



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Ema Maria Versos Mateus

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

Guarda 2011



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

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

Orientador:

Professora Doutora Filomena de São José Bolota
Velho

Co- Orientador

Mestre Francisca Cardoso Fernandes da Silva Oliveira

AGRADECIMENTOS

A todos os que foram importantes nesta fase da minha vida:

À Professora Doutora Filomena de São José Bolota Velho, pela orientação competente e pela generosidade permanente demonstrada nos tempos, nos ensinamentos, nos conselhos, nos incentivos.

À Mestre Francisca Cardoso Fernandes da Silva Oliveira, por todas as sugestões preciosas que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho. Pelo carinho demonstrado diariamente na forma como se envolveu neste trabalho.

À Dr.^a Elisabete Brito, pela disponibilidade permanente, pelos conselhos sábios e atempados. Pelo sorriso calmo, pela positividade que imprimiu ao meu trabalho diário.

À Prof. Filomena Pereira pela forma carinhosa como me recebeu, por tudo o que me ensinou, pelos caminhos que apontou, pelo permanente espírito de ajuda.

Aos meninos do 3º B da EB1 da Estação, pelas risadas cruzadas, pelo carinho do acolhimento diário. Pela forma entusiasta com que se envolveram e participaram nas aulas.

À Iola, pela presença amiga nos dias de angústia. Pela dedicação e empenho. Pela ajuda pronta, em qualquer dia e a qualquer hora.

À Carina pela boa disposição diária, pela calma e optimismo que me incutiu em todos os momentos de desânimo.

Aos meus filhos, Filipe e Pedro pelo constante apoio e incentivo. Por nunca me deixarem desistir. Pelas constantes mensagens a dizer “ Força MÃE! ”. São o meu pilar afectivo diário, o meu reduto de forças e de estímulo.

A todos um GRANDE BEM- HAJA

RESUMO

O presente Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada encontra-se organizado por capítulos a fim de tornar mais fácil a leitura.

No primeiro capítulo procedemos ao enquadramento institucional da Escola Básica da Estação da Guarda e contextualizámos a prática de ensino no que respeita ao meio, aos recursos humanos e materiais, ao espaço pedagógico e caracterização da turma.

No segundo capítulo reflectimos sobre a prática pedagógica efectuada na turma de 3º ano do 1º ciclo do ensino Básico da Escola acima referida. Nesta reflexão, para além da fundamentação, referimos exemplos de programações de actividades realizadas e respectivas reflexões.

No terceiro e último capítulo debruçámo-nos sobre um estudo de caso acerca da Qualidade de Vida de uma Família Estrangeira Residente no Vale do Mondego com crianças em idade escolar.

A frequência de crianças estrangeiras na escola onde se realizou o estágio de 1º Ciclo e também no Centro Escolar do Mondego, onde a docente exerce diariamente funções determinou a escolha deste tema.

Todo o trabalho tem como fio condutor a necessidade por parte do docente em identificar motivações, expectativas e necessidades dos alunos e das famílias de origem estrangeira para melhor adequar estratégias e procedimentos pedagógicos que possibilitem melhorar a qualidade de vida familiar das famílias e das crianças estrangeiras.

Índice

INTRODUÇÃO	1
1º CAPÍTULO.....	3
ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL - ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	3
1.1 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO.....	3
1.2 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	4
1.2.1 - RECURSOS HUMANOS.....	6
1.2.1.1 - CORPO DOCENTE	6
1.2.1.2 - CORPO NÃO DOCENTE	6
1.2.1.3 - HORÁRIO	6
1.2.2. RECURSOS FÍSICOS	7
1.2.3. RECURSOS MATERIAIS.....	8
1.3. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO.....	11
1.3.1. SALA DE AULA.....	11
1.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA – 3ºB.....	12
1.5. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E PSICOPEDAGÓGICA DA TURMA	14
2º CAPÍTULO.....	27
DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	27
3º CAPÍTULO.....	48
ESTUDO DE CASO: QUALIDADE DE VIDA DE UMA FAMÍLIA ESTRANGEIRA RESIDENTE NO VALE DO MONDEGO COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR	48
RESUMO	48
INTRODUÇÃO	49
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	51
1 - CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA.....	51
2 - ESCOLA E FAMÍLIA.....	54
PARTE II – O ESTUDO DE CASO.....	56
1- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	56
1.1.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	56
1.2. CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA	57
1.3. OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	58
1.4. METODOLOGIA.....	58

1.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	59
1.6 – APLICAÇÃO DA ENTREVISTA.....	59
1.7 – ANÁLISE DO CONTEÚDO	60
2 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	61
2.1 - MOTIVAÇÃO E EXPECTATIVAS.....	61
2.2 - QUALIDADE DE VIDA E QUALIDADE DE VIDA FAMILIAR	62
2.4 - PROBLEMAS/ DIFICULDADES/ NECESSIDADES.....	65
3 - CONCLUSÕES GERAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	67
CONCLUSÃO	70
BIBLIOGRAFIA.....	71
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	75
WEBGRAFIA	76
ANEXOS	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Docentes a exercer funções na EB da Estação.....	6
Quadro nº 2 - Corpo não docente a exercer funções na EB da Estação	6
Quadro nº 3 - Horários praticados na EB da Estação	7
Quadro nº 4 - Salas existentes na EB da Estação	8
Quadro nº 5 - Material estruturado existente na EB da Estação.....	9
Quadro nº 6 - Número de alunos que frequentam a turma do 3º B	12
Quadro nº 7 - Número de alunos segundo o número de apoios e/ou subsídios, origem e etnias.....	13
Quadro nº 8 - Distribuição das aulas pelos dias da semana.....	13
Quadro nº 9 - Grelha de caracterização do comportamento dos alunos	22
Quadro nº 10 - Totais do quadro de caracterização dos alunos.....	23
Quadro nº 11 - Categorias de análise da entrevista	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Idades dos alunos que frequentam o 3º B	15
Gráfico nº 2 - Zona de residência dos alunos	16
Gráfico nº 3 - Local habitual de estudo dos alunos	16
Gráfico nº 4 - Tempo gasto pelo aluno no percurso escola/casa	17
Gráfico nº 5 - Constituição do agregado familiar	17
Gráfico nº 6 - Grau de parentesco entre o aluno e o Encarregado de Educação.	18
Gráfico nº 7 - Disciplinas favoritas dos alunos	19
Gráfico nº 8 - Alunos que possuem computador e Internet.....	20
Gráfico nº 9 - Ocupação dos tempos livres dos alunos	20

INTRODUÇÃO

SER PROFESSOR

Ser professor é ser artista,

Malabarista,

Pintor, escultor, doutor,

Musicólogo, psicólogo...

É ser mãe, pai, irmã e

avó,

é ser palhaço, estilhaço,

É ser ciência, paciência...

É ser informação,

É ser acção.

(Autor desconhecido)

Verificamos ao longo da vida profissional, que a eficácia da comunicação do professor com os alunos não depende só da competência e disponibilidade dos seus receptores, mas também da capacidade motivacional do transmissor, da sua capacidade relacional e da sua disponibilidade afectiva. A aprendizagem e a integração dos alunos é influenciada pelas interações sociais, pelas relações interpessoais e pela comunicação entre as pessoas dentro e fora da sala de aula.

Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de tais laços comunicacionais. Como tal, exige-se deles uma total integração com o meio educativo envolvente.

Valorizar a importância de uma boa relação entre a escola e a família permite que os professores sejam uma âncora de confiança e de suporte afectivo para os alunos, contribuindo para a criação de ambientes estimulantes e facilitadores de aprendizagem.

Entre a escola, a família e os alunos deve existir um entrelaçar de afectos, de experiências e de comunicação que alicerces a construção pessoal e potencializem a confiança e a desinibição. Devem estabelecer-se pontes com as famílias e entre as famílias que possibilitem permutas enriquecedoras para todos

São estes alguns princípios da educação intercultural, uma forma de educar que implica reciprocidade e diálogo entre culturas, desde o seu reconhecimento e valorização incluindo também a solidariedade. É a aspiração de que, o caminho da integração e da escolarização passe pela valorização da diversidade cultural na nossa sociedade e pelo reconhecimento de que a educação intercultural é para todos.

O presente relatório obedece às normas regulamentares do mestrado que constam no artigo 26º do Decreto-Lei Nº 74/2006 de 24 de Março e foi elaborado para apresentar na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II. Este trabalho é o resultado do estágio efectuado na turma do 3ºB, da Escola Básica da Estação.

Este relatório encontra-se organizado em capítulos de forma a tornar mais fácil a sua leitura e conseqüente análise. Assim, no primeiro capítulo elaborou-se um enquadramento da Escola de Ensino Básico da Estação e da sua organização enquanto instituição de carácter educativo. Inclui ainda a caracterização socioeconómica e psicopedagógica da turma.

No segundo capítulo procedeu-se a uma reflexão sobre o processo de prática de ensino supervisionado, realizado na Escola Básica acima referida onde se integram as planificações,

O terceiro capítulo contém um estudo de caso que analisa especificamente uma família estrangeira residente no Vale do Mondego. A escolha da família foi intencional uma vez que fixaram residência na Faia, onde as crianças com idades entre os 3 e os 10 anos de idade são abrangidas pelo Centro Escolar do Vale do Mondego. Centro este que é frequentado por um dos filhos da família referida.

O tema deste estudo é a Qualidade de Vida Familiar (QVF) de famílias emigrantes com crianças em idade escolar.

Na conclusão consta uma avaliação final sobre processos e vivências resultantes do estágio em 1º Ciclo. A referida avaliação pretende reflectir as aprendizagens pessoais, os sucessos e insucessos de uma docente em estágio

1º CAPÍTULO

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL - ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

1.1 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

Brofenbrenner ensinou-nos que o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte, quer seja a família, a vizinhança, a escola ou as instituições comunitárias.

(Marques, 1994, p. 54)

A caracterização do meio situa a criança num espaço geográfico e físico com particularidades que influem diariamente na sua forma de agir e de pensar. De características únicas e singulares, o meio influi de forma complexa na formação da criança, sendo parte integrante na construção da sua personalidade e na forma como esta vê o mundo e a sociedade onde se insere. Além de influenciar a sua forma de pensar, o meio abre-lhe os horizontes da sua personalidade contribuindo para escolhas que determinarão o seu futuro e a sua forma de ver o mundo e o espaço que o rodeia. Deste modo, a caracterização do meio é parte integrante deste trabalho, pois determina alguns dos resultados que iremos apresentar neste capítulo. A Freguesia de S. Miguel da Guarda foi constituída há cerca de duas décadas, tendo sido desanexada das Freguesias da Sé e S. Vicente. Em consequência deste facto, toda a sua evolução se deve à localização da Estação Ferroviária e à criação local de várias unidades fabris das quais destacamos a Gartextil e a Dhelfi., determinantes para a fixação de população e actualmente encerradas. Estas unidades foram, a seu tempo, importante factor de fixação de famílias que ali tinham os seus empregos¹, contribuindo para o desenvolvimento desta freguesia, sendo hoje uma parte determinante no desenvolvimento da cidade da Guarda.

¹ <http://www.saomigueldaguarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=826&Action=seccao>

Sendo, essencialmente, uma zona residencial de construção recente, esta zona tem vindo a desenvolver-se rapidamente nos últimos anos. De notar que não possui monumentos ou qualquer outra caracterização própria de uma localidade com raízes culturais. Cabe apenas referir a Capela de Nossa Senhora de Lurdes que é um local de culto.

Percorrendo os vários bairros residenciais, podemos encontrar infra-estruturas compatíveis com o crescimento demográfico desta Freguesia: Correios, Farmácia, Centro de Saúde, Igreja Paroquial, Centros de Dia, Lar de 3ª Idade, Núcleo Desportivo e Cultural, Edifício Multifunções destinado à Junta de Freguesia, Ludoteca, Biblioteca, P.S.P., Delegações Bancárias, Consultórios Médicos, Clínicas e Estabelecimentos Comerciais diversos. Ao longo do tempo, esta Freguesia tem sido alvo de melhoramentos consideráveis: Parque Urbano do Rio Diz, Ponte Pedonal sobre a VICEG e, ainda o novo Centro Escolar.

1.2 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola EB da Estação situa-se na freguesia de S. Miguel e pertence ao Agrupamento de Escolas de S. Miguel desde a sua criação ao abrigo do Despacho nº 13 313/2003 (2ª série) de 8-07-2003. Segundo a lei nº 75/2008 um Agrupamento é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, integrando estabelecimentos de educação pré-escolar, do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico que partilham de projectos comuns, a saber:

- Projecto Educativo, *Documento de referência do Agrupamento* e consagrado na lei (*Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de Abril*), “*define a orientação educativa da Escola e está no centro das estratégias de construção da sua autonomia*”. (Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de S. Miguel, 2008/2011). Constam neste documento os princípios, valores, metas e propostas de acção, segundo os quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa.

- Projecto Curricular de Agrupamento (PCA) aprovado para o triénio 2008/2011, tem como suporte legislativo o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que “*define o currículo como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver*”

pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*” (Plano Curricular do Agrupamento de Escolas de S. Miguel, 2010/2011).

- Regulamento Interno que, *em conformidade com o disposto no artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, “define o regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino que o integram, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos, deveres, competências e responsabilidades dos membros da sua comunidade escolar”*. (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de S. Miguel, 2010/2011).

- Plano Anual de Actividades, que constitui um dos instrumentos de autonomia do Agrupamento. É o documento de planeamento que define, em função do Projecto Educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades procedendo à identificação dos recursos necessários à sua execução. Nele constam todas as actividades programadas no início do ano lectivo e calendarizadas de acordo com os conteúdos a leccionar.

- Orçamento, que diz respeito à afectação dos recursos financeiros disponíveis, provenientes do Orçamento de Estado ou de receitas próprias criadas pelo Agrupamento.

A Escola EB 1 da Estação integra-se numa estrutura de Agrupamento e rege-se pela legislação acima referida. O Decreto-Lei 115 A/98, no artigo 5º refere na alínea a) refere que uma das finalidades desta forma de organização é *“favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”*.

A escola é frequentada por 155 alunos, distribuídos por dez turmas. A maioria dos alunos reside na Guarda-Gare; os restantes têm residência em bairros limítrofes: Sequeira, Nossa Senhora de Fátima, S. Domingos e Camalhão.

1.2.1 - RECURSOS HUMANOS

1.2.1.1 - CORPO DOCENTE

O corpo docente é constituído por onze professores titulares de turma, e seis professores com outras funções educativas. Num total a escola dispõe de dezanove professores conforme o quadro que a seguir se apresenta.

Quadro nº 1 - Docentes a exercer funções na EB da Estação

Docentes	Nº
Titulares de Turma	11
Apoio Administrativo (5 H lectivas)	1
Educação Especial	2
Biblioteca	1
Apoio Educativo	3
Coordenadora (5 H lectivas)	1
Total	19

1.2.1.2 - CORPO NÃO DOCENTE

O corpo não docente é constituído por cinco elementos. Quatro assistentes operacionais e uma tarefaira como se pode verificar no quadro nº2. De referir que a tarefaira cumpre apenas quatro horas semanais neste estabelecimento, como se pode verificar no quadro nº 2.

Quadro nº 2 - Corpo não docente a exercer funções na EB da Estação

	Assistentes Operacionais	Tarefairas
Nº de pessoal não docente	4	1

1.2.1.3 - HORÁRIO

A escola abre às 8 horas e encerra às 19 h, possuindo 2 horários de funcionamento, um no período da manhã e outro no período da tarde. O quadro nº3 permite visualizar os horários praticados na EB da Estação. De referir que o meu estágio

foi realizado no período da tarde. O quadro nº 3 permite visualizar os horários praticados na EB1 da Estação.

Quadro nº 3 - Horários praticados na EB da Estação

Horários		Nº de turmas
Horário da Escola	Abertura: 8h 00 Encerramento: 19h 00	-----
Horário Normal	Manhã: 9h00 – 12h00 Tarde: 14h00 – 16h00	4
Horário da Manhã	8h 20mn – 13h 05mn	2
Horário da Tarde	13h 15mn – 18h00	2
Horário das AEcs	Horário Normal: 16h10 – 17h50 Horário da Manhã: 10h00 – 11h40 Horário da Tarde: 15h00 – 16h40	

1.2.2. RECURSOS FÍSICOS

O edifício foi construído no âmbito do “Plano Centenário”, tendo sofrido obras em 2010. É constituído por três blocos, cada um com dois pisos. Apesar de contíguos, os blocos têm entradas separadas, o que dificulta a circulação no interior da escola.

Os três blocos são de tipologia diferente devido à época da sua construção. Possui oito salas de aula, seis ocupadas pelo serviço docente (o que obriga a que a Escola funcione em regime duplo), uma ao serviço da Biblioteca Nuno de Montemor e a outra, que se encontra dividida, está uma parte ocupada pelos serviços de Educação Especial e a restante a funcionar como sala de reuniões e serviços Administrativos. Além disso, há em cada bloco as respectivas casas de banho. No final do ano lectivo transacto, as do bloco mais antigo foram completamente remodeladas, pelo que, se encontram esteticamente agradáveis e bastante funcionais. O edifício possui ainda uma pequena sala de refeições, que são fornecidas pela Câmara Municipal. A escola dispõe de um espaço exterior de grande dimensão. As salas de aula são manifestamente insuficientes para a população escolar actual, uma vez que ainda existem duas salas que funcionam em regime duplo.

Quadro nº 4 - Salas existentes na EB da Estação

	1º Bloco	2º Bloco	3º Bloco
Nº de salas de aula	2	2	2
Biblioteca	1	0	0
Apoio/ Recursos	1	0	0
Sala/ Refeitório	1	0	0
Sala de Professores	1	0	0
WC adultos	1	1	1
WC NEE	0	1	1
WC crianças	1	1	1

Da análise do quadro apresentado aferimos que as salas de aulas se dividem equitativamente pelos 3 blocos, sendo que o Bloco 1 possui ainda a biblioteca, salas de apoio e refeitório, concentrando assim um maior número de serviços.

A biblioteca possui um bom acervo de livros e concentra também meios informáticos e audiovisuais.

A sala polivalente, dividida ao meio, aloja numa a parte a sala de reuniões e a reprografia e na outra parte o apoio educativo.

Na pequena sala destinada a efectuar serviço de refeitório almoçam alguns alunos que, devido ao horário de trabalho dos pais, não o podem fazer em casa. As refeições são servidas pela Câmara Municipal da Guarda.

1.2.3. RECURSOS MATERIAIS

De acordo com Loureiro, ” (...) a Escola para realizar acção eficaz, necessita de contar com meios técnicos e científicos que se devem englobar num organismo próprio do saber pedagógico ” (1990, p. 29). Assim, a Escola possui algum material de apoio às actividades lectivas. O quadro que se segue diz respeito ao material estruturado existente na EB da Estação.

Quadro nº 5 - Material estruturado existente na EB da Estação

Ciências /Estudo do Meio	Microscópio Balança Cronómetro electrónico digital de bolso Placa de aquecimento Almofariz de forma baixa Proveta em plástico Copo graduado Agitador vidro maciço Funil de plástico Luvas anti-calor Lâmpada c/suporte (foco) Balão Erlenmeyer 250ml Cristalizador 200mm diam. s/bico Simulador do ciclo da água Frasco conta-gotas 60ml plástico Pás de plástico Prensa flores Pilha alcalina 4,5 V Esqueleto de braço articulado Pinça crocodilo não isolada Fio rígido 25m Fio de cobre isolado Bússola projectável Íman em ferrite Vasos comunicantes Espelho dupla face côncavo/convexo Caleidoscópio
Material de audiovisual e multimédia	Retroprojector Gravador DVD

	Computadores Impressoras Sistema mini Hi-fi Gravador digital de voz Vídeo leitor de CD Videogravador VHS Scanner Tela ecrã de projecção c/tripé Televisor
Expressão Motora	Bolas Arcos Material não estruturado elaborado pelos docentes e pelos alunos
Expressão Musical	Flautas Triângulos Material não estruturado elaborado pelos docentes e alunos

Da análise do quadro anterior verificamos que o maior investimento foi feito na aquisição de material na área de ciências e de estudo do meio privilegiando a experiência e o manuseamento de materiais por parte das crianças. Este facto possibilita uma aprendizagem baseada na prática, sendo um complemento importante da teoria.

O material não estruturado existente na escola é feito pelos alunos no decorrer das actividades lectivas, como processo de apreensão facilitadora dos conhecimentos veiculados em sala de aula pelo professor.

Pela análise do quadro notamos a preocupação da Escola em dotar os espaços do material necessário à boa prossecução das actividades lectivas.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

1.3.1. SALA DE AULA

“Outro recurso importante é o espaço da sala de aula: como movimentar-se nesse espaço, onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado à aprendizagem” (Arends, 1995, p. 79).

A sala de aula do 3.º ano, turma B, funciona no Bloco 1, Bloco da direita, 1.º andar. O mobiliário é novo, encontrando-se em bom estado de conservação, podendo ser disposto em função das necessidades de cada actividade. Notamos, no entanto, que o facto de lá funcionarem duas turmas, com pouco tempo de intervalo entre as actividades lectivas, dificulta a mobilidade dos seus utilizadores. O espaço é pequeno para o número elevado de alunos que possui, o que faz com que as mesas estejam muito próximas umas das outras, dificultando a acção do professor. Compõem ainda o acervo, nove mesas grandes (uma com o computador), oito mesas pequenas; uma secretária, vinte e seis cadeiras (sendo uma para o professor) e quatro armários. A cada grupo foi destinado um armário, onde se guardam os documentos, dossiers, processos e material de cada turma. Os outros dois armários são partilhados pelas duas turmas. Nesta sala de aula há também um computador, mas o facto de ter vinte alunos como destinatários limita a sua utilização.

A gestão da sala de aula é feita em conjunto pelos dois professores titulares de cada turma. No horário duplo da manhã funciona a turma do 3.ºA e no horário duplo da tarde a turma do 3.ºB. A secretária possui duas gavetas que são partilhadas pelos dois titulares de turma, destinando-se cada uma das gavetas a cada um dos professores que partilham a sala. Quanto à colocação dos trabalhos nos placares, cada turma ocupa o espaço necessário. Não havendo espaços pré definidos, não existe limite para a acção de cada uma das turmas. As carteiras dos alunos encontram-se dispostas em três filas, com lugar para dois alunos em cada carteira.

A escola ainda possui um espaço de recreio bastante agradável e de grande dimensão. Este é muitas vezes utilizado como espaço pedagógico, nomeadamente para as aulas de Educação Física e para os convívios escolares. Porém, como não é coberto, a frequência dessas actividades é limitada pelas condições climatéricas.

De notar que, por protocolos existentes, a escola usufrui das instalações das Piscinas Municipais e do espaço da Quinta da Maúncia ao longo do ano.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA – 3ºB

A turma é constituída por vinte elementos de ambos os sexos com predominância do sexo masculino. Os alunos situam-se maioritariamente na faixa etária dos oito anos, sendo que alguns necessitam, de apoio pedagógico especializado.

A turma é constituída por elementos de proveniências e étnicas diversas, o que contribui para a interculturalidade e para o intercâmbio enriquecedor de vivências várias. A multiculturalidade e as diferentes proveniências enriquecem o grupo sendo a heterogeneidade um factor de aproximação e interacção grupal que contribui para ao seu fortalecimento.

Os alunos e os professores passam grande parte do dia em contexto de sala de aula interagindo entre si. Da mesma forma os alunos interagem uns com os outros explorando os vários materiais escolares presentes na sala de aula. Segundo Arends “à medida que estes indivíduos trabalham uns com os outros, desenvolve-se um grupo” (1995, p. 100).

No quadro nº6 apresentamos o número de alunos que frequenta a turma do 3º B que nos permite aferir que não existe grande desequilíbrio entre o número de alunos e de alunas.

Quadro nº 6 - Número de alunos que frequentam a turma do 3º B

Nº Total de alunos	Alunos	Alunas
20	12	8

Tal como referimos anteriormente a turma é constituída por alunos de etnias e origens diversas. Assim, no quadro nº7, para além das indicações referidas, podemos constatar o número de alunos que necessitam de subsídios e de apoio pedagógico. Podemos verificar também, que não existem na turma alunos com retenções nem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Quadro nº 7 - Número de alunos segundo o número de apoios e/ou subsídios, origem e etnias

	Total
NEE	0
Apoio Pedagógico	2
Subsidiados	3
Com retenções	0
Oriundos do Estrangeiro	1
Etnia cigana	2

Verificamos, pelo quadro nº7, que embora não se encontrem a frequentar esta turma alunos com Necessidades Educativas Especiais, há dois alunos que necessitam de apoio pedagógico, o qual é realizado por um docente, duas vezes por semana, de forma integrada ou seja, o apoio é feito dentro da sala de aula em dois momentos distintos, às Segundas e Sextas-feiras.

Apesar das suas características individuais, todos os alunos estão bem integradas no grupo e mantêm um bom relacionamento com os adultos, nomeadamente com o professor titular de turma.

No quadro infra apresentamos a calendarização das actividades ao longo da semana e que são realizadas de forma a estimular o aluno na sua aprendizagem individual.

Quadro nº 8 - Distribuição das aulas pelos dias da semana

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Matemática
Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
Matemática	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Expressões	Língua Portuguesa

Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Expressões
Estudo do Meio	Expressões	Expressões	Estudo do Meio	Expressões

De notar que a distribuição acima apresentada pode sofrer alterações pontuais desde que devidamente justificadas. Segundo Arends *“no ensino, o tempo pode ser visto como um recurso que, em combinação com outros recursos, produz a aprendizagem dos alunos”* (1995, p. 80). Sendo assim, a alteração pontual das actividades pode estimular o aluno na sua aprendizagem individual, dado que contribui para a diferença na unidade criando o novo, despertando o aluno para o que se faz na sala de aula.

1.5. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E PSICOPEDAGÓGICA DA TURMA

Conhecer a situação socioeconómica dos alunos permite perspectivar o processo educativo de forma a potencializar as relações entre os sistemas, hábitos, rotinas, que têm uma influência directa ou indirecta na educação dos alunos, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos docentes.

Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo. *“Desta forma, um ambiente produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva e onde os alunos possuem competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula”* (Arends, 1995, p. 129).

A caracterização do grupo foi realizada com base nos dados que o professor titular recolheu no início do ano lectivo junto das crianças e das famílias. Deste modo,

os resultados a seguir apresentados resultam dessa recolha e espelham o grupo nas suas vivências pessoais.

Para conhecer o grupo de alunos da turma do 3º B é necessário saber em que nível etário se situa, pelo que foi realizado um levantamento das suas idades, tal como podemos verificar no gráfico que se segue.

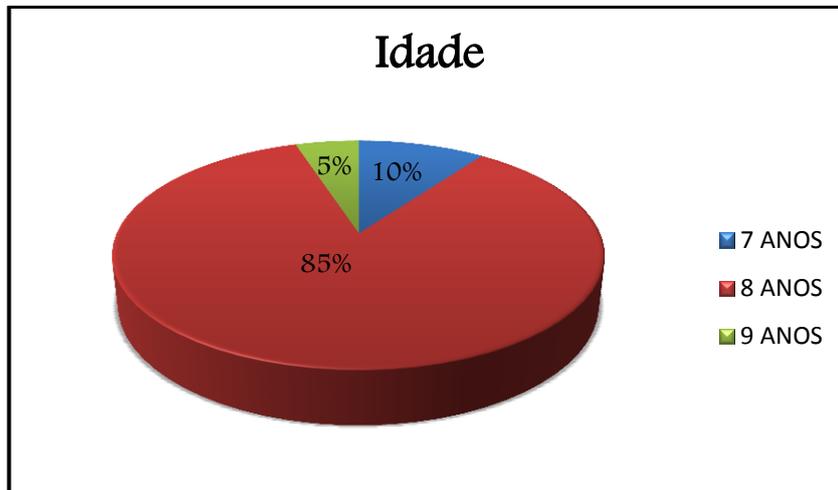


Gráfico nº 1 - Idades dos alunos que frequentam o 3º B

Pela análise ao gráfico nº1 verificamos que a maioria das crianças tem 8 anos de idade, pelo que poderemos considerar a turma bastante homogénea em termos de idade.

Como já referimos anteriormente o meio que envolve as crianças é importante para o seu pleno desenvolvimento. Deste modo o conhecimento da área de residência dos alunos permite ao professor conhecer o contexto que envolve a criança no seu quotidiano, ajustando se necessário as práticas pedagógicas.

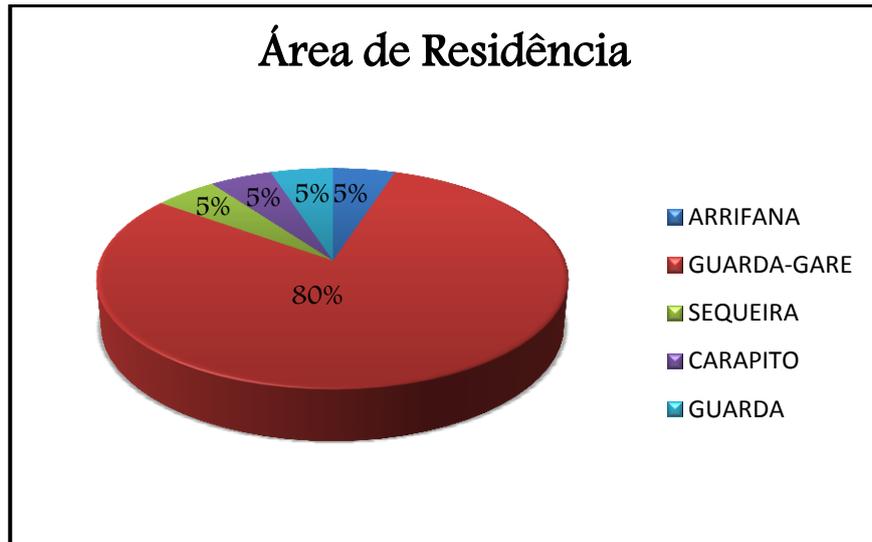


Gráfico nº 2 - Zona de residência dos alunos

Numa análise ao gráfico nº 2 podemos concluir que a grande maioria dos alunos (80%) reside na Guarda-Gare. Os restantes alunos estão distribuídos equitativamente por bairros próximos, pelo que poderemos considerar que as vivências serão bastante homogêneas.

Tal como sabemos a aprendizagem envolve também algum tempo de estudo, leitura e reflexão para que o aluno possa adaptar os novos conhecimentos aos que já possui. Importa por isso conhecer o principal local de estudo dos alunos, sendo de seguida apresentado um gráfico com os resultados.



Gráfico nº 3 - Local habitual de estudo dos alunos

Através do gráfico nº3 verificamos que todos os alunos têm como local de estudo a sua própria residência.

O quadro nº 4 representa um levantamento do tempo que normalmente um aluno demora no percurso casa/escola ou vice-versa.



Gráfico nº 4 - Tempo gasto pelo aluno no percurso escola/casa

Pela análise do gráfico nº4 verificamos que o tempo gasto no percurso casa/escola e vice-versa, para mais de metade dos alunos (65%) é de apenas 5 minutos; 25% dos alunos demora 10 minutos a fazer o percurso; a percentagem de alunos que gasta 15 e 30 minutos a fazer o percurso acima referido é igual (5%).

O ambiente familiar que rodeia o aluno no seu dia-a-dia é fundamental para o seu desenvolvimento, assume-se pois como necessário conhecer o agregado familiar dos elementos do grupo.

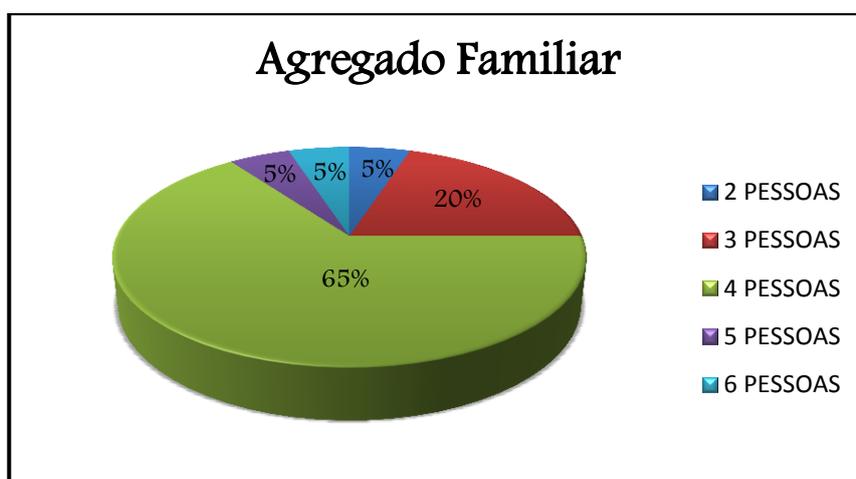


Gráfico nº 5 - Constituição do agregado familiar

Da análise do gráfico 5, concluímos que a maioria dos alunos da turma tem um agregado familiar constituído por 4 elementos (65%), seguem-se em termos de percentagem, (20%), os alunos com um agregado familiar de 3 pessoas. Verificamos ainda que o número de alunos que possui um agregado familiar com 5/6 elementos, ou um agregado com 2 elementos, têm igual percentagem (5%).

A interacção entre Encarregados de Educação e o Professor Titular da turma permite que se compreendam certos aspectos da personalidade das crianças, das causas do seu sucesso ou insucesso escolar ou ainda do seu comportamento. O gráfico seguinte mostra o grau de parentesco entre os alunos e os seus Encarregados de Educação.



Gráfico nº 6 - Grau de parentesco entre o aluno e o Encarregado de Educação.

Pela análise do gráfico 6 constatamos que 90% dos Encarregados de Educação são mães.

Saber aquilo que a criança gosta permite ao professor adaptar as suas estratégias de forma a partir delas para motivar os alunos para outras áreas ou temas. Assim, de uma forma generalista, procurou saber-se quais as preferidas dos alunos, sendo os resultados apresentados de seguida.

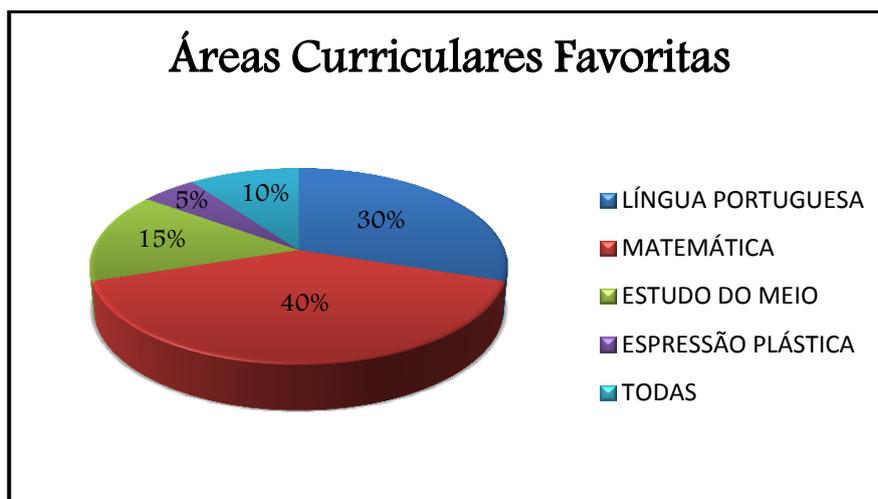


Gráfico nº 7 – Áreas Curriculares favoritas dos alunos

Da análise do gráfico acima apresentado pode concluir-se que as áreas curriculares que os alunos mais gostam são, por ordem de preferência: Matemática (40%), Língua Portuguesa (30%), Estudo do Meio (15%) e Expressão Plástica (5%). Apenas 10% dos alunos não manifestou preferência.

Vivemos num mundo em constante desenvolvimento, em que a procura de informação e conhecimento está sempre em mudança. As novas tecnologias permitem um acesso mais rápido a informação relacionada com as aprendizagens efectuadas na escola e no dia-a-dia facilitando a complementação das mesmas. Saber quantos e que alunos possuem computador em casa e desses quais os que têm acesso à Internet permite ao professor orientar os alunos de acordo com as suas possibilidades.

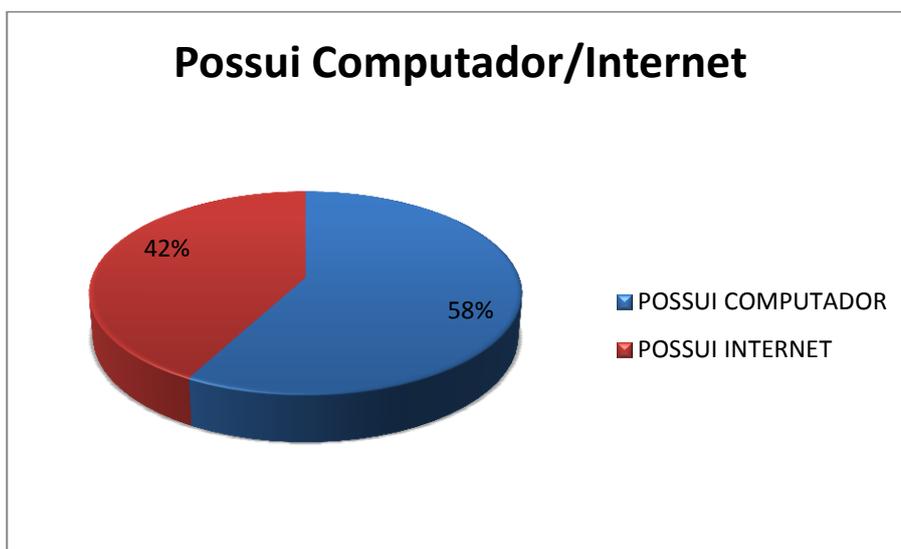


Gráfico nº 8 - Alunos que possuem computador e Internet.

Pelos resultados apresentados no gráfico anterior podemos constatar que a maioria dos alunos da turma possui computador. Desse conjunto de alunos (58%) quase todos têm acesso à Internet, correspondendo apenas 16% a alunos que possuem computador mas não acesso à Internet.

Sabemos que muito daquilo que a criança vivencia e experimenta se adapta à sua personalidade e aos seus gostos, interesses e motivações. Conhecer a criança individual, com características diferentes implica também conhecer como a criança ocupa os seus tempos livres.

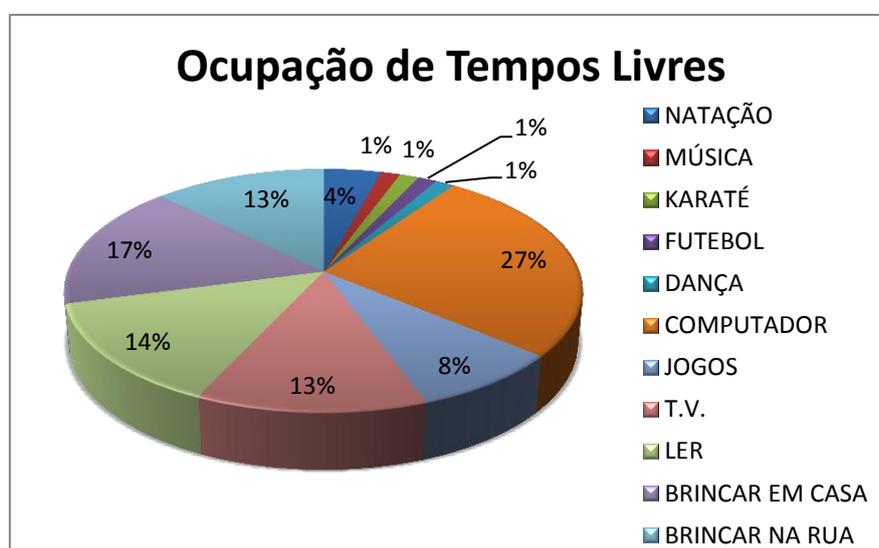


Gráfico nº 9 - Ocupação dos tempos livres dos alunos

Da análise do gráfico anterior podemos concluir que a actividade que um maior número de alunos refere é o computador (27%) logo seguida pelas brincadeiras em casa (17%). Actividades como Natação, música, Karatê, Futebol e Dança representam a opção de 8 % dos alunos. Apenas 13% dos alunos preferem actividades ao ar livre, pelo que podemos concluir que 87% dos alunos referem ocupar os seus tempos livres com actividades em espaços fechados.

Procurou-se, neste subcapítulo conhecer os alunos de forma a fomentar as suas aprendizagens, tendo sempre como fundo o contexto social, económico, ambiental e familiar em que a criança se insere. Para uma melhor compreensão da turma, esta foi analisada na sua globalidade. No entanto, cada criança tem características próprias,

comportamentos e reacções diferentes. Impõe-se por isso uma observação, ainda que generalista, da turma no seu todo, analisando cada aluno face à mesma situação. Desta forma foi elaborada uma lista de competências básicas de relacionamento dentro da sala de aula quer com os restantes colegas, quer com o professor ou mesmo com o material que o rodeia. Para a avaliação foi escolhido um sistema de 3 níveis: Revela Pouco (RP), Revela (R) e Revela Claramente (RC). Esta avaliação permitirá ao professor saber não só quais as competências comportamentais que os alunos possuem, mas também e fundamentalmente que competências cada aluno necessita de melhorar.

Da avaliação efectuada foi elaborado um quadro, que se apresenta de seguida, com a avaliação individual das competências comportamentais dos alunos dentro da sala de aula. Os alunos estão identificados por números para manter o anonimato.

Quadro nº 9 - Grelha de caracterização do comportamento dos alunos

Identificação do aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Características comportamentais																					
Mantém-se sossegado	R P	R	R	R C	R C	R C	R P	R P	R	R	R	R	R	R	R	R C	R C	R C	R C	R C	R
Entra e sai da sala ordeiramente	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
Mantém-se atento	R P	R	R	R	R	R	R P	R P	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
Pede ajuda quando precisa	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
Colabora com os colegas	R	R	R	R C	R C	R C	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R C	R C	R	R	R	R
Cuida bem dos materiais	R	R	R	R	R	R	R P	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R P	R	R P
Cumprir as regras da sala de aula	R P	R	R	R C	R C	R C	R P	R P	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
Intervém oportunamente	R	R	R	R	R	R	R P	R P	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
Respeita os professores	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R

Legenda: R.P.- Revela Pouco R.-Revela R.C.- Revela Claramente

Numa análise ao quadro nº 9 podemos verificar que a mancha gráfica colorida predominante é o verde (R), pelo que podemos concluir que a maioria dos alunos revela

possuir as competências comportamentais observadas. Para uma análise mais aprofundada ao quadro anterior, foi elaborado um quadro síntese do mesmo.

Quadro nº 10 - Totais do quadro de caracterização dos alunos

	Revela Pouco	Revela	Revela Claramente
Mantém-se sossegado	3	10	7
Entra e sai da sala ordeiramente	0	20	0
Mantém-se atento	3	17	0
Pede ajuda quando precisa	0	20	0
Colabora com os colegas	0	15	5
Cuida bem dos materiais	3	17	0
Cumprer as regras da sala de aula	3	14	3
Intervém oportunamente	2	18	0
Respeita os professores	0	20	0

De acordo com este quadro, podemos corroborar a conclusão apresentada anteriormente, ou seja, a maioria dos alunos revela possuir as competências comportamentais observadas. No que diz respeito à apreciação, Revela Claramente, verificamos que só é observável em 7 alunos no item Mantém-se sossegado; em 5 alunos no item Colabora com os colegas e em 3 alunos no item Cumprer as regras da sala de aula.

De seguida, apresenta-se uma breve caracterização dos elementos que constituem a turma, tendo em conta o seu relacionamento dentro e fora da sala com os colegas e com os professores. O conhecimento individual do aluno permite ao professor estabelecer com cada um relações facilitadoras de aprendizagens adequando estratégias, tempos, soluções, uma vez que “*sob pena de claudicar, o professor deverá conhecer bem os seus alunos (...)*” (Tavares, 1979, p. 29). Outro aspecto considerado foi a relação do aluno com a aprendizagem nas diferentes áreas curriculares.

ELEMENTO 1 – É uma criança que se relaciona bem com os adultos e com os colegas mas conversadora. Por vezes, revela dificuldades em executar as tarefas sozinha, necessitando de algum apoio. Na área da Língua Portuguesa, precisa de melhorar a caligrafia e ortografia.

ELEMENTO 2 – É uma criança que se relaciona bem com os colegas e professores. Revela dificuldades na escrita e motricidade fina, devido à paralisia cerebral ligeira que tem. Na Matemática, por vezes, precisa de algum apoio para resolver os exercícios propostos.

ELEMENTO 3 – É uma criança que se relaciona bem com os colegas, e professores. É muito conversadora o que influencia o seu nível de concentração e, conseqüentemente, as suas aprendizagens. Tem uma caligrafia bastante legível, lê com fluência, mas revela alguma dificuldade na escrita (ortografia). Na Matemática, muitas vezes, precisa de ajuda para resolver os exercícios propostos.

ELEMENTO 4 – É uma aluna que se relaciona bem com colegas e professores. Revela interesse nas aulas. Por estar há poucos anos em Portugal, revela dificuldades ao nível da Língua Portuguesa – na pronúncia das palavras e na atribuição dos significados ao significando. Esta dificuldade repete-se nas outras áreas, pois, por vezes, sozinha não consegue interpretar o que lhe é solicitado.

ELEMENTO 5 – É uma criança que se relaciona bem com colegas e professores, sempre muito atenta e interessada nas aulas. Não revela dificuldades na aquisição dos conteúdos leccionados.

ELEMENTO 6 – É uma criança que se relaciona bem com os pares e adultos, sempre atenta e interessada na realização dos trabalhos que lhe são propostos. Não revela dificuldades na aquisição dos conteúdos leccionados.

ELEMENTO 7 – É uma criança que se relaciona bem com os pares e com os adultos, mas com um comportamento muito irrequieta, havendo necessidade de o chamar à atenção sistematicamente, perturbando, muitas vezes, o bom funcionamento da aula. Revela pouco cuidado na apresentação dos trabalhos. A falta de regras no comportamento prejudica-o no seu aproveitamento.

ELEMENTO 8 – É um criança que se relaciona bem com os pares e com os adultos, mas um pouco faladora e distraído-se com facilidade durante as tarefas propostas, pelo que tem de ser chamada à atenção com frequência. Ao nível da Língua Portuguesa revela dificuldades (escrita e interpretação), necessitando de apoio individual para conseguir realizar as tarefas propostas.

ELEMENTO 9 - É uma criança que se relaciona bem com os pares e com os adultos, mas muito faladora durante as aulas, pelo que tem que ser chamada à atenção com frequência. Revela muita dificuldade na leitura, escrita e interpretação de textos. Na Matemática, revela um bom cálculo mental mas, como tem dificuldade em ler, muitas vezes, tem dificuldade em resolver sozinha, por não conseguir ler o que lhe é pedido.

ELEMENTO 10 – É uma criança que se relaciona bem com os pares e com os adultos. Revela muito interesse nas actividades propostas, e está sempre pronta a participar. Não revela dificuldades na aquisição de conhecimentos, ao nível de todas as áreas.

ELEMENTO 11 – É uma criança que se relaciona bem com todos os colegas e com todos os adultos. Revela muito interesse por todas as actividades propostas estando sempre pronta a participar. Não revela dificuldades na aquisição de conhecimentos, ao nível de todas as áreas.

ELEMENTO 12 – É uma criança pouco conversadora. Sempre muito interessada pelas actividades propostas. Não revela dificuldades na sua realização. Assimilando com facilidade os conteúdos leccionados.

ELEMENTO 13 – É uma criança que se relaciona bem com os colegas e com os adultos, mas um pouco conversadora. Também se distrai com alguma facilidade, pelo que tem que ser chamada à atenção com alguma frequência. No entanto, é interessada pelas actividades propostas, gosta de participar nas aulas e tem melhorado, pois é bastante acompanhada em casa, na realização dos trabalhos que lhe são propostos. Não revela dificuldades ao nível das áreas curriculares.

ELEMENTO 14 – É uma criança que se relaciona bem com os colegas e com os adultos, mas muito conversadora, pelo que tem que ser chamada à atenção com frequência. É interessada na realização das actividades propostas, não revelando dificuldades na sua concretização. É uma criança que assimila com facilidade os conteúdos leccionados.

ELEMENTO 15 – É uma criança que se relaciona bem com os colegas e com os adultos. Dentro das aulas distrai-se com muita facilidade. Revela dificuldades na área de Língua Portuguesa, ao nível da escrita e interpretação, o que a condiciona o desempenho nas outras disciplinas, necessitando, por isso, um apoio individual.

ELEMENTO 16 – É uma criança que se relaciona bem com colegas e professores. Nas aulas distrai-se com alguma facilidade. Revela algumas dificuldades ao nível da Língua Portuguesa (interpretação) e cálculo mental, pelo que necessita de um apoio individual.

ELEMENTO 17 – É uma criança que se relaciona bem com os pares e com os adultos. Só participa nas actividades quando é solicitada. Revela muito empenho na realização dos seus trabalhos. Não revela dificuldades na aquisição dos conteúdos leccionados.

ELEMENTO 18 – É uma criança que se relaciona bem com os colegas e com os adultos. Só participa nas actividades quando é solicitada. Revela dificuldade no domínio da Língua Portuguesa, na pronúncia de palavras. Revela muita dificuldade na escrita e na leitura, o que a condiciona nas outras disciplinas. Só realiza os seus trabalhos com apoio sistemático.

ELEMENTO 19 – É uma criança introvertida mas que relaciona bem com os colegas e professores. Por vezes, fica alheia ao que se passa na sala de aula. Revela dificuldades ao nível da concentração, interpretação e do cálculo mental. Necessita de apoio individual, para realizar as tarefas propostas.

ELEMENTO 20 – É uma criança que se relaciona bem com os colegas e professores. É muito participativa nas aulas e facilmente se motiva e interessa pelas actividades propostas. Demonstra muita facilidade na compreensão e assimilação de conteúdos.

2º CAPÍTULO

DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A entrada das crianças do jardim-de-infância para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico é sempre um momento causador de ansiedades já que o desconhecido traz sempre desconforto. Logo à partida, verificam-se diferenças na forma como se encara o pré-escolar e o 1º ciclo; no pré-escolar, a aquisição de competências é feita de forma globalizada por Áreas de conteúdo. No 1º ciclo o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível de Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Expressões numa forma mais individualizada e compartimentada. A metodologia de ensino/aprendizagem é significativamente diferente nos dois níveis: no pré-escolar privilegia-se a relação entre pares e o trabalho de grupo. No primeiro ciclo privilegia-se a relação professor/aluno.

Ao transitarem para o ensino básico as crianças mudam comportamentos de relação com o professor, com os pares, com o jogo, com as tarefas. Mesmo quando é diário o contacto e a interacção entre crianças do pré-escolar e as do primeiro ciclo são inevitáveis as descontinuidades experimentadas; as regras, as posturas, o horário, a sequencialidade das actividades são algumas das mudanças observáveis entre ciclos. Castro e Rangel (2004) referem que as transições e as mudanças constituem-se como oportunidades para o crescimento pessoal, tendo em conta as continuidades e descontinuidades que as caracterizam todavia realçam *“a existência de rupturas e contradições nas práticas que se verificam nas instituições educativas que são um forte obstáculo ao desenvolvimento das crianças”* (Castro & Rangel, 2004, p. 135)

Para que a passagem seja harmoniosa obriga a uma estruturação de um percurso educativo. *“A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1997, artº 8). A possibilidade de transição de docentes entre níveis de ensino está contemplada no Estatuto da Carreira Docente, artigo 72º alínea 2) *“A transição fica condicionada à existência das habilitações pedagógicas, científicas, técnicas ou*

artísticas adequadas exigidas para o nível, o grau de ensino ou o grupo de docência a que o docente concorre” (Decreto-Lei nº15/2007).

Tendo em conta as orientações curriculares para a educação pré-escolar, o educador deve *proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.* (Departamento da Educação Básica, 1997, p. 28). Por outro lado, o professor do 1º ciclo, deve promover *a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo* (Decreto-Lei 241/2001, p. 5574) O processo educativo é cumulativo e sequencial; exige continuidade, daí a necessidade dos docentes prestarem especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino. A eliminação das descontinuidades existentes nas programações e métodos de ensino contribuem para o sucesso educativo. É necessário da parte dos docentes uma preocupação efectiva com a própria formação contínua, estando esta contemplada no ECD, Capítulo II – Direitos e Deveres, *Direito à formação e informação para o exercício da função educativa* (Decreto-Lei nº 15/2007, p. 526); reforçada no artigo 6º, ponto 1, alínea b) do mesmo estatuto “(...) *o direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido ...pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respectivos planos individuais de formação*” (idem). No ponto 2 do mesmo artigo é referido também que “(...) *o direito à formação e informação para o exercício da função educativa pode também visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade(...)*” (idem). Faz parte dos deveres dos docentes” *actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional*” (Decreto-Lei nº 15/2007, p. 527)

Ainda a este respeito o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro refere que “*o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade,...,estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores*” (p. 1320).

Nesse sentido, a publicação de legislação de enquadramento legal, a formação de docentes que inclui o debate sobre esta problemática tem atenuado a descontinuidade entre os dois níveis de ensino. Relativamente ao pré-escolar, a publicação da Lei - Quadro da Educação Pré-escolar (1997), a publicação de orientações curriculares, o

novo sistema de gestão por agrupamentos e mais recentemente uma circular emanada pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (2007) sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar constituem suportes que contribuem para esbater as descontinuidades.

A continuidade e progressão do processo educativo devem ser asseguradas. Essa continuidade só poderá ser garantida através da articulação entre conteúdos curriculares, e através de implementação de estratégias que dêem continuidade às aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente aos níveis social, afectivo e cognitivo. Estes procedimentos serão muito mais fáceis de assegurar se os professores puderem acompanhar os alunos durante mais tempo. *“Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino (...) permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado. É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico (...)”* (Decreto-Lei nº 43/2007, p. 1320)

Se recuarmos a 1986, ano em que foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e nos debruçarmos também no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto verificaremos que se aprovam conjuntamente o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores o que renuncia de alguma forma a necessidade de continuidade nos dois níveis de ensino. A planificação conjunta entre docentes do pré-escolar e primeiro ciclo (principalmente no último ano de frequência do Jardim de Infância) é importantíssima porque facilita a adaptação emocional, social e intelectual das crianças a um novo nível de ensino. A participação em projectos abrangentes (onde os intervenientes pertencem aos dois níveis de ensino e incluem as famílias) e flexíveis permite ir adaptando os meios aos fins, imprimindo sequencialidade no processo ensino-aprendizagem. Na escola onde se realizou o estágio a que esta reflexão diz respeito a família foi várias vezes convidada a ler histórias dentro do espaço de sala de aula. Os familiares interagiram com o grupo todo verificando-se assim um dos objectivos do Ensino Básico consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo: *“proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a (...) maturidade cívica e sócio afectiva dos alunos criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação quer nos planos dos seus vínculos de família quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”* (1997, art. 7 h).

Participar em projectos já calendarizados, promovidos por outras entidades e realizados fora do ambiente normal das aulas, são actividades que conduzem o aluno na aquisição de saberes e competências várias, estimulados por espaços e tempos de saberes múltiplos e que lhe são externos, contribuindo de forma decisiva para um melhor empenho na sua caminhada no processo de ensino aprendizagem. Assim, o aluno é convidado a participar em actividades que, estimulando o seu lado mais criativo, o convidam ao confronto com os saberes veiculados em sala de aula, alargando assim as competências que lhe são veiculadas pelo professor. Assim, referimos alguns aspectos a ter em conta neste processo de desenvolvimento da linguagem nomeadamente: a mudança de espaço educativo que é já por si um factor de motivação; a postura na biblioteca (sentados na manta) que contribui também para uma postura diferente daquela que diariamente têm na sala de aula; a forma como os livros estão organizados convida os alunos a espreitar as lombadas ou as capas, estimulando a curiosidade inata que possuem pelos seus conteúdos.

A biblioteca, tendo como objectivo estabelecer uma articulação com os diferentes currículos, no sentido de desenvolver as suas competências ao nível da leitura e das literacias, socorre-se das novas tecnologias da comunicação e da informação. Neste domínio estão incluídas as novas tecnologias; sempre que as histórias são projectadas só com imagens, os alunos são convidados a contar ou recontar a história anteriormente ouvida. Este processo vai ao encontro da ideia de que *“a criança deve ser estimulada à expressão oral mediante conversas, relatos, narrativas, etc., pois só assim usará largamente a língua em diversas situações, descobrindo o prazer de falar com os outros, de ser ouvida e atendida, de se relacionar, de conviver”* (Rebelo & Atalaia, 1978, p. 33).

Devemos referir que, durante o processo de aquisição da linguagem, a criança vai-se apropriando de forma natural do sistema linguístico do meio natural em que vive. Desde o primeiro palreio até ao domínio de articulação dos sons, as palavras vão surgindo, o vocabulário vai aumentando e enriquecendo e *“é de tal modo rico que há quem tenha comparado as crianças desta idade a aspiradores lexicais”* (Sim-Sim, 1997, p. 44).

De facto, *“a rapidez com que a criança se apropria da língua natural da sua comunidade e a universalidade patente nos principais marcos de desenvolvimento linguístico permitem-nos afirmar que a aquisição da linguagem é provavelmente o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância”* (Sim-

Sim, 1997, p. 44). Da consulta ao Currículo Nacional do Ensino Básico encontramos a iniciar as metas do currículo de língua Portuguesa, as competências das quais destacamos, “*Compreender e produzir discursos orais formais e públicos, seguida de Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e educacionais*” (p. 31). Assim, a construção do seu discurso poderá ser ponto de partida para a avaliação diagnóstica, uma vez que, “*(...) quando narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros*” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 139). Desta forma a oralidade permite ao aluno integrar, mas também integrar-se na comunidade que o rodeia.

A forma como comunicamos oralmente em situações formais ou informais, revela por si só a nossa formação pessoal, curricular, a nossa vivência. Em todas as áreas onde diariamente nos movemos, ou desempenhamos funções têm “falas”, vocabulários específicos, não deixando nunca de colocar em relevo a pessoa humana num contexto único que é o seu e o das suas vivências mais pessoais e onde as diferentes designações estão de acordo com o meio em que estamos inseridos.

Estas competências têm como modos de operacionalização, assumir “*o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade*” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, p. 31). Além disso, servem para “*reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da Língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português e as Línguas faladas por minorias Linguísticas no território, usando estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas*” (idem).

Na competência específica – Compreensão do oral: “*A capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem. Aquilo que normalmente designamos por falar “ expressão oral “(idem, p. 32).*

A oralidade na sala de aula prende-se com a utilização da voz e com a capacidade de falar, de nos fazermos ouvir. Através da fala, *transmitimos a maior parte das emoções. Todos estamos habituados “a ouvir a voz de uma pessoa amiga e percebemos de imediato se algo de preocupante se passa”* (Andrea, 2009, p. 16) . Com

as crianças notamos-lhe na voz a alegria, o entusiasmo, a apatia e o desinteresse, podemos por isso alterar estratégias, motivações, ou simplesmente mudarmos o ritmo da aula muitas vezes sem que a criança se dê conta que foi o motivo das alterações. Por outro lado, a voz do professor, quando se dirige às crianças, transmite o seu empenho e gosto pela actividade que realiza, ou o seu contrário. No entanto, apesar da importância da voz e da oralidade, tão evidente nos relacionamentos sociais afectivos e escolares, esta é muitas vezes relevada para segundo plano, dando preferência aos saberes documentados em registos escritos, perdendo assim, a demonstração oral, importância relativamente à necessidade de evidências legíveis. Existe assim, a necessidade de demonstrar que os conteúdos programáticos foram dados e aprendidos em contexto de sala de aula. Para isso, o docente poderá recorrer ao suporte escrito, ferramenta que usará como complemento da oralidade, e que contribui decisivamente para o processo de apreensão de conhecimento. Assim, o docente poderá solicitar como complemento da aprendizagem, a redacção de pequenos documentos escritos, em substituição do oral. A redacção de recados e cartas a familiares e amigos, é uma das competências estabelecidas no domínio da expressão escrita. Devemos referir que quanto mais pequeno for o texto, mais importante se torna a capacidade de síntese por parte do aluno. Para criar textos pequenos com sentido, é necessário que o aluno tenha adquirido mestria linguística; alunos de nacionalidade estrangeira sentem dificuldades acrescidas na produção de pequenos textos que respeitem as regras de concordância.” *É objectivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições socioculturais de origem, por outro lado o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar da nossa sociedade*” (Sim-Sim, 1997, p. 33). A língua materna, desempenha um papel central no processo educativo, para que a escola seja para todos um lugar de crescimento harmonioso e potencializador de aprendizagens, torna-se necessário dispensar especial atenção aos alunos cuja língua materna é diferente da língua de escolarização. O treino neste tipo de actividades “*favorece a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, e é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo*” (Sim-Sim, 1997, p. 101).

Considerando que cada aluno tem especificidades e ritmos de aprendizagem diferentes, o cuidado na adequação ao método considerado mais eficaz para cada aluno deve ser tido em conta pelo professor ” (...) *os processos na sala de aulas são altamente*

influenciados pelas acções do professor e podem ser alterados de forma a construir ambientes de sala de aula produtivos(...)” (Arends, 1995, p. 113).

Um dos caminhos possíveis que conduzem à sequencialidade de conteúdos acima referido é o trabalho de projecto.

O Trabalho de Projecto é um método centrado na pesquisa do aluno, onde o professor assume papel de guia e de orientador. Este método desenvolve-se de acordo com três níveis: a planificação, a realização/ apresentação e a sistematização do conhecimento.

No nível um – planificação - os alunos referem os conhecimentos que já têm sobre um determinado conteúdo que pretendem aprofundar, trata-se de fazer um diagnóstico para saber aquilo que os alunos já conhecem para poder planear aquilo que querem saber. Falamos aqui de motivação porque se estimula” *a curiosidade partindo de algo que os alunos sabem um pouco, mas levando-os rapidamente a perceber que não sabem tudo... e que precisam saber muito mais*” (Pires, 2009, p. 36). É nesta fase que se contextualizam os problemas e as suas origens, se atribuem prioridades aos problemas colocados, se decide como resolver o que se deseja como resultado e se planifica tendo em conta os objectivos a atingir. As competências a adquirir nesta etapa do projecto segundo Santos são: *“Pensamento crítico; Identificação e análise de problemas; Fazer escolhas e negociá-las; recolha, selecção e tratamento da informação; tomada de decisão*” (2009, p. 29).

No segundo nível os alunos dividem-se por grupos,” *dois ou três alunos por grupo para cada subtema permite trabalhar sem grande alvoroço (...)*” (idem, p. 37) e pesquisam no sentido de responder às perguntas e dúvidas que eles próprios levantaram. Segundo Pires” *o trabalho de projecto permite aprendizagens mais felizes*” (2009, p. 39), uma vez que são os alunos a empenharem-se na procura de respostas para as suas próprias dúvidas. Neste nível do projecto pretende-se que se desenvolvam competências *“de autonomia, cooperação, trabalho em equipa, resolução de conflitos interpessoais, gestão do tempo, recolha, selecção e tratamento de informação, avaliação, flexibilidade*” (Santos, Fonseca, & Matos, 2009, p. 29).

O professor tem nesta fase do projecto uma importância fulcral, já que ajuda os alunos a centrarem-se no que é realmente importante, a seleccionar e construir uma programação em teia que será desenvolvida pelos alunos. Essa programação poderá sofrer alterações durante o processo de trabalho bem como podem ser também alteradas as estratégias dependendo sempre da avaliação presente em todas as fases.

Simultaneamente ao aprofundamento do tema vão preparando a apresentação final da pesquisa.

A apresentação final do trabalho de cada grupo não significa, por si só, que os conteúdos estão compreendidos e interiorizados por todos os outros grupos, daí que a organização e sistematização de dados de todos os grupos seja imprescindível. Este nível baseia-se no trabalho desenvolvido por todos os grupos que sendo debatido possibilita a estruturação dos conhecimentos adquiridos. As competências a desenvolver nesta fase segundo Santos são: *“criatividade, síntese, planeamento e organização, comunicação (...)”* (idem).

Numa turma podem coexistir vários projectos para desenvolver o mesmo conteúdo, *“se quisermos que os alunos treinem a comunicação oral, por exemplo, podemos propor que cada um escolha um tema que lhe interesse”* (idem, p. 39).

Este método permite envolver alunos e professores numa forma empenhada desde o início de qualquer projecto já que todos se juntam para formular o problema, planejar o trabalho, efectuar pesquisas, organizar informação, utilizar várias fontes de informação, trabalhar em equipa, comunicar conhecimentos adquiridos de diferentes formas e de ser capaz de transferir esse conhecimento em situações diversas. A responsabilidade e a capacidade de iniciativa são também competências essenciais passíveis de ser adquiridas com o método de trabalho de projecto.

No estágio realizado, vários foram os conteúdos trabalhados em projecto (As Serras e a sua formação, Mapas, Plantas e Itinerários, Meios de transporte, Meios de comunicação) que tiveram na abordagem inicial mapas conceituais. A designação “mapas conceituais” é já por si bastante elucidativa uma vez que nos remete para caminhos, percursos e destino que têm um início, meio e fim. Quando consultamos um mapa, começamos por nos situar no ponto de partida tentando descobrir o caminho para o destino pretendido; normalmente escolhemos o caminho sobre o qual já conhecemos alguns troços, facilitando assim a compreensão total do percurso. Um *“ ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa...corresponde ao “porquê” do projecto, à sua razão de existir”* (Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar, 1998, p. 92).

O mesmo acontece com os mapas conceituais, também há por assim dizer, um itinerário de aprendizagem representado através de relações estabelecidas entre ideias e conceitos.

O aluno traça o seu próprio percurso alicerçando-se no conhecimento que já possui sobre o tema e desenvolvendo-o por etapas até conseguir dominá-lo.

Os mapas conceituais são ferramentas que ajudam alunos e professores a perceber os significados da aprendizagem, *“são ferramentas educativas que externalizam o conhecimento e melhoram o pensamento, tendo como objectivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições”* (Hanesian, 1983).² Um mapa conceitual é um recurso esquemático construído quase sempre a partir de uma pergunta que sintetiza conceitos numa estrutura de proposições *“dois ou mais conceitos unidos por uma palavra de ligação forma a proposição. Tem por objectivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição é constituída de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras para formar uma unidade semântica”* (idem).

Pedagogicamente utilizamos os mapas conceituais para orientar sequencialmente um determinado tema; para organizar aprendizagens prévias que ajudaram o professor a descobrir o que o aluno já sabia, estabelecendo elos de ligação entre os conhecimentos dos alunos e os novos conteúdos de aprendizagem; a aprendizagem *“ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação a outra com os quais o aluno já esteja familiarizado quando o aluno adopta uma estratégia correspondente, para assim proceder”* (idem). Os mapas conceituais constituíram para o professor, um importante meio auxiliar na avaliação do processo ensino-aprendizagem, permitindo formular e reformular percursos delineados de aprendizagem. A *“avaliação, antes de permitir dados para a classificação, é um processo de natureza diagnóstica e formativa que leva docente e alunos a reformularem objectivos, estratégias e meios, a determinarem as dificuldades de aprendizagem e a anunciarem os tipos de apoio, de reforço a levar a cabo”* (Marques, 1983, p. 68).

De acordo com Ausubel (apud Pelizzari, 2001), pode-se conseguir aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como pela repetição. As aprendizagens significativas são sempre passíveis de transferir para outras situações de aprendizagem, mesmo havendo alterações do meio ambiente ou do contexto *“o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por muito mais tempo”* (Idem, p. 39). Neste processo, a nova informação interage em comum com a estrutura de conhecimento específico, que Ausubel designa por “subsunçor”. Para que exista

² <http://labspace.com> ; Hanesian, A.N. (1983); consultado em 11 de Junho de 2011

aprendizagem significativa é necessário que se verifique, da parte do aluno, uma predisposição para aprender e os conteúdos escolares a serem aprendidos têm que ser potencialmente significativos. Baseado nestas duas premissas, Ausubel parte da “*consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de carácter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem entre si que do numero de conceitos presentes*” (idem, p.38).

O ensino da matemática deve, como qualquer conteúdo, ter conexões com a realidade dos alunos, com as suas experiências anteriores e com os seus centros de interesse. Nas situações de aprendizagem a concretização deve ser feita através de “*materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) que facilitem a compreensão de conceitos e das ideias matemáticas*” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 14). No entanto, para uma boa interiorização dos conteúdos não basta apenas compreendê-los, é também necessário que os alunos realizem exercícios que os envolvam, “*a realização de exercícios é relevante, uma vez que permitem aos alunos uma repetição e mecanização dos conceitos que têm de aprender*” (Palhares, 2004, p. 70). É necessário proporcionar aos alunos situações diversas que lhes permitam desenvolver o cálculo mental, *para isso, “devem ser trabalhadas diferentes estratégias de cálculo baseadas na composição de números, nas propriedades das operações e nas relações entre números e entre operações*” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 14).

A interacção entre a estrutura prévia do aluno e o conteúdo de aprendizagem, traduz-se num processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva inicial como do conteúdo que é preciso aprender. Os alunos devem realizar aprendizagens significativas por si próprios, ou seja, devem aprender a aprender. Garante-se, assim, a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens, fundamentais num suporte básico na estrutura cognitiva prévia construída pelo aluno.

Nas aprendizagens significativas impõe-se a participação activa do aluno. Participações na aquisição de conhecimentos que não sejam apenas uma repetição formulada pelo professor, mas antes uma reelaboração pessoal; cada aluno constrói o conhecimento de uma maneira específica e individual.

As relações entre conceitos têm uma natureza hierárquica, vão do mais simples para o mais complicado, “*a partir dessa especificação, a aprendizagem escolar passa a caracterizar-se globalmente como a assimilação a essa rede de determinados corpos de*

conhecimentos conceituais, seleccionados socialmente como relevantes e organizados nas áreas de conhecimento” (Pelizzari, 2001-2002, p. 38).

Quanto mais se relaciona o novo conteúdo com alguma estrutura cognitiva prévia que for relevante para o aluno, mais próximo se está da aprendizagem significativa; *“a aprendizagem é mais significativa à medida que os novos conteúdos se incorporam às estruturas do conhecimento do aluno e adquirem significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento anterior”* (idem, p.39).

As aprendizagens significativas são sempre passíveis de transferir para outras situações de aprendizagem, *“o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por muito mais tempo”* (idem, p.39), mesmo havendo alterações do meio ambiente ou do contexto. Sabemos que sempre que existe aprendizagem significativa, ocorre um processo de transferência.

Diz - se que ocorre transferência, ou *transfert* sempre que aquilo que aprendemos anteriormente influencia uma aprendizagem posterior. Essa influência pode manifestar-se de forma positiva ou negativa. Considera-se que ocorre transferência positiva quando uma aprendizagem anterior ajuda a resolver um problema atual; em contrapartida verifica-se transferência negativa quando uma aprendizagem anterior prejudica uma nova aprendizagem, designando-se o facto, nesta situação específica, como *interferência proactiva*. Quando pelo contrário, uma nova aprendizagem dificulta uma aprendizagem anterior, denomina-se *interferência retroativa*.

Fala-se de transferência vertical quando as capacidades adquiridas servem de base para conhecimentos semelhantes embora mais complexos e, de transferência lateral quando a aprendizagem realizada num dado momento possibilita um alargamento a outras com idêntico grau de dificuldade (Woolfolk & Mccune, 1989).

O diferente grau de transferência advém muitas vezes de factores internos que, na maioria das vezes não podem ser alterados. Todavia, sabe-se que a probabilidade de ocorrer transferência é tanto maior quanto mais estáveis forem as aprendizagens iniciais e quanto maior for o leque de situações proporcionadas para aplicação de conhecimentos. Tavares & Alarcão salientam que *“as tarefas e o material a apresentar devem ser seleccionados e organizados de tal forma que o aluno sinta uma certa tensão (benéfica) que a leva em busca da equilibração e que se traduz num desejo de aprender, isto é, aquilo que os educadores designam muitas vezes por aprendizagem”* (1990, p. 102).

Duas leis explicativas para o esquecimento são apontadas por Melton e McGeoch (apud Hilgard, 1966). São elas, a *lei do contexto* que define a retenção como sendo dependente do grau de empenho do sujeito na primeira situação de aprendizagem e a *lei da inibição proactiva e retroactiva*, que por sua vez, aponta a retenção como produto de actividade surgidas respectivamente antes e depois da primeira aprendizagem. O estudo da relação existente entre o valor da inibição retroactiva e a semelhança entre a matéria inicial e a matéria posterior, foi objecto de pesquisas realizadas por Robinson (apud Hilgard, 1966). O autor verificou que a inibição retroactiva crescia na razão directa da dissemelhança entre as matérias, mas só até certo nível. Efectivamente, no caso de a matéria posterior não conter nenhuma semelhança com a anterior, deixaria de existir essa inibição, dada a impossibilidade de ocorrência de *transfert* em relação a um assunto com o qual nunca se teve contacto. Por outro lado, Osgood (apud Hilgard, 1966), refere como resultado dos seus estudos que a transferência, quer seja positiva ou negativa, é determinada pelas variações que acontecem ao nível dos estímulos ou das respostas.

De seguida serão apresentadas algumas programações de actividades e consequentes reflexões, exemplificativas das Práticas Pedagógicas desenvolvidas.



Professora Orientadora: Dr.ª Elisabete Brito
 Professor Estagiário: Ema Mateus
 Data:29-3-2010

Professora Cooperante: Prof. Filomena Pereira
 Ano de Escolaridade:3º Ano EB: Estação

Área	Competências	Conteúdos	Níveis de Desempenho	Recursos	Avaliação
MATEMÁTICA	<p>NUMEROS E OPERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Efectuar cálculos mentalmente - Reconhecer as operações que são necessárias à resolução de problemas e explicar os métodos e os raciocínios que foram usados - Recolher e organizar dados relativos a uma situação 	<ul style="list-style-type: none"> -Números decimais – a décima 	<ul style="list-style-type: none"> - Compara números representados na forma decimal. - Ordena números representados na forma decimal. - Soma e subtrai números decimais. - Decide que estratégia usar - Usa estratégias alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tesoura - Cola - Papel - Imagem em suporte de papel dividida em 10 partes. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa Empenho Participação -Observação indirecta (correção de exercícios e problemas)

<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p>	<p>problemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decifrar de forma automáticas cadeias grafemáticas. - Localizar informação em material escrito para apreender os significados globais de um texto curto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos em Banda Desenhada. - Texto de Luísa Ducla Soares “Cai a chuva”. - Audição do texto utilizando o computador. - Exploração rítmica do texto utilizando instrumentos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica diferentes sons da Língua. - Compara onomatopeias com os sons que emitem ou sugerem. - Estabelece relações entre sons e letras. - Identifica onomatopeias em diferentes tipos de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador. - Instrumentos musicais. - Ficha de consolidação para trabalhos de casa. 	
---------------------------------	--	--	---	--	--

REFLEXÃO

Data: 29 de Março de 2011

Esta regência envolveu as áreas da Matemática, da Língua Portuguesa e da Expressão Musical. Tive a preocupação de criar elos de ligação entre todas as áreas fomentando momentos de interdisciplinaridade onde os saberes se cruzam “(...) *para o estudo de um determinado assunto ou objecto, sem que (...) se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares*” (Pombo, 1993, p. 37).

Na aula de Matemática, e uma vez que o conteúdo (Décima) já tinha sido abordado pela Professora Filomena, optei por seleccionar uma figura apelativa em suporte de papel que não tivesse números para poderem verificar a aplicabilidade dos conceitos matemáticos a todas as disciplinas e situações do dia-a-dia.

A motivação inicial para cada actividade fundamentou e foi primordial na escolha das estratégias e actividades propostas. Tavares (1979) refere a este propósito que “*todos sabemos a importância da motivação inicial como ponto de arranque para uma aula, mas esse estímulo deverá permanecer a aula inteira, para que o aluno se mantenha motivado*” (p. 43). Depois de um diálogo sobre a imagem e depois de todo o grupo ter entendido o porquê da divisão da mesma em 10 partes, os alunos iniciaram o recorte. Ordenaram a figura correctamente e procederam à colagem noutra folha. Verbalizaram os cálculos mentais durante o processo de colagem referindo quantas décimas faltavam para a conclusão pois “(...) *a resolução de situações problemáticas (numéricas e não numéricas) deverá constituir a actividade central desta área, uma vez que esta actividade é promotora do desenvolvimento do raciocínio e da comunicação (...)*” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 164).

Alguns alunos, depois de finalizar a sua tarefa, auxiliaram de forma autónoma o colega do lado. Estas atitudes de entreaajuda tomadas sem a imposição do adulto demonstram atenção e até preocupação pelo desempenho de quem convive connosco diariamente contribuindo para fomentar união e amizade.

A parte da aula destinada à Área da Língua Portuguesa cujo conteúdo eram as Onomatopeias iniciou-se com uma conversa sobre os sons. Identificaram vários sons de animais, observaram e manusearam vários textos escritos em banda desenhada onde é claramente observável a importância das onomatopeias como forma de comunicação. A este propósito Ausubel refere que “(...) *é mais fácil aprender-se se a informação for*

organizada e sequenciada de uma forma lógica (...) ou seja, que se recorram a estratégias que facilitem a organização da matéria a aprender em conjuntos significativos e que visem uma melhor facilitação e retenção da aprendizagem” (apud Tavares & Alarcão, 1990, p. 105). Penso que, esta actividade teria sido mais proveitosa e teria obtido melhores resultados se tivesse feito uma melhor gestão do tempo, pois assim as crianças teriam lido os textos com mais calma e teriam participado de forma mais activa na tarefa.

O texto de Luísa Ducla Soares foi lido de forma silenciosa pelas crianças e, seguidamente, lido por todos em voz alta. A turma foi dividida em dois grupos. Um deles lia o texto, o outro lia os sons.

Na quadra seguinte inverteram-se as funções dos grupos. Seguidamente, ouvimos o mesmo texto acompanhado de ritmos musicais. As crianças usaram os mesmos instrumentos utilizados no texto ouvido e executaram os ritmos. No entanto, tinha referido no dia anterior que iria utilizar instrumentos musicais diferentes dos habituais (elaborados por um grupo de crianças e de pais). Criei expectativas na turma o que originou ansiedade nalguns alunos que acabaram por sossegar apenas quando essa actividade foi iniciada. Estiveram toda a aula à espera do momento de tocar o que originou alguma desconcentração. Terei que ser mais cuidadosa na transmissão oral antecipada das actividades para não perturbar o empenho e a concentração nas tarefas precedentes.

Instituto Politécnico da Guarda



Escola Superior de Educação

Professora Orientadora: Dr.^a Elisabete Brito
Professor Estagiário: Ema Mateus
Data: 4-4-2011

Professora Cooperante: Prof. Filomena Pereira
Ano de Escolaridade: **3º Ano** EB Estação

Área	Competências	Conteúdos	Níveis de Desempenho	Recursos	Avaliação
ESTUDO DO MEIO	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer a mudança, transformação e evolução dos meios de transporte.- Reconhecer a importância dos meios de transportes nas deslocações.	<ul style="list-style-type: none">- Meios de transporte- Evolução dos meios de transporte:- Marítimos e fluviais- Terrestres- Aéreos	<ul style="list-style-type: none">- Identifica os principais meios de transporte- Investiga sobre a evolução dos meios de transporte- Identifica tipos de transporte- Distingue diferentes tipos de transporte utilizados na sua comunidade.	<ul style="list-style-type: none">ComputadorRevistasFolhetosTesouraColaCartolina	<ul style="list-style-type: none">Observação directa(Empenho, participação, interesse demonstrada nas actividades)Observação indirectaRegisto fotográficoFicha de consolidação

REFLEXÃO

Data: 4 de Abril de 2011

Na motivação inicial sobre o conteúdo, *Meios de Transporte*, os alunos demonstraram possuir muitos conhecimentos sobre o tema mas, mesmo assim, estiveram atentos e curiosos enquanto observavam as sequências de imagens do Power Point. Tavares & Alarcão referem que “*se a definição e sequenciação dos objectivos e a selecção dos conteúdos forem bem orientados, permitirão que a aprendizagem seja suave, coordenada e cumulativa*” (1990, p. 158). Os alunos foram fazendo perguntas enquanto decorria a projecção de imagens, o que deu origem a explicações intermédias que enriqueceram o diálogo e cativaram a atenção do grupo. Este tipo de actividade permite a manifestação de opiniões pessoais em grande grupo, “*os grupos heterogéneos (diferentes níveis de aproveitamento) integram alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem permitindo uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem (...) neste tipo de confronto todos beneficiam*” (Pato, 1995, p. 158).

Após a visualização dos vários meios de transporte e conseqüente evolução, os alunos procederam ao recorte de imagens que colaram num quadro, respeitando as diferentes classificações pré-definidas: meios de transporte Aéreos, Terrestres e Marítimos. As imagens foram seleccionadas por cada aluno e retiradas de folhetos e de revistas. Esta parte da tarefa, embora fosse efectuada de forma individual, permitiu a troca de opiniões e de sugestões sobre como e onde haviam de colar as imagens, “*a verbalização do pensamento imposta pelo trabalho de grupo e particularmente, pela necessidade de clarificar ideias, tirar dúvidas ou ajudar o colega com dificuldades, é, por si só, um contributo muito enriquecedor para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de comunicação*” (Pato, 1995, p. 29)

Quando a este grupo é dada a possibilidade de trabalhar em conjunto, a entajuda é a característica mais notória. Os alunos que melhor percebem os conteúdos, ou as regras de execução de qualquer tarefa, disponibilizam-se autonomamente para ajudar um colega. As competências adquiridas, são colocadas de forma intuitiva e generosa ao serviço dos que estão mais atrasados, na execução de qualquer trabalho. A professora titular incentiva este tipo de atitude e, embora de vez em quando as vozes se levantem e se torne necessário aquietar o tom de voz, consegue-se manter um bom ritmo de trabalho.

Instituto Politécnico da Guarda



Escola Superior de Educação

Professora Orientadora : Dr.^a Elisabete Brito
 Professor Estagiária: Ema Mateus
 Data: 28/3/ 2011

Professora Cooperante: Prof. Filomena Pereira
 Ano de Escolaridade: 3º Ano EB da Estação

Área	Competências	Conteúdos	Níveis de Desempenho	Recursos	Avaliação
ESTUDO DO MEIO	<p>- Situar-se no lugar onde vive, nomeadamente através da leitura de mapas, utilizando a legenda, para comparar a localização, configuração, dimensão e limites de diferentes espaços na superfície terrestre.</p> <p>- Utilizar plantas, (escola, casa, bairro, localidade) com identificação dos espaços e das respectivas funções.</p>	<p>-Itinerários</p> <p>-Processos de orientação</p> <p>-Diferentes espaços de uma localidade.</p> <p>-A planta da sala</p>	<p>- Lê um mapa.</p> <p>-Indica os principais pontos de referência</p> <p>-Localiza pontos de partida e de chegada.</p> <p>-Lê uma planta.</p>	<p>- Computador</p> <p>- Videoprojector</p> <p>- Mapas</p> <p>- Plantas</p> <p>- Folhetos publicitários com localização impressa</p> <p>- Régua</p> <p>- Papel quadriculado</p> <p>- Lápis</p> <p>- Borracha</p> <p>- Planta da EB1 da Estação em tamanho A1</p> <p>-Jogo de interpretação da planta da sala “Descobre o caminho”</p>	<p>Observação directa (participação, comportamento, respostas às perguntas sobre itinerários e sobre as diferenças encontradas nos diferentes folhetos)</p> <p>Observação Indirecta</p> <p>Registos escritos dos alunos</p>

REFLEXÃO

Data: 28 de Março de 2011

Nesta aula que teve por tema mapas, plantas, e itinerários a minha preocupação foi a escolha e selecção de materiais e recursos a apresentar. A aula iniciou-se com uma conversa em grande grupo sobre o texto *“As pessoas deslocam-se”*. Os alunos identificaram oralmente os personagens, o tempo de acção e os itinerários que constam no texto.

Na visualização do Power-point, os alunos estiveram atentos e participaram com comentários utilizando conhecimentos já adquiridos demonstrando que a aprendizagem ocorre quando a tarefa de aprendizagem *“implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação a outras com os quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adopta uma estratégia correspondente para assim proceder”*.³

O grande grupo aderiu e participou na breve conversa paralela sobre o calor que se faz sentir no Alentejo (que justifica a aparente lentidão dos habitantes dessa zona), mas uma das alunas da sala tem nacionalidade Romena e não entendeu a conversa intermédia o que proporcionou aos colegas a oportunidade de contribuir com uma explicação extra sobre algumas características do Alentejo e das suas gentes. A prontidão e a ênfase colocada na explicação dada pelos colegas foi eficiente demonstrando que *“a aprendizagem é mais eficaz quando se têm em conta e se aproveitam as diferenças de linguagem e de cultura”* (Lebrun, 2002, p. 18).

A planta da sala em tamanho A3 que lhes foi apresentada, foi imediatamente identificada e, como se trata de um espaço vivido diariamente pelos alunos, fizeram com facilidade a simetria dos alçados; os alunos que não o fizeram correctamente na primeira vez identificaram o erro; outros, ainda, foram ajudados pelos colegas numa interacção entre pares que favorece o desenvolvimento pessoal e social entre iguais.

O Jogo “Descobre o caminho” envolveu todo o grupo, legendaram a planta individualmente já que não havia percursos repetidos. Cada aluno executou o percurso que lhe tinha sido atribuído identificando os pontos-chave que lhe permitia seguir o

³ Ausubel, Novak e Hanesian, (1983) em <http://labspace> consultado a 11-06-2011).

caminho certo. Alguns alunos mostraram mais dificuldade enganando-se na leitura da planta.

A maior dificuldade verificou-se essencialmente na distribuição do tempo pelas actividades, no dar tempo ao tempo de cada um, de modo a que a tarefa fosse concluída e compreendida totalmente.

3º CAPÍTULO

ESTUDO DE CASO: QUALIDADE DE VIDA DE UMA FAMÍLIA ESTRANGEIRA RESIDENTE NO VALE DO MONDEGO COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

RESUMO

O conceito de Qualidade de Vida e em particular o da Qualidade de Vida Familiar, tem sido objecto de crescente interesse, nomeadamente por parte de investigadores do domínio das ciências sociais, pelos efeitos que os índices de bem-estar têm no desenvolvimento das crianças (Sabeh, Verdugo, Adánez, & Contini, 2004).

O presente estudo centra-se na Qualidade de Vida de uma família estrangeira residente em Portugal e que tem no seu agregado familiar crianças em idade escolar. Pretende-se compreender a importância que a integração e o acompanhamento das crianças na escola tem na qualidade de vida desta família que escolheu Portugal para viver. A presença diária deste agregado familiar no Vale do Mondego, zona situada no interior do país, remete-nos para a multiculturalidade, para a ausência de fronteiras e para a globalização crescente das sociedades.

A entrevista, foi o instrumento utilizado para recolha de informação relativa a uma família de origem Holandesa com crianças a frequentar o Centro escolar do Vale do Mondego no Porto da Carne.

Esta entrevista permite identificar, numa forma informal, os factores que influenciam a Qualidade de Vida desta família.

Palavras-chave:

Qualidade de vida, Famílias Estrangeiras, Crianças em idade escolar.

INTRODUÇÃO

A Qualidade de Vida (QV) é um tema incontornável nas sociedades actuais, sendo abordado transversalmente, desde o cidadão comum à comunidade científica, passando pelo mundo da política, do trabalho e do lazer.

Qualidade de Vida não é um conceito de fácil definição devido à complexidade, subjectividade e abrangência de princípios envolvidos que diferem de época para época, de cultura para cultura e de indivíduo para indivíduo. Mesmo durante o tempo de vida de cada sujeito ocorrem mudanças de paradigma directamente relacionadas com as experiências pelas quais passa ao longo do tempo, alterando a percepção sobre a sua qualidade de vida (Cummins apud Schalock & Verdugo, 2006).

O conceito de Qualidade de Vida Familiar (QVF) é mais recente. A diferença entre os dois incide, segundo alguns autores, no enfoque dos mesmos: o conceito de QV refere-se geralmente ao indivíduo, enquanto o conceito de QVF se centra no conjunto que constitui uma família (Schalock & Verdugo, 2006).

Alguns autores (Velarde-Jurado & Avila-Figueroa, 2002; Turnbull apud Córdoba, Verdugo, & Benito, 2006) referem que o conceito de QVF está directamente relacionado com as percepções, expectativas e experiências de vida que cada família - e cada um dos membros que a constituem - vai vivendo ao longo do tempo. As famílias são únicas e singulares, possuindo valores, crenças e costumes próprios que, frequentemente, passam de geração em geração, razões pelas quais algumas conseguem adaptar-se às situações familiares que implicam mudanças profundas, como seja mudar de país, enquanto outras ficam paralisadas, sentindo que o mundo “desabou” (Nuñez, 2008).

O interesse pelas famílias de origem estrangeira está directamente ligado à fixação de famílias no Vale do Mondego que têm no agregado familiar crianças a frequentar o Centro Escolar do Vale do Mondego.

Os resultados deste estudo parecem-nos de grande importância na medida em que assumem como objectivo compreender as melhores formas de intervenção junto das famílias, em particular das que têm crianças a frequentar o ensino português, promovendo o bem-estar de todos os seus membros (Córdoba, Verdugo, & Benito, 2006).

Conscientes da importância da família no desenvolvimento e na promoção do bem-estar da criança, consideramos fundamental a investigação sobre o conceito de QVF, na perspectiva das próprias famílias, designadamente no que respeita ao grau de satisfação relativamente à sua vida e à sua integração numa comunidade diferente. O conceito de QVF será ainda útil para a percepção das dificuldades na partilha de um código de comunicação e vivências diferentes, com impacto não só na qualidade de vida familiar, mas também no desenvolvimento da criança.

A ausência de ferramentas científicas que permitam a avaliação da qualidade de vida entre familiares emigrantes com crianças com idade escolar em Portugal, levou-nos a eleger este tema como objecto do nosso trabalho.

O presente trabalho organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo são abordados os conceitos de Qualidade de Vida, de Qualidade de Vida Familiar e da importância da interacção Escola/ Família. No segundo capítulo são apresentados os objectivos, gerais e específicos, do estudo. São igualmente explicitadas as metodologias adoptadas, incluindo o desenho da investigação, caracterização dos participantes e os instrumentos e procedimentos usados neste estudo.

No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados do estudo realizado. A exposição e análise destes resultados vai-nos permitir ter uma percepção mais correcta dos indicadores de QVF destas famílias em particular, que servirão para a elaboração de propostas de soluções que ajudem a alcançar maiores índices de qualidade de vida familiar.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA

Qualidade de Vida é um conceito que começou a ganhar significado a partir dos anos sessenta, quando o Presidente Lyndon Johnson, dos Estados Unidos da América, declarou que o desenvolvimento e os objectivos de um país não podiam ser medidos somente através do crescimento do respectivo Produto Interno Bruto (PIB), mas principalmente através da qualidade de vida que proporcionavam às pessoas em termos económicos (Fleck, et al., 2000) Esta declaração suscitou grande interesse pelo conceito de QV, motivando um grande número de estudos em que eram propostas diferentes interpretações do conceito, o que, durante muito tempo, dificultou a adopção de uma definição consensual (Schalock & Verdugo, 2006).

Inicialmente a ideia de QV assentava numa perspectiva unidimensional, com base em indicadores exclusivamente económicos, a que, mais tarde, se vieram juntar indicadores sociais, relacionados com questões de saúde, educação e habitação, entre outros. Entretanto, as transformações sócio-económicas, o consumo desenfreado e a consciência ambientalista que a partir dos anos setenta e oitenta do século XX se foram operando na sociedade, desencadearam novas reflexões nos meios científicos, que constataram a insuficiência dos indicadores económicos e sociais na definição do conceito de QV (Guillemín & Mathias apud Sousa, Casanova, & Pedroso, 2007)

O conceito de QV deixou de se basear em aspectos exclusivamente materiais, ligados à satisfação das necessidades humanas básicas, passando a integrar questões não materiais mais ligadas, por exemplo, ao ambiente e ao bem-estar, quer individual quer colectivo, aspectos que mereciam preocupação crescente nas sociedades mais desenvolvidas (Setién apud Santos & Martins, 2002). Distinguem-se, assim, aspectos objectivos e subjectivos da qualidade de vida. Os primeiros seriam facilmente apreendidos através da definição de indicadores de natureza quantitativa, enquanto que os segundos remeteriam para a percepção subjectiva que os indivíduos têm da qualidade de vida e que é, claramente, muito diferente de pessoa para pessoa e de estrato social para estrato social (Allardt apud Santos & Martins, 2002; Perry & Felce apud Schalock & Verdugo, 2006).

As décadas de oitenta e noventa foram caracterizadas por um esforço internacional visando o aprofundamento e delimitação do conceito de QV, da sua medida e aplicação prática, de forma a possibilitar uma mais correcta avaliação dos serviços, contribuindo para a sua eficácia em relação à promoção do bem-estar das pessoas (Seidl & Zannon, 2004; Sousa, Casanova, & Pedroso, 2007)

Em 1993 a Organização Mundial de Saúde (OMS), liderando um movimento reformista internacional constituído por especialistas oriundos de diversos países e culturas, propôs uma definição de QV, tendo como objectivo a criação de um conceito universal, comum a todas as culturas (Moreno & Lopes, 2002) (Seidl & Zannon, 2004). Este grupo de peritos da OMS definiu QV como: “(...) a percepção que o indivíduo tem da sua posição na vida no contexto da cultura e do sistema de valores em que vive e em relação aos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações.” (OMS apud Ogata & Simurro, 2009, p. 5). A definição adoptada pela OMS explicita duas características fundamentais do conceito: a primeira é a multidimensionalidade, ou seja, o reconhecimento de que o conceito é composto por diferentes domínios ou dimensões, que representam o conjunto de factores que compõem o bem-estar pessoal. Estas dimensões são de natureza material, dizendo essencialmente respeito à satisfação das necessidades básicas, como alimentação, saúde, habitação e emprego; e de natureza não material, incluindo aspectos que enriquecem a vida da pessoa e lhe dão sentido, como sejam as relações interpessoais, o lazer e a realização pessoal (Santos & Martins, 2002; Ogata & Simurro, 2009).

A segunda característica do conceito é a subjectividade, ou seja, a sua dependência das características, preferências e reflexões do indivíduo, que se constitui como o personagem principal da sua qualidade de vida (Velarde-Jurado & Avila-Figueroa, 2002; Schalock & Verdugo, 2006). Este aspecto é de importância fundamental, revelador da dificuldade em avaliar a qualidade de vida uma vez que um mesmo indicador pode ser percebido de forma diferente de pessoa para pessoa, de acordo com a percepção subjectiva das suas condições de vida (Santos & Martins, 2002). Nesta perspectiva parece-nos interessante referir a definição de Qualidade de Vida apresentada por Leal “*qualidade de vida é o resultado da soma do meio ambiente físico, social, cultural, espiritual e económico onde o indivíduo está inserido, dos estilos de vida que este adopta, das suas acções e da sua reflexão sobre si, sobre os outros e*

sobre o meio ambiente que o rodeia. É também a soma de expectativas positivas em relação ao futuro” (2008, p. 18)

O conceito de QVF (mais abrangente que o conceito de QV) é importante na medida em que contribui para a compreensão do funcionamento e das necessidades da família enquanto grupo social, informando as práticas dos serviços, nomeadamente os que têm como objectivo o apoio à criança e à família (Sabeh, Verdugo, Adánez, & Contini, 2004; Córdoba, Verdugo, & Benito, 2006). Segundo alguns autores, o conceito de QV tal como definido pela OMS pode ser aplicado ao conceito de QVF, uma vez que o paradigma é idêntico, isto é, assenta igualmente nas suas características fundamentais: a multidimensionalidade e a subjectividade (Velarde-Jurado & Avila-Figueroa, 2002; Turnbull apud Schalock & Verdugo, 2006). O que difere entre os dois conceitos, de acordo com Verdugo é que “ao falarmos de indivíduos partimos de um enfoque centrado na pessoa, e ao falarmos da família fazemo-lo a partir de um enfoque centrado na família” (apud Nuñez, 2008, p. 44).

O conceito de QVF assenta na satisfação das necessidades dos membros da família como um todo, ou seja, na forma como vivem em conjunto e na capacidade que têm em alcançar os objectivos que são importantes para eles (Poston et al apud Jackson & Turnbull, 2004).

Segundo Turnbull, Summers e Poston “as famílias experimentam o seu nível máximo de QV quando as suas necessidades são satisfeitas, os seus membros desfrutam da vida conjuntamente como uma família e têm a oportunidade de perseguir e conseguir metas que são significativas para elas” (apud Nuñez, 2008, p.44).

Outros autores como Park, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston, e Mannan, (apud Córdoba, Verdugo, & Benito, 2006) referem dificuldades na conceptualização e medição da QVF, devido ao elevado número de variáveis que influenciam a vida familiar, sendo de realçar:” a) *as diferentes perspectivas dos membros da família na definição da sua qualidade de vida, b) a necessidade de incluir diferentes contextos culturais, sociais e étnicos para garantir uma melhor compreensão da variabilidade existente entre as famílias, c) o balanço entre a importância concedida pelas famílias aos diversos indicadores de qualidade de vida e a satisfação ou insatisfação real experimentada pelos seus membros em relação a esses indicadores*” (Córdoba, Verdugo, & Benito, 2006, p. 275).

A conceptualização de QV centrada na perspectiva das famílias tem implicações que importa referir (Park apud Córdoba, Verdugo, & Benito, 2006; Nuñez, 2008).

- Só pode ser descrita pelos membros que a constituem;
- Baseia-se em vários aspectos objectivos e subjectivos, materiais e não materiais da vida da família e dos seus membros;
- Está relacionada com as metas e objectivos por si definidos. Os objectivos têm de ser realistas, para que possam ser alcançados e, nessa medida, conseguida uma boa qualidade de vida;
- Tem que haver capacidade de acção por parte da família para que não haja um grande fosso entre as expectativas criadas e a realização dos objectivos desejados.
- A qualidade de vida da família é influenciada pela interacção entre as várias dimensões ou áreas da vida.

2 - ESCOLA E FAMÍLIA

A escola – assim como a sociedade –, perante este fenómeno, é desafiada a repensar estratégias para acolher estes alunos que, na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem. Tais estratégias terão como objectivo a integração destes alunos na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe – com um emprego e com capacidade para intervir na política, cultura ou religião –, sem perderem as suas origens.

A escola, reflexo da nossa sociedade, é neste momento, um espaço de encontro de culturas. Podemos dizer que estamos perante uma «escola multicultural». Perante esta confirmação, os normativos das escolas portuguesas contemplam essa diferença cultural. Logo no início do percurso escolar português, as diferenças culturais são uma preocupação, senão vejamos:

A Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar, estabelece como princípio geral que “*a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida(...)*” (Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar, 1997, p. 15) e dele decorre como um dos objectivos gerais pedagógicos, “*fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade*” (idem).

São estes alguns princípios da educação intercultural, uma forma de educar que implica reciprocidade e diálogo entre culturas, desde o seu reconhecimento e

valorização incluindo também a solidariedade. É o desejo de que, o caminho da integração e da escolarização passe pela valorização da diversidade cultural na nossa sociedade e pelo reconhecimento de que a educação intercultural é para todos.

PARTE II – O ESTUDO DE CASO

1- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O estudo de caso que aqui apresentamos, foi realizado no espaço geográfico do Vale do Mondego, na parte que dista 15Km da cidade mais alta de Portugal. Este vale é atravessado pelo rio Mondego, rio esse, que tem um comprimento total de 234 quilómetros. A sua nascente situa-se na Serra da Estrela, concelho de Gouveia, no sítio conhecido por Mondeguinho, a mais de 1400 metros de altitude. Corre inicialmente de sudoeste para nordeste e depois, entre os concelhos da Guarda e de Celorico da Beira, descreve uma grande curva para a esquerda até tomar a direcção definitiva de sudoeste.

O percurso do rio nos primeiros 30 Km é marcado pelas serras altas que o envolvem. Alguns dos vales por onde desliza são de origem glaciária.⁴

O chamado Vale do Mondego que, aqui no concelho da Guarda, significa muito mais do que a depressão geológica a noroeste da cidade. O rio é envolvido por uma dezena de aldeias que têm marcado o seu carácter no todo do concelho e do distrito. As suas gentes têm tirado proveito das águas abundantes e do clima ameno para viverem e trabalharem nestas terras. Predomina no vale uma estrutura rural baseada na agricultura, embora com algumas manifestações da actividade comercial e industrial.

A albufeira do Caldeirão, anexa ao Vale é alimentada pelas águas do Mondego, veio ajudar a proteger as zonas ribeirinhas das inundações e a valer a quase todo o concelho em alturas de minguagem de água⁵. Numa destas zonas ribeirinhas fica situada a aldeia de Faia.

A Faia fica situada a cerca de 10 km da sede de concelho, na margem direita do Rio Mondego. Com uma população de cerca de duas centenas de habitantes e uma área de 9,6 Km² é uma das aldeias mais antigas do concelho. Territorialmente faz fronteira com as freguesias de Mizarela, Pêro Soares, Cavadoude e Aldeia Viçosa, Alvendre. É

⁴ http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Mondego ; consultado a 17 de Outubro de 2011

⁵ http://pt.wikipedia.org/wiki/Barragem_do_Caldeir%C3%A3o ; consultado a 17 de Outubro de 2011

uma freguesia de base rural predominando a agricultura de subsistência. As actividades económicas de maior realce são: a Fruticultura, Fábrica de Lanífcios, Queijaria e Armazenista de Frutas. Verifica-se o desenvolvimento de actividades direccionadas para o Turismo, com a promoção de Quintas de Turismo Rural.⁶

A paisagem montanhosa e granítica é complementada com a existência de diferentes árvores de fruto, das quais se destacam a oliveira, a cerejeira e a macieira.

Nesta freguesia localiza-se a quinta Domínio Vale do Mondego, residência da família de origem Holandesa, sobre a qual se centra o presente estudo de caso.

A quinta Domínio Vale do Mondego, situada a pouco mais de 10Km da Guarda, com uma área de cerca de 33 hectares é um misto de quinta e de parque de lazer. Por um lado pratica-se agricultura biológica e pecuária, também ela, mais ao jeito tradicional. Por outro o Turismo rural e de habitação com piscina, possibilidades de passeios a cavalo ou mergulhos no Rio Mondego são atractivos para aí passar umas horas ou uns dias.

O Festival de Arte aí organizado em Agosto dá também uma visibilidade a esta Quinta gerida por um casal de holandeses que trocaram Amsterdão pela exuberância tranquila da natureza do Vale do Mondego.⁷

1.2 - CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

O agregado familiar entrevistado é formado por um casal e três filhos, todos residentes, desde há quatro anos, no Vale do Mondego. O pai tem 58 anos, é fazendeiro, agrónomo da quinta biológica do Vale do Mondego e a mãe tem 52 anos. Ambos possuem habilitações literárias superiores: a mãe é Licenciada em Língua e Literatura Inglesa, tem Mestrado em Gestão de Empresas, pelas Universidades de Amesterdão e Roterdão, além disso, também estudou espanhol na Universidade Pontifícia de Salamanca; o pai tem uma licenciatura ligada à agricultura. Antes de virem para

⁶ <http://www.patrimonio-turismo.com/juntas/zoom.php?identifx=514>; consultado a 17 de Outubro de 2011

⁷ http://web.me.com/donacatharina/Festival_de_Arte/intro_PT.html; consultado a 17 de Outubro de 2011

Portugal, a mãe foi directora de um museu e trabalhava com grupos de teatro; o pai foi consultor do Ministério da Agricultura na área da agricultura biológica.

Têm três filhos (uma filha com 19 anos, uma filha com 18 e o mais pequeno com 7 anos de idade), que estudam em Portugal.

1.3 - OBJECTIVOS DO ESTUDO

De acordo com a temática do estudo especificamos, neste ponto, os objectivos do estudo:

1. Identificar as premissas que esta família considera essenciais para ter Qualidade de Vida Familiar;
2. Identificar os aspectos que esta família considera relevantes na sua integração no meio comunitário;
3. Elaborar propostas facilitadoras da integração família/ escola e, criança/ escola

1.4 - METODOLOGIA

Para a realização deste estudo optámos por uma investigação de natureza qualitativa/ descritiva, procurando compreender o modo como, uma família estrangeira, vive e interpreta, as diversas situações que vão surgindo e que significados têm para essa família, ou seja, “*o mundo complexo do vivido sobre o ponto de vista de quem vive*” (Mertens, 1998, p. 11). Neste sentido, e com o objectivo de identificar os aspectos que a família considera relevantes na sua integração no meio comunitário e que permitam caracterizar a QVF, recorreremos à metodologia de estudo de caso. O estudo de caso tem sempre um forte cunho descritivo, porque o investigador dá a conhecer a situação tal como ela surge, e tão completa quanto possível apoiando-se para isso numa *descrição compacta* (Merriam apud Coutinho & Chaves, 2002, p. 211). Num estudo de caso, os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. Neste sentido, Merriam caracteriza o estudo de caso como “*um estudo de uma entidade bem definida, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social sobre a qual se pretende conhecer especificidades e características únicas*” (idem).

1.5 - TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A entrevista foi o método de recolha de dados escolhido por “*permitir colher informações junto das participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes*” (Fortin, 1999, p. 245). É uma técnica de recolha de informação geralmente usada em abordagens qualitativas tendo como objectivo a compreensão mais detalhada e individualizada dos fenómenos sociais. É dada ênfase às experiências pessoais, liberdade aos inquiridos para se expressarem nos seus próprios moldes e possibilidade de se alongarem ou se focarem em elementos que considerem importantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Usamos aqui a entrevista semi-estruturada para a qual foi elaborado “*um plano no qual o objectivo geral do tema a cobrir está indicado, assim como os subtemas, segundo uma ordem lógica*” (Fortin, 1999, p. 248). Este método permite uma compreensão mais detalhada dos indicadores que a família considera importantes para a sua QVF, uma vez que possibilita a exploração aprofundada das perspectivas de cada sujeito sobre matérias de natureza subjectiva como são as questões relativas ao bem-estar familiar.

Para a realização da entrevista foi elaborado um guião (Anexo I) que, tal como pressupõe o método das entrevistas semi-estruturadas, foi usado de uma forma flexível (Bogdan & Biklen, 1994). Este guião serve “*para recordar ao entrevistador os temas que tem a tratar. Embora enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação*” (Fox, 1987, p. 607).

1.6 – APLICAÇÃO DA ENTREVISTA

Como referimos anteriormente, pretendeu-se utilizar na condução da entrevista uma orientação semi directiva. Privilegiámos a entrevista oral e gravada como instrumento de recolha de informação, tentando não criar uma situação artificial.

Os participantes foram informados da confidencialidade dos dados recolhidos, tendo autorizado em documento próprio (Anexo II) a sua gravação e o conteúdo da mesma foi posteriormente transcrito (Anexo III). A entrevista teve a duração média de 45mn e decorreu na casa dos entrevistados, local acordado, previamente, com os participantes de acordo com a sua preferência.

As perguntas adoptadas neste estudo permitirão identificar as dificuldades que podem afectar a qualidade de vida de famílias estrangeiras residentes em Portugal com crianças em idade escolar. Procurou-se que os entrevistados falassem sobre as dinâmicas familiares - quer ao nível do relacionamento do casal quer da família alargada -, o impacto que a mudança de país tem nas suas vidas e sobre as necessidades e interesses individuais.

1.7 – ANÁLISE DO CONTEÚDO

Para a análise de dados recolhidos através da entrevista recorreremos à técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar de forma metódica, informações e testemunhos, que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade (Bardin, 1995), “*permitindo inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material de análise*” (Vala, 1986, p. 104). Neste sentido, tivemos como objectivo analisar e procurar compreender, de uma forma interpretativa, os sentidos implícitos e explícitos que os entrevistados quiseram atribuir às respostas dadas. Assim, na análise de conteúdo realizada não tínhamos como objectivo quantificar ou medir variáveis, mas inferir e interpretar, de um modo válido e adequado, os discursos obtidos na entrevista efectuada.

Para o tratamento e análise da entrevista seguimos as seguintes etapas, tendo como referência Bardin (1995), Fortin (1999) e Vala (1986).

- 1º Audição integral da entrevista e sua transcrição;
- 2º Selecção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias;
- 3º Construção de grelhas com as categorias e subcategorias para a análise da entrevista;
- 4º Construção de um discurso interpretativo através da inferência.

2 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para melhor compreensão da análise e interpretação dos dados obtidos através da entrevista optou-se por sequenciar as categorias de acordo com o quadro nº 11.

Quadro nº 11 - Categorias de análise da entrevista

Categorias	Sub-categorias	Códigos
Motivação e expectativas	Motivações	MOT
	Expectativas	EXP
Qualidade de vida familiar	Qualidade de vida	QV
	Qualidade de vida familiar	QVF
Desenvolvimento pessoal	Relação com outras famílias	ROF
	Participação na comunidade em geral	PCG
	Participação na comunidade educativa	PCE
Problemas/Dificuldades /Necessidades	Comunidade	COM
	Dificuldade na integração	DI
	Mediador	MED

2.1 - MOTIVAÇÃO E EXPECTATIVAS

Da análise da entrevista podemos retirar excertos elucidativos, no que diz respeito aos motivos, que levaram esta família a instalar-se definitivamente no Vale do Mondego. Realçam que a decisão não foi difícil nem morosa. «... não é em grande parte de muitos anos de dúvida...na primeira vez que vimos esta casa, esta quinta e o Vale do Mondego, dissemos: *este é o lugar*» Afirmam, inclusive, que a decisão foi tomada de forma impulsiva. No entanto, apesar da aparente simplicidade e rapidez na decisão sobre a vinda para Portugal, no decorrer da entrevista percebemos que está por detrás da decisão uma pesquisa feita com objectivos definidos «... a possibilidade de *começar uma quinta com agricultura biológica*» e um conhecimento de um país vizinho

com uma língua um pouco semelhante. «... nós analisamos que as possibilidades são mais do que Espanha e depois encontramos algumas oportunidades no Portugal».

Criaram uma ideia daquilo que queriam, e tomaram consciência das vantagens e desvantagens da decisão. No momento em que conheceram a quinta tiveram em conta a localização da mesma, a sua situação geográfica e climática «... é o lugar porque é dentro do Parque Nacional Serra da Estrela, é perto de uma grande cidade Guarda, com todas as facilidades: o escola, teatro, as loja e tem uma qualidade de Natureza e ambiental que por nós buscamos este tipo».

Informaram-se sobre quais os organismos importantes a contactar para a fixação e desenvolvimento da sua empresa. «... algum organizações, institutos como IAPMEI, banco e nosso advogado, da câmara da guarda.»

Pode ler-se claramente que a escolha desta quinta não se fundamenta unicamente em questões empresariais, mas também em questões relacionados com a família. Procuravam o local certo para crescerem enquanto família. Assim têm como principais expectativas encontrar um espaço aberto, diferente daquele que tinham na Holanda, «... uma casa, uma vivenda só com a família e dentro da cidade» que lhes possibilite desenvolverem-se não só individualmente mas também e principalmente como uma família «... É muito importante que as crianças tenham esta educação ambiental, para conhecer a Natureza, na qualidade de vida, igualmente para comer, com produtos naturais e biológicos, qualidade de vida.» mas também enquanto elementos de uma comunidade procurando dinamizar actividades que os aproximem da comunidade envolvente.

2.2 - QUALIDADE DE VIDA E QUALIDADE DE VIDA FAMILIAR

No que diz respeito à Qualidade de Vida e Qualidade de Vida Familiar ficou expresso nas respostas dadas na entrevista, que remetem para segundo plano uma vida de conforto adquirido «... a nossa vida na Holanda é mais regularizada, as casas são mais confortáveis com aquecimento e tudo», de regras já conhecidas, e valorizam o desconhecido, o imprevisto «... aqui até agora é uma aventura. Há coisas que ainda não conhecemos».

Comparam a família a uma empresa onde o controlo, a gestão e o trabalho é feito pelos membros da própria família «A nossa família é uma empresa. Temos uma

empresa aqui, são precisos muitos contactos, ligações com todos os tipos: outras empresas, empregados» facto lhes traz muita satisfação e consideram um ponto positivo.

Consideram importante poder juntar todas as premissas para eles importantes para ter qualidade de vida, «... *a gente gostamos de ambiente, natureza, agricultura, o jardim tão perto. Nós gostamos desta qualidade de vida»*

Relativizam a distância que os separa da cidade mais próxima «... *morar numa quinta que há perto da cidade, 15 Km é nada, é um grande luxo»* e enaltecem a possibilidade que têm de quase em simultâneo usufruir do espaço urbano e do espaço rural.

Associam constantemente a ideia de Qualidade de Vida à Natureza que os rodeia. Para comprovarem essa opinião referem as vantagens de morar na quinta: a agricultura biológica, o contacto com o ambiente e o facto de possuírem água de um furo, «*Nós temos um furo com água de qualidade, a qualidade de vida, isso é muito importante.*» mais pura comparada com outros exemplos.

O conceito que verbalizaram sobre Qualidade de Vida Familiar inclui a liberdade e ao mesmo tempo a unidade familiar «*É uma vida boa. Gosto imenso, imenso. Aqui nós trabalhamos na quinta. Estamos os dois juntos*».

Contrapõem a actual unidade familiar «... *morar e ter o seu trabalho quer na quinta ou no escritório»* com a vida que levavam na Holanda «...*e depois cada um vai para o seu trabalho e os filhos vai à escola.*» em que moravam na mesma casa, mas onde durante o dia exerciam profissões diferentes em locais separados. Na descrição que fazem da sua vida aqui no Mondego transparece a ideia de unidade, considerando a quinta e a própria família como o centro do mundo. «...*aqui é centro do mundo*».

O próprio conceito de trabalho se confunde com esta ideia. Se antes era motivo de afastamento, em que cada um tomava direcções diferentes, neste momento é símbolo de união. O trabalho que realizam aproxima-os, pois lutam e trabalham, em conjunto, para alcançarem os mesmos objectivos. Em conclusão, se antes cada um exercia a sua profissão de forma distinta e apenas se cruzavam na casa que habitavam, agora estão juntos todo o dia apesar de cada um desempenhar tarefas diferentes. Têm como perspectivas futuras dar continuidade a todas as iniciativas já realizadas «...*Nós continuamos a desenvolver as actividades, com o festival de artes, com os projectos e*

ideias de Natureza, o nosso filho fica na escola, vamos continuar aprender mais português, gramática...» empenhando-se numa aprendizagem contínua.

2.3 - DESENVOLVIMENTO PESSOAL

No que concerne à categoria - Desenvolvimento Pessoal -, sentem a quinta como o centro do mundo, mas não se limitam ao espaço físico da mesma, fazem esforços para partilhar experiências, vivências, conhecimentos integrando-se na vida da comunidade em geral e na vida da comunidade educativa em particular.

Para além de se sentirem integrados na comunidade que os envolve, «... *os portugueses aqui da aldeia, da região, da escola são incríveis, simpáticos, interessados de conhecer-nos, de convidar-nos para as suas casas, são muito positivos*», procuram também integrar a comunidade nas suas vidas e na vida da própria quinta, quer incluindo diariamente portugueses no trabalho da quinta, quer organizando um festival anual com a duração de uma semana, onde fazem questão de trazer para o mesmo espaço físico várias culturas e diferentes manifestações culturais.

Gostam de ser reconhecidos mas também fazem esforços por se dar a conhecer frequentando os locais públicos das aldeias vizinhas e participando nas actividades que a escola realiza.

Deixam aparentemente ao sabor do tempo e da convivência a aquisição da língua portuguesa e dos conhecimentos curriculares do filho mais novo, «*Temos as duas versões. No Centro Escolar do Vale do Mondego está a teoria e aqui a prática*» mas estão atentos ao mesmo, em diversas vertentes das aprendizagens que podem ser efectuadas na quinta, «*Aqui temos 70 ovelhas. Tudo é mais real, escolar*» quer através do contacto com a natureza e com os animais, quer pelo contacto com os turistas que ali permanecem e com quem há uma partilha de saberes, culturas, vivências e Línguas «... *nós estamos (na quinta) numa escola igual. O Storm ao almoço, eu não sei italiano, mas ele explicou-me que pão em italiano se diz: “pane”, “pan” em espanhol, “bread” em Holandês, e “bread” em inglês. Este rapaz explica à outra gente coisas em 4 línguas. Desde os 4 anos sempre sentiu vontade de trabalhar na nossa quinta. É quase como uma escola. Fala coisas*»

Valorizam as mestrias sociais e comunicativas dos filhos « *As nossas filhas, na escola da Sé, quando voltaram no 1º dia disseram: Mãe já tenho 5 amigas... Mira todos os fim-de-semana vai para Guarda*»

Dão importância à liberdade que a vida na quinta lhes proporciona mas criam infra-estruturas para acolher estrangeiros durante todo o ano e rodeiam-se de pessoas que se voluntariam para trabalhar na quinta «... *trabalham também os portugueses, onde vai trabalhar também muitos voluntários durante o ano, que são de todo o mundo, onde vai passar muitos turistas vai passar as suas férias aqui. E porque temos algumas casa para seus amigos e famílias*».

No que diz respeito aos filhos e à frequência na escola, o pouco conhecimento da língua portuguesa não os assusta «*Elko vai muitas vezes levar e buscar Storm e tem contactos bons com o professor quando há problemas, falamos sobre isso...*» não antecipam problemas, «... *nós não temos problemas. Por nós não há problemas. Falamos como amigos, falamos soluções*» mas procuram apoios e valorizam ajudas «... *por 2 anos elas tiveram aulas de Português, quase privado, arranjadas pela escola da Sé*».

Consideram-se integrados não só porque se sentem acarinhados pela comunidade em geral «... *os portugueses são muito interessados em nós, nos nossos motivos, nas nossas razões e por isso é mais fácil de contactar eles e pedir ajuda e eles ajudam-nos*», mas também pela comunidade educativa «...*pensamos que nós estamos muito incluído no total da escola*». Fazem questão de participar activamente nas actividades promovidas pela comunidade em geral, e pelas actividades organizadas pela comunidade educativa «... *nós participamos em todas as festas da escola, como o Carnaval , o Natal São João e tudo isso e participámos muito bem, porque gostámos muito*».

2.4 - PROBLEMAS/ DIFICULDADES/ NECESSIDADES

Os maiores contratemplos com que se deparam relacionam-se com as rápidas mudanças na legislação «... *nos primeiros meses que nós estivemos aqui eu li todas as leis portuguesas de turismo rural e de agricultura biológica, todas as programações em que poderíamos participar e depois 2/3 meses depois a lei muda, tem de ser mais novas informações e a lei muda outra vez e outra vez...*» mas apesar das contrariedades com a

constante mudança nas leis esforçam-se continuamente para se manterem informados e actualizados.

Embora a empresa lhes tenha proporcionado maior união familiar e sintam com esse facto uma grande satisfação, essa mesma empresa, é também por eles considerado a maior dificuldade uma vez que sentem diariamente os problemas de nível burocrático «... a maior dificuldade tem a ver com o facto de a quinta é empresa pelo que tem dificuldades como todos os portugueses. Tudo é burocracia.» Contudo, não se sentem tolhidos com as limitações com que vão deparando e apressam-se a procurar soluções implementando condições para a prática de turismo de habitação e de campismo rural que publicitam em diversos países.

Reconhecem que grande parte das dificuldades não advém do facto de serem estrangeiros mas da situação de Portugal e da Europa, comparando os seus problemas com os de outras empresas portuguesas.

Dizem não precisar de mediadores porque possuem aprendizagens adquiridas anteriormente «... experiências de trabalho em Holanda com as programações diferentes de artes, de agricultura, ...» que lhes permite ultrapassar e solucionar os obstáculos que se lhes apresentam. Entendem as dificuldades como sendo de carácter global, «... a situação económica e financeira do mundo agora ...é uma coisa que é mau para todos os portugueses...» e não atribuem essas dificuldades às limitações que sabem ainda possuir na fluência da língua portuguesa. Sabem-se conhecedores dos passos a dar para obter informações ou apoios, estudam as leis normativas e estão atentos às alterações das mesmas. Por estes motivos dizem não sentir necessidade de mediador

3 - CONCLUSÕES GERAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

De acordo com a revisão bibliográfica efectuada para fundamentar o presente estudo de caso, o conceito de Qualidade de Vida tem uma perspectiva individual e particular sobre indicadores económicos sociais, entre outros, e é também um somatório individual de esperanças positivas futuras. No que diz respeito ao conceito de Qualidade de Vida Familiar são as metas e a concretização das mesmas ao nível da família que têm primazia. O primeiro objectivo deste estudo visava identificar as premissas que esta família considerava essenciais para ter Qualidade de Vida Familiar.

O casal entrevistado tem formação académica e sonhos de realização tão díspares que à primeira vista parece que as respostas se inserem numa perspectiva de Qualidade de Vida, individualista e pessoal porém, sempre que são referidos elementos passíveis de conferir Qualidade de Vida a esta família assume sempre a primeira pessoa do plural. São disso exemplo frases como; *nós temos contacto...; a nossa vida...; nosso ambiente...; gostamos imenso ...*entre outras, o que confere um carácter mais condizente com o conceito de Qualidade de vida Familiar em que as necessidades de vida da família são concretizadas por todos e todos os elementos que compõem o agregado sentem satisfação vivendo juntos e atingindo metas juntas nas diferentes vertentes: agricultura biológica e promoção de eventos culturais. Todo o agregado familiar investe a uma só voz na concretização dos objectivos traçados em comum.

Possuem gosto e satisfação pelo actual nível de vida, mesmo enfrentando dificuldades diárias e mudanças de regras impostas de forma exógena. A entrevista conjunta revelou na rapidez das respostas coincidentes que comungam dos mesmos objectivos das mesmas estratégias de resolução e que estão animados com as opções tomadas.

Têm como metas, a criação de uma quinta onde se pratique agricultura biológica, a organização de visitas guiadas que possibilitem às crianças um contacto com a fauna e a flora que respeite o ritmo da natureza, abrir o espaço da quinta a diferentes públicos, diferentes nacionalidades, diferentes culturas criando ateliês estruturados em que o tempo de permanência é imposto apenas pela vontade que o visitante tem de participar.

Não fazem dos objectivos primeiros, actividades pontuais e avulsas, pelo contrário, esforçam-se diariamente por manter um fio condutor onde impere a qualidade e a diversidade da oferta.

O terceiro objectivo deste estudo de caso consiste em elaborar propostas facilitadoras da integração família/escola e criança/escola.

Deve haver a preocupação de aplicar, na escola, uma verdadeira educação intercultural e cooperativa, trazer as famílias à escola, organizando actividades que envolvam todo o agregado familiar. Arranjar estratégias que mobilizem o saber fazer de cada família aprendendo uns com os outros, ajudando-se uns aos outros numa influência mútua evitando protagonismos unidireccionais. Da parte da comunidade educativa impõe-se uma adesão às iniciativas propostas pela família e a inclusão nos objectivos da escola de algumas premissas importantes para esta família.

Um convívio são com a natureza, uma observação sem pressas das mudanças de cores e tons do meio envolvente, a possibilidade de mexer sem medo e sem traje de gala são factores que não podemos desperdiçar enquanto professores.

No caso da família sobre o qual este trabalho se debruça, verifica-se que os filhos em idade escolar têm assiduidade regular, não têm retenções e a integração foi tão eficaz que não foi necessário da parte do professor sensibilizar para a diferença. Contudo, o aluno que frequenta o Centro Escolar manifesta uma crescente dificuldade de concentração à medida que o tempo de duração das aulas aumenta. Este facto pode justificar-se através da existência de um quotidiano sem horários, na quinta, por parte dos pais. Houve da parte dos professores, um saber integrar socialmente, participando com os alunos e famílias em projectos, bem como uma aproximação e participação efectiva nos projectos promovidos pelas famílias que facilitou o desenvolvimento das relações individuais e comunitárias. A aprendizagem e a integração dos alunos foi influenciada pelas interacções sociais, pelas relações interpessoais e pela comunicação entre as pessoas dentro e fora da sala de aula.

Este estudo de caso que se propôs como desafio identificar premissas que esta família considera essenciais para ter qualidade de vida familiar e propor estratégias de integração não só das crianças estrangeiras com idade escolar mas, também, de toda a família, poderá representar um contributo para aferir as reais necessidades desta família estrangeira residente no Vale do Mondego, com crianças em idade escolar. De facto, ter um conhecimento que permita identificar o que em determinado momento é mais significativo para o bem-estar de uma família e quais são as áreas de maior e menor

satisfação na sua vida pode ser de extrema utilidade para os serviços, nomeadamente para os serviços educativos, de forma a responderem às necessidades reais do agregado, promovendo a qualidade de vida da criança e da sua família.

Como limitações deste estudo consideramos que a amostra é restrita pelo facto de ter sido contemplada apenas uma família, pelo que os seus resultados não podem ser generalizados. Também o conhecimento anterior dos membros desta família pode ser considerado uma limitação por poder condicionar uma apreciação isenta das respostas dadas e, conseqüentemente, a nossa análise. Contudo esse mesmo conhecimento permitiu uma maior abertura nas respostas uma vez que não representávamos um elemento intromissor; pensamos que esse facto facilitou a motivação dos entrevistados e até a própria entrevista.

Como sugestão para trabalhos futuros, consideramos que seria importante estudar outras famílias que, entretanto, têm fixado residência em quintas próximas do Domínio Vale do Mondego e que também têm crianças a frequentar o Centro Escolar do Vale do Mondego. Esse estudo possibilitaria perceber se as motivações e expectativas são as mesmas, se o conceito de Qualidade de Vida Familiar é semelhante, se para eles é importante a integração na comunidade envolvente e na comunidade educativa e se sentiram os mesmos problemas e dificuldades mencionados pela família entrevistada no presente trabalho ou, se existem outras para além das apontadas neste estudo. Esse conhecimento permitiria implementar novas estratégias e procedimentos ou alterar as existentes por forma a garantir a todos os níveis uma integração efectiva das crianças e das famílias.

CONCLUSÃO

“Num processo de ensino/aprendizagem há a considerar um professor que cria condições de aprendizagem e os alunos que se movem no contexto das condições criadas” (Tavares & Alarcão, 1990, p. 118). Para estabelecer essas condições tivemos em conta não só os conteúdos a transmitir mas, também, as estratégias a utilizar para que os alunos aprendessem significativamente.

No estágio desenvolvido na escola da Estação, a turma era constituída por alunos do 3º ano. Deparamos com um grupo participativo, empenhado, onde facilmente se percebe que, para além de colegas de carteira, constituem um grupo de amigos. Dificilmente esqueceremos o dia da primeira regência. No momento em que a professora Filomena procedeu à entrega das fichas de avaliação e referiu a classificação de um dos alunos se ouviu de repente, uma grande salva de palmas. Afinal era a primeira vez que aquele aluno tinha tão boa nota! Percebemos que, se por um lado, aqueles alunos tinham entre eles uma forte ligação afectiva, tinham também criado com a professora um ambiente facilitador de manifestações espontâneas de alegria. Essa percepção manteve-se ao longo de todo o estágio. Aprendemos, com este grupo de alunos e com esta professora, que é possível criar um ambiente onde coexiste responsabilidade, empenho e vontade de aprender com respeito e alegria.

A regência nesta escola, tornou-se gratificante porque nos possibilitou contactar com alunos de diferentes nacionalidades e etnias, articular conteúdos e adequá-los a cada aluno.

Não sentimos grandes dificuldades nas estratégias de motivação nem na criação de um bom relacionamento com os alunos. Estabeleceu-se, naturalmente um clima de participação e de interacção, que facilitou o normal decorrer das aulas.

Pensamos ter deixado espaço livre para a ocorrência de aprendizagens significativas não previstas nos objectivos, levando em conta os saberes prévios de cada aluno e aproveitando muitas vezes esses saberes como motivação.

No terceiro capítulo, foi nossa preocupação assegurar a manutenção de uma linha de raciocínio que evidenciasse as ligações entre o período de estágio, (observação de crianças oriundas de famílias estrangeiras residentes em Portugal e a frequentar a turma) e a temática escolhida para reflexão e investigação.

BIBLIOGRAFIA

- Agrupamento de Escolas de S. Miguel. (2010/2011). *Plano Curricular do Agrupamento de Escolas de S. Miguel*.
- Agrupamento de Escolas de S. Miguel. (2010/2011). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de S. Miguel*.
- Agrupamento de Escolas de S. Miguel. (2008/2011). *Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de S. Miguel*.
- Andrea, M. (2009). Entrevista a Mário Andrea. *Noesis*, 76, 16-21.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brofenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of child psychology - Theoretical models of human development*, vol. 1, pp. 993 - 1028. New- York: Jonh Wiley and sons.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil - Transversalidad y Transiciones. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 6, 135 - 144.
- Córdoba, L. A., Verdugo, M. A., & Benito, J. G. (2006). Adaptación de la escala de Calidad de Vida Familiar en Cali (Colombia). In M. A. Verdugo, *Cómo mejorar la Calidad de Vida de las personas con discapacidad - Instrumentos y estrategias de evaluacion*, pp. 273 - 298. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 - 1, 221-243.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: universidade do Minho.

- Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento do Ensino Básico. (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Editorial do Ministério da Educação.
- Fleck, M. P., Fachel, O., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovick, E., Vieira, G., et al. (2000). O instrumento de avaliação de qualidade de vida abreviado da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL - breve)- aplicação da versão em português. *Revista de Saúde Pública*, 34 - 2, 178 - 183.
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação - Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fox, D. (1987). *El Proceso de Investigación en educación* (2ªed.). Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra, S.A.
- Hilgard, E. R. (1966). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Herder.
- Jackson, C. W., & Turnbull, A. (2004). Impact of deafness on family life: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24,15-29.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Piageteditora.
- Loureiro, J. (1990). *À procura de Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola - Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). *A Direcção de Turma - Integração Escolar e Ligação ao Meio*. Lisboa: Texto Editora.

-
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and Psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Moreno, A. B., & Lopes, L. S. (2002). Avaliação da qualidade de vida em pacientes laringectomizados: uma revisão sistemática. *Cad. Saúde Pública*, 18 - 1, 81 - 92.
- Neto, M. (2010). *Qualidade de Vida das Famílias de crianças com surdez. Avaliação na perspectiva das famílias*. Dissertação não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Núñez, B. (2008). *Familia y Discapacidad: de la vida cotidiana a la teoria*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ogata, A., & Simurro, S. (2009). *Guia Prático de Qualidade de Vida: como planejar e gerenciar o melhor programa para a sua empresa*. . Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Pato, H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editores.
- Pelizzari, A. e. (2001). Teorias da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, vol. 2, 1, 37-42.
- Pires, I. V. (2009). Resolver Um Problema, Estudar um Tema ou Concretizar um Sonho. *Noésis*, 76, 34 - 39.
- Pombo, Q. (1993). *A Interdisciplinabilidade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Rebelo, D., & Atalaia, L. (1978). *Para o ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sabeh, E. N., Verdugo, M. A., Adánez, G. P., & Contini, E. N. (2004). *Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la Infancia (CVI - CVIP) - Manual de aplicación y cuestionario*. Salamanca: INICO.
- Santos, L. D., & Martins, I. (2002). *A Qualidade de Vida Urbana. O caso da cidade do Porto*. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
-

- Santos, M. E., Fonseca, T., & Matos, F. (2009). Como se ganha com o trabalho de projecto? *Noesis*, 76, 26-33.
- Schallock, R., & Verdugo, M. A. (2006). Revisión actualizada del concepto de Calidad de Vida. In M. A. Verdugo, *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad - Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 29-41). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Seidl, E. M., & Zannon, C. L. (2004). Qualidade de Vida e Saúde - aspectos conceituais e metodológicos. *Cade. Saúde Pública*. Vol. 20, 2.
- Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, J., Casanova, J. L., & Pedroso, P. (2007). *Mais qualidade de Vida para as Pessoas com deficiências e Incapacidades - Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG.
- Tavares, H. (1979). *A motivação na Escola Activa*. Lisboa: Didáctica Editores.
- Tavares, H. (1979). *A motivação na Escola Activa*. Lisboa: Didáctica Editores.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, J. M. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101 - 128). Porto: Edições Afrontamento.
- Velarde-Jurado, E., & Avila-Figueroa, C. (2002). Evaluación de la Calidad de vida. *Salud Publica Mex*, 44-4, 349 - 361.
- Woolfolk, A. E., & Mccune, L. (1989). *Psicologia de la educacion para profesores*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto- Lei nº 5/97. (10 de Fevereiro de 1997). *Diário da República - I série -A, nº 34*, pp. 670 - 673.

Decreto-Lei 115/97. (19 de Setembro de 1997). *Diário da República - I série- A (nº 217*, pp. 5082 - 5083.

Decreto-Lei nº 115 - A/98. (4 de Maio de 1998). *Diário da República - I Série - A*, pp. 1988 (2) - 1988 (14).

Decreto-Lei 241/2001. (30 de Agosto de 2001). *Diário da República - I série- A, nº 201*, pp. 5572 - 5575.

Decreto-Lei nº 15/2007. (19 de Janeiro de 2007). *Diário da República, 1ª série, nº 14*, pp. 501 - 547.

Decreto-Lei nº 43/2007. (22 de Fevereiro de 2007). *Diário da República, 1º série, nº 38*, pp. 1320 - 1328.

Decreto-Lei nº15/2007. (19 de Janeiro de 2007). *Diário da República - I série*, pp. 501 - 547.

Decreto-Lei nº 75/2008. (2008). *Diário da República*, pp. 2341 - 2356.

WEBOGRAFIA

- <http://labspace.com> ; Hanesian, A.N. (1983); consultado em 11 de Junho de 2011
- <http://www.fep.up.pt/investigacao/workingpapers/wp116.pdf>; Santos, L. D., & Martins, I. (2002). *A Qualidade de Vida Urbana. O caso da cidade do Porto*. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- <http://www.saomigueldaguarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=826&Action=seccao>
- www.porto.ucp.pt/lusobrasileiro/actas/Carla%20Leal.pdf; Leal, C. M. (2008). Reavaliar o conceito de Qualidade de Vida; Universidade dos Açores
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Mondego ; consultado a 17 de Outubro de 2011
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Barragem_do_Caldeir%C3%A3o ; consultado a 17 de Outubro de 2011
- <http://www.patrimonio-turismo.com/juntas/zoom.php?identifx=514>; consultado a 17 de Outubro de 2011
- http://web.me.com/donacatharina/Festival_de_Arte/intro_PT.html; consultado a 17 de Outubro de 2011

ANEXOS

Guião de Entrevista

Esta entrevista tem como objectivo estudar a *Qualidade de Vida de uma família estrangeira residente em Portugal com crianças em idade escolar*, no âmbito de um estudo de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo.

Esta entrevista vai ser feita conjuntamente ao casal para que possam ajudar-se mutuamente na interpretação das perguntas.

Questões:

Qual o seu País de origem?

Qual a vossa idade?

Que habilitações académicas possuem? (Pai-Mãe)

Que profissão exerciam no País de origem?

Que profissão exercem actualmente?

Qual é o vosso estado civil?

Têm filhos?

Quantos?

Que idade têm os vossos filhos?

Qual o sexo dos vossos filhos?

Há quantos anos vieram para Portugal?

Porque escolheram Portugal e particularmente o Vale do Mondego?

Foi uma decisão fácil ou difícil? Porquê?

Foi uma decisão consensual?

Quais as diferenças mais evidentes entre o modo de vida familiar do vosso país de origem e Portugal?

Quais as maiores dificuldades que encontraram na vossa integração?

O facto de terem filhos em idades escolar facilitou ou dificultou a decisão? Porquê?

Como lidaram com o facto de terem de falar outra língua?

Aprenderam português antes de se fixarem em Portugal?

Actualmente em casa todos sabem falar português? Onde aprenderam?

Em família falam português ou a língua de origem? Porquê?

Pensam que se falassem português em família

Os vossos filhos frequentam a escola?

Como pais, consideram importante a assiduidade às aulas? Porquê?

Os vossos filhos gostam de andar na escola? Porquê?

Sentiram que a adaptação à escola foi fácil ou difícil? Porquê?

Quando eles têm alguma questão/problema na escola como a resolvem?

Conhecem os professores dos vossos filhos?

Contactam com os professores muitas vezes? Porquê?

Participam em reuniões de pais?

Participam em actividades recreativas /lazer da escola?

Conhecem os colegas dos vossos filhos?

Conhecem os pais dos colegas dos vossos filhos?

Em que situações contactam com eles?

Consideram-se integrados nesta comunidade? Porquê?

Como as ultrapassaram

Refiram um aspecto positivo e um negativo relativamente à vossa vida em Portugal

O que considera(m) importante para que a sua (vossa) família e a sua criança tenha uma boa vida e que não tenha sido aqui referido?

Bem-haja pelo seu tempo e por partilhar connosco as suas opiniões

Ema Maria Versos Mateus

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a gravação da entrevista programada para o dia ____ de _____ de 2011 às _____ horas.

A entrevista tem como objectivo a recolha de dados para a realização de um Estudo de Caso sob o tema “*Qualidade de Vida de famílias estrangeiras residentes no Vale do Mondego, com crianças em idade escolar*”, no âmbito de um Mestrado em Educação Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em:

____/____/____

A (O) entrevistada (o)

Transcrição da Entrevista

Data - 6 de Setembro de 2011

Lugar - Domínio Vale do Mondego

Residência dos entrevistados

Presenças – Entrevistadora (E) – Ema Maria

Entrevistados:

Mãe (M) – Catarina

Pai (P) - Elko

E - *Boa tarde.*

Desde já um grande Bem-Haja que é um Obrigado muito beirão. (risos)

M- Obrigado nós.

E- *Começava por pedir que se apresentassem...*

M – Sou Catarina (pausa), holandesa, estamos aqui 4 anos em Portugal e tenho 52 anos.

P – O meu nome é Elko Shaap, sou marido de Catarina e pai do Storm. Sou fazendeiro, (risos) agrónomo da quinta biológica do Vale do Mondego (pausa) e gosto muito da (pausa) sociedade portuguesa desta região.

E - *Qual a sua idade?*

P – 58 anos

E - *Quais são as habilitações académicas que possuem?*

M – (pausa) Tenho uma licenciatura de Língua e Literatura Inglesa e depois Mestrado de Gestão de Empresa (pausa) Universidades de Amesterdão e em Roterdão na Holanda. Fui também, algum tempo à Universidade Pontifícia em Salamanca, estudar espanhol há muitos anos atrás.

P- Frequentei a Universidade de -----, Universidade de agricultura e research em Holanda.

E- *Na Holanda no vosso país de origem Qual era a profissão que exerciam?*

M – In Holanda fui responsável por alguns grupos de teatro, que faz teatros em teatros próprios e também tenho iniciativas de arranjar um festival de artes: de música, belas artes e teatro e também grande experiência de directora de um grande museu, onde está um castelo medieval em Holanda, onde arranjava todo o tipo de coisas educativas, da natureza e das artes também.

E – *E o Elko?*

P – Durante muitos anos fui consultor do Ministério da agricultura para agricultura biológica.

E – *Quantos filhos têm? E a idade?*

M – Três. Dois filhos de 18 e 19 anos e um filho de 7 anos.

E – *E vivem todos cá em Portugal? Vieram todos?*

M- Até há um mês sim, mas a mais velha, a filha mais velha, que tem a finalizar o (pausa) 12º ano, na escola da Sé, na Guarda, está a estudar na Holanda, neste momento.

E – *A Catarina disse que estavam cá há 4 anos. Porque é que escolheram Portugal? E mais concretamente o Vale do Mondego.*

M – (Risos) (Pausa) São diferentes razões. Acho que o primeiro é que nós gostamos muito Espanha, porque estudei lá muito anos atrás e é um país que gosto muito, mas a nós investigação (pausa) de uma região com a possibilidade de começar uma quinta com agricultura biológica (pausa), nós analisamos que as possibilidades são mais do que Espanha e depois encontramos algumas oportunidades no Portugal, encontrámos uma quinta, esta quinta no internet. Depois uma semana, visitámos aqui a quinta e enamoramos deste Vale do Mondego e comprámos. Não é em grande parte de muitos anos de dúvida, na primeira vez que vimos esta casa, esta quinta e o Vale do Mondego, dissemos: este é o lugar Porque é dentro do Parque Nacional Serra da Estrela, (pausa) é perto de um grande cidade Guarda, com todas as facilidades: o escola, teatro, as loja e tem uma qualidade de Natureza e ambiental que por nós buscamos este tipo.

E – *Foi paixão à 1ª vista, é isso?*

M – Sim (risos).

P – Nós comprámos logo esta quinta, este terreno. Vai directo (pausa). Não outra quinta.

E – *Foi a 1ª escolha.*

M - Sim...

E – *Não foi uma decisão muito pensada no tempo?*

M – Não (pausa).

E – *Foi impulsiva.*

M – Sim.

E – *E concordaram os dois. Foi consensual?*

M - Sim

E – *Quais foram ao chegar, as maiores diferenças em termos de vida familiar entre a vida familiar portuguesa e a vossa, na Holanda?*

M – A vida é diferente, mas não só porque entre Holanda e Portugal. É diferente porque a nossa vida aqui está dentro da quinta, onde trabalham também os portugueses, onde vai trabalhar também muitos voluntários durante o ano, que são de todo o mundo, onde vai passar muitos turistas vai passar as suas férias aqui. E porque temos algumas casa para seus amigos e famílias. Por isso, que nossa vida é muito diferente que na Holanda. Na Holanda só temos uma casa, uma vivenda, só com a família e dentro da cidade. E depois cada um vai para o se trabalho e os filhos vai à escola. Aqui nós trabalhamos na quinta. Estamos os dois juntos...

P – Aqui é o centro do Mundo... (risos)

M – Sim, fazemos aqui um centro do mundo e toda a gente trabalha connosco vai por nosso terreno, nosso ambiente, por isso, a diferença é imensa, imensa. A nossa vida na Holanda é mais regularizada, as casas são mais confortáveis com aquecimento e tudo. Também porque nós conhecemos a vida holandesa, porque é, claro é a nossa cultura.

E aqui, até agora é uma aventura, mais uma aventura. Há coisas que nós não conhecemos ainda.

E – *Catarina, mas em relação à vossa família aqui, a vossa vida aqui e à vida das famílias portuguesas aqui, quais são as maiores diferenças que vocês acham. Entre a forma como vocês gerem a vossa família os vossos tempos em família e as famílias portuguesas ou não estão muito dentro do assunto (pausa). Tem famílias portuguesas a trabalhar aqui? Quais são as diferenças que vocês acham no relacionamento com os filhos na gestão dos tempos naquilo que vocês mais valorizam na vossa família.... Suponho que seja um pouco pela cultura, muito pelo abrir de espaços a outras experiências e a outras pessoas; acham que as famílias portuguesas estão na mesma linha. São tão abertas. Vocês conseguiram contactos facilmente, integraram-se facilmente?...*

P – A nossa família é uma empresa.... (alguma conversa em Holandês entre os dois) Nós conhecemos outras famílias que têm quintas, mas moram na Guarda. Isso para nós é impossível. A gente gostamos de ambiente, Natureza, agricultura, o jardim tão perto. Vimos a semana passada em Lisboa, a água da rede está clorificada. Nós temos um furo com água de qualidade, a qualidade de vida, isso é muito importante. Nós gostamos desta qualidade de vida. Esse português tem essa possibilidade e não valoriza.

M – É interessante por nós, porque na Holanda, quando tens a possibilidade de morar numa quinta que há perto da cidade, 15 km é nada, é um grande luxo, quando um holandês pode comprar uma quinta onde possa morar e ter o seu trabalho quer na quinta ou no escritório (pausa).

Aqui por nós é estranho muita gente que nós conhecemos, mora num apartamento ou dentro em casas nas aldeias e não na sua quinta, para nós não faz sentido...

P – É importante gente trabalha nossa quinta todo o ano, (pausa) ordenha leite, fazendo queijo (pausa), outras coisas é necessário uma distância em relação...

E – *Qual é a avaliação que fazem da vossa integração, da forma como foram recebidos pela população residente à volta da quinta e não só, porque o vosso filho frequenta o Centro Escolar do Vale do Mondego. Eu queria que vocês me dessem a vossa opinião sobre como foram recebidos, como foram recebidos os vossos filhos, quais foram as dificuldades que sentiram...*

M – (pausa) Totalmente, desde o 1º dia os portugueses aqui da aldeia, da região, da escola são incríveis, simpáticas, interessado de conhecer-nos, de convidar-nos para as suas casas, são muito positivos. Por isso a nossa integração foi quase muito simples, porque não há um grande distância, não há um grande medo de estrangeiros, por nós não. São também muito curiosos. Holandeses vai morar aqui, de um país rico... E porque? Porque vai fazer agricultura, porque é duro, é difícil, porque vai reconstruir todas as casas velhas, porque não vai construir boa casa nova, tudo isso. Os portugueses são muito interessados em nós, nos nossos motivos, nas nossas razões e por isso é mais fácil de contactar elas e pedir ajuda e eles ajudam-nos. Depois de 4 anos não há grande diferença. Temos uma empresa aqui, são precisos muitos contactos, ligações com todos os tipos: outras empresas, empregados, trabalhamos juntos. Por isso acho que a integração é completa, e não vai dizer, claro, a língua é o mais difícil até agora, a língua é difícil.

E- *Aprenderam antes de vir?*

M – Não, chegámos aqui tivemos 2 semanas para preparar tudo, 2 meses no máximo para preparar tudo, ninguém falava português, a integração é boa, igual para nossos filhos.

As nossas filhas, na escola da Sé, quando voltaram no 1º dia disseram: Mãe já tenho 5 amigas. E agora também diz que tem muitas amigas. Mira todos os fim de semana vai para Guarda. É uma vida boa. Gosto imenso, imenso.

E – *A Catarina referiu que foi em muito pouco espaço de tempo entre a vossa decisão, embalar as coisas. O facto de os vossos filhos virem para a escola, não falarem absolutamente nada de português, como vocês também não, não os impediu, não foi problemático?*

M – Não. (pausa) Não. Porque primeiro o Storm foi primeiro para o creche, para o Jardim de Infância e acho que ele aprende, porque ele tem 2 anos no Jardim de Infancia e aprende fácil as palavras com as outras crianças e professores. Acho que o primeiro meio ano foi difícil. Depois não.

As filhas que eram mais velhas, tinham 15 /16 anos, a escola arranja um professor especial para dar a matéria.

E – *A escola da Sé arranjou?*

M – Sim, sim. Por 2 anos elas tiveram aulas de português, quase privado, arranjadas pela escola da Sé.

E – *A Catarina sentiu ou sente que em relação ao Storm também deveria haver um professor arranjado pela escola?*

M – (pausa) Não Porque ele fala bem. Agora não é problema. Falta algumas palavras...

P – Em 4 anos ele aprendeu português a brincar.

E – *Aprendeu brincando não é?*

E - *Vocês em família falam português?*

P – Não, (risos) porque também nós gostamos que Storm aprenda a nossa língua, que fale correctamente o holandês que é a sua Língua Materna e nós falamos com ele. Durante o dia, também passa muita gente e nós falamos inglês com eles e então é por nós importante que ele saiba a língua holandês.

E - *Os vossos filhos frequentam a escola, vocês vão muitas vezes às escolas, contactam muitas vezes com os professores.*

M – Sim, acho que sim. Elko vai muitas vezes levar e buscar Storm e tem contactos bons com o professor quando há problemas, falamos sobre isso...

E – *Como é que resolvem, quando há algum problema? Vão falar com o professor, são vocês os mediadores entre a criança e o professor, vão directamente ao professor saber o que se passa, como costumam fazer?*

P – Ah... nós não temos problemas (risos). Por nós não há problemas. Falamos como amigos, falamos soluções.

E – *Falam mais na solução do que no problema.*

M – Nós não temos problemas com a escola. Por vezes a professora tem problemas com Storm, porque claro, é um rapaz que gosta muito de liberdade e aqui tem muito espaço durante o dia e por vezes tem dificuldade em ficar na sua cadeira e em fazer as obras,

que ele às vezes não gosta. Por isso o professor tem mais problemas com Storm e falamos disso.

P – Tem consequências por nós (risos). Temos que ficar mais tempo fazendo obras.

M – Sim tem que ser falado e é consequência para nós, pois temos de ficar mais tempo com o Storm, depois da escola a fazer os trabalhos. Nós participamos em todas as festas da escola, como o Carnaval, o Natal, São João (risos) e tudo isso e participámos muito bem, porque gostámos muito.

E – *E sentem-se à vontade nessas festas? São convidados, não são. Durante as festas oferecem-se para participar...*

M – No festas da escola? Sim, sim. Total. Pensamos que nós estamos muito incluído no total da escola

E – *Conhecem os colegas dos vossos filhos?*

M – sim, (pausa) não todos, mas alguns.

E – *Mais aqueles que eles referem?*

M - Sim, porque são seus amigos, mas também porque conhecemos os pais, porque são de outras quintas e conheço elas muito bem.

E – *E contactam regularmente com eles?*

M – Sim, sim

E – *Portanto consideram-se integrados nesta comunidade?*

M - Sim, sim, estamos integrados

E – *Eu gostava que dissessem um aspecto negativo da vossa vinda, da vossa estadia, da vossa permanência, já percebi que há mais aspectos positivos, mas qual é a maior dificuldade?*

P – A maior dificuldade tem a ver com o facto de a quinta é empresa pelo que tem dificuldades como todos os portugueses. Tudo é burocracia. Esta é uma coisa igual para uma directora do Centro Escolar (risos). Mas esse é um problema Macro-Económico de Portugal.

E – *Vocês acham que, uma vez que já percebi que tanto na integração dos filhos em idade escolar e na vossa, como adultos, não sentiram necessidade de um mediador, embora tivesse existido com as mais velhas na escola, a professora de português funcionou um pouco como mediadora, nessa vossa necessidade de interagir como empresa sentem a necessidade de um mediador? Sentem a necessidade de alguém que vos ajude, que vos ponha mais velocidade nos acontecimentos. Sentem isso ou vocês conseguem resolver?*

M – Não. Nós temos contacto com algumas organizações, institutos como IAPMEI, banco e nosso advogado, da câmara da guarda. Não é isso. Acho que temos uma ideia quem são os mediadores, que são as possibilidades de ajudar, mas também nesta ajuda, porque são ajudas, apoios, mas entrar neste programa de apoio europeia ... é um trabalho imenso e não só porque somos holandeses, estrangeiros, não só pela língua. Acho que é igual para todos os portugueses, porque também o lei muda muitas vezes. E nos primeiros meses que nós estivemos aqui eu li todas as leis portuguesas de turismo rural e de agricultura biológica, todas programações em que poderíamos participar e depois 2 / 3 meses depois a lei muda, tem de ser mais novas informações e a lei muda outra vez e outra vez. ... Por isso acho que um mediador... (pausa) Não sei. Acho que temos boas experiencias de trabalho em Holanda com os programações diferentes de artes, de agricultura, que nós sabemos como fazer isto (pausa) mas aqui, com a situação económica e financeira do mundo agora, que é um pouco mais problemático por nós. Mas não por isso que é mau. É uma coisa que é mau para todos os portugueses

E – *Voltando um pouco atrás, faltou perguntar-lhe se vocês consideram, por exemplo, no caso do Storm, a assiduidade importante, o facto de ele ir todos os dias à escola. Se sentem a necessidade de que o Storm vá todos os dias à escola.*

M – (pausa) Sim, tem de ser (risos).

E – *Só porque tem de ser?*

M – (risos) Não, a escola aqui começa à idade de 6 anos e antes todos os portugueses estão no Jardim de Infância e claro neste período para nós preferimos que o Storm só ficasse um ou dois dias por semana na escola. Mas depois dos 6 anos tem de ser todos os dias.

E – *Mas só porque é obrigatório?* (risos)

M – Não. Acho que na Holanda é um pouco diferente, quando as crianças são jovens, penso que até 10 anos, a escola começa às 8h30 até 3h e depois nada e (pausa) quarta e sexta até ao meio dia, então a criança fica menos tempo na escola. É problemático para os pais que trabalham, mas por nós, nós que estamos aqui na quinta, por nós não há problema. Mas não há essa situação aqui em Portugal

P – Sim, perfeito. Mas nós estamos (na quinta) numa escola igual. O Storm ao almoço, eu não sei italiano, mas ele explicou-me que pão em italiano se diz: “pane”, “pan” em espanhol, “bread” em Holandês, e “bread” em inglês. Este rapaz explica à outra gente coisas em 4 línguas. Desde os 4 anos sempre sentiu vontade de trabalhar na nossa quinta. É quase como uma escola. Fala coisas.

E – *A quinta funciona como uma escola no dia-a-dia.*

P – Visitamos a quinta da câmara da Guarda, Quinta da Maunça, vamos ver uma ovelha. Aqui temos 70 ovelhas. Tudo é mais real, escolar. É difícil para o Storm. Temos as duas versões. No Centro Escolar do Vale do Mondego está a teoria e aqui a prática. Este é um rapaz muita energia.

E – *A Catarina acredita que, à pouco falou das crianças que vivem nas casa da aldeia, e não na quinta, as crianças não sabem o que é uma oliveira, que as visitas à quinta da Maunça ainda que não vos pareçam ter razão, pareçam absurdas, menos realistas ainda se justificam?*

P – Sim, sim claro (pausa).

E - *Como última pergunta gostaria que falassem um pouco nas actividades que realizam, que programam para envolver a comunidade. Já falaram um pouco naquilo que fizeram para se envolverem e disseram que foi fácil, que nós os portugueses para além de curiosos, acredito que também sejamos acolhedores (risos). Gostaria que me falassem um pouco da vertente que vocês organizam.*

M – Sim. Este ano segunda vez nós organizamos um festival de arte. Uma semana cheia com arte profissional, são grupos de teatro, são comédia, música, e também com gente de belas artes. É um grupo de artistas internacionais, que fica aqui durante um semana, dois, três semanas. Temos aqui teatro ao ar livre, ateliês, também mais ou menos 200

peessoas que ficam aqui durante um semana. Para nós é muito importante porque são grupos portugueses, por exemplo o grupo “*circolando*”, do Porto que é muito bom, também do fado e também álbum projecto, que é de música clássica portuguesa, mas também gente de Espanha, França, Bélgica e Holanda e Inglaterra e (pausa) por nós é muito importante que estão os portugueses participam. Este ano é bom, mas ainda não é o suficiente. Mas também é muito difícil porque em mês de Agosto que é um mês de férias, não estão cá, mas a ideia é de envolver mais gente desta região, das comunidades...

P – Igualmente com as crianças do Centro Escolar, fazemos uma actividade de Natureza, sport, uma rota natureza por nossa quinta.

É muito importante que as crianças tenham esta educação ambiental, para conhecer a Natureza, na qualidade de vida, igualmente para comer, com produtos naturais e biológicos, qualidade de vida.

E – *Há mais alguma coisa que queiram acrescentar?*

(Troca de palavras em holandês)

M – Hum.. Nós continuamos a desenvolver os actividades, com o festival de artes, com os projectos e ideias de Natureza, o nosso filho fica na escola (risos), vamos continuar aprender mais português, gramática e acho que é tudo.

E - *Bem-hajam pela vossa disponibilidade e por partilharem connosco as vossas experiências..*

<p>MOTIVAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - não é em grande parte de muitos anos de dúvida, na primeira vez que vimos esta casa, esta quinta e o Vale do Mondego, dissemos: este é o lugar. - a nós investigação de uma região com a possibilidade de começar uma quinta com agricultura biológica. - gostamos muito de Espanha, porque estudei lá. - este é o lugar porque é dentro do Parque Nacional da Serra da Estrela, é perto de uma grande cidade Guarda, com todas as facilidades: o escola, o teatro, as loja e tem uma qualidade de Natureza e ambiental que por nós buscamos este tipo. - nós temos contacto com algum organizações, institutos como o IAPMEI, banco e nosso advogado, da Câmara da Guarda. - uma casa, uma vivenda só com a família e dentro da cidade - Foi impulsiva - nós analisamos que as possibilidades são mais do que Espanha e depois encontramos algumas oportunidades no Portugal, encontrámos uma quinta, esta quinta no internet.
<p>EXPECTATIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a nossa vida aqui está dentro da quinta... e toda a agente trabalha connosco, vai por nosso terreno, nosso ambiente. - Na Holanda só temos uma casa, uma vivenda, só com a família e dentro da cidade. E depois cada um vai para o se trabalho e os filhos vai à escola. - É muito importante que as crianças tenham esta educação ambiental, para conhecer a Natureza, na qualidade de vida, igualmente para comer, com produtos naturais e biológicos, qualidade de vida. - Nós continuamos a desenvolver as actividades, com o festival de artes, com os projectos e ideias de Natureza, o nosso filho fica na escola (risos), vamos continuar aprender mais português, gramática e acho que é tudo.
<p>QUALIDADE DE VIDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a nossa vida na Holanda é mais regularizada, as casas são mais confortáveis com aquecimento e tudo. - aqui até agora é uma aventura. Há coisas que ainda não

	<p><i>conhecemos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A nossa família é uma empresa. Temos uma empresa aqui, são preciosos muitos contactos, ligações com todos os tipos: outras empresas, empregados.</i> - <i>a gente gostamos de ambiente, natureza, agricultura, o jardim tão perto. Nós gostamos desta qualidade de vida</i> - <i>morar numa quinta que há perto da cidade, 15 km é nada, é um grande luxo.</i> - <i>morar e ter o seu trabalho quer na quinta ou no escritório.</i> - <i>Nós temos um furo com água de qualidade, a qualidade de vida, isso é muito importante.</i> - <i>É uma vida boa. Gosto imenso, imenso.</i>
<p>QUALIDADE DE VIDA FAMILIAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> -- <i>Aqui nós trabalhamos na quinta. Estamos os dois juntos.</i> - <i>centro do mundo</i> - <i>gente trabalha nossa quinta todo o ano, (pausa) ordenha leite, fazendo queijo</i>
<p>RELAÇÃO COM OUTRAS FAMÍLIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>os portugueses aqui da aldeia, da região, da escola são incríveis, simpáticas, interessado de conhecer-nos, de convidar-nos para as suas casas, são muito positivos</i> - <i>conhecemos os pais, porque são de outras quintas e conheço elas muito bem.</i>
<p>PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE EM GERAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>nós estamos (na quinta) numa escola igual. O Storm ao almoço, eu não sei italiano, mas ele explicou-me que pão em italiano se diz “pane”, “pan” em espanhol, “bread” em Holandês e “bread” em inglês”. Este rapaz explica à outra gente coisas em 4 línguas. Desde os 4 anos sempre sentiu vontade de trabalhar na nossa quinta. È quase como uma escola. Fala coisas.</i> - <i>As nossas filhas, na escola da Sé, quando voltaram no 1º dia disseram: Mãe já tenho 5 amigas... Mira todos os fim-de-semana vai para a Guarda.</i> - <i>trabalham também os portugueses, onde vai trabalhar também muitos voluntários durante o ano, que são de todo o mundo, onde vai passar muitos turistas vai passar as suas férias aqui. E porque temos</i>

	<p><i>algumas casa para seus amigos e famílias.</i></p> <p><i>- os portugueses são muito interessados em nós, nos nossos motivos, nas nossas razões e por isso é mais fácil de contactar eles e pedir ajuda e eles ajudam-nos</i></p>
<p>PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE EDUCATIVA</p>	<p><i>- mais novo Storm foi primeiro para o creche, para o Jardim de Infância e acho que ele aprende, porque ele tem 2 anos no Jardim de Infância e aprende fácil as palavras com as outras crianças e professores</i></p> <p><i>- nós não temos problemas (risos). Por nós não há problemas. Falamos como amigos, falamos soluções.</i></p> <p><i>- Elko vai muitas vezes levar e buscar Storm e tem contactos bons com o professor quando há problemas, falamos sobre isso...</i></p> <p><i>- por 2 anos elas tiveram aulas de Português, quase privado, arranjadas pela escola da Sé.</i></p> <p><i>- nós participamos em todas as festas da escola, como o Carnaval, o Natal, São João e tudo isso e participamos muito bem, porque gostamos muito.</i></p> <p><i>- Aqui temos 70 ovelhas. Tudo é mais real, escolar.</i></p> <p><i>- No Centro Escolar do Vale do Mondego está a teoria e aqui a prática</i></p> <p><i>- Pensamos que nós estamos muito incluído no total da escola</i></p>
<p>COMUNIDADE</p>	<p><i>- uma semana cheia com arte profissional, são grupos de teatro, são comédia, música e também com gente de belas artes</i></p> <p><i>- é um grupo de artistas internacionais</i></p> <p><i>- mas a ideia é de envolver mais gente desta região, das comunidades...</i></p>
<p>DIFICULDADE NA INTEGRAÇÃO</p>	<p><i>- a maior dificuldade tem a ver com o facto de a quinta é empresa pelo que tem dificuldades como todos os portugueses. Tudo é burocracia</i></p> <p><i>- a língua é o mais difícil até agora, a língua é difícil.</i></p> <p><i>– Em 4 anos ele aprendeu português a brincar.</i></p>
<p>Mediador</p>	<p><i>- nos primeiros meses que nós estivemos aqui eu li todas as leis portuguesas de turismo rural e de agricultura biológica, todas as programações em que poderíamos participar e depois 2/3 meses depois a lei muda, tem de ser mais novas informações e a lei muda</i></p>

	<p><i>outra vez e outra vez...</i></p> <p><i>- é um trabalho imenso</i></p> <p><i>- Experiências de trabalho em Holanda com as programações diferentes de artes, de agricultura, ...</i></p> <p><i>- a situação económica e financeira do mundo agora... é uma coisa que é mau para todos os portugueses.</i></p>
--	---