste dia, particularmente, um pai da sala da educadora Sofia decide chegar à hora do lanche, entra para o refeitório, senta-se numa cadeira aguardar que o seu filho acabe de lanchar. Nesse momento, uma funcionária da cozinha dirige-se ao refeitório e começa a conversar com o encarregado de educação sem se aperceber que não o deveria fazer. Este pai revela estar a ser bem aceite naquele espaço e continua a conversar. A educadora Sofia presencia toda esta situação. Está acompanhar as crianças, sozinha e não pode deixar o grupo para chamar atenção ao encarregado de educação. Mais tarde, na hora do seu intervalo, a educadora Sofia muito subtilmente chama a atenção da funcionária sobre este assunto. Inicia a sua conversa, descontraidamente, apenas relatando o abuso do referido pai. Somente depois de expor este comportamento é que exprime à funcionária que aquele local não é adequado para ter conversas com os pais. O discurso foi tão bem ponderado que a funcionária reconhece o seu erro, mas coloca-se do lado da educadora referindo que ela tem toda a razão.

**Reflexão:** A subtileza, o cuidado das palavras, a sucessão e a ponderação do discurso da educadora permitiu-lhe dizer o que sentia e o que não está correcto. A calma e uma certa delicadeza foram características bem utilizadas pela mesma, de forma que a funcionária não aborrece-se com o assunto. Para além disso, a funcionária dá toda a razão à docente, o que resulta numa situação bem sucedida e de futuro há que evitar que

esta situação se volte a repetir. Estas palavras não são explícitas, mas subentende-se que daqui para a frente não deve voltar acontecer o referido acto de abuso.

A relação com os outros nem sempre é muito fácil. Saber lidar com as pessoas, faz de nós bons comunicadores. A comunicação adequada com outra pessoa, estabelecer um diálogo cordial, revela a personalidade do locutor. Todavia, não dizer o que se pensa, não defender os seus valores, não dizer o que nos incomoda, é permitir que uma dada situação menos correcta prevaleça em relação a outra. Neste caso, em especial seria permitir que os pais estivessem num local educativo a importunar, certamente, o trabalho da educadora. Na verdade, há certas regras sociais de bem-estar que não são verdadeiramente explícitas, pois parte-se do princípio que os adultos já as tenham interiorizado. Contudo, às vezes quando uma situação como esta ganha consistência e um número crescente de casos, aí sim, é necessário aplicar uma regra social para que a comunidade a cumpra. De qualquer forma este acontecimento foi algo pontual. Como é óbvio foi pertinente a chamada de atenção, ainda que meramente interna, mas foi suficiente para não repetir-se.

Para concluir este pensamento, importa referir que esta intervenção da educadora prende-se, essencialmente, com alguém que prima pelo bom funcionamento de uma escola. Este assunto não diz respeito apenas a si, de uma criança da sua sala, mas diz respeito a toda a comunidade da instituição.

Data de registo: 27-05-2011

Local: sala de actividades

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 13.20h

Registo nº 22

**Situação:** Chamada de atenção

Após o almoço há um período de recreio, mas hoje o dia está chuvoso e as crianças precisam de ocupar esse tempo com outra actividade. Como alternativa, as crianças assistem um filme, oportunamente, para as educadoras fazer a transição do horário. Nesta troca de educadoras, há sempre assuntos a comunicar entre ambas. Algumas crianças apercebem-se do diálogo e aproveitam para dispersarem pelo espaço da sala. A educadora Teresa observa a situação e chama atenção das crianças apelando ao compromisso que tinham, previamente, combinado. Ou seja, estariam algum tempo a ver televisão em silêncio e quietos para descansarem um pouco. Mesmo com a chamada de atenção, as crianças manifestam-se contrariadas a assistirem televisão. Desta forma, é necessário mudar de estratégia e conversar com as crianças sobre o sucedido para dar início à actividade da tarde.

**Reflexão:** A relação pedagógica implica um espaço educativo onde é possível, criar saberes e afectos que permitam o desenvolvimento harmonioso das crianças. Ao professor cabe ainda intervir de forma que propicie um clima agradável, seguro e interessante para os alunos. É-lhe, também, exigido uma integração devida do desenvolvimento dos pequenos actores. A acção de uma sala do Pré-escolar apoia-se, efectivamente, na organização das áreas de desenvolvimento com o intuito de trabalhar os conteúdos programáticos e as normas de conduta.

Nesta panóplia de possibilidades, há ainda que ter em conta os sentimentos e as necessidades das crianças. Esta linha de pensamento, leva então que a relação pedagógica implica uma comunicação mais autêntica entre professor e educando que foquem, essencialmente, o conhecimento, as experiências, a partilha de valores, a liberdade para exprimir afectos e emoções. Ao trabalhar estes aspectos, a criança encontrará sua identidade e a sua auto-estima equilibrada no meio escolar. Estes momentos mais conturbados no seio escolar, devem ser, simplesmente, aproveitados e

analisados entre todos e/ou pelo menos com os implicados, dando voz a cada um. Geralmente, quando esta situação acontece acaba por fortalecer a relação pedagógica.

A comunicação considerada uma ferramenta fundamental do professor e vital para o desenvolvimento agradável de uma sala de aulas, acarreta por isso, uma relação. Essa relação chamada de pedagógica como já referi, inclui duas partes: o professor e o aluno. Conquanto o professor nunca deverá se esquecer que deve dar voz aos alunos, mas deve também colocar limites nas extravagâncias dos alunos para bom funcionamento da aula e para o desenvolvimento harmonioso da criança. A sua autoridade deverá ser utilizada sempre que se justifique. Na ocorrência acima descrita percebe-se facilmente o que aconteceu na sala. Houve um compromisso entre a educadora e os alunos, mas estes falharam. Então logo de seguida, estabelece-se a ordem na sala e iremos conversar sobre o que se passou. A educadora ouvirá os seus alunos, mas no final deverá ditar as regras de convivência com base no que é mais conducente para todos.

Data de registo: 30-05-2011

Local: recreio

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 13.05h

Registo nº 23

**Situação:** Relato sobre o comportamento das crianças

O rotineiro encontro das educadoras na hora da transição, leva a que, esporadicamente, façamos uma abordagem geral ao grupo de crianças. Apoiadas sempre na ideia que um grupo de crianças maioritariamente masculino, desencadeia muitos conflitos. Falámos então, sobre o nosso grupo composto por dezassete rapazes e quatro raparigas e a agitação que normalmente ocorre. A educadora fala do desassossego que tem vindo assistir e como consequência disso, as crianças pouco escutam o que os adultos dizem. Para combater esta inquietação desnecessária que se propaga cada vez mais, opina sobre as consequências que poderemos utilizar para repor a ordem na sala. Pois, doutra forma será muito difícil dar andamento às actividades sem que haja interrupções sucessivas dos alunos. A sugestão que lhe ocorre, relaciona-se, efectivamente, com o retirar as crianças do local onde estão a comportar-se mal e colocá-las a reflectir sobre a situação que provocou. Esta não é uma medida nova, mas terá de ser posta em execução, porque de outra forma não conseguiremos realizar um trabalho contínuo e sistemático. As interrupções são muitas a troco de nada e sucedem-se, apenas pelo prazer de atrapalhar o ritmo da aula.

**Reflexão:** Uma relação boa entre educador - aluno é um elemento importante para a gestão da sala de aula. Os alunos costumam dar uma grande importância ao professor e como este organiza a disciplina na sua sala. Quem trabalha na escola, observa praticamente todos os dias que existem professores mais bem aceites pelos seus alunos do que outros. De facto se a criança gosta de uma educadora tente respeitá-la quando esta fala. O que significa que aqui pode estar a diferença em relação se a educadora conquistou o aluno ou não. Na verdade, a educadora Teresa oferece uma disponibilidade maravilhosa para ouvir e falar com os alunos, geralmente apresenta humor em algumas situações, é afectuosa, calma e respeita cada aluno como é. Observo, claramente, uma afeição grande entre este grupo de crianças para com a educadora. No

entanto, mesmo com estas atitudes positivas, existem abusos de vária ordem, sobretudo nos momentos de reunião. A disponibilidade do educador aliada á competência costuma ser eficaz, mas neste caso, é contraproducente. Portanto, a competência no domínio relacional está ajustada. Aliás, a educadora Teresa no seu estágio teve uma boa nota neste aspecto das relações interpessoais. Então o que falha nesta gestão de sala de aula? Nos momentos de observação analiso que a educadora Teresa vai de encontro ao modelo construtivista. A sua maneira de ajudar a resolver os problemas que as crianças se deparam. Para além disso, a sua capacidade de sugerir novas situações a partir de outras já existentes, etc. Assim, considero mais um factor a favor da educadora. Vejamos, nesta sala, as regras de convivência aparecem associadas a uma temática sobre as regras de trânsito. Esta dinâmica surgiu dos interesses das crianças e foi estendido para o foro normativo da sala. Contudo questiono, será que esta estratégia utilizada pelas educadoras transmitiu, integralmente, a mensagem primária aos alunos? Ou será que os mesmos viram este procedimento como uma mera actividade? A reflexão sobre este aspecto poderá ser respondida com uma frase de uma criança, quando ela diz: esta sala não tem regras, onde é que elas estão?

A existência de regras é um factor que costuma influenciar o comportamento dos alunos. Quando elas não existem ou são insuficientes acaba por acontecer comportamentos desviantes, ou seja, há desrespeito pela ordem estabelecida. Assim a eficácia do educador terá de passar pela sua competência organizativa da sua sala de aula, pois possuir somente competência relacional não é suficiente.

Data de registo: 02-06-2011

Local: sala do pessoal docente e não docente

Educadora investigada: Sofia

Hora: 10.15h

Registo nº 24

**Situação:** Diálogo entre a educadora Sofia e a Senhora Directora

Há dias em que o momento do intervalo é muito esperado. O barulho das crianças, a agitação constante, os conflitos, etc., empurra-nos para um lugar mais resguardado. O facto de existir uma diminuição destas características por alguns instantes alivia a tensão e enche-nos de energias para atender novos desafios. Todavia a capacidade sensorial do professor deve estar sempre bem activa, porque dentro de uma escola há muito aprender, esclarecer, informar, interpretar, etc. Na hora do lanche, ou seja, no local do ponto de encontro estão presentes a educadora Sofia, a Senhora Directora e eu como investigadora. O assunto da conversa recai sobre os alguns familiares das crianças e as suas condições precárias habitacionais. Como são pessoas com uma vasta experiência profissional e conhecedoras do meio envolvente, mais especificamente das famílias, abordam este aspecto com alguma afinidade. Por conseguinte, recordam alguns alunos de anos anteriores, familiares dos presentes alunos (irmãos, primos, etc) e descrevem o contexto familiar, sempre atendendo às precárias situações habitacionais. Reconhecem porém, o quanto é difícil, nestes casos, educar os filhos nestas condições. O facto de as habitações terem um número reduzido de divisórias, nomeadamente os quartos de dormir, sucede que os membros familiares se aglomerem em cubículos. Neste sentido, a conversa continua acompanhada com preocupações, pois o futuro que se avizinha para estas crianças nestas situações, podem não ser as melhores. Ambas concordam com esta realidade difícil, mas com soluções igualmente difíceis. A conversa acaba, não com soluções, mas com preocupações. Cada qual dirige-se ao seu serviço com um momento compartilhado de reflexões muito complexas.

**Reflexão:** De facto o momento do lanche é por excelência, um espaço onde se dedica muito tempo às questões relacionadas com os alunos. Embora haja em distanciamento físico entre professor e aluno, mas psicologicamente continua-se a falar

dos mesmos. Com intuito de encontrar soluções para ajudar os alunos, estas conversas circulam por todos os cantos da escola.

As famílias dos alunos compõem a comunidade educativa, eles são os primeiros agentes educativos dos seus filhos. Entretanto, quando os alunos chegam à escola trazem consigo tudo que aprenderam em suas casas quer sejam aspectos positivos e/ou negativos. Se este último predominar em relação ao primeiro, as possibilidades dessa criança apresentar um comportamento desadequado são grandes. É no meio familiar que as crianças adquirem os primeiros hábitos, valores e regras. Utiliza a linguagem que ouve, mesmo sendo incorrecta. À escola cabe perceber e conhecer estes desajustes linguísticos assim como, outra competência e tentar ajudar a corrigir de uma forma correcta. Neste sentido, a caracterização que se faz do meio sócio-económico no projecto curricular de grupo e o preenchimento do registo biográfico do aluno e das famílias, fornecerão os indicadores necessários para conhecer algumas situações das famílias. Geralmente este procedimento é feito no início do ano nas entrevistas com os encarregados de educação, são momentos importantes para conhecer a realidade dos alunos que teremos na sala de aulas. A história de vida das crianças é singular e por vezes muito complexa. Se uma criança não tem tranquilidade em casa, dificilmente conseguirá brincar e conseqüentemente, aprender e crescer em todas as suas dimensões: pessoal, social, cultural e académica.

Estamos perante uma escola do século XXI, no entanto ainda continua a subsistir a ideia do aluno ideal e não um aluno com características únicas, dentro de uma realidade, igualmente, única. Assim, é imprescindível estabelecer uma relação boa com a família, proporcionar partilha de informações e ajustar certos procedimentos.

Data de registo: 07-06-2011

Local: sala de actividades

Educadora investigada: Sofia

Hora: 08.15h

Registo nº 25

**Situação:** Chamada de atenção a um encarregado de educação

Ao chegar à escola de manhã habitualmente encontro pais com os seus filhos à espera das educadoras. Hoje, particularmente chego primeiro que a educadora Sofia. Estava um pai com o seu filho da outra sala da Pré. Entro para dentro da sala e esse pai segue-me com o seu educando, traz consigo uma gaiola de pássaros e coloca-a em cima da mesa sem pedir autorização. Logo de seguida começa a mostrar os pássaros às crianças que haviam chegado. A porta está aberta e os pássaros são alvo de atenções de outras pessoas. Entretanto, chega a educadora Sofia, observa o aparato, vem buscar à minha sala as crianças da sala dela e chama, imediatamente, atenção este encarregado de educação. De uma forma humorada e ao mesmo tempo cínica, diz como este pai é intrometido, ocupando uma sala e outra. A chamada de atenção foi muito abrupta, mas depois de dizer o essencial, tentou conversar cordialmente com o encarregado de educação. Com alguns sorrisos pelo meio, tentou ser mais simpática. O pai mal reagiu, apenas fez referência que ia vender alguns daquelas aves. Parecia que o assunto nem se passou com ele. Eu fiquei muito incomodada com aquilo, mas depois de ver tal reacção, tentei esquecer aquele episódio. No entanto, logo após a saída do pai disse à minha colega que tinha sido muito corajosa para abordar o assunto daquela maneira. Ela respondeu-me que este ano, tem sentido muitas atitudes abusivas dos pais e que eles precisam de ser educados. O assunto é encerrado aqui.

**Reflexão:** É muito desagradável quando temos de chamar atenção a alguém. Na nossa realidade estamos habituadas a fazê-lo às crianças, mas quando se trata dos pais, as circunstâncias são bem diferentes. Há sempre o risco de os mesmos ficarem melindrados e daí, surgir uma relação pouco amigável. Lidar com pessoas é muito difícil. Saber dosear o ânimo da conversa, saber parar para apenas escutar, proferir a opinião sem magoar os outros, são algumas características que podem fazer a diferença no acto de comunicar. Em relação ao acontecimento descrito, o que observei na educadora Sofia não foi apenas o saber agir numa determinada situação. Uma vez

que ela considerou que era o momento certo para proceder aquele modo, pois já havia presenciado momentos desta natureza. O que verifiquei, efectivamente, é a capacidade de liderança que esta educadora possui. A sua iniciativa passa pela coragem que manifesta, mas também pela vontade de fazer mudar certos aspectos que na sua óptica não estão correctos. Ora, as instituições necessitam de pessoas com esta competência. Digo pois, em tempos difíceis em que se fala tanto em falta de valores, em educar para cidadania, deve imperar forças humanas que mudem este sentimento. As mudanças educativas passam por novos objectivos educativos e para que isso aconteça, terá que haver pessoas com uma certa visão para traçar e implementar esses objectivos.

Data de registo: 13-06-2011

Local: sala do pessoal docente e não docente

Educadora investigada: Sofia

Hora: 16.35h

Registo nº26

**Situação:** Observação da educadora Sofia

Estamos novamente na hora do lanche (investigadora e investigada), falámos de vários assuntos: da vida familiar, da vida académica, fazemos porém, uma breve síntese dos acontecimentos mais marcantes das nossas vidas diárias. Na verdade, ambas estamos a fazer formações especializadas. De repente entra uma criança da minha sala a fazer um pedido, com um tom de voz muito doce:

- “Posso ir à sala buscar um carrinho, professora?”

- Respondo que sim e a criança dirige-se à sala com a condição de trazer a chave que lhe tinha emprestado.

A educadora Sofia assiste a tudo e diz:

- “Com esta vizinha quem é que resiste negar a chave?”

Mediante este comentário, acompanhado com um grande sorriso, a educadora dá a sua opinião. Dentro de instantes, a criança vem de novo trazer a chave e dirige-se ao recreio para brincar. Logo de seguida falámos sobre esta criança (ambas conhecemos) como ela pode ser tão meiga quando quer obter alguma coisa, porque geralmente cria muitos conflitos na escola. Posteriormente, continuamos a falar mais um pouco sobre a nossa conversa inicial e depois despedimo-nos.

**Reflexão:** O ser humano forma-se através das suas relações com os outros. Está na base a influência do contexto histórico, os valores e a cultura. Por conseguinte, se esta questão trata da formação do ser humano, significa então que estes aspectos devem ser forçosamente tratados, também na escola. São elementos a ser considerados na prática pedagógica. Na sala de aula quando surgem conflitos, o educador deve questionar ambas as partes, permitir que reflectam sobre as dificuldades e por fim tentar administrar a situação. A partir daqui nascerá o conhecimento, a construção do próprio

conhecimento. A criança descrita nesta nota de campo apresenta momentos de simpatia para com os outros, mas uma parte do seu tempo está envolvida em situações conflituosas. Ao fazer a interpretação deste comportamento, percepciono que seja alguém com muitas necessidades em aprender a lidar com o outro, precisa de saber interagir. O diálogo contínuo quando é necessário, acompanhado por uma explicação clara, tenderá a diminuir os conflitos e a aumentar a possibilidade de saber resolver os mesmos. Por isso, é tão importante em termos educativos, educar para o respeito mútuo, para os afectos e para o diálogo, pois deste modo estaremos a desenvolver o ser humano na sua vertente pessoal e social. Por vezes é até injusto para com as outras que não necessitam tanto deste acompanhamento, porque são quase obrigadas a escutar, continuamente, estas questões. Estarem presentes nas reuniões que implica o diálogo para resolver os conflitos é conveniente, mas se for repetido com os mesmos interlocutores acaba por ser enfadonho. Coloquemos então, a tónica de que todos precisamos aprender e que seja uma aprendizagem verdadeira e rica.

Em suma o que se pretende, efectivamente com isto é que esta construção adquirida seja aplicada na vida, seja uma habilidade utilizada no percurso da vida.

Data de registo: 16-06-2011

Local: sala de actividades

Educadora investigada:  
Teresa

Hora: 13.20h

Registo nº 27

**Situação:** Um dia aborrecido

O recinto do recreio é um espaço muito apreciado pelas crianças, mas hoje não se pode ir para o exterior. Está chover uma chuva miudinha. Mas que dia! Quando explico os limites geográficos das crianças, elas não gostam e protestam. Entre algumas lamúrias lá passou a manhã. Chegada a hora da educadora Teresa entrar ao serviço, ela aproxima-se das crianças e diz-lhes que vão ao recreio, porque já está bom tempo. As crianças ficam empolgadas e entusiasmadas com a ida ao exterior. A educadora Teresa tenta acalmá-las na fila, mas é inútil com tanta agitação. Então decide sentá-los, novamente, para os acalmar e depois disso irão para o pátio de entrada.

**Reflexão:** A vida escolar possui dias aborrecidos devido a factores internos e/ou externos à sala de aula. A alteração das rotinas, nomeadamente aquelas mais apreciadas, levanta alguma agitação e ansiedade por parte de todos. Como é sabido, as rotinas são momentos que fornecem segurança a todos os envolvidos. Porque as pessoas sabem de antemão o que se vão fazer no momento seguinte. O desenvolvimento de dias como este implica uma outra dinâmica. Sempre que é possível deve-se quebrar o ritmo pedagógico, porque até mesmo, as condicionantes apresentadas assim o exigem. O educador deve procurar impulsionar actividades de carácter mais lúdico, bem-dispostas, isto é, de entretenimento para minimizar o dia aborrecido. Transformar as actividades em peças de faz de conta, seria uma sugestão apelativa, uma vez que as crianças gostam muito de representar. Além disso, poderia simplesmente introduzir-se um material novo e/ou diferente. É claro que todo este envolvimento implica uma planificação extraordinária por parte do educador. Antever estas situações, planificá-las com base nas limitações que o dia irá contemplar, ajuda a diminuir os conflitos, por ventura algum mau humor e coadjuvar no controlo da gestão da sala de aula. As planificações de actividades são um grande suporte do trabalho do docente. Elas, geralmente, apresentam uma configuração temporal que podem ser taçadas para o ano, trimestre,

mês, semana e diário. As planificações para o ano, intituladas Plano Anual de Actividades e os inventários, contemplam as rotinas diárias e semanais, actividades festivas, algumas saídas ao exterior, etc. A nível trimestral e mensal diz respeito aos grandes temas que se podem trabalhar dentro de aquele período. Por fim a nível semanal e diário associa-se mais aos interesses das crianças e a situações pontuais que vão ocorrendo. De qualquer forma, estes planos não são tão compartimentados tal e qual como os descrevi, pois surgem sempre situações que podem divergir um pouco. Podem ocorrer acontecimentos ao longo do ano que exigem alguma mudança.

Assim, no domínio da educação, a planificação torna-se cada vez mais importante. Na verdade, quando estamos perante uma responsabilidade desta natureza, deve-se fazer uma previsão, e nela sentir um apoio para atingir determinadas metas e a orientação para a sua acção. O professor no início do ano lectivo deve traçar as suas estratégias, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem para o desenrolar de toda a acção educativa. O plano é um instrumento muito importante, mas não deve ser rígido, porque nem sempre é possível colocá-lo em prática. Facto de lidarmos com as pessoas, pode acarretar alterações imprevistas. A diversidade que podem surgir de interesses e características das crianças, poderá anular total ou parcialmente toda planificação naquele instante. O professor deverá ser flexível, inserir novos conteúdos, mudar de rumo sempre que os interesses e as necessidades dos alunos o exijam. O interessante é não perder o fio condutor que inicialmente implementou.

Data de registo: 21-06-2011

Local: refeitório

Educadora investigada: Sofia

Hora: 10.00h

Registo nº 28

**Situação:** O olhar na mão da educadora Sofia

As crianças estão a lanchar, a educadora acompanha-as e faz observações de vez em quando. Estou acompanhar o meu grupo de crianças e reparo que a educadora Sofia não está a fazer muitas exigências dos seus alunos. Uma vez que eles estão bastante faladores e agitados. As crianças finalizam o seu lanche e aproxima-se o momento para saírem da mesa da refeição. A educadora Sofia olha para todas as crianças diz-lhes para olharem para a sua mão, faz uns gestos e pede-lhes que repitam. Obedientemente, focam o olhar na professora e repetem o gesto. Ao fazê-lo calam-se e mostram-se atentos. Imediatamente, a educadora Sofia aproveita o silêncio e diz calmamente:

- “Os meninos saem da mesa sem arrastar as cadeiras, de outra forma voltarão a sentar-se”.

Os meninos saem da mesa, com o cuidado para por a cadeira no lugar, sem arrastar a cadeira. Observo que para além de terem cautela com a cadeira, também, não correram no refeitório, pois costuma acontecer muitas vezes.

**Reflexão:** Na idade Pré-escolar costuma a verificar-se muitas situações de barulho e conflito à mesa das refeições. São muitas as crianças que não dominam a destreza de utilizar os talheres. Quando isso acontece, às vezes, utilizam os talheres para tudo menos para comerem. O surgimento de conflitos podem ser de várias ordens e por isso, é necessário ter muita atenção, porque pode acontecer acidentes uns com os outros. Contudo, aqueles casos que sabem estar à mesa, também, têm tendência a falar alto e a distrair-se com a conversa e adiando a ingestão a comida. A educadora Sofia utiliza uma estratégia, sem confrontar os alunos individualmente, todos a escutam e o mesmo acontece com o cumprimento da sua ordem. A sua forma de actuar é tão determinante que as crianças tendem a respeitar e a executar o que é pedido.

## **Anexo 2**

### Transcrição das entrevistas

Educadora Teresa

#### **Bloco B**

- Qual é a sua idade?

1 – 41 Anos de idade

- Quantos anos têm de serviço?

2 – 15 Anos de serviço

- Qual é a sua formação inicial?

3 – Educação de Infância

- Fez alguma especialização? Em que área?

4 – Fiz o complemento da licenciatura

-Trabalhou sempre nesta área?

5 – Sim

- O que lhe agrada mais e menos nesta profissão?

6 - Agrada-me mais o contacto com as crianças e a relação que se estabelece com elas. Agrada-me menos não podermos ir mais além no trabalho com os pais, de modo que andemos a remar para o mesmo lado. Ter pouca disponibilidade para ir mais além. Não me importo de cuidar dos outros, mas interligada com outras coisas.

- Teve algum cargo administrativo ou outra função?

7 – Trabalho, este é o décimo primeiro ano na Associação vinte horas semanais, algumas horas de voluntariado ao fim de semana e à noite. Trabalho com crianças de idades heterogéneas, de bebés e com miúdos de vinte e tal anos. É um trabalho muito diferente do que se faz aqui na sala, mas é um trabalho que traz muitas aprendizagens ao trabalho que fazemos na sala. O facto de acompanhar as crianças ao longo da vida delas, compreendemos melhor as fases da vida.

-Se sim. Ajudou-a a melhorar as suas práticas pedagógicas comunicativas?

8 – Sim, com certeza. O sentir. Eu penso que este trabalho não só pelo contacto com as crianças e pelos jovens de lá, conseguem falar de coisas de forma diferente. Nós também temos formação contínua para trabalhar com pessoas que falam connosco que ajuda a lidar com as situações e que eu aproveito para todas as crianças que eu interajo no dia-a-dia. Isso é uma aprendizagem que eu acabo por levar...uma aprendizagem em termos pessoais que eu acabo por levar para a profissão e para vida pessoal. Tem outra riqueza porque as crianças conseguem por cá para fora outra forma de estar e sentir e que ajuda estas crianças que reagem tanto através do comportamento e muito menos da palavra. Às vezes é mais fácil quando temos uma diversidade tão grande de comportamentos e podermos analisar um especificamente.

### **Bloco C**

- Alguma vez teve orientações de um supervisor pedagógico?

1 – Não, só no curso.

- Se não, gostaria de ter?

2 – Gostaria, não vejo porque não. Quando fazemos discussão de casos (no outro trabalho) já fazemos supervisão. Acho benéfico, porque agi desta forma. Foi a melhor atitude ou não. Foi a melhor atitude! Falar nisso ajuda imenso nos próximos casos que irão acontecer.

- Na sua opinião, que formação deverá ter o supervisor pedagógico?

3 – Acho que tem que ter muita experiência em termos práticos. Em primeiro lugar, eu não acredito que só a formação académica traga formação para lidar com situações específicas. Acho que tem que haver muita, em termos académicos, formação contínua e práticas sobre as coisas. Deve ser muito difícil para uma pessoa que só lê as coisas nos livros. Esta não é a atitude correcta, porque isso não nos diz nada. Porque para uma situação pode se aplicar e para outra não. Nós não podemos decidir conhecendo uma criança naquela situação ou durante uma semana, tem de ser acompanhada ao longo do tempo. Porque uma situação tem muitas situações por detrás. Um supervisor pedagógico deve ter muita prática, deve ter já trabalhado muito no terreno para poder avaliar e ter termos de comparação com outras situações que lhe tiver acontecido. Quanta mais experiência e diversificada melhor.

- Que características acha que os supervisores pedagógicos devem ter? A qual dá mais importância/destaque? (pedagógica, científica, pessoal, de relacionamento....)

4 – Acho. Todos têm de estar num patamar muito parecido: a pessoal, a de relação, pedagógica, o trabalho no terreno e a prática.

Investigadora – Valoriza bastante a parte da experiencial profissional, o trabalho directo com as crianças?

Valorizo, mas nunca desacompanhado de muitas leituras, muita investigação e muita teoria também.

Investigadora – Pondo numa balança, valoriza mais a parte da experiência ou...

Acho que não se pode dissociar uma da outra. Mas se me disserem aquela pessoa o que aprendeu foi através dos livros e aquela pessoa o que aprendeu, foi tudo na prática...na verdade, há pessoas que não têm curso mas tem um bom senso associado a uma boa prática que conseguem ser mais correctas do que as pessoas que têm as coisas bem sabidas através dos livros. Porque são teorias e teorias sem prática, isto é uma lei científica: o que é correcto para uma pessoa...e para quem escreve os livros, são pessoas que sabem o que estão a dizer, porque fizeram muitos anos de investigação. Porque é a verdade dela, as pessoas têm de descobrir a sua própria verdade. As pessoas têm de ler bastante, colocando a prática...conjugando as duas coisas.

- Quais são as funções dum supervisor pedagógico?

5 – Quando me falas de supervisão pedagógica, eu associo a alguém que está lá para apoiar. Não consigo dissociar disso. Penso que a supervisão pedagógica não está lá só para avaliar o que ela faz. Ele está lá para supervisionar o trabalho da pessoa, ajudar e observar. Um supervisor tem que reunir com as pessoas e não só ele falar. Tem deixar as pessoas falarem, retirar das pessoas o que está ou não correcto e sempre que possível ajudá-las a ver outros caminhos. Ajudá-las outras maneiras de estar na situação x. Acho que o supervisor pedagógico tem de ser um observador atento no contacto com o professor – aluno que registe e depois tenha momentos de encontro para discutir abertamente as situações. Tem de ser uma pessoa aberta que tenha facilidade de confrontar as pessoas com as situações e tem de ter bom senso. Para mim a palavra bom

senso que são duas, é sempre uma palavra muito importante. Acho que o bom senso em todos nós faz toda a diferença. O bom senso em todos nós, pode transformar uma pessoa. Uma pessoa pode ter muita teoria, mas se não conseguir ter bom senso... acho que o bom senso é o que faz boas práticas. O bom senso vem com a bagagem toda que está para trás, tem a ver com a formação inicial.

- Quais são as suas preocupações/interesses sobre a supervisão pedagógica?

6 – Não sei, imagino que seja alguém que faça supervisão de casos, de situações (como no outro trabalho), imagino que seja isso. O supervisor pedagógico sentar-se com as pessoas e conversarem com elas, ajudá-las a tentar ultrapassar situações, tendo em conta as situações do dia-a-dia. É um conselheiro, mas mais do que isso. São pessoas que estão ali para fazer-nos ver até situações que estão ali mesmo à frente dos olhos e nós não conseguimos ver. É uma pessoa está mais imparcial que não está envolvida e por não estar tão envolvida, consegue ver as coisas com outro discernimento. Se não está tão envolvida emocionalmente nas situações pode ajudar a pessoa a ver outros caminhos a percorrer.

- A supervisão tem lhe proporcionado uma melhoria nas ofertas educativas sobre a comunicação ou outra? Se sim, de que forma?

7 – Tenho esta supervisão uma vez por mês.

Investigadora – Consegue melhorar?

Consegue, porque nós conseguimos fazer discussão de casos e perceber o que se passou. Ver o que poderia o que poderia ter feito e numa outra situação, futuramente, reagir de outra forma. Eu posso reagir de outra forma. Também ajuda-nos a sair de lá menos angustiadas, porque isto não correu mesmo bem, mas agora já sei que não posso voltar a fazer outra vez aquilo. Pôr cá para fora, alivia-nos a angústia.

- Como é que a supervisão pedagógica pode intervir nas competências comunicacionais?

8 – De certeza que o supervisor tem outra experiência e outros saberes e vai com certeza ajudar a ver as coisas de forma diferente e a comunicá-las de forma diferente aos alunos.

Eu não estou a ver um supervisor a dizer: não faz assim, isso não é o caminho certo, mas estou a vê-lo a dizer assim: qual é o caminho que podemos seguir, estou a vê-lo a dizer por exemplo: ajudar a retirar do professor o que tem lá dentro, ajudá-lo a retirar outra forma de dizer as coisas, forma de agir sobre a linguagem verbal e não verbal.

## **Bloco D**

- Costuma a ter algum cuidado com a sua linguagem no exercício da sua profissão?

Com quem?

1 – Tenho que ter um bocadinho de cuidado com as crianças que nós trabalhámos, porque elas estão em termos de linguagem, estão na fase de aquisição. Algumas chegam com uma bagagem muito grande, mas ainda estão no seu percurso em termos de aquisições. Mas tenho de ter cuidado, porque nós somos modelos e eu ouço-os, às vezes, dizer coisas que eu digo e nem sempre são as expressões mais correctas. Se nós não tivermos um bocadinho de cuidado estou a modelar, a transmitir de forma incorrecta. Quando estou com crianças penso muito mais naquilo que vou dizer do que se estivesse a falar com um adulto lá fora. É diferente.

- Que estratégias comunicativas utiliza para gerir o grupo de crianças?

2 – Depende das situações e depende dos grupos. Há grupos se eu falar um bocadinho, a linguagem verbal é a mais indicada. Há outros grupos em que a linguagem não verbal é a mais correcta. Eu uso muito as expressões. Já me chamaram a atenção que eu uso muito as mãos, as expressões faciais. Dizem que eu uso muito e depois comecei a pensar e talvez eu explico muito com o rosto com os olhos abertos. Uso muito o rosto para comunicar e principalmente com crianças mais pequenas ajuda bastante. Não sei se é uma estratégia que eu uso, não sei se faço intencionalmente, mas acho que usar as expressões um bocadinho exageradas... usar a zanga, usar o riso. As expressões exageradas funcionam um bocadinho com eles. Se eu usar sempre o mesmo tom de voz, eles vão pensar que está tudo nivelado. Acho que usando as expressões bem demarcadas, não só através da palavra, vai ajudá-las a compreender o que é que eu estou a sentir com aquilo que eles estão a dizer. Ou o que é que eu quero transmitir com aquilo.

-Baseia-se em quê para utilizar determinadas formas comunicativas, (leituras, observações directas?)

3 – Acho que é espontaneamente, mas este espontaneamente nunca é espontaneamente, são coisas que nós fazemos, tem sempre algo lá atrás. Eu acho que na prática nós vamos vendo o que resulta ou não. Vamo-nos adaptando. Acho que é um processo que tem vindo...é uma adaptação à experiência que tenho tido. Eu também leio um bocadinho, mas a verdade é que deveria ler muito mais do que aquilo que leio. A verdade é essa. Leio aquém daquilo que deveria ler, mas leio artigos que me chegam à mão. A minha experiência diversificada ao longo dos anos, grupos diferentes também me vão dando experiência para saber como agir ou não agir, porque ainda estamos a ganhar bagagem. Isto não é um processo fechado.

- Considera um professor competente pela sua eficácia comunicativa?

4 – Acho que ele tem que saber se comunicar. Tem que saber comunicar com para ser bom professor. Acho que sim. Acho que é uma das vertentes que é considerada muito importante. A comunicação não sendo só uma comunicação verbal...a comunicação implica muita coisa, implica o estar e por isso não estamos a falar do meu discurso se é o mais importante ou não. a comunicação tem a ver com o toque, com a expressão facial, tem a ver com o olhar, tenho saudades tuas e tem a ver com isso. Se uma pessoa conseguir comunicar bem com o outro, consegue se relacionar bem com o outro. Eu acho que é uma das coisas básicas na relação com o outro.

-Considera que a experiência melhora a eficácia da comunicação?

5 – Acho. Tenho falado sobre isso e acho.

- Costuma aprender com os seus pares pedagógicos ou prefere outra forma de conhecimento?

6 – Tenho aprendido bastante com os pares pedagógicos, acho que sim.

Investigadora – Achas que aprendes mais com os pares pedagógicos ou pelas leituras?

Acho que com os pares pedagógicos podemos aprender um bocadinho, limar as arestas, outras formas de ver as coisas, outras formas de agir, é um bocadinho mais, mas isso não é o suficiente. Nós temos de ter a nossa própria bagagem, a nossa própria...o que resulta connosco. Se é através da leitura se é através de formações, tantas coisas temos de ter a nossa própria formação, porque aquilo que os outros fazem é bom para eles,

mas nós temos de ajustar à nossa personalidade à nossa forma de pôr cá para fora. Porque eu posso estar a ver que resulta com ele e não resulta comigo, tem a ver com aquilo com ele. Tem a ver com aquilo que ele quer transmitir. Então tenho de arranjar a minha forma. Acho que acrescento mais alguma coisa. Acho que nós temos de ter a nossa fonte de informação. Tem de partir de nós e pode ser para o bom ou para o mau. Para mim não vai resultar atenção: será que eu faço aquilo então é melhor não fazer.

- Segue algum modelo pedagógico específico?

7 – Não, não sigo. Eu acho... eu não tenho um modelo específico de interacção. Já pensei nisso várias vezes. É uma coisa que me deixa assim um bocadinho – será que eu deveria ter uma coisa específica? Quando eu tirei a minha formação de base, foram-nos dado vários modelos, recordo-me na altura que pensei: com qual deles eu me identifico. Só que era quase impossível não retirar um bocadinho de cada e fazer ali uma colagem e digamos que eu...Havia uma metáfora utilizada na altura que era a metáfora do caminho. Quando fazemos uma viagem, nós temos que aproveitar tudo o que está à volta do caminho e não pensar só na meta. Eu acho que é isso que eu tento fazer no meu trabalho com eles. Tendo em conta a viagem que eu estou a percorrer junto com eles...que eles estão a percorrer e eu no fundo acompanho naquele bocadinho do percurso da vida deles. Sou eu que acompanho naquela viagem. Tento aproveitar algumas coisas que estão pelo caminho, nunca se pode aproveitar tudo, mas tento aproveitar muitas coisas que vão estando pelo caminho. Outras coisas sou eu que vou trazendo ao caminho também para os ajudar, mas no fundo é isso: fazer aquela viagem com eles aproveitando todas as coisas que estão pelo caminho. De modo a que não me preocupe em atingir a meta, mas na paisagem que está ao lado.

- Considera que a teoria lhe fornece segurança na prática pedagógica?

8 – Sem sombra de dúvida dá-me mais segurança, porque é mais facilitador até no trabalho. O facto da educação de infância não haver um currículo muito específico a seguir dá-nos alguma liberdade, mas também nos dá algumas dores de cabeça. No sentido que temos de andar ali a sermos nós a encontrar percursos com as crianças. O que fazer, o que é importante. Temos de fazer algumas escolhas e quando existe um modelo que nós podemos aplicar. Eu acho que dá outra segurança na forma de agir.

- A teoria consegue acompanhar a prática pedagógica?

9 – Complicado. O que é que eu acho sobre isso? Eu acho...acho que a teoria está ir um bocadinho até à frente, porque acho que há coisas feitas, coisas escritas, investigações feitas que estão mais à frente do que aquilo que se faz hoje em dia. Só que às vezes nós prendemo-nos um bocadinho...demasiado em algumas teorias e esquecemo-nos o que é importante no meio disto tudo. Nós também não podemos ter teorias muito avançadas, porque às vezes para avançar também temos de recuar. Às vezes há coisas básicas que nunca saem de moda, há coisas básicas...

Investigadora – Como a teoria do bom senso?

Exactamente. Há coisas básicas que nós não podemos nos dissociar, na relação com as crianças. Há coisa básicas e às vezes esquecemo-nos que aplicando uma teoria pode ser muito bonito, mas não vai resultar, porque preciso de trabalhar outras coisas. Como estar a dar um prato de comida inteira a uma criança quando ela ainda não sabe utilizar os talheres. Se não sabe tem de dar as coisas partidas que ela não vai saber partir. Às vezes temos de recuar um bocadinho e ver isto é bom senso utilizar isto outras não o é. Mas as teorias são muito importantes e ter conhecimento alargado das teorias também é muito importante. Não é fácil pôr na balança qual deles é que hei-de pesar. Não é fácil dizer qual deles vai à frente, depende muito das situações. Depende com quem se trabalha, depende das situações que nos aparecem, depende da pessoa, como el consegue avançar ou não nisto. Às vezes eu gostaria de ter uma forma de intervenção muito mais inovadora. Vou revolucionar isto tudo, era engraçado chegar aqui revolucionar e descobrir a forma correcta de fazer as coisas, porque trabalhar com crianças não depende só de nós, depende da receptividade delas para fazer as coisas. Não podemos contar que eu vou ler as coisas em casa e chego lá e sei aplicá-las, não eu chego lá e posso não ter receptividade para isso.

- Quais são as suas maiores prioridades e preocupações sobre a comunicação na prática pedagógica?

10 – Eu...eu passo muito tempo com as crianças, gosto muito de falar com elas, gosto muito de as ouvir aquilo que elas...gosto muito de as ouvir aquilo que eles têm para dizer. Eu gosto de falar sobre as coisas, gosto de partilhar com elas, de saber também o que eles têm. Por isso, é uma preocupação minha. Haver partilha, conversarmos sobre as coisas, estarmos ali. Portanto, penso que perco e ganho ao mesmo tempo com isso.

## **Bloco E**

- Costuma utilizar diferentes recursos para comunicar?

1 e 2 - Algumas, se calhar não diversifico assim tanto. Penso que sim, nós nunca fazemos as coisas do nada e quando... ao trazerem coisas diferentes para a sala para fazer uma abordagem desta maneira...mas o que eu quero é aquilo estamos com uma intenção e pensámos levar coisas a um objectivo que pretendemos. Eu penso que utilizando algumas estratégias e tenho diversificado as estratégias a nível da comunicação com as crianças, não sei se é o suficiente, não sei se é assim tão diferente. Não sei se é assim tão diferente. Mas também nunca pode ser diferente daquilo que eu sou e daquilo e daquilo eu represento. Se calhar as diferenças acabam todas por utilizar estratégias diferentes tem a ver comigo. A maneira que eu estou com eles, o modo como comunico com eles. Mas utilizo estratégias diferentes até porque utilizo diferentes, formas diferentes de abordar os assuntos. Acho que sim, talvez não sejam assim tão diversificadas, mas se eu for pensar nisso, está sempre um bocadinho de mim lá. As estratégias utilizadas são diferentes depende das situações e das temáticas que queremos abordar. Às vezes o tipo de estratégias passa por mudar a espaço completamente, às vezes resulta outra vez não.

-Quais as formas que utiliza para introduzir novos conteúdos?

Já me te acontecido ter programado as coisas em casa de uma forma que eu penso isto vai resultar...acho que a programação está a correr muito bem, isto vai ter que resultar...eles vão ter que adorar isto. Eu chego cá e fico frustradíssima, porque não resultou nada daquilo que eu estava a pensar. Eles só querem conversar uns com os outros e as coisas não correm nada como nós pensámos que vai correr. Isto é uma caixinha de surpresas. Com alguma frustração, não vou estar aqui...que eu própria também emperro ali, isto não acontece só aos outros e emperro um bocadinho. Vou para casa pensar: devia ter mudado de estratégia, aquilo não correu bem mas a responsabilidade também foi minha. Porque teimosamente insisti em seguir o plano que tinha concebido. Nem sempre tenho o discernimento de mudar o plano no meio da situação. Às vezes só quando chego a casa é que digo não devia ter feito aquilo assim. Deveria ter feito de outra forma e da próxima vez vou alterar...mas nem sempre tenho

esse discernimento. Porque às vezes ficámos frustrados e queremos...isto vai resultar. Outras vezes não, outras vezes ok, não está a resultar. Mas a maior parte das vezes isso não acontece. Tenho que ser sincera, a maior parte das vezes fico frustrada e com vontade que aquilo resulte. Vai resultar e não resulta.

## **Bloco F**

- Que valor atribui à afectividade pedagógica?

1 – Acho que nada se consegue fazer se nós não conseguimos dar, retirar se não houver uma carga afectiva muito grande na relação que estabelecemos com as crianças.

- Qual a importância que atribui à interacção professor-aluno?

2 – Como disse na pergunta anterior, a interacção tem muito a ver com a relação, se nós conseguimos chegar a uma criança em termos afectivos, nós conseguimos chegar a ela a outros níveis.

-Costuma aproveitar os interesses dos alunos? De que forma?

3 – Ultimamente tenho feito mais isso. Olhando para trás e para todo o meu trabalho e todos os grupos que tenho apanhado, penso que vamos sempre um bocadinho ao encontro das motivações deles. Por vezes prendemo-nos a coisas e esquecemo-nos de outras que são essenciais. Penso que ultimamente tenho ido mais ao encontro daquilo que eles querem. Penso que ainda tenho de ir mais.

- Considera que a comunicação do professor torna-se mais eficaz se utilizar os interesses dos alunos?

4 – Sim, claro. Nós podemos aproveitar os interesses para colocar as coisas que achámos que temos de trabalhar mais de uma outra forma para eles mais “prazerosa”.

- Que exemplos me pode fornecer sobre estratégias utilizadas para dar voz aos alunos na dinâmica de trabalho de sala?

5 – Quais as estratégias que utilizo? Se alguém traz alguma ideia de abordar o tema, por vezes eu proponho ao grupo, vamos ver o que se pode fazer aqui. Outras vezes dou

sugestões, motivações que eles trazem de casa e eu dou sugestões. Hoje por exemplo a criança X vinha entusiasmadíssima com as estrelas-do-mar e ela queria fazer, mas não sabia como: eu sugeri o barro. Aquilo acabou por ser uma coisa que atraiu, eu tinha lhes dito que eles...um dia destes iriam fazer barro e eles ficaram super entusiasmados com o barro. Partiu da motivação de uma criança que tinha uma actividade, mas foi uma sugestão que eu fiz que acabou por resultar com o grupo. Perdi-me um bocadinho... eu partilho com o grupo e vamos ver o que se pode ou não fazer. Às vezes não resulta muito, porque por exemplo: este ano há muitas crianças competitivas e não é fácil quando uma traz uma ideia nova para trabalhar e nós partilhámos ao grupo e temos o *feed-back* contrário. Eles são muito competitivos, só porque é aquela criança X, eles embirram e já não... quase não querem trabalhar. Às vezes é complicado, principalmente eu noto muito no grupo deste ano. É complicado que eles não são muito solidários uns com os outros, não são muito cooperativos. São muito competitivos, há um grupo de crianças aqui que gosta de competir e gosta de mostrar que os interesses deles são melhores que os outros. É um grupo em específico, não são todos, mas é um grupo em específico. Por vezes, partilhar com eles todos a ideia de uma criança só, não é a melhor estratégia, porque vou ter um *feed-back* negativo. Por vezes é até o trabalho de pequeno grupo alargado para o trabalho ao grande grupo ou até para motivações de outras crianças. À vezes resulta mais quando não se partilha com o grupo todo, mas a criança partilha com as crianças que quer partilhar em pequeno grupo. Acaba por alargar um bocadinho os interesses aos outros. Depende de grupo para grupo, não estamos a falar das crianças só deste ano.

- Considera que a linguagem de uma criança afecta o seu êxito ou fracasso na escola?

6 – Em algumas crianças isso é possível. É verdade. Noutras crianças não é. Claro que afecta, isso...a linguagem é uma das coisas que afecta a todos os níveis, afecta as aprendizagens, porque uma criança que não consegue expressar aquilo que quer correctamente, pois também, vai ter dificuldade em compreender outras situações. Compreender... É assim por exemplo, a aquisição. Se uma criança tem dificuldade na linguagem, na articulação, por exemplo: essa criança tem dificuldades em termos articulatórios vai ter dificuldade em comunicar aos outros aquilo que pretende dizer. Como não consegue comunicar aquilo que quer dizer não consegue comunicar pôr todas as dúvidas cá para fora. Não consegue expressar para que as outras consigam ir ao

encontro dela e isso vai afectar com certeza as suas aquisições. Até a maior parte das crianças que têm dificuldades na linguagem, têm dificuldade em verbalizar, ou seja, têm vergonha, não querem verbalizar, ficam mais caladas, ficam mais apáticas, ficam mais escondidas. Os resultados que se podem obter dessa criança são diferentes. Nós como professores temos de estar muito mais atentos a essa criança. Porque depois temos de tentar puxá-las doutra forma. Em grande grupo não participam tanto, não verbalizam, não mostram as dúvidas que têm e por isso temos que trabalhar em termos individuais mais com eles para retirar essas dúvidas que têm. Por isso, temos que trabalhar em termos individuais mais com eles para retirar essas dúvidas. Para trabalhar coisas que nós não sabemos se foram bem trabalhadas ou não Com uma criança que tem uma linguagem muito mais clara, é muito mais fácil, porque são crianças que estão mais soltas, mais desinibidas na comunicação e para nós é muito mais fácil avaliar até onde essa criança está ir ou não.

## **Bloco G**

-Costuma ser directiva?

1 – Às vezes.

-Que estratégias utiliza para captar a atenção dos alunos?

2 – Depende. Se calhar é mais fácil dar exemplos. Às vezes eu olho e capto a atenção, por exemplo: em algumas situações de sala em que há uma situação que está a correr menos bem, por vezes eu olho e eles olham para mim e já sabem. Outras vezes, eu vou lá e converso com eles. Outras vezes eu preciso de falar mais alto e ser mais directiva nestes casos. Chego lá isto não está a correr bem, vamos parar com isto. Depende muito das situações. Depende também de mim e da forma como eu estou. Depende se eu estou calma, serena, se é um dia mais agitado e eu estou um bocadinho mais nervosa. Também não depende só dos outros, também depende muito de nós, porque nós somos humanos e aqui as nossas bagagens também entram em linha de conta. Também entra as nossas profissões e a nossa intervenção no dia-a-dia. Por isso, depende muito das situações. Às vezes, falo alto, porque tem de ser, porque as coisas já estão assumir proporções exageradas e tem de ser. Outras vezes, há situações que eu sinto...basta olhar para eles perceberem o que eu estou a dizer. Não está a correr bem é melhor mudares o que estás a fazer. Eles percebem...há crianças que eu olho e elas percebem

que alguma coisa não está correcta. Através do meu olhar, mas há outras que não. Eu falo e às vezes é preciso falar várias vezes, outras vezes é preciso agir e estar presente com a criança. Ir buscá-la para outro sítio e conversar com ela sobre o que se está a passar, porque não está a resultar. São muito poucos aqueles que resulta só o olhar. Há crianças que nós só olhámos e resulta e conseguimos comunicar, está correr bem ou não. Estás a fazes um bom trabalho. Não estou a achar piada ao que estás a fazer... eu consigo dar apoio positivo só com o olhar, quando a criança está a trabalhar. Há outras que não que não preciso de estar com ela.

- De que modo a linguagem de um professor afecta a aprendizagem de uma criança?

3 – A linguagem verbal, sim. As aprendizagens, em termos de linguagem afecta. Mas se nós não nos conseguimos expressar aquilo que queremos. Se não sabemos comunicar, a criança também não vai aprender as coisas da melhor forma. Não vai conseguir perceber aquilo que queremos dizer. Se nós temos um discurso um bocado confuso, não é...eu estou a explicar uma actividade a uma criança e digo: hoje vamos experimentar uma coisa diferente e explico em que consiste. Se eu não souber explicar bem, a criança nunca perceber e ela não vai saber fazer as coisas. Vai fazer aquilo que ela acha que está correcto, mas não tem a ver com o facto da criança não saber fazer as coisas. Tem a ver a forma que eu não soube explicar as coisas. Quando é uma situação que é preciso ser mais directiva, é preciso dar uma informação mais concisa. Eu tenho que saber explicar à criança o que é para fazer. Senão a criança não vai perceber. É claro que afecta as aprendizagens dela.

## **Bloco H**

- Qual é o seu procedimento para gerir o grupo de crianças em momentos de conflito?

1 – Nem sempre o que é mais adequado é o que eu faço. Depende se é uma situação que eu acho que eles vão conseguir resolver, apelo ao bom senso das crianças a à resolução desse conflito que está a existir. Se eu vir que naquele momento é necessária a minha intervenção e se ser mais directiva, também sou mais directiva. Porque há situações que nós não podemos ver o que é que vai se passar. Há situações que temos de ser directivas, porque há crianças (todos nós sabemos agir de uma outra forma) que também sabem agir de outra forma. Se lhe dermos oportunidade para isso, mas eu sinceramente acho que nós na educação...caímos no erro de achar que eles têm sempre a solução para

as coisas e às vezes nós temos de ser modelos importantes. No sentido de dizer o que está a acontecer está errado e que não pode ser assim, não pode. Temos de ser mais firmes naquilo que estamos a dizer, porque para eles é mais organizador. É organizador se nós mostrarmos por exemplo: zanga numa situação que é suposto haver zanga. Foi uma situação grave, como por exemplo: agressões e que temos de agir de uma outra forma. Agora é claro que se nós agimos sempre da mesma forma em todas as situações, quer seja, uma situação pequenina até uma situação mais grave para eles não vai fazer muito sentido. Por isso, é que se adequa um bocadinho às situações, mas...

- Quais as estratégias utilizadas com os alunos “problema”?

2 – Eu gostava de ter sinceramente. O que acontece nestes alunos, nós não temos resultados a curto e a médio prazo. Eu não vou saber se aquilo que eu vou fazer vai resultar. Porque há crianças que nós agimos de uma determinada forma... e o que eu sinto é que na maior parte das vezes, o que eu faço nestes casos. Estou a lidar com crianças problemáticas são mesmo assim. A maior parte das vezes acabo por passar mais a mão na cabeça no sentido de deixar passar as situações do que crianças que têm outro tipo de comportamento. As crianças acabem por ter mais atenção da nossa parte, ter mais acompanhamento. Eu sinto que dou mais a essas crianças. O que eu não vejo é o *feed-back* muito positivo. Não vejo muitos resultados disso. Vejo às vezes se eu estiver com essa criança, mas se eu deixo de estar, eu não vejo muito isso a repercutir-se nos outros. Isso deixa-me um bocadinho aflita, porque será que eu não estou...será uma boa estratégia? Será que não é? Mas é difícil, porque estas coisas nunca têm resultados a curto prazo. Por isso é difícil porque nem sempre vimos os resultados imediatos nas coisas que fazemos. Não conseguimos perceber está a ser bom ou não. se calhar futuramente vai ser construtivo para ela vai organizá-la mais a maneira como agimos. Mas são coisas a longo prazo que por vezes não é fácil observar. Eu estou a lembrar algumas crianças em específico daqui da sala que eu tento compensar, porque vejo aqueles comportamentos: mais a minha presença, mais a minha conversa, mais o estar com essa criança. Mas achava que essa criança já deveria estar com outros comportamentos e que nada compensa comigo. Pode compensar comigo e até comigo até ter uma relação depois com os outros...eu não posso estar sempre lá. Há crianças tão danificadas que parece que nada as ajuda. Eu sei que são estas pequeninas coisas que ajudam. Agora é frustrante, nós não ver o que é que ajudou. Mas eu sei que todas estas

pequenas coisas ajudam e que nestas crianças a melhor forma de agir com elas, é a relação que se estabelece com elas.

- Considera que a personalidade de um professor interfere na relação pedagógica?

3 – Claro quando nós trabalhamos, a nossa personalidade não fica em casa e a parte teórica vem para a sala. Vem a bagagem completa. Nós até podemos ter muito cuidado com a linguagem que utilizámos. Mas se vem a bagagem completa no momento em que estou nervosa, nós acabámos por dizer coisas que não devemos, agir de forma errada ou agir de forma menos correcta. Por isso, a nossa personalidade vem toda ao de cima nesses momentos. Porque ninguém se consegue controlar vinte e quatro horas por dia ou as seis ou cinco horas que estamos na sala o tempo todo. Por isso, a personalidade das pessoas está lá patente, está tudo. Quando a pessoa vem trabalhar vem com a bagagem completa.

- Considera que o estilo de comunicação do professor altera o comportamento do aluno?

4 – Acho que altera. Se a pessoa é mais directiva, acho que altera. Aquilo que eu disse à um bocadinho: comunicar não é só o falar. Se eu consigo comunicar com aquela criança, às vezes consigo falar, mas não consigo comunicar e eu preciso comunicar com aquela criança para ter alguns resultados com ela.

Quando falámos aqui em comunicação é como eu disse na última pergunta. A comunicação, não está dissociada da relação. Por isso, eu acho que comunicar é um conjunto de coisas que temos de ter em linha de conta e que vai afectar a relação que eu tenho com aquela criança ou não. a relação que eu estabeleço com aquela criança vai ditar aquilo que eu consigo fazer com aquela criança. A forma como que ela vai me ouvir, a importância que ela vai dar aquilo que eu vou dizer e às coisas que eu tenho para lhe mostrar. A forma que a criança comunica por vezes afecta a forma como eu interajo com ela. Há crianças que comunicam através da agressão, através do comportamento menos correcto e nós temos de estar um bocadinho atentas para percebermos que aquilo não é ela. Mas é ela a comunicar coisas que ela não consegue comunicar de outra forma. Às vezes, nós prendemo-nos muito ao comportamento e o comportamento nem sempre é a criança. O comportamento é o comportamento. São coisas que ela tem lá dentro e que quer pôr cá para fora e por vezes não consegue. É

muito difícil olhar para a criança e perceber aquilo é o comportamento e não é a criança. É difícil não é fácil. Nós no geral devemos estar mais atentos a isto, quando a criança está a reagir através do comportamento. O que ela está a comunicar, devemos estar mais atentos a outras formas de comunicação. Devíamos outra supervisão para saber como lidar com estas crianças. Porque só a supervisão de base não chega a estas crianças. Perceber até que ponto eu posso alterar este estado de coisas.

Investigadora – Achas que a supervisão deveria ser para esses casos?

Acho que deveria ser para muitos casos, nestes casos que as pessoas têm mais dificuldade em que a linguagem não é tão clara das crianças (a linguagem do comportamento). Nestes casos os professores deveriam ter um outro acompanhamento. Acho que deveria ser quase obrigatório termos supervisão para podermos agir nestas situações. Deveria ser uma coisa que a escola deveria ter. eu acho que ajuda imenso, vejo por aquilo que temos através da associação. Eu vejo que ajuda muito para compreender o que está por trás disto tudo. O que é que a criança está a tentar transmitir.

Investigadora – Achas que qualquer pessoa daqui da escola poderia assumir esse papel da supervisão?

Eu acho que tem de ter uma formação específica para o fazer. Neste caso não é só o bom senso que impera. Tem que a ver conhecimentos científicos e a tal prática que eu falei a um bocadinho. Tem de ser uma pessoa que estudou, teve formação científica, teve prática e já trabalhou com crianças e que consegue ver as coisas de outra forma. Numa outra perspectiva. Consegue estar um bocadinho na perspectiva da criança e nas vivências que ela teve. Não sei quando estou a falar sobre isso vem sempre os psicólogos, porque têm outros conhecimentos sobre o que está por detrás das situações, observar as linguagens. Eu acho que eles têm preparação para isso. Conseguem ver as coisas de outra forma, mas que tinha que ser alguma formação muito importante. Acho que deveria ter muitos conhecimentos de psicologia.

Investigadora – Os conhecimentos que temos na formação inicial não são suficientes?

Nós como profissionais, acho que deveria de haver uma outra formação para acompanhar. Vejo pela formação inicial que eu tive, eu não me diria capaz de supervisionar outra pessoa, poderia ajudá-la em alguma coisa, mas acho que não ia ter

capacidade para ver outras coisas que me iriam escapar. Por exemplo: uma situação se me dissessem vais supervisionar X, eu posso ver da minha área. Mas estas que eu estou a falar são situações muito específicas, situações que requerem outro olhar. Esse olhar tem de ser feito através de outro profissional.

**Bloco B**

- Qual é a sua idade?

1 – 54 Anos de idade

- Quantos anos têm de serviço?

2 - 32 Anos de serviço completos

- Qual é a sua formação inicial?

3 – Curso de Educadores de Infância (Escola Dona Maria Eurique). Posteriormente fiz o complemento de formação (Licenciatura – Científico-pedagógicas) aqui na Madeira.

- Fez alguma especialização? Em que área?

4 – Estou a concluir a especialização do Ensino Especial, no domínio Cognitivo-motor. Tenho tido alguma formação que não têm nada a ver com a especialização, mas tem a ver com a nossa profissão.

-Trabalhou sempre nesta área?

5 – Bom, tive experiência de direcção de estabelecimento durante três anos. Trabalhei durante dois anos com crianças órfãos em regime de internato no Centro de Acolhimento de São Tiago. Fora isso, tive também a experiência na formação, portanto quando foi criado aqui na Madeira, o curso de Educação de Infância (que não existia que foi feito também oficialmente na Escola do Magistério) nessa altura também tive a função de coordenadora e orientadora de estágios desse curso. Ministrei algumas aulas de ordem prática, também, relacionada com a prática, orientações de estágios e apoio.

- O que lhe agrada mais e menos nesta profissão?

6 – O que me agrada mais com toda a sinceridade, é a convivência e o estar com as crianças, animação do dia-a-dia. O que me agrada menos, penso que é o conceito que ainda existe a nível social no nosso curso. Portanto, é um curso que socialmente não é muito bem encarado, embora esteja um bocadinho melhor. Como profissão docente é encarado ainda como um coisa subalterna, o que me custa um bocadinho.

- Teve algum cargo administrativo ou outra função?

-Se sim. Ajudou-a a melhorar as suas práticas pedagógicas comunicativas?

7 e 8 – O cargo que eu tive como Directora, evidentemente, que me obrigou a perspectivar a profissão numa outra maneira, porque nós temos que lidar com adultos que habitualmente é uma coisa que na nossa profissão só o fazemos a nível dos pais. Em relação a essa questão se isso me beneficiou ou não pode eventualmente ter beneficiado, mas também não me apercebi muito disso.

Em relação à outra experiência que tive em relação à orientação de estagiárias. Sim tive oportunidade de contactar com muitas colegas com práticas um bocadinho diferentes. O que abriu um bocadinho os horizontes, porque com os outros também se aprende, não é? Daí, acho que sim beneficiei um bocadinho dessa experiência.

Em relação à comunicação directa com as crianças, penso que essa que está no âmbito deste trabalho, penso que sempre tive alguma facilidade no diálogo com as crianças. Se daí, beneficia a comunicação delas é uma questão ainda a ver.

### **Bloco C**

- Alguma vez teve orientações de um supervisor pedagógico?

1 – Tive, por duas vezes. Uma vez quando ainda era a antiga inspecção, portanto fui observada, fui vista depois, tive reuniões de apoio aqui na escola. Mais recentemente há quatro ou cinco anos (não me lembro muito bem) também tivemos uma orientadora, uma das inspectoras.

Investigadora – supervisora ou inspectora?

Eu não sei bem se ela é inspectora ou se ela é supervisora eu não sei bem quais são as funções. Não sei que distingue um caso do outro. Na altura toda gente chamava de inspectores, se calhar agora já são supervisoras, não sei. Mas essa inspecção foi mais didáctica. Realmente ela esteve em observação connosco fez uma consulta de todos os nossos registos e depois uma acção mais didáctica. Ela depois teve o cuidado de nos dar o *feed-back* daquilo que tinha sentido, inclusivamente em nos dar algum apoio em algumas que nós tínhamos.

- Na sua opinião, que formação deverá ter o supervisor pedagógico?

2 – Sim, por aí...apoio, reflexão. Sim.

- Que características acha que os supervisores pedagógicos devem ter? A qual dá mais importância/destaque? (pedagógica, científica, pessoal, de relacionamento....)

3 – Acho que eles teriam de ter uma competência grande a nível do desenvolvimento das crianças e de várias práticas pedagógicas, não de uma só, conhecimento de várias práticas pedagógicas. Depois acho que tem de ter uma formação muito mais alargada do que é um educador numa forma geral nas áreas, precisamente da documentação, fundamentação, da legislação e pois, provavelmente, na área das relações humanas. Penso que é uma pessoa que vai lidar com os outros terá que ter alguma técnica a esse nível e, provavelmente, não sei, (nunca tinha pensado nisso) ele tem de ter algum fito de investigador. Nunca tinha pensado nessa questão, mas uma vez que tu estás a perguntar nessa questão da comunicação, provavelmente, algum sentido de investigador para que ele próprio sinta a curiosidade em aprofundar os conhecimentos que os outros precisam para lhe facultar.

- Quais são as suas preocupações/interesses sobre a supervisão pedagógica?

4 – Não tenho, não sei.

- A supervisão tem lhe proporcionado uma melhoria nas ofertas educativas sobre a comunicação ou outra? Se sim, de que forma?

5 – Eu pessoalmente não, para fazer uso pessoalmente disso não. Tenho já agora, gostaria de ser posteriormente informada, nunca é tarde para aprender, porque se depois facultar um bocadinho essa informação.

- Como é que a supervisão pedagógica pode intervir nas competências comunicacionais?

6 – Do pouco que eu entendo que seja, facultar a comunicação, desenvolver um bocadinho o espaço de diálogo. O supervisor deverá observar, eventualmente, como é que as coisas funcionam e dentro daquilo que ele observa, vendo as áreas que ele sente que são positivas e facultar mais o diálogo e o espaço de comunicação entre as crianças, crianças e os adultos. Isto ajuda a por isto aqui e ali. Noutras áreas que não faculta tanto, poderá, provavelmente, dar pistas daquilo que sabe e daquilo que investigou, dar aquelas pistas, dizer: olha realmente nestes momentos, nestas questões resolvem-se desta maneira, mas se forem resolvidas desta ou daquela...dar no fundo uma orientação para a prática. Acho que toda a gente sabe que em termos teóricos que a comunicação é importante que o espaço de diálogo é muito importante. Às vezes transitar isto para a prática é mais difícil e sobretudo quando temos práticas que já estão um bocadinho enraizadas e que deram resultados. A gente acaba por se deixar arrastar por isso.

#### **Bloco D**

Costuma a ter algum cuidado com a sua linguagem no exercício da sua profissão? Com quem?

1 – Sim, eu procuro. Tenho cuidado. Primeiro, procuro dentro da medida do possível, dentro daquilo que eu sei, procuro ter uma linguagem que não seja vulgar. Para que as crianças não adquiram o hábito de falar de uma forma vulgar com expressões menos correctas, com calões. Procuro banir completamente, embora no dia-a-dia sabemos que nem sempre conseguimos suprimir completamente, mas eu procuro suprimir. Depois tenho sempre a preocupação em termos daquilo que eu acho que as crianças devem aprender em termos de conceitos e vocabulário mais complicado. Embora haja momentos de carinho e de afecto em que as coisas saem com brincadeira, mas de uma forma geral quando estou a falar para as crianças quer seja individualmente, quer seja em grupo, tento procurar elevar o patamarzinho da linguagem. Quer seja com vocabulário novo, quer seja com o complemento das frases. Tenho sempre esse cuidado. Creio que de uma forma geral, não tenho uma linguagem “abebezada” que seja prejudicial às crianças. Acho que isso não faz bem nenhum.

- Que estratégias comunicativas utiliza para gerir o grupo de crianças?

2 – Ah! Pronto é assim. Depende do que eu vou fazer num determinado momento. Se for um momento que eu tenha que ter atenção das crianças, ou seja, dirigida para mim

de uma forma geral, utilizo uma estratégia para os acalmar e depois voto “faladura”. Se é uma coisa que eles têm de uma forma geral todos, procuro levantar uma estratégia ou de levantar o dedo ou de escolhermos uma determinada maneira: quem é que vai falar, passar um bonequinho, uso qualquer parte mais lúdica que faça com que eles se organizem. Porque já se sabe que eles falam todos ao mesmo tempo e aí ninguém tira proveito disso. Às vezes até sou um bocadinho exigente quando um está a falar não deixo mesmo interromper e se for preciso chamo mesmo atenção da criança que está a interromper. O que eu acho é que temos de dar um “espaçozinho” e se a gente não fizer isto, são sempre os mesmos a falar e também não é positivo para o grupo.

-Baseia-se em quê para utilizar determinadas formas comunicativas, (leituras, observações directas?

3 – Pronto é assim...há determinadas coisas que eu fui adquirindo e há coisas que a gente vai adquirindo por imitação uns dos outros. Houve outras coisas que foi efectivamente na formação inicial, essa questão das crianças estarem calminhas e atentas para o adulto, para depois nós podermos falarmos com elas em grupo. Isso foi na formação inicial. Outras “cozinhas” a gente vai observando em colegas que deu resultado que acha que é mais interessante e podemos aproveitar. Portanto, eu penso que foi um pouco de ambas as coisas, em termos de formação específica o longo deste tempo todo. Creio que nunca foram questões muito, muito abordadas, nem mesmo em formações que vamos tendo. Não tenho ideia assim...de nenhuma pessoa que tenha falado nesses aspectos em específico. Eu não tenho ideia de ter aprendido estratégias específicas, a não ser com as colegas. Coisas que se vai vendo, que vai aprendendo e tal. Inicialmente na formação inicial, tenho muito presente essa questão de ter, chamávamos ter o grupo na mão, para termos a atenção das crianças. Para despertar a atenção das crianças para que nos ouvissem aí sim...nessa altura tenho ideia. Foi isso, nem sequer tenho a ideia nenhuma em alguma formação de alguém ter falado sobre isso, dessa questão especificamente.

- Considera um professor competente pela sua eficácia comunicativa?

4 – É, é, porque a comunicação de alguma forma é o nosso veículo de transmissão de tudo. Se o professor for competente na mensagem, se for competente no criar e

despertar interesse às crianças falarem e comunicarem elas próprias não se pode pedir muito mais, porque as aprendizagens vão se fazendo.

-Considera que a experiência melhora a eficácia da comunicação?

5 – Bem, eu acho que há pessoas que têm um dom especial já do princípio, tenho visto com as estagiárias que tenho tido oportunidade de observar. Já têm um dom muito grande nesse aspecto. Embora, acho que a idade, o tempo e a experiência vão dando sobretudo, um bocadinho mais de calma. As pessoas sentem-se mais a vontade com as coisas e portanto é natural que, mais a vontade torna melhor, não é? Condição única...penso que pode melhorar por esse aspecto, estarmos mais a vontade.

- Segue algum modelo pedagógico específico?

6 – Não, eu faço um pouquinho daquilo que aquele grupo precisa. Isto resulta muitas vezes daquilo que aprendi na minha formação inicial, mas também daquilo que eu aprendi ao longo da minha profissão. Não só em formações, mas também com o convívio de outros colegas. a gente aprende uns com os outros. Isso para mim é inquestionável, acho que sinceramente que uma prática seguida às cegas, só porque se ouviu dizer que é bom. De certeza absoluta que não resulta, porque temos ali uma realidade. É uma realidade de um grupo de crianças que precisam muitas delas, de um tipo de práticas, mas há outras que precisam de outras coisas. se a gente dá a todos a mesma coisa para mim, acho que não resulta.

- Considera que a teoria lhe fornece segurança na prática pedagógica?

7 – Quando eu tenho oportunidade, sim. Em relação à teoria, eu tenho um exemplo muito grande que eu posso te dar – que é questão dos comportamentos. A gente andou aqui na escola à volta dos comportamentos dos miúdos e depois tivemos a oportunidade de consultar bibliografia específica, nomeadamente, a indisciplina na escola. Não me lembro de outras e acho que foi muito produtivo. Mas nunca mais fiz nada disso, foi muito produtivo e acho que abriu um bocadinho os horizontes, porque estávamos um bocadinho fechados sobre aquilo que eram as coisas. Depois quando tivemos a oportunidade de consultar os livros e ver as coisas, realmente chegámos à conclusão que não era bem aquilo que estávamos a pensar e que funcionava.

- A teoria consegue acompanhar a prática pedagógica?

8 – Acho, acho às vezes que não há muito tempo para isso, mas acho que pode e deve, mas voltemos um bocadinho mais atrás da questão do supervisor. Eu penso que se o supervisor for formado pode indicar leituras.

### **Bloco E**

- Como organiza a sua prática de pedagógica em termos de recursos?

1 – Normalmente, a gente utiliza a comunicação mais como veículo do que um objectivo específico. Eu tenho utilizado mais a comunicação para chegar a uma determinada etapa de coisas. À excepção da do diálogo muito específico, mas pronto de uma forma geral. O que é que eu organizo? Na definição daquilo que eu quero chegar, o que eu quero fazer e a partir do momento que eu quero as crianças façam. A partir desse momento, utilizo diferentes estratégias de diálogo, portanto alguns recursos, seja por intermédio das histórias, fantoches, por intermédio de diálogos, utilizo em função daquilo que pretendo. Depois em termos de materiais, em termos de coisas de uma forma geral é uma questão de aproveitar o que existe dentro da sala. Dentro da medida do possível e quando isso não é efectivamente suficiente, procuro ajuda da família na obtenção de alguns recursos. Ou eu procuro pelos meus próprios meios, encontro aquilo que tenho necessidade para fazer ou chegar onde pretendo. Às vezes, também, procuro ajuda de alguns colegas, também já têm coisas feitas.

- Costuma a ter dificuldades a expor novos conteúdos?

2 – Não, não sinto dificuldade. Não digo se houver uma questão, mas isso aí eu também sou muito simples com eles. Se houver uma questão que esteja menos esclarecida, às vezes, há coisas que a gente não sabe, sou capaz...a gente vai procurar, a gente vai saber. Amanhã a professora diz ou tu vais saber. Não, não tenho muito aquela preocupação de ter a sabedoria de tudo de dar todas as informações. Se bem que, eu acho que um dos papéis do professor é esse de facultar a informação.

### **Bloco F**

- Que valor atribui à afectividade pedagógica

1 – Grande, acho que é básico. Acho que eles têm de estabelecer uma relação connosco bem e confiantes e depois a partir daí, tudo é mais fácil. Acho que também não tem outro sentido. Nestas idades se não der nestas idades quando é que se vai dar?

-Costuma aproveitar os interesses dos alunos? De que forma?

2 – Se o interesse da criança da criança for o interesse em alguma coisa que eu penso, que ache que interessa a todo grupo, procuro aproveitar. Sou sincera, aquela questão dos interesses individuais e aprofundar o interesse de uma determinada criança tem num determinado conhecimento para o explorar durante muito tempo, aí não procuro muito. Porque não me sinto desdobrável suficientemente em relação à turma para o fazer. Eu vou explicar isto por outras palavras: se eu estiver com uma determinada criança e respondeu a um determinado interesse que ela tem, isto leva mais que um X tempo. O que é que acontece, isso acontece que temos de deixar os meninos entregues a si próprios, porque muitas vezes sozinhos como tu sabes...eu tenho que deixar todos os outros entregues a si próprios durante muito tempo. Nestas idades, particularmente, neste grupo gera logo imediatamente conflitos. Ou estou a gerir conflitos ou estou com aquela criança que teve aquele interesse. Portanto, por uma questão prática, acho que sim senhora, nós deveríamos de ter essa oportunidade da criança ir mais longe. O que é que acontece, eu procuro satisfazer o interesse imediato ou procuro no livro, mandando fazer alguma coisa que esclareça a criança e deixo cair. Se é uma coisa que vai interessar todo o grupo até porque faz parte do que eu queria explorar, partilho logo imediatamente com todo o grupo e digo “olha que giro”. Fulano de tal disse isto e fez isto (ou quer saber isto), quem quer também normalmente aparecem logo os macaquinhos de imitação e vai tudo atrás.

- Considera que a comunicação do professor torna-se mais eficaz se utilizar os interesses dos alunos?

3 – Se eu acho, acho. Nós sabemos que a motivação é o que despoleta a aprendizagem e portanto é inquestionável...e eu acho que sim. Agora que muitas das vezes, isto não é fácil de se fazer em relação a uma turma é verdade. Nós temos muitas vezes que fazer as coisas e sou eu que tenho de criar o momento de interesse. O que é facto é que as crianças numa forma geral (o que eu sinto), é que as crianças têm uma plasticidade tão grande de gosto de aprender, de aprendizagem que muitas vezes sem ser do interesse

delas...eu acho que elas se motivam e envolvem de tal maneira que também fazem aprendizagem. Embora não tenha partido de uma aprendizagem delas. Pronto, a resposta aquilo que tu perguntas – acho, se faço, nem sempre.

- Que exemplos me pode fornecer sobre estratégias utilizadas para dar voz aos alunos na dinâmica de trabalho de sala?

4 – Sim, se eu estiver em grupo, eu procuro criar condições com regra. Uma das regras que eu costumo pôr logo de início quando começo a trabalhar, é a questão de levantar o dedo para aguardar a sua vez de falar. Porque de outra forma, eles não conseguem, eles atropelam-se uns aos outros. Depois quando querem muito, muito têm dificuldade em conter-se. Aí já é um pouco diferente, mas a estratégia de levantar o dedo e de esperar, normalmente, é eficaz. Porque ajuda aquelas crianças que não são tão impulsivas, ajuda pronto a esperar e aquelas que são mais impulsivas como vêm os outros por imitação, muitas vezes, fazem um esforço para se conter um bocadinho. Dar espaço a cada um e sobretudo quando um está a falar, os outros têm de respeitar. Acho que isto é importante e não interromper, darem tempo para pensar. Porque às vezes, há meninos que nós sabemos que demoram um bocadinho mais de tempo a desenvolver o pensamento. Muitas vezes querem dizer alguma coisa e não podem dizer no imediato, porque precisam de mais tempo. Eu acho que a questão do tempo, do silêncio e do aguardar é muito importante. É uma coisa que tenho de inculcar-lhe, dizer que dá tempo para pensar. Ele precisa de tempo para pensar...e depois eles habituam-se um bocadinho a isto e começam a respeitar. Em relação ao falar em grupo é isso. Ao falar individualmente, normalmente, procuram-nos e nós fazemos uma escuta atenta e procurámos dar a resposta. Não sei se respondi à pergunta...

- Considera que a linguagem de uma criança afecta o seu êxito ou fracasso na escola?

5 – Acho. Aliás eu acho que é a seguir ao comportamento, penso que o comportamento é para mim o pior. É aquele...o comportamento vem muitas vezes com as questões afectivas, etc. Às vezes, há questões afectivas muito graves, também é uma questão de estar mais irrequieta e tal. A seguir ao comportamento é a competência linguística, saber, perceber um discurso e saber exprimir o pensamento. Acho que se elas não tiverem feito essa aprendizagem no Pré-escolar, de certeza absoluta que vão ter dificuldades no primeiro ciclo.

-Considera importante a intervenção dos alunos nas aulas para o seu desenvolvimento harmonioso?

6 – É importante sobretudo para a auto-estima deles. Uma criança que nunca tem a oportunidade de dizer o que pensa e que os outros são sempre os primeiros... muitas vezes, eu faço estratégias deles aguardarem. Toda a gente tem de dizer alguma coisa, cada um vai dizer aquilo que pensa. Ah! Mas ele já falou, mas ainda não disse o que pensa, dar oportunidade que digam aquilo. Ter um espaço para que eles sintam a vontade para o fazer, é importante para a auto-estima deles.

### **Bloco G**

-Costuma ser directiva?

1- Sim sou uma pessoa que por natureza utilizo uma atitude directiva no meu trabalho.

-Que estratégias utiliza para captar a atenção dos alunos?

2- Estratégias para captar atenção dos alunos:

Olhar para cada um deles e mostrar que me dirijo a todos e a cada um.

Jogos de música, batimentos, canções, etc.

Utilizar objectos que são animados e pelo inusitado fazem com que olhem para mim.

Utilizar tom de voz mais elevado.

Estabelecer acordo prévio com as crianças e um instrumento dá sinal para nos reunirmos.

Utilizar lugar específico para conversar - a roda.

- De que modo a linguagem de um professor afecta a aprendizagem de uma criança?

3-A linguagem " afectiva" dá confiança e segurança.

A linguagem "directiva" estabelece regras e limites.

A linguagem científica permite a evolução e o desenvolvimento

### **Bloco H**

- Qual é o seu procedimento para gerir o grupo de crianças em momentos de conflito?

1 – Ah! Pronto de uma forma geral, procuro imediatamente sanar um bocado a situação. Se eles estiverem a bater, arranjo a maneira deles se separarem um bocadinho. Depois que se acalmem, não quero ouvir ninguém aos gritos, porque normalmente quando alguém grita, ninguém sabe o que eles dizem. Haver um momento de calma, a seguir vão falar e nunca ouvir só uma das partes, porque normalmente o que a prática me ensinou, nunca há um que agride sozinho, ou começa o conflito sozinho quase sempre há um motivo uma razão, uma palavra. Normalmente quando há conflito, estão os dois envolvidos e os dois tem sempre uma responsabilidade no conflito, de uma forma, não gosto que peçam desculpa sem o outro pedir. Quem pede desculpa, independentemente, ter sido mais grave para mim, pode não ser muito grave chamar burro, mas para a criança pode ser extraordinariamente grave. Pode se sentir diminuída e pronto daí, deu uma arranhadela ou bateu no outro. Claro que deixou marcas e é chato para os pais, mas em termos daquilo que as crianças sentem tanto é importante um pedir desculpa como o outro. É um pouco assim por aí, isto quando nós temos tempo, quando temos menos tempo, olha nem sequer se sabe o que é que se passou, vamos lá, toca a andar, beijinho, beijinho e vamos embora e pronto.

- Quais as estratégias utilizadas com os alunos “problema”?

2 – Procuo que não sejam sempre os mesmos, mas procuro porque o que a gente verifica na nossa prática de uma forma geral, quando uso as mesmas estratégias, eles habitua-se e depois já não dá resultado nenhum. Se bem que para alguns miúdos algumas estratégias como por exemplo: o afastamento do grupo especialmente nestes mais “novitos”, é de qualquer coisa de penalizador. Eles não querem e portanto muitas vezes uso essa estratégia, quando eles estão a perturbar o grupo, o colega ou o magoou. Às vezes, são mesmo de “acatanharem-se”, não estás bem, tem de descansar um bocadinho. Vai ali um bocadinho para aquela mesa. Só o afastamento físico, nem é do espaço, é só o afastamento físico do grupo. Isto às vezes, resulta para alguns. Procuo que não seja sempre, sempre a mesma coisa. Por esse motivo, porque eles habitua-se e depois já não dá resultado nenhum. Quais são as outras? De uma forma geral, é o descansa, depois vario um bocadinho: é na mesa, é não brincar, é não estar com o colega um bocadinho. Pôr esta parte afectiva do afastamento, de estar longe, não fazer parte do grupo.

Qual é a sua atitude quando surgem situações de conflito e de falta respeito para com os outros, inclusive o professor?

3 – Normalmente, mostro-me muito zangada, sou capaz de gritar com uma postura que ele perceba que aquilo que fez me desagradou solenemente. Portanto, nem sequer ponho a questão de repetir. Às vezes, também utilizo uma outra estratégia que é olhar fixamente, normalmente sentem-se intimidados com esse olhar. Como se sentem um bocadinho intimidados retrai e percebem de uma forma que eu não gostei. Às vezes, também sou sincera é uma palmadita no rabo e toca a andar, sem sequer fazer mais complicações. Evito pelas razões que a gente sabe que são frequentes e toda a gente conhece. Às vezes acontece esporadicamente, quando a coisa é muito grave, um “safanãozito” e está arrumado.

- Considera que a personalidade de um professor interfere na relação pedagógica?

4 – Sim, evidentemente. Um professor taciturno, provavelmente não conseguirá pôr a sua turma bem-disposta. Um professor inconsequente que não sabe o que está a fazer, provavelmente não levará a bom caminho aquilo que está a fazer. Acho que tem de haver algum equilíbrio nas coisas, na educação como na vida. Tem de haver um bocadinho de equilíbrio. Um bocado de equilíbrio, um bocado de alegria, um bocado de seriedade, um bocado levar isto a sério, isto é trabalho, isto agora é a brincar, de pularmos todos e sentámo-nos.

- Considera que o estilo de comunicação do professor altera o comportamento do aluno?

5 – Penso que sim. Acho que sim quando falámos com o aluno e fazemos a nossa entoação, na nossa linguagem até muda daquilo que é do dia-a-dia. De uma forma geral desperta e faz com que a criança veja o que se está a passar.

Não sei se é bem a este nível que tu querias saber?

É assim, se nós estamos habituados a falar e a fazer as coisas de determinada maneira, é difícil durante o ano mudarmos, porque eles cresceram. Sim, se a gente falar num tom muito irritante, muito aborrecido, evidentemente que as crianças ficam muito excitadas. Se nós tentarmos manter uma voz mais calma, mais sossegada, eles próprios têm

tendência a moderar um bocadinho mais sobretudo nos mais “novitos”. Acho que isto ainda se sente ainda mais nos “novitos”.

Observações: não minha querida, só posso desejar-te boa sorte, espero que tenhas atingidos objectivos de aquilo que querias atingir. Sobretudo que o trabalho resulte em qualquer coisa de útil para todos nós. Penso que é interessante se chegares a alguma conclusão. É claro que não são coisas muito iluminadas. Porque a educação não está para nascer. Mas às vezes, há o tal pequenino click: olha isto afinal é assim. Se pensarmos desta maneira com estratégias tão “simplezinhas”, melhora o trabalho de todos nós.

