

Índice

Introdução	5
Capítulo I – Prática profissional em contexto de Jardim-de-Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e Creche .	7
Contextualização da minha Prática Profissional	7
1. Caraterização dos contextos de estágio.....	7
1.1.Caracterização do Contexto de Estágio de Jardim-de-Infância.....	7
1.1.2.Caracterização do Contexto de Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico	16
1.1.3.Caracterização do Contexto de Estágio em Creche	19
2. Percurso de desenvolvimento profissional	24
2.1.Autoavaliação.....	24
2.2. Percurso investigativo	28
Capítulo II- Desenvolvimento da Investigação	31
Questão de pesquisa e metodologia	31
1.1.Questão de pesquisa	31
1.2.Metodologia	32
2 - Fundamentação teórica	34
2.1. Os processos de transição	34
2.2. Processos de transição e Continuidade educativa	36
2.3. Importância que as estratégias de ensino utilizadas pelos educadores e pelos docentes têm na promoção da continuidade educativa.....	40
3. Apresentação, Análise e Interpretação dos dados recolhidos.....	43
3.1. Entrevistas às docentes.....	43
4. Análise dos dados obtidos.....	48
Considerações Finais	52
Referências bibliográficas.....	54
Anexos	59

Resumo

A articulação feita entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico tem vindo a ser debatido diversas vezes pois cria expectativas e preocupações por parte dos profissionais de educação.

O objectivo deste trabalho é perceber quais são os mecanismos e estratégias utilizadas neste tipo de articulação.

O presente projecto de investigação e enquadra-se numa análise teórica da continuidade educativa ao nível de legislação educativa, do processo ensino-aprendizagem, de estratégias utilizadas nas práticas entre os dois níveis de ensino e da formação inicial de educadores e professores.

Com base neste pressuposto, este estudo terá como alvo educadoras do pré-escolar e professoras do 1º ciclo do ensino básico. Pretende-se então contribuir para a reflexão acerca dos problemas que resultam da falta de articulação existente entre estes dois ciclos.

Uma resposta pronta e adequada a estas novas exigências vai depender essencialmente das experiências anteriores, assim como da qualidade das experiências actuais vividas na escola e cabe ao profissional de educação proporcionar oportunidades efectivas e essenciais ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Palavras-chave: Prática docente; Articulação; Educação pré-escolar; Ensino básico

Abstract (keywords)

The link made between the pre-school and the 1st cycle of basic education has been discussed several times because it creates expectations and concerns among education professionals.

The aim of this work is to understand what are the mechanisms and strategies used in this type of joint.

This research project and is part of a theoretical analysis of the educational continuity to the level of education legislation, the teaching-learning process, strategies used in practice between the two levels of education and initial training of educators and teachers. On this basis, this study will target educators of preschool and teachers of the 1st cycle of basic education. The aim then contribute to the reflection on the problems resulting from the lack of existing articulation between these two cycles.

A responsive and appropriate to the new requirements will depend largely on past experience, as well as the quality of current experiences in school and it is for the education of professional provide effective opportunities and essential to the development of teaching-learning process of our students.

Keywords: Teaching Practice; Articulation; Pre-school Education; Basic Education

Agradecimentos

O presente trabalho de investigação não foi tarefa fácil, devo confessar, pois foram encontrados diversos obstáculos que só com o empenho e dedicação que tive ao longo da investigação pode atingir a meta final.

Assim, quero agradecer às Professoras Isabel Piscalho e Gracinda Hamido, pela motivação, ensinamentos e permanente disponibilidade mostrada, ao longo de todo este processo. Com as suas observações e conselhos foi-me possível desenvolver o espírito de reflexão e o desejo de querer adquirir mais e melhores conhecimentos acerca da questão que explorei.

Quero também deixar o meu agradecimento, particular, aos meus pais, à minha irmã e à minha família de uma forma geral pois sem eles nada daquilo que realizei no presente trabalho seria possível.

Ao meu namorado, futuro esposo, que sem ti nada disto teria sido possível nem exequível pois posso dar graças a ti ter acabado este trabalho a tempo do que era pedido quando só me apetecia desistir.

Por último, quero homenagear com o presente trabalho a minha falecida tia Isabel, que me deu força para continuar e com toda a sua garra partiu deste mundo. Consegui arranjar forças onde já não as tinha graças ao seu ensinamento e força de viver.

Muito obrigado a todos por terem acreditado em mim!

Introdução

O presente relatório final de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de trabalho do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tem como principal objetivo relatar, ainda que de uma forma sintetizada, as minhas experiências profissionais enquanto estagiária, que foram ocorrendo ao longo deste mestrado.

Tive a possibilidade de contactar com três contextos de ensino diferentes, nomeadamente com o jardim-de-infância, com o 1º ciclo do ensino básico e, por último, com o contexto de creche. Foi no decorrer deste processo de aprendizagem que me fui deparando com diversas questões, relacionadas com as diferentes realidades nas quais tive a possibilidade de intervir, tendo-me focado numa delas para desenvolver a investigação final que apresento neste trabalho.

Este relatório final de estágio encontra-se dividido em duas partes principais, sendo que a primeira parte diz respeito às minhas experiências de estágio e a segunda à minha investigação final.

Assim sendo, na primeira parte deste trabalho, referente às minhas experiências de estágio, apresento algumas das atividades que considerei mais interessantes em cada estágio de intervenção e refiro as principais aprendizagens que adquiri em cada um deles, salientado também outros aspetos que na minha perspetiva são pertinentes para a compreensão da realidade que vivenciei. É também nesta fase inicial que reflito sobre o meu desempenho ao longo de todo este processo, fazendo a minha própria auto avaliação, e traço o desenvolvimento do meu percurso investigativo, que culminou nas conclusões finais apresentadas em fase posterior deste relatório.

Relativamente à investigação que desenvolvi, exposta numa segunda parte, esta foca-se nas questões relacionadas com a continuidade educativa.

O tema da minha investigação surgiu num dos contextos de estágio por onde passei, tal como irei referir posteriormente, e ganhou relevância à medida que fui refletindo sobre a pertinência desta temática no ensino atual. Desde o início compreendi que tanto os educadores como professores, trabalhando cooperativamente com as famílias e com todos aqueles que participam na educação da criança, desempenham um papel fundamental na promoção da continuidade educativa. Isto porque tal como afirma Serra (2004, citado por Pimenta, 2010) “ (...)saber e apreciar o que se aprendeu na família, na creche ou na educação pré-escolar dá continuidade e sentido à acção educativa, como se de um fio condutor se tratasse independentemente da pessoa (professor ou educador) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado.” (p.18).

Por todos os motivos mencionados anteriormente, e tendo em consideração os contextos de ensino onde poderei vir a trabalhar futuramente, considereei que estas seriam as questões e controvérsias a abordar e sobre as quais deveria focar a minha investigação.

Ainda relativamente à segunda parte deste relatório de estágio começo por apresentar a minha questão de pesquisa, referindo a forma como esta surgiu e quais as principais questões às quais pretendia dar resposta. Posteriormente descrevo a metodologia que segui para dar resposta a essas mesmas questões.

Segue-se a fundamentação teórica, que resulta de todas as leituras que tive a possibilidade de fazer antes e durante a realização deste relatório. Considerei que seria importante desenvolver o conceito de transição, fazer o cruzamento deste primeiro conceito com a questão da continuidade educativa e, por último, refletir um pouco sobre o impacto que as estratégias de ensino utilizadas por docentes e educadores têm na promoção da continuidade educativa.

Finalmente, surge a análise dos dados recolhidos e são apresentadas as principais conclusões resultantes deste trabalho investigativo.

Este relatório termina com uma reflexão final sobre todo o trabalho desenvolvido, na qual apresento algumas das dificuldades que senti e evidencio as principais aprendizagens que adquiri ao longo de todo este percurso.

Importa mencionar que este relatório é também composto por alguns anexos, que considero serem úteis para a sua compreensão.

Capítulo I – Prática profissional em contexto de Jardim-de-Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e Creche

Contextualização da minha Prática Profissional

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tive a possibilidade de contactar e intervir em três contextos de estágio distintos, tal como já referi anteriormente. No 1º semestre estagiei em contexto de Jardim-de-Infância, com um grupo misto (sendo que as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 os 5 anos); no 2º semestre tive a possibilidade de intervir no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, trabalhando com uma turma de 1º ano de escolaridade; e por último, no 3º semestre, realizei o meu estágio em Creche. Importa referir que todos os estágios decorreram no Distrito de Santarém.

1. Caracterização dos contextos de estágio

1.1. Caracterização do Contexto de Estágio de Jardim-de-Infância

Neste capítulo relativo à caracterização dos contextos de estágio, penso ser importante começar por caracterizar os diversos espaços físicos em que desenvolvi atividades pedagógicas, dado que o espaço físico das salas e das próprias influencia fortemente a forma como o trabalho pedagógico foi estruturado.

O Jardim de Infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos e da responsabilidade da diocese de Santarém e da comunidade local.

A presente informação contida nesta primeira parte foi retirada do Projeto Pedagógico da Instituição, que nos concedido pela Coordenadora Pedagógica da instituição.

A unidade em questão tem como principais finalidades, apoiar e colaborar com a família no processo evolutivo da criança, proporcionar o bem-estar da criança nos tempos pedagógicos e de lazer, e o convívio entre crianças como forma de integração social, colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação, assegurando o seu encaminhamento adequado.

A instituição encontra-se no centro da cidade, nomeadamente perto da parte mais velha da cidade, estando também situada numa zona de urbanizações periférica e de serviços.

A instituição é frequentada por aproximadamente 222 crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos de idade. Existem sete educadoras licenciadas em educação de infância, incluindo a coordenadora e existem ainda treze funcionários que prestam serviço não docente, tais como funcionários da limpeza, cozinha e respetivas ajudantes. A instituição dispõe de pessoas com qualificações adequadas às funções

que desempenham com as crianças do pré-escolar existindo assim cinco professores licenciados que lecionam as atividades extracurriculares.

Pode-se assim concluir que a criança encontra-se num ambiente educativo favorável ao seu desenvolvimento, devido ao património cultural e monumental presente na cidade de Santarém, às boas condições na área da educação e da saúde, à presença de espaços verdes, etc.

Relativamente à estrutura da gestão da instituição, é administrada por um director, composta por sete elementos, sendo esta elegida por o Senhor Bispo de Santarém, onde o poder é centrado no presidente diretivo, é composta também por um vice-presidente, um tesoureiro e três vogais.

Em relação a cada unidade existe uma responsável, denominada por coordenadora pedagógica, que chefia a valência da creche e do pré-escolar.

Esta mesma direcção é responsável pela chefia direta de todo o pessoal, assegurando a gestão administrativa e acompanhando tudo o que acontece na instituição para, em conjunto com as restantes equipas melhorar os serviços prestados às crianças e às respectivas famílias.

A coordenadora pedagógica coordena e apoia a ação educativa, gere as verbas para o bom funcionamento das salas, comunica as propostas educativas/decisões/sugestões à direcção, elabora o Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto Educativo de Estabelecimento e o Projeto Pedagógico de Sala.

No que diz respeito aos horários, rotinas, esta Instituição funciona com o seguinte horário, a entrada é realizada a partir das 8:00 até às 9:30h, com tolerância até às 10:00h e a saída inicia-se das 16:30h até às 18:30h, com tolerância até às 19:00h, mediante a apresentação de um documento justificativo.

Relativamente ao calendário de funcionamento e prolongamento o ano letivo inicia-se em Setembro e vai até Julho, encerrando no mês de Agosto por motivo de férias, bem como os dias de interrupção, no calendário escolar (feriados, dia de Natal, entre outros).

O Jardim de Infância em questão funciona no rés-do-chão, e existem: seis salas (duas para cada idade) e seis casas-de-banho (uma destinada ao pessoal docente e não docente; as restantes são uma para cada sala, adequadas às necessidades das crianças; sendo que as duas salas dos três anos tinham uma casa-de-banho em comum), um refeitório, uma cozinha (onde se confeciona as refeições para a creche e para o pré-escolar), a secretaria, a sala da Coordenação e por fim uma arrecadação, com todo o material que pode ser disponibilizado para as diversas atividades realizadas.

Relativamente ao espaço exterior, é amplo, e é onde se encontram duas salas dos cinco anos, bem como, uma parte coberta com o chão forrado com relvado sintético, o restante espaço não tinha cobertura e o chão cimentado, por fim tem também desenhado no chão alguns jogos para as crianças.

Nas salas de três e quatro anos as ligações são realizadas no interior do edifício, o mesmo não acontece nas salas dos cinco anos em que tem de se realizar a ligação pelo exterior (pátio), para poderem ir para o refeitório, sujeitando-se às condições climatéricas. Posto isto, todos os espaços estão adequados às necessidades das crianças, exceto o fato de as crianças de cinco anos terem de passar pelo exterior para aceder ao edifício principal.

Todavia o espaço é utilizado de forma organizada e adequada de maneira a promover o bem-estar das crianças. A instituição encontra-se equipada com material confortável e adequado à idade e necessidades das crianças que a frequentam, não existem objectos perigosos, nem inadaptados aos alunos.

A maioria dos materiais e equipamentos já estão na instituição há alguns anos, ainda assim encontram-se em boas condições de utilização.

As educadoras são responsáveis pela sala e pelo grupo de crianças, planificam mensal e semanalmente as actividades a realizar, elaboram o projecto de sala, atendendo às características e necessidades do seu grupo de crianças, organizam os meios educativos adequados ao desenvolvimento das crianças, zelam pelo bem-estar e segurança das mesmas, acompanham o grupo durante os diferentes momentos do dia contactam diariamente com os encarregados de educação, a fim de obter uma complementaridade educativa e de os manter informados da evolução dos seus educandos.

As auxiliares de acção educativa participam nas actividades, auxiliando as educadoras, participando e acompanhando as educadoras nas suas planificações, acompanham o grupo ao longo dos vários momentos do dia, asseguram a sala e o grupo aquando a saída das educadoras.

É ainda de extrema importância realçar o fato de que a instituição não possui um modelo educativo, sendo que no projecto educativo não se define um tema geral mas sim temas de cada sala. Defendendo-se a pedagogia do projecto e dando-se apenas algumas diretivas e definindo-se objectivos, dando liberdade ao educador de elaborar o seu próprio projecto curricular de sala tendo em conta o projecto educativo

A instituição, conjuntamente com as diferentes salas do jardim-de-infância rege-se por um projeto pedagógico intitulado “A Magia do Conto” que foi concebido tendo em conta as características e necessidades próprias de cada criança. A Equipa Pedagógica chegou à conclusão que o Projeto Pedagógico seria o mesmo que foi realizado no ano passado, uma vez que os contos e as histórias proporcionam e transmitem mensagens visto que permitem que as crianças se envolvam com as histórias, podendo tornar-se a base de todo o conhecimento para diversas aprendizagens, que serão benéficas na vida futura das nossas crianças.

As informações recolhidas para esta caracterização foram retiradas do Projeto Pedagógico de Sala dos 4/5 anos, que por sua vez nos foi cedido pela educadora cooperante.

O projeto foi elaborado no ano letivo de 2010/2011, podendo estar sujeito a alterações a qualquer momento, dependendo das necessidades da comunidade envolvida.

Pelo que foi dito, é possível depreender que todo o trabalho a desenvolver no Jardim tem como objetivo primordial promover o desenvolvimento integral das crianças ao nível sócio-afectivo, cognitivo e psicomotor, valorizando acima de tudo as relações ricas e estimulantes que estas estabelecem com os adultos. Os princípios orientadores da prática pedagógica desta instituição assentam nesta ideia e na perspectiva que o equilíbrio pedagógico estabelece entre o que a criança necessita, o que se depreende que é necessário que a criança aprenda, bem como a troca de informações com a família.

Na instituição existem reuniões com a direção, a coordenação e o pessoal docente, para se debater quais os objectivos alcançados e quais os que não foram alcançados e o porquê. Debate-se quais as atitudes e atividades a modificar ou a melhorar para assim obter um melhor resultado tanto com as crianças como em relação ao ambiente entre pessoal da instituição. Em cada sala existe também planeamento prévio, todos os meses é definido e elaborado pela educadora o plano das atividades a realizar no respetivo mês que integra quais os conteúdos a desenvolver, os objetivos, as atividades a realizar e quais os intervenientes na ação educativa.

Para que as histórias possam conter mensagens diversificadas, que despertem nas crianças as aprendizagens necessárias iremos ter em conta os seguintes itens:

- Ter, como rotina diária, a “Hora do Conto”;
- Serem próximas da realidade infantil;
- Adequadas, com sequência e que mantenham o interesse;
- Estimular o desejo do conhecimento;
- Desenvolver a linguagem e enriquecer o vocabulário;
- Desenvolver o interesse para a leitura;
- Tratar, de modo natural, as situações afetivas e emocionais, que venham a surgir;
- Conter suspense, descobertas e soluções coerentes, em realidades possíveis ou próximas das crianças;
- Proporcionar, às crianças, a ligação com diferentes estilos literários;
- Estimular o desenvolvimento da atenção, concentração e memorização;
- Desenvolver as capacidades de pensamento e reflexão;
- Desenvolver a imaginação;
- Desenvolver o poder de observação;
- Estabelecer uma ligação interna entre o mundo da fantasia e o da realidade;
- Contar as histórias ou os contos, levando as crianças a identificarem-se com os diversos personagens;
- Ampliar as experiências individuais de cada criança.

Segundo o Projeto Educativo da Sala dos quatro/cinco anos de idade, onde realizámos a nossa prática de intervenção, o espaço educativo pode ser caracterizado por ser um espaço amplo, que permite que as crianças se possam mover e realizar as atividades sem restringir as condições de trabalho.

A boa luminosidade é outra característica bastante favorável da sala, como também as duas portas que dão acesso para o hall de entrada da instituição. É também de mencionar que a existência de dois aquecedores na sala proporciona manter uma temperatura agradável.

Perto da sala situa-se unicamente uma casa-de-banho destinada para uso das crianças da sala dos quatro/cinco anos e possui equipamentos adaptados à morfologia e necessidades das crianças desta mesma idade.

Existem diversos placares, que servem para colocar os trabalhos realizados pelas crianças bem como o quadro das presenças, quadro do comportamento, quadro dos aniversários e do tempo.

Uma das grandes qualidades da sala reside no fato de a decoração ser realizada e enriquecida com os trabalhos produzidos pelas crianças, estes encontram-se ao seu nível para que se seja possível a sua visualização.

A sala está dividida em cinco áreas de actividades:

Casinha das Bonecas – está equipada com cama das bonecas, bonecas, toilette, mesa, bancos, fogão, máquina de lavar loiça, pratos, panelas, talheres, copos e tábua de passar a ferro. Nesta área existe um móvel com espelho, onde as crianças guardam as roupas, para se vestirem. Esta área é uma das mais requisitadas pelas crianças, pois é neste espaço que elas executam com maior frequência o jogo simbólico, imitando situações do quotidiano, encarnando personagens, ou seja, colocando-se no lugar do outro.

Jogos de Mesa – Há um armário com jogos tais como: puzzles, dominós, entre outros jogos de mesa.

Jogos de Construções e Garagem – existem vários jogos de construção (madeiras, legos...), garagem, carros de vários tamanhos e um tapete com as pistas marcadas.

Expressão Plástica – está equipada com um cavalete, um armário com materiais (tesouras, canetas de feltro, tintas, pincéis, lápis de cera, entre outros).

Tapete e Biblioteca - Existe um móvel com livros, permitindo que as crianças explorem pela sua iniciativa. É também neste local que normalmente são realizadas as atividades em grande grupo, que envolvem histórias, conversas, lengalengas, adivinhas, entre outras.

Todas as áreas encontram-se identificadas e possuem uma lotação máxima de meninos e meninas, que se encontra representada num quadro. Cujas figuras foram representadas pela próprias crianças, tentando assim que estejam sempre o mesmo número de meninos e meninas e que não estejam demasiadas crianças a realizar a mesma atividade.

A organização deste espaço foi realizada tendo em conta a disposição das várias áreas de atividade, visto que a educadora tinha como intuito afastar a casa das bonecas, dos jogos de construção/garagem das mesas de trabalho, pois são brincadeiras mais agitadas e barulhentas.

Em cada uma delas, as crianças exploram os diversos materiais e têm oportunidade de partilhar as suas vivências e experiências. Posto isto, estas áreas dão oportunidade às crianças de socializarem e partilharem experiências.

As rotinas são uma etapa fundamental no trabalho no Jardim de Infância, pois estas além de reorganizarem o grupo conferem estabilidade e segurança às crianças, possibilitando-lhes a antevisão do que irá acontecer.

Estes momentos de rotina dedicam-se também à aprendizagem e aquisição de certos hábitos e normas por parte das crianças pois, para além de desenvolver a autonomia das mesmas, também fomenta a sua capacidade de se tornarem independentes.

A educadora considera necessário estar presente em todos os momentos de rotina, conferindo segurança e tranquilidade às crianças e auxiliando-as nos processos de ensino-aprendizagem. A educadora destaca ainda uma maior importância para o momento da reunião no tapete onde se abordam vários temas da formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, e às actividades dirigidas proporcionando grandes momentos de intervenção e enriquecimento das competências das crianças.

Através das rotinas e das regras, a educadora tentava fomentar o desenvolvimento sócio emocional, auxiliando a criança na promoção da sua independência, a adquirir segurança e confiança, a estar integrada no meio e com os outros, a desenvolver regras de cortesia, ajudando assim na socialização da criança.

Os momentos dedicados à aprendizagem e à componente letiva têm um espaço próprio (mesas de trabalho) e momentos próprios, a meio da manhã e a meio da tarde.

O desenvolvimento das competências de comunicação e, portanto da linguagem, é feita através das histórias, dos espaços de conversa, dos diálogos, das canções que todos os dias são proporcionados às crianças. Estas possibilidades de comunicação surgem também a título individual com a educadora e a auxiliar, partindo muitas das vezes da criança.

O fato de a maior parte das actividades serem executadas em pequenos grupos é proveitoso para as crianças que as estão a realizar pois, têm um melhor acompanhamento por parte da educadora e/ou auxiliar e não se dispersam tanto, do que se fosse um grupo maior.

A educadora planifica as actividades semanalmente tendo em conta os objetivos, as actividades e os métodos de avaliação, averiguando o conhecimento prévio das crianças, fato este que na nossa opinião é bastante importante.

Após a consulta do Projeto Pedagógico de Sala e também por observação naturalista, pudemos comprovar que na sala dos quatro/cinco anos de idade existe um total de dezanove crianças.

O grupo de crianças em questão é bastante consistente, quer isto dizer que, na sua grande generalidade as crianças transitaram da creche para o jardim-de-infância com a mesma educadora.

Com recurso a algumas grelhas de observação por nós elaborada, pudemos constatar que o grupo em questão é muito ativo, alegre e participativo, apesar disto existem algumas regras que ainda não foram bem interiorizadas. É também de extrema importância realçar que existem dois grupos distintos, o dos rapazes e das raparigas, sendo que este fato nota-se mais na hora da brincadeira livre nas diferentes áreas da sala.

A fase de socialização é manifestada em diversos momentos do dia-a-dia, bem como momentos de partilha e de experiências, como por exemplo, nos momentos de reunião no tapete, nas interações em diversas áreas da sala e nas suas brincadeiras livres. Deste modo, tanto as atividades como as brincadeiras livres realizadas em grupo são o ponto de partida para um processo de socialização bem-sucedido.

Através de uma conversa informal com a educadora cooperante conseguimos compreender que o grupo de crianças elege como área de conteúdo de eleição a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ou seja é aquela área pela qual muitas das vezes as crianças demonstram mais motivação em realizar as atividades.

Apesar disto a área que a educadora nomeia como potencial de aprendizagem é a Expressão Plástica.

Contudo, são bastante recetivos a novas atividades e mostram especial interesse quando é lida alguma história, como já foi referido anteriormente.

Quando falamos em práticas de higiene, saúde e segurança as crianças da sala em questão, na grande maioria das rotinas diárias mostram-se independentes e autónomas.

Maioritariamente, as crianças participam nas atividades extracurriculares que a instituição oferece, tais como, a dança, a psicomotricidade, yoga, inglês, a informática, a expressão musical e a ginástica, atividades estas que decorrem após o horário letivo.

O Projeto Educativo da sala era comum a toda a instituição e tinha como tema “Educar para a Vida”, tendo como finalidade proporcionar experiências de aprendizagem que promovam valores nas crianças, de futuros cidadãos conscientes e preocupados com eles próprios, com os outros, com o meio ambiente e com o mundo em que vivem, sabendo respeitar diversas culturas.

As finalidades e objetivos que se pretendem alcançar de acordo com o Projecto Educativo da Instituição e com o Projecto Curricular de Sala, intitulado “A Magia do Conto”, encontram-se em concordância com os da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, com os fundamentos

enunciados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, indo também ao encontro dos objetivos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Estes objetivos centram-se em:

- ➔ Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- ➔ Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- ➔ Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem;
- ➔ Estimular o desenvolvimento global da criança;
- ➔ Desenvolver a expressão e comunicação;
- ➔ Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- ➔ Educar numa partilha de culturas, saberes, valores e ideias;
- ➔ Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- ➔ Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- ➔ Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade;
- ➔ Promover novas aprendizagens de forma a proporcionar a tomada de consciência de que pertencemos e somos parte responsável de uma comunidade e dos seus valores.

Em suma, as finalidades e objectivos do Jardim de Infância, passam essencialmente por criar um ambiente que facilite o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando experiências diversas e significativas que as permitem criar, explorar, questionar, transformar e criticar.

De modo a alcançar estes objectivos, torna-se necessário articulá-los com as famílias das crianças que frequentam o Jardim de Infância, com o intuito de existir uma complementaridade e continuidade educativa.

A família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança. Sendo os pais os principais educadores das crianças, a equipa da instituição deve respeitar os seus valores próprios e procurar complementar o projecto de vida que os pais traçaram para os seus filhos.

Relativamente ao trabalho de equipa, é importante que exista a preocupação de as educadoras e auxiliares articularem as suas práticas, para que todos se inteirem do processo educativo e possam assim alcançar, em parceria, as finalidades e objectivos propostos.

O projeto implementado por nós, enquanto estagiárias tinha como guia de apoio e como tema “A Magia do Conto”, na condução de um processo educativo, que tem em conta os seguintes aspectos, adequá-lo ao ambiente educativo e ao ambiente em que a instituição se encontra inserida, numa perspetiva de flexibilidade, partir do conhecimento que a criança tem, valorizando os seus saberes, como suporte de novas aprendizagens e por fim praticar uma pedagogia diferenciada, respeitando o ritmo e as capacidades de aprendizagem de cada criança, estimulando a cooperação, para que esta beneficie do processo de desenvolvimento no grupo.

Muitas dos contos transmitem mensagens, onde os valores sociais e morais estão implícitos, formando o carácter de cada criança.

As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas, importantes, para o pensamento, tais como a comparação (entre as figuras e o texto lido ou narrado) o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais (toda a história tem princípio, meio e fim).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, *as histórias proporcionam às crianças meios para desenvolver capacidades que agem como facilitadores dos processos de aprendizagem. Estas competências podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão e na análise crítica, no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, na sensibilização às ciências* (Inês Sim-Sim, 1994).

Sendo assim, é necessário que se introduza na prática pedagógica a literatura a título formativo, que contribui para o crescimento e a identificação pessoal da criança, propiciando a cada uma a apreensão de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade, a autonomia, que são elementos necessários na formação da criança.

A articulação da instituição com a comunidade/família é um ponto que a educadora pretende aprofundar ao longo de todo o ano letivo, visto que permite uma partilha e troca de saberes, durante o processo evolutivo de cada criança, uma vez que proporciona à criança uma melhora integração no espaço educativo.

A família e a escola são consideradas como os primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo fundamentais no seu crescimento e desenvolvimento.

Consideramos assim, relevante a colaboração dos pais no trabalho pedagógico realizado pelos seus filhos, pelo facto de poderem constatar que é um local aprazível, uma vez que existe, também, a participação familiar em diversas actividades, estimulando-os mais às aprendizagens e transmitindo-lhes maior segurança. O envolvimento das famílias melhora também o sentimento de ligação à comunidade.

1.1.2.Caracterização do Contexto de Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

O Centro Escolar situa-se no distrito de Santarém, sendo que esta escola está localizada num vale, rodeada por agradáveis espaços verdes, perto de uma zona de habitações e serviços, periférica á cidade.

Esta instituição foi inaugurada em Outubro de 2011, ou seja, ainda no presente ano letivo 2011/2012, sendo construída de raiz para funcionar com as valências de Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, estando sob a tutela da rede pública e dependendo da entidade oficial Ministério da Educação.

Em relação à estrutura da gestão, encontra-se no topo desta a direção, a par dos associados e dos corpos gerentes. De seguida, está a coordenadora da instituição, a professora Maria João Miranda, que dispõe de recursos humanos, de equipamentos educativos e de materiais para atuar nas valências, quer de jardim de Infância, quer de 1º Ciclo do Ensino Básico. Por último, na base desta estrutura, encontram-se os pais, como participantes das actividades e iniciativas levadas a cabo pela instituição.

O horário letivo da escola inicia-se das 8h45m às 15h15m, sendo que existem actividades extra-curriculares a partir das 15h30m até às 17h30m.

Como já foi referido anteriormente, o centro escolar contém duas valências: o jardim de infância, que possui quatro salas, e o 1º Ciclo onde existe oito salas, estas, por sua vez, estão dispostas de uma forma propícia à interação entre elas, uma vez que as salas têm ligação umas para as outras.

Esta instituição tem dois andares e é constituída ao todo por oito salas: três salas de 1º ano, duas de 2º ano, uma de 3º ano e duas salas que não estão ocupadas. Para além disto, tem um ginásio interior, onde as crianças podem fazer expressão fisicomotora, uma biblioteca, uma sala de informática, que possui 20 computadores com acesso à internet, uma sala de professores, um gabinete de apoio educativo, um refeitório, que serve as valências de jardim e 1º ciclo, e ainda um recreio. Este espaço exterior é constituído por um campo de jogos, uma zona de diversão e de baloiços, que contém a aranha e ainda um espaço para as hortas pedagógicas. O pátio tem boas dimensões, embelezado e rodeado por algumas árvores. Tanto o recreio como o pátio apresentam as condições de segurança apropriadas e necessárias à faixa etária que frequenta esta instituição.

Em relação aos aspetos físicos e dos recursos que a escola possui pudemos referir que, uma vez que esta foi inaugurada este ano, todos os equipamentos são recentes e diversos, este material pode ser utilizado por qualquer professora, desde que seja pedido previamente à responsável das assistentes operacionais. É de salientar, que a escola, por ser nova, tem a vantagem de ter acessos para os alunos com limitações motoras, visto que tem um elevador que dá acesso para o piso superior e rampas de acesso no próprio recreio. Contudo, é

importante mencionar que esta instituição tem uma carência em relação aos apoios técnicos e pessoais, visto que só existem quatro assistentes operacionais, para dar resposta ao recreio, almoços, secretaria e às salas.

A sala da turma na qual pude realizar a prática profissional de estágio pode ser caracterizada por ser ampla, luminosa, possui vários equipamentos tecnológicos recentes, está equipada de diversos materiais pedagógicos e tem espaços próprios para organização de materiais (aluno/professor), que são fundamentais para promover a autonomia dos alunos.

Esta sala tem a particularidade de ter uma divisão em comum com a sala do lado, onde existe uma dispensa com diferentes materiais. Nesta divisória encontra-se também um balcão com um lavatório, que pode auxiliar para as atividades de expressão plástica.

Relativamente ao grupo de crianças do 1º ano de escolaridade era constituída por 20 alunos, sendo que são 10 raparigas e 10 rapazes, residentes na região de Santarém, todas elas são de nacionalidade portuguesa, a maioria pertencem a um grau sócio-económico médio alto. Existiam duas crianças com necessidades educativas especiais – espinha bífida e hiperatividade. E três com dificuldades de aprendizagem (inclusive as 2 que se refere anteriormente). Os alunos com este tipo de dificuldades estão abrangidos pelo Decreto de Lei 3/2008 e possuíam cada um Projeto Educativo Individual (PEI) elaborado pela equipa de ensino especial (docente coordenador, docente titular de turma, técnico de educação especial e encarregado de educação). Estas crianças recebiam apoio especializado por parte de uma psicóloga, de uma terapeuta da fala e de uma docente de ensino especial. Posto isto, a professora cooperante utilizava não só estratégias de diferenciação pedagógica neste tipo de casos, como em qualquer outro aluno da turma. Segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT), existem algumas estratégias implementadas para uma boa intervenção a nível educativo, tais como, planos de recuperação, planos de acompanhamento e planos de desenvolvimento curricular.

Com tive oportunidade de observar, conforme existe uma articulação entre o trabalho desenvolvido pela professora cooperante e os professores das AEC's. Sendo que existe uma preocupação em relacionar e gerir o trabalho consoante aquilo que também importa ser abordados nas atividades de enriquecimento curricular.

Em relação aos aspetos da gestão e organização global do trabalho de alunos e professora é de salientar o facto de que a disposição por exemplo das mesas da sala de aula era modificada consoante o comportamento dos alunos. A comunicação e o relacionamento na aula e fora dela era bastante saudável entre a professora cooperante e os alunos e até mesmo conosco enquanto estagiárias.

As principais características da turma prendem-se essencialmente com o facto de esta ser bastante participativa, empenhada, recetiva a novas atividades, com um bom ritmo de

aprendizagem, com interesse por matemática e informática. Contudo, os aspetos de maior dificuldade, têm a ver com o cumprir as regras da sala, o não saberem trabalhar em grupo.

Consideramos que no geral o estabelecimento de ensino oferece aos seus alunos e pessoal docente e não docente as condições necessárias a um bom desenvolvimento da prática pedagógica, visto que é uma instituição com instalações muito recentes e foi inaugurado no presente ano letivo.

Em relação ao plano de trabalho desenvolvido no estágio, enquanto estagiárias tentámos sempre adaptar a nossa prática com base em elementos, tais como, o Projeto Curricular de Turma e as planificações da professora titular, as informações recolhidas e analisadas, em especial as que se referem ao perfil e características do grupo de crianças, as indicações da professora titular acerca das áreas e conteúdos que quer ver trabalhados no período de tempo em causa, as orientações colhidas nos programas curriculares e metas de aprendizagem

É importante mencionar que as planificações que foram efetuadas ao longo do nosso percurso, estiveram sempre em concordância com as planificações mensais, às quais nós enquanto estagiárias tivemos acesso desde o início, estas estavam ainda relacionadas com o PCT (Projeto Curricular de Turma) e abrangiam todas as áreas curriculares a trabalhar e respetivos objetivos, as estratégias previstas (incluindo organização do espaço, tempo e alunos), os materiais e recursos utilizados, as práticas de avaliação previstas e outras atividades pontuais realizadas ao longo do ano letivo.

Deste modo, tentámos conceber um plano que estivesse articulado com o trabalho já desenvolvido pela professora cooperante (PCT), utilizando diferentes formas e estratégias possíveis para articular as diferentes áreas de conteúdo, e fazer com que todos os momentos pudessem ser avaliados de forma adequada, enquadrando todas as planificações semanais que operacionalizámos nos diversos momentos do tempo decorrido de estágio.

1.1.3.Caracterização do Contexto de Estágio em Creche

A instituição localiza-se no distrito de Santarém e ao redor da mesma existe infraestruturas com diversos serviços, entre os quais se destacam o centro de saúde, farmácias, hipermercados, cafés, restaurantes, entre outros serviços.

A instituição em questão que se encontrada inserida na Santa Casa da Misericórdia e surgiu como uma resposta social à comunidade, cujo principal objetivo é dar apoios imprescindíveis para a qualidade de vida da população envolvente. Em 1989, para além da centenária valência do Lar dos Rapazes, a Santa Casa da Misericórdia começou a apoiar outra população, como idosos e portadores de diferentes tipos de deficiências, principalmente nas faixas etárias mais carenciadas.

A instituição em questão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), sendo que têm as valências de creche e jardim-de-infância. Esta resposta social está vocacionada para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas.

A instituição é constituída por dois pisos. O 1º andar é constituído pelo refeitório e respetiva copa, que dá auxílio a creche e ao jardim-de-infância, três (3) casas de banho, o gabinete da coordenação, uma (1) sala de vestiário das funcionárias, uma (1) sala de arrumação e a sala dos 3anos. Na instituição existe um (1) elevador que permite a fácil deslocação das crianças e dos familiares entre o 1º e o 2º piso. Na parte superior existe também um (1) espaço exterior, com acesso ao corredor interior, que é constituído por com chão apropriado, uma (1) casa e um (1) escorrega de plástico onde as crianças podem brincar.

O rés-do-chão é constituído por duas (2) salas - a sala dos 4anos e a sala dos 5anos, com uma (1) casa de banho comum entre elas e uma (1) sala de arrumação. Em ambos os pisos existe junto de cada sala uma (1) fila de cabides, respetivamente identificados onde cada criança pendura os seus pertences.

Contém várias valências, tais como, Centro de Acolhimento Temporário (CAT); Centro de Acolhimento Temporário para os “sem-abrigo” (CAAS); Educação Pré-escolar: creche e jardim-de-infância; Centro de Atividades de Tempos Livres; Lar dos Rapazes; Apoio à População Idosa: Lar de Idosos/ Lar de Acamados/ Centro de Dia e Convívio e Residência para Idosos.

Quanto ao pessoal docente, existem seis educadoras, dez assistentes operacionais e quatro não docentes, que pertencem aos serviços gerais e abrangem as duas valências educativas, relativamente à limpeza e à copa.

A instituição tem capacidade para 53 crianças em creche e 65 crianças para o jardim-de-infância.

A instituição é organizada por 7 salas: o berçário, a sala de 1 ano, a sala dos 2 anos, a sala familiar, a sala dos 3 anos, a sala dos 4 anos e a sala dos 5anos. O berçário é frequentado por crianças com idade inferior a 1 ano de idade, tem 2 assistentes operacionais e conta com o

apoio da educadora da sala de 1ano. A sala de 1 ano tem 13 crianças com idades compreendidas entre 0 e 1 ano e tem 1 educadora e 1 assistente operacional (bibe amarelo). A sala dos 2 anos é frequentada por 18 crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos e é orientada por 1 educadora e 1 assistente operacional (bibe azul claro).

Na parte do jardim-de-infância, tal como foi referido existem 3 salas. A sala dos 3 anos é frequentada por 21 crianças cuja educadora é a coordenadora da instituição e tem 2 assistente operacional que auxiliam a coordenadora, quando não esta pode estar presente (bibe azul escuro). Na sala dos 4 anos estão 21 crianças orientadas por 1 educadora e 1 assistente operacional (bibe vermelho). A sala dos 5 anos é frequentada por 17 crianças e tem uma 1 educadora e 1 assistente operacional (bibe verde).

No que diz respeito ao funcionamento e a estrutura organizacional da instituição começa o dia às 7h45m, o almoço da creche começa às 11h30m, depois a sesta até às 15h00m, o lanche decorre às 15h30m e por fim encerra às 19h00m. “Os Amiguinhos” encontra-se a funcionar durante todo o ano letivo à exceção da véspera de Natal, do fim do ano e dos feriados.

Quanto ao trabalho pedagógico/educativo, a instituição baseiam-se na metodologia High-Scope dirigida à crianças em contexto de creche. O modelo curricular High-Scope é uma abordagem de teorias e práticas educativas que se baseia no desenvolvimento das crianças. Este currículo, baseado nas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, considera a criança como aprendiz ativo que aprende a partir das atividades que são planeadas, descobertas e refletidas por ela.

Desta forma, é privilegiada a autonomia de cada criança mas ao mesmo tempo respeita-se as necessidades e individualidades de cada uma. As educadoras de cada sala e conforme o projeto pedagógico da mesma têm o dever de proporcionar às crianças atividades previamente programadas, que tenham sempre em conta a sua faixa etária, bem como os níveis de desenvolvimento existentes, a realidade sociocultural em que vivem.

As atividades devem ainda assegurar as necessidades físicas, afetivas e cognitivas da criança, nomeadamente no que diz respeito à sua segurança física e afetiva, alimentação, sono e repouso, cuidados preventivos de saúde, higiene e conforto, estimulação sensório motora, social, intelectual e atividades lúdicas.

A caracterização da sala dos 2 anos, onde nós enquanto estagiárias ficámos no período estipulado, baseou-se nos dados recolhidos junto da educadora do grupo e também da coordenadora da instituição, através de uma conversa informal, em contexto educativo. A sala dos 2 anos é composta por 18 crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, metade do grupo são raparigas e a outra metade rapazes. Importa salientar que no grupo não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Quanto às especificidades do grupo, pudemos observar que nem todas as crianças têm o mesmo ritmo de trabalho, ou seja, apesar de estarem na mesma faixa etária, todas as crianças têm ritmos de trabalho e níveis de desenvolvimento bastante diferentes.

Todas as crianças realizam as tarefas propostas para o grupo, embora algumas mostrem pouco interesse e alguma distração, tendo que ser ajudadas pela educadora e/ou pela assistente operacional da sala dos 2 anos.

Assim, nos vários momentos de rotina diária, nós estagiárias tentámos sempre que possível proporcionar às crianças um nível de bem-estar e envolvimento elevado, como por exemplo, na muda da fralda, nas refeições e até mesmo na sesta. Aqui conseguimos ainda compreender a importância da rotina no quotidiano das crianças, pois desenvolvem a autonomia, a confiança em si próprio e a capacidade de se interessar pelo mundo que a rodeia.

Na sala, as crianças demonstram um à-vontade com os materiais disponíveis para brincar, assim como, a disposição em que eles se encontram. Durante a ida à casa de banho as crianças evidenciam autonomia, fazendo as suas necessidades e a sua higiene diária, com pouco ajuda da educadora ou da assistente operacional.

Todas as crianças relacionam-se harmoniosamente, pois um dos lemas da educadora é que “devemos ouvir a palavra do adulto” e, deste modo, desde que iniciámos o estágio todas as crianças nos respeitam, ouvindo com atenção o que lhes dizemos.

Durante o nosso estágio não foi possível observar a relação que as crianças estabelecem com o espaço exterior, isto porque, apenas tivemos uma saída que foi ao mercado. Nesta visita conseguimos verificar que o grupo gosta de passear e de explorar os sítios pelo qual passam, como por exemplo, quando passámos pelo parque da cidade, todo o grupo quis parar para brincar e observar os repuxos de água, as folhas das árvores e os baloiços.

A problemática do nosso projeto surgiu na segunda semana, quando percebemos que as crianças da sala dos 2 anos deliciavam-se com a dinamização das histórias. Pensámos assim, que as crianças nesta faixa etária poderiam desenvolver o processo de descoberta e consequentemente, as capacidades cognitivas, motoras, linguísticas e sociais, ao longo das próximas 8 semanas, a partir do conto de histórias adequadas à faixa etária (1 e 2 anos), por parte das estagiárias.

Considerámos que, o projeto “*Aprender com as histórias...*” é apropriado para este grupo de crianças em particular porque, segundo Piaget, estas encontram-se no primeiro estágio – sensório-motor – no qual, predominam as atividades de exploração e de conhecimento do mundo social e físico, que pode ser efetuado a partir da “viagem” pelas histórias.

Para Piaget, a evolução cognitiva da criança processa-se através de estádios de desenvolvimento. Tal facto, quer dizer que: “*tanto a natureza como a forma de inteligência mudam profundamente ao longo do tempo.*” (Silva, 2011, p. 11)

Sendo assim, este psicólogo suíço definiu quatro estádios fundamentais do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (dos zero aos dois anos); intuitivo ou pré-operatório (dos dois aos sete anos); operações concretas (dos sete aos onze anos); e operações formais: (dos onze aos dezasseis anos).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, estas crianças revelam algumas aquisições, reconhecem objetos, chamando-os pelo nome correto, conhecem e sabem dizer o nome de alguns animais, e imitam os seus respetivos sons.

No que concerne ao desenvolvimento motor, as crianças deste grupo revelam um grande desenvolvimento: andam; a grande maioria consegue correr sem cair; sentam-se nas cadeiras sem ajuda; sobem escadas, sozinhas ou com o auxílio; começam a ter ritmo e a fazer movimentos relacionados com a dança.

Em relação às capacidades linguísticas, o grupo encontra-se em estádios similares em alguns aspetos e díspares em outros. Isto é, as crianças são capazes de: produzir sons e palavras com significado; compreender instruções, ordens e proibições; e comunicar através de gestos. Algumas crianças, nomeadamente as mais velhas, conseguem ainda combinar algumas palavras, efetuando frases simples, como por exemplo: “não quero” e “dá a bola”. Estas *“primeiras sequências frásicas estão [V] circunscritas ao «aqui e agora» e são caracterizadas pela combinação, fundamental, de nomes e verbos (raramente adjetivos). Este tipo de discurso, chamado de período telegráfico [V] é muito limitado quanto ao tipo de relações expressas, e conseqüentemente, à informação transmitida.”* (Sim-Sim, 1998, p.157)

As crianças expressam, também, vontade de comunicar o que observam no dia-a-dia, como é o caso das canções. Para além disso, todas reconhecem o seu próprio nome, o da educadora, o da assistente operacional, assim como o dos seus colegas.

No que concerne à interação, apesar das crianças estabelecerem uma boa relação com o adulto e com os seus colegas, ainda é visível, um grande egocentrismo. Piaget defendia que as crianças destas idades são bastante egocêntricas, na medida em que não conseguem colocar-se no lugar do outro, pois, consideram-se o centro das atenções. Este facto faz com que as crianças durante as interações demonstrem um sentimento de posse em relação aos objetos/brinquedos.

Assim, com adoção desta postura, as crianças, revelam que ainda não compreendem o conceito de partilha, o que por vezes pode gerar conflitos. Todavia, quando ocorrem momentos de conflito, a educadora e/ou a assistente operacional chamam a criança à atenção, e esta percebe que agiu mal, acabando por pedir desculpa ao colega, dando um abraço e/ou beijinho.

É um grupo muito ativo e dinâmico que demonstra maior interesse por atividades como ouvir histórias, canções, ver livros e imagens, realizar trabalhos a nível da expressão plástica e brincadeira livre, revelando conhecimentos sobre a rotina. Assim sendo, na globalidade as crianças demonstram interesse em participar nas atividades propostas pelo adulto e

curiosidade perante o mundo que as rodeia. A idade das crianças influencia a capacidade de concentração destas, na medida em que são as mais novas que revelam inquietação e impaciência no decorrer das atividades.

Além de se verificar um desenvolvimento ao nível cognitivo, linguístico, motor e social, as crianças evidenciam autonomia quanto às refeições, isto é, a maioria das crianças já comem sozinhas, necessitando de apoio apenas duas crianças.

Apesar de constatarmos que grande parte das crianças do grupo se encontram no estágio sensorio-motor, existem 3 ou 4 crianças, que já revelam um desenvolvimento no pensamento que reflete o estágio seguinte definido por Piaget, como o estágio pré-operatório.

Uma das particularidades destas crianças é a sua capacidade de representar as suas vivências e a sua realidade, através de diversos significados, como por exemplo, através do jogo. Este é bastante importante para as crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos, porque predomina a assimilação, ou seja, a criança ao jogar vai buscar à memória, recordações e construções que tem acerca do mundo que a rodeia. Neste jogo (estádio pré-operatório) as crianças em questão já são capazes de organizar as suas brincadeiras e muitas vezes representar a realidade, como por exemplo, as interações que muitas vezes acontecem quando um amigo se comporta menos bem e é repreendido pelo colega.

É importante referir que a criança, no estágio pré-operatório, ao contactar com o meio de forma ativa, está a beneficiar de aprendizagens criativas e originais, como por exemplo, através da brincadeira na área da casinha, estas crianças representam muitas vezes ações dos adultos, imitando-o, o que reflete o seu conhecimento do mundo a partir da assimilação.

Assim, verificámos que, as crianças em questão demonstram outro nível de desenvolvimento (estádio pré-operatório) em alguns pontos (jogo, pensamento e linguagem), todos os outros pontos, nomeadamente, o desenho e a imagem, apesar de serem pilares fulcrais para que a criança passe por este estágio de uma forma saudável, ainda não foram adquiridos na totalidade pelas mesmas.

Por outro lado, para Vygotsky o uso da linguagem é um instrumento de pensamento, que supõe um processo de internalização da linguagem, que ocorre de forma gradual, completando-se em fases mais avançadas da aquisição da linguagem.

Vygotsky afirma que a criança apresenta no seu processo de desenvolvimento um nível, a que ele chamou de “nível de desenvolvimento real” e outro de “nível de desenvolvimento potencial”. O “nível de desenvolvimento real” refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, a coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o “nível de desenvolvimento potencial” diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros.

Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir caso alguém lhe dê auxílio, demonstrando como fazer. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma criança pela interferência da outra é fundamental para Vygotsky.

Para este autor, a “zona de desenvolvimento proximal ou potencial” consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Cabe ao educador fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta, etapas posteriores, ainda não alcançadas.

Este ponto é coincidente entre as teorias de Piaget e Vygotsky, no sentido em que, atribui importância ao jogo simbólico e a “brincadeira do faz-de-conta” que correspondem ambos às representações que as crianças atribuem à brincadeira, onde são capazes de imitar as ações dos adultos mas, também enfatiza a importância das aprendizagens através das interações ou da observação das crianças.

Assim, segundo a informação explorada anteriormente, tendo em conta a caracterização do grupo e do Projeto Educativo (PE), fomos capazes de perceber que, o grupo de crianças beneficia de uma interdisciplinaridade de temas integradores, a partir da dinamização das histórias.

2. Percorso de desenvolvimento profissional

Neste segundo tópico irei refletir um pouco sobre o meu desenvolvimento profissional ao longo deste mestrado e explicar como surgiu o percurso investigativo que desenvolvi. Penso que neste momento já me é possível analisar, de uma forma mais coerente, a minha intervenção nos diferentes contextos de estágio.

Considero que todos os dilemas com que me deparei, que irão ser apresentados posteriormente, todas as correções feitas ao meu trabalho, todos os conselhos que recebi foram fundamentais para a minha futura prática pedagógica e para o meu enriquecimento pessoal.

2.1.Autoavaliação

Uma vez que já finalizei os estágios de intervenção, penso que é importante fazer uma retrospectiva de todo este percurso e procurar analisar o meu desempenho ao longo do mesmo. Porém importa referir que em todos os estágios que realizei considerei fundamental refletir sobre as minhas próprias práticas pedagógicas, sendo que só assim se tornou possível adaptá-las às necessidades e interesses específicos de cada grupo.

Penso que foi extremamente benéfico para o meu desenvolvimento profissional contactar com três contextos de estágio distintos, não só ao nível do trabalho desenvolvido em cada um deles mas também no que diz respeito à organização das próprias instituições nas quais estagiei.

Considero que a minha própria personalidade, a humildade que sempre demonstrei e a minha disponibilidade para aprender através das diferentes críticas que me eram feitas, foram apenas alguns dos aspetos que me permitiram adaptar facilmente aos diferentes contextos.

Também a relação que estabeleci com as diversas colegas com que estagiei, sendo que em todos os estágios trabalhei com uma pessoa diferente, foi crucial para a minha adaptação e para o desenvolvimento do meu trabalho. O mesmo posso afirmar relativamente às educadoras e à professora cooperante, que se disponibilizaram sempre para nos ajudar em tudo o que necessitássemos e se revelaram um apoio fundamental. O trabalho desenvolvido ao longo destes meses baseou-se, essencialmente, na cooperação, o que me permitiu dar uma continuidade ao processo educativo e dar uma resposta mais adequada às necessidades das crianças.

Para além de tudo isto, tentei sempre dar seguimento ao trabalho desenvolvido pelas educadoras e pela professora, tendo em consideração os objetivos que estas pretendiam alcançar com o grupo e algumas das características individuais das próprias crianças. Penso que estes aspetos facilitaram a relação que estabeleci com as cooperantes.

Também a ligação que desenvolvi com os grupos com que trabalhei constituiu um importante fator que acabou por ter uma influência direta na minha ação pedagógica. Uma das minhas grandes prioridades ao longo de todo o processo foi garantir o bem-estar e promover o desenvolvimento de todas as crianças. No entanto, penso que muitas vezes não tive tempo suficiente para dar uma atenção individualizada a todas elas.

Considerarei também necessário respeitar o tempo que cada criança precisou para se adaptar à minha presença dentro da sala, tentando não forçar excessivamente as interações que estabelecia com cada uma delas. À medida que ia ganhando mais confiança criei relações afetivas com todas elas, permitindo que estas se sentissem seguras, confiantes e predispostas a adquirir as diferentes aprendizagens. Isto porque segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “ O bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender.” (p. 20). É da responsabilidade de cada profissional criar um ambiente estável, seguro e estimulante no qual a criança se sinta confiante em aprender.

Após ter estabelecido uma relação afetiva com todas as crianças fui, progressivamente, estabelecendo os limites que deveriam ser respeitados e impondo sempre o respeito por todos os elementos que estavam presentes na sala.

Procurei também dinamizar atividades em que todos os elementos participassem ativamente, tendo em consideração o que é defendido por Gouveia (2012) que afirma que a criança deve ser "(...)vista como um ser ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento, através das descobertas que vai fazendo ao longo do tempo, ou seja, através da sua própria ação sobre o mundo que a rodeia." (p.16). Num dos estágios foi um pouco difícil criar esta realidade, devido à metodologia específica defendida pela instituição e na qual não era dado muito espaço à criança para que esta pudesse aprender de forma ativa.

Antes de iniciar as minhas intervenções nos diferentes estágios usufruí de um período de observação, sendo que no contexto de creche este período foi mais longo. Considero que as semanas de observação foram muito importantes uma vez que segundo Parente (s.d) "(...) realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais de cada criança (...)" (p.6). Foram estes períodos de observação que me permitiram conhecer um pouco melhor cada criança e tomar um contacto direto com o trabalho desenvolvido em cada contexto, possibilitando uma melhor estruturação da minha própria ação.

Posteriormente ao período de observação, iniciei as minhas intervenções. Foi, desde logo, necessário elaborar as planificações da atividade pedagógica. Para Escudero, citado por Zabalza (1994, p. 48), planificar trata-se de "prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar."

Esta elaboração das planificações começou por ser uma das grandes dificuldades iniciais, sendo que, apesar das diversas planificações elaboradas ao longo da licenciatura, nunca tinha aplicado nenhuma em contexto pedagógico prático, não tinha ainda observado o modo como resultariam ou não junto das crianças. Porém, com as indicações das cooperantes e das professoras supervisoras, a elaboração e implementação das planificações tornou-se mais fácil e revelou-se um instrumento de apoio fundamental. Procurei sempre ir melhorando as planificações ao longo dos estágios e considero que as consegui ir adequando às necessidades e interesses de cada grupo. Esta situação verificou-se aquando de algumas actividades que foram pensadas e experienciadas em contexto de sala de aula. Isto vai ao encontro da atitude reflexiva que tentei manter ao longo de todo este processo, uma vez que considero que "(...)a reflexão é uma ação que nos guia à estruturação da prática educativa, com o intuito de facultar à criança uma melhor prestação e promover o seu desenvolvimento global. Assim sendo, a prática reflexiva contribui para a construção continuada de novos saberes, conduzindo-a à alteração ou reestruturação, no sentido de adaptar e adequar às necessidades de cada criança e do grupo (...)" (Gouveia, 2011/2012, p.14).

Só assim me foi possível adaptar as planificações ao grupo e ao contexto no qual estava a trabalhar, tendo sempre em consideração as diversas sugestões que as cooperantes e das professoras supervisoras que me foram indicando e alguns dos documentos que regem a ação em cada um destes ciclos de ensino, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar e os Programas Curriculares dirigidos ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Além disso, é necessária uma avaliação inicial das crianças, da fase de desenvolvimento de cada uma e da heterogeneidade do grupo para realizar as planificações das atividades a desenvolver. “Esta avaliação inicial considera-se uma fase preliminar do processo e dá-nos informações sobre as preferências das crianças face às atividades e o seu estágio de desenvolvimento global. Desta recolha inicial de informações, é possível ter uma imagem do grupo enquanto um todo, nomeadamente as áreas mais fortes e mais fracas ao nível do desenvolvimento global. Esta imagem mental permite traçar uma linha de ação que responda às características gerais do grupo, de modo a começar a desenhar-se o projeto curricular de turma. Posteriormente, serão feitas periodicamente avaliações, quer ao projeto curricular de turma, quer avaliações ao desenvolvimento individual das crianças, de modo a ir ajustando metodologias, objetivos educativos e estratégias de ensino às necessidades educativas, aos interesses expressos pelas crianças e ainda às oportunidades educativas que vão surgindo ao longo do ano.” (Serra, C., 2013, p. 22).

Efetivamente, outra das dificuldades sentidas e relacionada diretamente com as planificações esteve prendeu-se com as metodologias de avaliação a utilizar, uma vez que não sabia quais seriam as mais indicadas em cada contexto. Considero que senti mais facilidades em avaliar no 1º Ciclo e na creche, na medida em que as crianças realizavam várias fichas de trabalho o que permitia ter uma maior noção das suas dificuldades. Importa mencionar que no contexto de creche no qual trabalhei as fichas de trabalho eram também realizadas diariamente, sendo que a realização das mesmas eram um aspeto crucial para a educadora e estas constituíam o principal instrumento de avaliação. Apesar de ter considerado que a realização das fichas de trabalho neste contexto não era a metodologia mais adequada para promover as diversas aprendizagens – dado que as crianças se sentiam desmotivadas e consideravam uma atividade monótona, pouco criativa - tenho de reconhecer que a sua elaboração permitia perspetivar a evolução e as dificuldades de cada criança. Porém, considero que existem outras estratégias de ensino mais indicadas para utilizar neste contexto, sendo estas também mais motivantes para as próprias crianças, e que também permitem compreender o desenvolvimento da criança.

Porém, o mesmo não acontecia no jardim-de-infância e foi neste contexto que senti mais dificuldades em avaliar as aprendizagens das crianças uma vez que nunca sabia qual o método mais indicado a utilizar. Desta forma, as metodologias que privilegiei neste contexto

foram a observação direta, o registo fotográfico e o registo áudio – visual. Penso que, de uma forma gradual, fui conseguindo ganhar uma maior perceção das aprendizagens das crianças.

A avaliação revelou-se um importante instrumento que me permitiu retificar a minha ação pedagógica ao longo de todos os estágios. Segundo Portugal e Laevers (2010) “(...) a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças. No processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo suscetíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente.” (pp.10-11).

Desta forma, e para tentar dar uma resposta adequada a todos os grupos com os quais trabalhei utilizei diversificadas estratégias pedagógicas, procurando sempre analisar quais as que se adequavam melhor a cada grupo de crianças.

Tentei sempre ter em consideração o ambiente educativo e o tipo de materiais utilizados, visto que considero que estes têm um papel crucial no desenvolvimento das diferentes atividades e nas aprendizagens das crianças.

Penso que o facto de ter contactado com contextos tão distintos, e tal como já mencionei anteriormente, foi extremamente benéfico para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sinto que evoluí bastante, apesar de existirem vários aspetos que tenho de melhorar. Destaco desde já a adequação de um vocabulário mais compreensível para as crianças, algo em que tive alguma dificuldade principalmente no contexto da creche.

Porém, considero que a capacidade de refletir sobre as minhas principais dificuldades deverá ser um aspeto a preservar ao longo da minha prática profissional.

No entanto, considero que com estes estágios adquiri várias aprendizagens que me serão fundamentais no meu futuro profissional e que me irão permitir promover o adequado desenvolvimento das crianças com as quais irei trabalhar.

2.2. Percurso investigativo

Considero pertinente mencionar que a minha questão de investigação não se foca no meu dilema inicial, emergente no primeiro estágio de intervenção que realizei.

No contexto de jardim-de-infância, no qual ocorreu o meu primeiro estágio de intervenção, tive a possibilidade de trabalhar com um grupo multietário. Neste grupo estavam também inseridas duas crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais.

Desta forma, e tendo em consideração a realidade observada, pensei que seria adequado investigar e refletir sobre o trabalho com grupos multietários em jardim-de-infância e sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (1997) “O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspetiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.” (p.19).

Cada vez mais ouvimos falar da importância de criar “escolas inclusivas”, que concedam as mesmas oportunidades a todas as crianças e nas quais seja respeitada a individualidade de cada uma. Visto que a questão da inclusão estará diretamente envolvida no meu trabalho futuro, pareceu-me adequado obter mais informação sobre este tema. Para além disto, no estágio de jardim-de-infância deparei-me com o facto de algumas crianças se recusarem a cooperar com os elementos portadores de Necessidades Educativas Especiais. Por isso, considerei que durante as minhas intervenções seria fundamental utilizar estratégias que permitissem que estas crianças se integrassem mais facilmente.

Para investigar sobre as questões mencionadas anteriormente realizei diversas leituras, elaborando posteriormente algumas reflexões e fichas de leitura. Estas pesquisas permitiram-me conhecer algumas das vantagens do trabalho com grupos multietários em contexto pré-escolar bem como contactar com algumas estratégias pedagógicas que facilitam a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Finalizado este primeiro estágio, considerei que a questão da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais poderia continuar a ser um bom tema de investigação no estágio de 1º Ciclo. No entanto, e apesar de também neste contexto estarem inseridas na turma crianças com NEE, a questão da articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico ganhou uma maior relevância e considerei que seria importante focar-me nesta temática.

Isto porque no decorrer do estágio de 1º ciclo tive a possibilidade de observar que algumas das crianças da turma estavam a ter mais dificuldade em consolidar as aprendizagens que iam adquirindo.

Assim, comecei a interessar-me pela forma como os vários docentes e educadores lidavam com este tipo de situações e de que maneiras procuravam colaborar com os colegas de outros ciclos. Isto porque segundo Rodrigues (2005) “No interesse da criança, estes dois níveis educativos devem procurar formas de colaboração prática, assegurando a continuidade da acção educativa através da complementaridade da acção da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico.” (p.21).

Tal como fiz relativamente às questões que me tinham surgido anteriormente, também sobre este assunto realizei algumas leituras e procurei reunir algumas informações pertinentes que me permitissem compreender de que forma é promovida a continuidade educativa no processo de ensino. Para além da análise doutrinária sobre a problemática, tive igualmente em consideração a realidade que observei durante o estágio em contexto de 1º ciclo. A questão da importância da continuidade educativa foi-se tornando cada vez mais pertinente, uma vez que me apercebi, através do estágio, que quando não existe uma continuidade educativa entre os diversos contextos de ensino a criança sentirá mais dificuldade nas aprendizagens promovidas no contexto seguinte.

Desta forma, no último estágio de intervenção que realizei, que aconteceu no contexto de creche, procurei também debruçar-me e investigar sobre a necessidade de promover a articulação curricular e a continuidade educativa. Apesar de neste último estágio ter contactado com um contexto muito particular e de me terem surgido várias questões relacionadas com os métodos promovidos pela instituição, que fui procurando esclarecer ao longo do meu período de estágio, a questão de investigação que tinha surgido anteriormente manteve-se pertinente.

Assim, procurei tentar compreender quais as concepções de educadores e docentes sobre o conceito de continuidade educativa entre contextos de ensino e quais as estratégias de ensino que são utilizadas para assegurar essa mesma continuidade.

Uma vez que as crianças estão sujeitas a vários processos de transição ao longo do seu percurso escolar, considero fundamental que exista uma articulação entre o trabalho desenvolvido por todos os profissionais envolvidos neste processo. Penso que só assim é que as várias transições a que a criança está sujeita podem ser bem-sucedidas e facilitar as suas aprendizagens nos diferentes contextos de ensino.

Capítulo II- Desenvolvimento da Investigação

Questão de pesquisa e metodologia

1.1. Questão de pesquisa

Tal como mencionei anteriormente, a presente investigação teve como ponto de partida uma contingência com que me deparei e que surgiu num dos estágios de intervenção que realizei.

Ao estagiar no contexto de 1º ciclo do ensino básico, tive a possibilidade de observar que algumas crianças estavam a ter dificuldades em adquirir determinadas aprendizagens uma vez que não tinham desenvolvido ainda algumas competências promovidas pela educação pré-escolar.

Alguns dos elementos da turma que evidenciavam mais dificuldades não tinham frequentado a educação pré-escolar, o que parecia condicionar o seu processo de aprendizagem. Havia ainda uma outra criança que, segundo a educadora responsável e tal como já referi, deveria ter permanecido mais um ano no pré-escolar mas os seus encarregados de educação não deram consentimento para que tal acontecesse. Esta situação remete-nos para um dos aspetos que é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), onde se defende que “ O trabalho cooperativo entre os adultos que têm um papel importante na educação da criança- educadores, professores e pais- é uma condição fundamental para que a entrada na escola seja mais fácil para a criança, permitindo atenuar e resolver eventuais dificuldades que esta possa encontrar.” (p.92).

Dado que trabalhei com uma turma do 1º ano de escolaridade tornou-se mais fácil analisar esta realidade.

Desta forma, e tendo em consideração o contexto no qual estava inserida, pensei que seria interessante investigar um pouco mais sobre o modo como é realizada a articulação entre educadoras e docentes do primeiro ciclo, sobre a forma como este trabalho é desenvolvido na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Ao compreender que as minhas dúvidas relacionadas com a (des) articulação entre estes dois contextos de ensino me iriam acompanhar até ao final do mestrado, considerei que a minha investigação final se deveria focar nesta temática.

No entanto, e tendo em conta que pretendia desenvolver a minha investigação também no contexto de creche, compreendi que seria mais adequado focar-me na questão da continuidade educativa uma vez que este tema me permitiria englobar a vertente de creche. No âmbito das várias leituras que fui realizando e tendo em consideração a opinião das docentes que me acompanharam ao longo de todo este processo, considerei que seria pertinente

compreender as concepções de docentes, educadores e encarregados de educação sobre o conceito de continuidade educativa e contactar com algumas das estratégias de ensino que são utilizadas no sentido de promover essa mesma continuidade, nos casos em que este aspeto representa uma preocupação pedagógica.

Desta forma pretendo encontrar resposta para as seguintes questões:

- Quais as concepções de docentes, educadores e encarregados de educação de continuidade educativa?

- Que tipo de estratégias de ensino podem ser utilizadas para promover a continuidade educativa?

- A existência de uma continuidade educativa é entendida como benéfica para o desenvolvimento da criança e facilita os processos de transição a que esta se encontra sujeita?

Na tentativa de dar uma resposta adequada a estas questões, observei os vários contextos de ensino onde tive a possibilidade de estagiar e realizei entrevistas a alguns docentes, educadores, respetivamente.

1.2. Metodologia

Para dar uma resposta à minha questão de investigação optei por realizar um estudo qualitativo, de carácter exploratório.

Segundo Godoy (1995) “Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”, sendo que “ (...) um fenómeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai ao campo buscando “captar” o fenómeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenómeno.” (p.21).

Penso que a citação anteriormente apresentada retrata a estratégia metodológica desta investigação, uma vez que para recolher os dados de que necessitava observei diversos contextos de ensino e recolhi a opinião de alguns educadores, de docentes do 1º ciclo do ensino básico e de encarregados de educação sobre algumas questões relacionadas com a continuidade educativa.

A utilização desta metodologia permitiu-me investigar um pouco mais sobre as questões relacionadas com a continuidade educativa e contactar com algumas estratégias de ensino a que educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico recorrem para assegurar essa mesma continuidade.

Desta forma, para conhecer as concepções de alguns educadores e docentes do 1º ciclo do ensino básico sobre as questões envolvidas nesta investigação, recorri à realização de entrevistas semi-estruturadas.

Segundo Quaresma (2005):

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Considerarei que ao realizar entrevistas semi-estruturadas teria a possibilidade de compreender melhor as perspetivas dos vários entrevistados e contactar com algumas das suas experiências pessoais no âmbito da promoção da continuidade educativa.

Pretendia também estabelecer alguma comparação entre o ensino público e o privado, na tentativa de perceber se existe alguma diferença de abordagem a esta questão. Caso existisse, seria importante compreender se estas diferenças são identificadas pelos diferentes profissionais e quais as suas concepções sobre o impacto que as mesmas podem ter no que diz respeito à promoção da continuidade educativa.

Para a realização das entrevistas solicitei a colaboração de duas educadoras e duas professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que algumas destas profissionais exercem funções no setor privado e outras no ensino público, tal como é apresentado na tabela seguinte:

Educadoras a desenvolver trabalho em contexto de creche/jardim-de-infância	Docentes a exercer no 1º Ciclo do Ensino Básico
Educadora A	Docente A
Educadora B	Docente B

Quadro 1- Participantes no estudo desenvolvido

Importa também mencionar que todas as educadoras e a professora de 1º Ciclo com as quais tive a possibilidade de estagiar estiveram envolvidas neste processo. Para mim este aspeto foi fundamental, na medida em que todas elas acompanharam a minha evolução enquanto estagiária e procuraram ajudar-me a solucionar as questões com as quais me fui

deparando ao longo deste percurso. Para além disto, e tendo em consideração que durante os estágios foi mais difícil recolher dados, era para mim importante tentar compreender como era vista a promoção da continuidade educativa nas instituições por onde fui passando.

Na minha opinião, a eleição de uma amostra composta por pessoas que participam na educação da criança de diferentes formas permitiu-me recolher dados extremamente ricos e comparar diferentes contextos, sendo este aspeto benéfico para o meu trabalho investigativo.

Relativamente às entrevistas que realizei, construí previamente um guião que me ajudou a guiar a entrevista em direção aos meus objectivos (ver Anexo I). Para a elaboração deste guião construí objetivos gerais e objetivos específicos, que distribuí por blocos temáticos, sendo que os principais são: concepções das educadoras e docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a continuidade educativa; estratégias de ensino que facilitam a continuidade educativa e experiências pessoais relacionadas com a promoção da continuidade educativa.

Tendo em conta o tema da minha investigação, foi-me mais difícil recolher dados durante os períodos de estágio. Porém, através da observação direta, apercebi-me realmente da inexistência de uma continuidade educativa que, segundo a opinião doutrinária e das docentes com quem contactei, poderia prejudicar as aprendizagens das crianças, tal como já salientei anteriormente.

2 - Fundamentação teórica

Nesta parte, procurarei apresentar a opinião de alguns autores no que concerne ao modo como se desenrolam os processos de transição entre educação pré-escolar e primeiro ciclo, procurando demonstrar a importância e necessidade da articulação curricular e consequente continuidade educativa, identificando, para o efeito, quais as principais metodologias e estratégias a utilizar nestes processos.

2.1. Os processos de transição

Ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo está sujeito a diversas transições, que acarretam várias mudanças e exigências às quais tem de se adaptar.

Segundo Petriwsky e Taylor (2005, citados por Costa, 2010) "(...) as transições na vida das crianças e dos jovens, ou mesmo dos adultos, podem provocar distúrbios emocionais, afetivos e sociais e causar descontinuidades nas aprendizagens. Ao contrário, as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem." (p.8).

Também em contexto escolar a criança tem, desde cedo, de lidar com diversas transições entre ciclos educativos. Primeiro quando passa da creche para o jardim-de-infância

e depois quando ingressa no 1º ciclo do ensino básico, sendo que as passagens entre níveis de ensino envolvem várias alterações na vida das crianças. Nestes momentos de transição entre ciclos, Sim-Sim (s.d) afirma que a criança se depara com “ (...) a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos).” (p.111). A criança vê-se, nestas alturas, forçada mudar de escola, conhecer novos colegas, deixar, por exemplo, de se sentar em roda e passar a sentar-se numa carteira na sala de aula, a falar apenas quando lhe é solicitado, entre tantos outros fatores, que estão envolvidos no processo de transição.

É por isto importante que os adultos que acompanham e participam na educação da criança, fundamentalmente educadores e docentes, conheçam o seu percurso anterior permitindo uma “ (...) sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos.” (Sim-Sim, s.d, p. 113).

Para que tal seja possível, Costa (2010) defende que deve ser desenvolvido um trabalho conjunto entre os profissionais que seguem as crianças ao longo deste processo, sem nunca esquecer também a importância da própria família. Desta forma a educação da criança, e segundo o que é defendido também por Cruz (2008), “ (...) deverá ser realizada pela acção de todos os parceiros educativos, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento harmonioso e global da criança.” (p.80).

Niza (2002, citado por Costa, 2010) afirma que as transições são um processo natural e que permitem adquirir novas aprendizagens, devendo por isso ser encaradas com tranquilidade. Desta forma cabe aos adultos que acompanham o desenvolvimento da criança, prepará-la para encarar da melhor forma estas transições e as novas realidades com as quais terá de lidar. Costa (2010) afirma, assim, que “ (...) as transições merecem um cuidado e atenção especiais, para que ocorram de modo natural, não pondo em perigo o sucesso educativo das crianças.” (p.10).

Piaget (s.d, citado por Cruz, 2008) menciona que é para isso muito importante “ (...) criar um ambiente educativo com diferenças, de forma a estimular a curiosidade das crianças, mas não tão diferente que as crianças fiquem confusas ou receosas.” (p.79). Só assim as crianças poderão estar seguras e confiantes para adquirirem as diferentes aprendizagens.

Isto porque, tal como é mencionado por Tavares (1992, citado por Cruz, 2008), “O sujeito humano para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda a teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade quer eles sejam determinados, com maior ou menor intensidade, pela dimensão físico – biológica, psicológica, social, contextual.” (p.85).

Torrado (1994, citado por Costa, 2010) relembra que é também importante ter em consideração que “(...) a criança quando entra na escola ou no jardim-de-infância, já vem «apetrechada» com o essencial e o “mais consistente da sua aprendizagem de pessoa.” (p.9). Daí a importância da colaboração das próprias famílias, que deverão ser as pessoas que melhor conhecem a criança, nestes processos. É também necessário que os educadores ou os professores que vão acompanhar a criança nesta nova fase, sejam elucidados do trabalho que foi desenvolvido anteriormente.

Ribeiro (2002, citado por Cruz, 2008) afirma por isso que “ (...)a integração nos novos espaços e nas novas dinâmicas devem concretizar-se harmoniosamente, seguindo um conjunto de estratégias facilitadoras para as quais não existe uma fórmula “mágica”, mas que exige, flexibilidade, sensibilidade e receptividade apoiada numa relação de diálogo e de reflexão conjunta entre os intervenientes no processo educativo.” (p.80).

Porém, muitas vezes isto não acontece porque tal como afirma Torrado (1994, citado por Costa,2010) “Todos nós, que participamos nas tarefas educativas que enquadram a criança a partir da 3ª infância ou da 2ª infância, no caso do ensino infantil, temos um pouco a tendência de esquecer os nossos antecessores. Aliás, chamá-los antecessores já denuncia um desajuste e uma incomunicabilidade entre competências, que se desejaria assumidas em partilha.” (p.9).

Esta realidade provoca muitas vezes descontinuidades no próprio processo educativo. Descontinuidades essas que, segundo Bastos (2007), se traduzem na “ (...) falta de comunicação entre os profissionais de cada nível, reforçada pelos próprios órgãos diretivos das instituições que não incentivam esses laços de conexão através de horários, calendários de reunião que visem a reflexão sobre esta temática e o desenvolvimento de propostas de actividades e estratégias reais que promovam a continuidade entre níveis.” (p.33).

2.2. Processos de transição e Continuidade educativa

Para que as transições a que a criança está sujeita em contexto escolar sejam bem-sucedidas, é fundamental que exista uma continuidade educativa no processo de ensino-aprendizagem. Cruz (2008) afirma que “Os momentos de transição pretende-se que sejam harmoniosos e que demovam angústias quer das crianças, quer dos pais, pelo que devem sustentar-se na interacção entre as partes conectadas, baseada num processo de comunicação eficaz que lhes permita um reajuste de práticas” (p.22). Menciona ainda que o ensino deve ser visto como “ (...) um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos.” (p.74).

Zabalza (2004, citado por Bastos, 2007) defende assim que “ La idea de la continuidad está vinculada a la unión, coherencia y complementación. Tiene una clara orientación al respeto a la globalidad” (p. 34).

Compreendemos assim que a continuidade educativa envolve globalidade, no sentido em que a criança se desenvolve em diferentes níveis (afetivo, social, motor e cognitivo), conta com a participação de várias pessoas no seu processo educativo e vivencia experiências em diferentes espaços (Bastos, 2007, p. 35).

Quando falamos de continuidade educativa importa também distinguir a continuidade vertical da continuidade horizontal, sendo que cada um destes conceitos engloba diferentes dimensões.

Segundo Bastos (2007) enquanto a continuidade horizontal “(...) se relaciona com o conceito de escola aberta, o que significa uma escola capaz de utilizar, enriquecer e complementar a acção extra-escolar como promotora de aprendizagens das crianças através da integração das diferentes influências educativas que a criança recebe, nomeadamente a família e a comunidade envolvente”, a continuidade vertical encara “(...)o desenvolvimento da criança como um processo integrado e que a escola deve respeitar partindo do conhecimento do seu estado de evolução e continuar o seu desenvolvimento através da optimização das condições para que esse processo seja reforçado e enriquecido. Esta visão pressupõe a concepção de um currículo escolar bem integrado que vise a conexão entre um nível e o seguinte através da participação conjunta dos profissionais dos níveis conectados de forma a possibilitar a construção de um processo coerente e progressivo.” (p.35).

Desta forma, compreendemos que a promoção da continuidade não depende apenas do trabalho que é desenvolvido em contexto escolar, dependendo também de todos os intervenientes, que direta ou indiretamente, participam na educação da criança.

Por isso, Bastos (2007) refere que a própria família da criança desempenha um papel preponderante na promoção da continuidade educativa sendo que “ Este facto precisa de ser transmitido aos pais que devem ser envolvidos nas tarefas educativas especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade.” (p.36).

A relação entre a escola e a família é indispensável, segundo DEB (1994, citado por Bastos, 2007), na medida em que “(...)beneficia a criança, evitando rupturas no processo afectivo, facilitando o percurso de aprendizagem e dando continuidade às suas referências familiares e ambientais. “ (p.37).

Depreendemos então que esta relação que é estabelecida com o seio familiar é fundamental para garantir o bem-estar das crianças, permitindo assim que seja dada uma continuidade educativa ao seu processo de ensino e que as transições a que está sujeita ocorram da melhor forma possível. Isto porque, segundo Pimenta (2010) “ (...) o papel

desempenhado pelos pais, pela família e pela comunidade nesta articulação curricular, como grandes pilares da educação das crianças, ajudam a diminuir os receios, preparando as crianças e valorizando a escola.” (p. 21).

Costa (2010) menciona que é importante desenvolver “ (...) um trabalho de parceria entre a família e a escola/pré-escolar, desenvolvido como um contínuo, prevendo-se a cooperação entre aqueles que em diferentes contextos se ocupam da criança. “ (p.9).

Focando-me agora na relação entre o contexto pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, Pimenta (2010) afirma que a “ (...) adaptação à transição por vezes é problemática devido às grandes diferenças na filosofia que norteia a educação pré-escolar e os fundamentos que regem o 1.º CEB.” (p.16).

Desta forma, e segundo o que é citado por Serra (2004, citado por Pimenta, 2010), “(...) a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis.” (p.17). A descontinuidade caracteriza-se pelo recomeço constante, pela desconsideração dos conhecimentos e experiências anteriores da criança. Quando falamos em descontinuidades relativamente ao trabalho aprofundado em cada um dos níveis, estamos a falar do perigo de cair nesta desconsideração do processo de aprendizagem anterior.

Collares, Moysés e Geraldi (1999) identificam um conjunto exemplificativo – e não taxativo porque não esgota todas as possibilidades – de indicadores da descontinuidade educativa:

“ • a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;

• a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;

• alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planeamentos;

• a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;

• a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panacéia para todos os problemas.”

Conforme referi, esta lista não é exaustiva e muitos outros indicadores poderiam ser apontados.

É por isto fundamental que a promoção da continuidade educativa entre ciclos seja uma preocupação dos próprios sistemas de ensino, uma vez que tal como afirma Cruz (2008) “ (...) continuidade educativa faz sentido na medida em que dota os estabelecimentos de ensino de

uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis.” (p.77).

Quando falamos em promover a continuidade educativa, estamos a referir-nos a “(...)uma permanente dialética entre o passado e o presente, entre competências adquiridas e a adquirir ou desenvolver, entre estruturas que, helicoidalmente, se apoiam e consolidam” (Magalhães Pipa, s.d., p. 6). De facto, “Psicólogos e educadores têm vindo a capacitar-se de que o processo educativo é um processo contínuo que começa com o nascimento. A escola deve construir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente. (...) É importante que os educadores no pré-escolar se apercebam do processo individual de desenvolvimento de cada criança e a ajudem a progredir até ao máximo das suas capacidades. No ensino básico, os professores devem assentar os seus ensinamentos nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram no pré-escolar.” (Nabuco, 2002).

Como tal, e ao analisarmos os documentos que orientam a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, compreendemos que também aqui a continuidade educativa já é valorizada.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) é referido que “ O diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam.” (p.92). Este aspeto é, posteriormente, reforçado no programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (2004) onde se salienta que o professor deve “Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem (...)” (p. 13).

No entanto, e tal como é apresentado por Laranjeiro (2011) “Evidenciam-se referências à continuidade educativa também na OCEB (ME, 2001), quanto aos três ciclos que integra, mas tendo por base o que a criança é e sabe, logo, incluindo, como se lê na apresentação das Metas de Aprendizagem para o ensino básico (ME, 2010), o que a EPE promove como uma primeira etapa da educação básica, —em que às crianças é garantido o conjunto de ambientes formativos e socializantes e as aprendizagens iniciadoras e sustentadoras do seu desenvolvimento harmonioso e da sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia.” (p. 21).

Pimenta (2011) refere assim que “Analisando as áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE (ME, 1997) e do programa do 1º ano do 1ºCEB (ME, 2001), constatamos que existe, ao nível legal, a preocupação pela continuidade educativa, numa lógica de seguimento e aprofundamento dos conteúdos curriculares a promover.” (p. 22).

A promoção da continuidade educativa está também prevista na lei portuguesa, visto que tal como é mencionado no artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo (2005, citado por Laranjeiro,2011) a “(...) articulação entre ciclos (...) obedece a uma sequencialidade

progressiva, conferindo a cada ciclo a função complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico.” (p.20).

Desta forma, Pimenta (2010) menciona que “(...) é possível afirmar que a continuidade e conseqüentemente a articulação estão dependentes, sobretudo, do grau de valorização por parte dos intervenientes, do que a criança já traz de cada nível ou contexto e do que é importante que leve para o seguinte”. (p.19).

No entanto, importa também não esquecer, e tal como já foi mencionado anteriormente, que todos os contextos de ensino têm as suas especificidades e que tal como é mencionado por Costa (2010)“ (...)em cada ciclo se deve ter em conta as aprendizagens realizadas, é igualmente importante não esquecer que cada criança tem ritmos de aprendizagem próprios.” (p.11).

Pimenta (2010) defende que “(...) ao valorizar os níveis educativos antecedentes e consequentes, nascerá uma relação mais estreita entre os diferentes patamares educativos que lhes irá conferir uma unidade baseada na especificidade de cada um (...)” (p. 22).

Importa também ter em conta, tal como afirma Pimenta (2010), que “(...) a integração da criança à escola é mais natural e a transição mais gradual quando frequenta o jardim-de-infância, vivendo o ensino primário como uma continuidade. Para que esta adaptação seja tranquila, é importantíssima a coordenação entre os educadores e os professores “ (p.20).

Todos estes aspetos referidos anteriormente são fundamentais para que a continuidade educativa deixe de ser uma utopia e comece a ser uma realidade em todos os contextos de ensino.

Desta forma é perceptível que, para que exista, de facto, uma continuidade educativa é fundamental que se reúnam esforços por parte de todos os que estão envolvidos no processo de educação de uma criança.

2.3. Importância que as estratégias de ensino utilizadas pelos educadores e pelos docentes têm na promoção da continuidade educativa

Tal como foi mencionado anteriormente, a continuidade educativa já está prevista nos documentos que regem a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Porém, Roldão (2008, citado por Cruz, 2008) afirma que “(...)a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando essa intencionalidade em mera retórica.” (pp.78-79).

Porém, e apesar de já ser dada uma maior importância à promoção da continuidade educativa, existem muitos fatores que condicionam a sua aplicação.

Nomeadamente, a falta de comunicação entre educadores e docentes, o facto de os dois contextos de ensino não partilharem o mesmo espaço educativo, as medidas

administrativas que dificultam a promoção da continuidade educativa, entre tantos outros. Relativamente à partilha de espaços comuns, Costa (1999, citado por Pimenta, 2010) refere que ao colocar a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico na mesma instituição será possível a” (...) troca de experiências, a facilidade da transição das crianças e o currículo comum entre os profissionais que desenvolvem a sua prática.” (p. 19).

Isto porque sabemos que muitas vezes não existe a comunicação necessária entre os profissionais e tal como tem vindo a ser salientado até aqui, os educadores e professores que acompanham a criança ao longo do seu processo de desenvolvimento têm um papel fundamental na promoção da continuidade educativa, aspeto que deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos, assim, que as estratégias de ensino utilizadas têm um papel importante e condicionam a existência (ou inexistência) da continuidade educativa.

Torna-se assim perceptível que muitas vezes passa pelos próprios educadores e docentes, através das estratégias de ensino a que recorrem, alterar esta realidade.

Isto porque tal como é mencionado por Roldão (2004, citado por Cruz, 2008) são os docentes e educadores que têm competências para “(...) decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados. “ (p. 77).

Roldão (2009) refere que “Ensinar consiste (...) em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro (...)” (p.15).

Do conceito de “ ensinar” passamos para o conceito de “ estratégias de ensino” Roldão (2009) menciona que existe uma enorme dificuldade para reconhecer uma única definição que clarifique este conceito, na medida em que as estratégias de ensino podem ser de diferentes tipologias. Também Vieira e Vieira (2005, citados por Roldão, 2009) mencionam que “ Diversos autores têm produzido tipologias de estratégias, dando conta de que nem sempre é atribuído ao termo o mesmo significado, sendo diferentes também as aproximações a outros conceitos.” (p. 57).

Por isso, Roldão (2009) defende que “ (...) em todas as opções estratégicas, a operacionalização da estratégia implica uma dimensão técnica e convoca a centralidade da acção didáctica adequada para a sua concepção e orientação.” (p.59).

Sinteticamente, Roldão (2009) menciona que “ A estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas [sendo que] As diferentes tipologias de estratégias ajudam a clarificar a natureza das acções docentes e possibilitam a sistematização do seu estudo. “ (p.68).

Importa também ter em conta que educadores e docentes desempenham papéis distintos, marcados pela especificidade de cada contexto de ensino em que lecionam, mas que ambos têm uma função muito importante na garantia das aprendizagens das crianças e são, portanto, responsáveis pela promoção da continuidade educativa. Isto porque estes profissionais, independentemente das características do contexto no qual exercem as suas funções, estão encarregues de ensinar e por isso cabe-lhes a eles eleger as estratégias de ensino que consideram mais adequadas. Sendo que este é um ponto comum e central na ação de educadores e professores, mais facilmente se poderá criar um elo de comunicação entre eles que irá fomentar a existência da continuidade educativa.

Quanto ao papel do educador, Zabalza (1992, citado por Pimenta, 2010) refere que “(...) cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória [...]. É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte [...]” (p. 20).

Laranjeiro (2011) salienta ainda que “O educador ajuda a criança a mobilizar e aprofundar, ou seja, a construir conhecimentos e competências, integradas num desenvolvimento harmonioso da criança, sem incidir tanto na conotação do ensino.” (p. 26).

Relativamente às funções do professor, Rodrigues (1995, citado por Pimenta, 2010) menciona que estes devem oferecer práticas bem definidas no sentido em que as “ (...) práticas educativas bem definidas e sistematizadas [que] podem facilitar [...] a compreensão e conseqüentemente, a participação dos outros agentes educativos e comunitários no processo de educação [...]das crianças, assegurando assim condições de continuidade educativa entre os diferentes contextos vivenciados, propícios ao seu desenvolvimento.” (p.21).

Laranjeiro (2011) menciona também que “ Já ao professor do 1º ciclo compete organizar o ensino, de modo a desenvolver o currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados.” (p. 27).

Compreendemos então que o papel desempenhado por educadores e docentes é fundamental na promoção da continuidade educativa, na medida em que através das estratégias de ensino que utilizam podem (ou não) fomentar a promoção da continuidade educativa. Ao trabalharem cooperativamente com os restantes colegas, através de uma gestão flexível do currículo, e como todos aqueles que influenciam as aprendizagens das crianças, estão a contribuir para que o processo de ensino seja contínuo e coerente.

Porém as diferenças que existem no trabalho desempenhado por educadores e professores, que têm vindo a ser salientadas até aqui, muitas vezes dificultam a promoção dessa mesma continuidade educativa e a existência de diálogo entre os profissionais. É

fundamental contornar todas estas questões e estabelecer a cooperação entre todos os elementos que acompanham a criança no seu percurso escolar, pois só assim a continuidade educativa poderá ser uma realidade em todas as instituições.

Isto porque tal como menciona Pimenta (2010) “Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças.” (p. 16).

Bastos (2007) menciona que para promover a continuidade educativa é importante ter em consideração que “ A organização dos espaços, tempos e recursos são outros aspetos que devem ser tidos em conta de modo a promover experiências baseadas na continuidade.” (p.41).

3. Apresentação, Análise e Interpretação dos dados recolhidos

3.1. Entrevistas às docentes

De acordo com o supra referido, para a realização das entrevistas que foram feitas no âmbito deste processo investigativo, elaborei previamente um conjunto de questões, cujo principal objectivo seria compreender se a articulação curricular entre o ciclo pré-escolar e o ensino básico e a promoção da continuidade educativa são efetivamente preocupações para estas profissionais e conhecer algumas estratégias de ensino que são utilizadas para fomentar essa mesma continuidade.

Após ter realizado as entrevistas a todas as educadoras e docentes que participaram nesta investigação, procedi à análise dos dados recolhidos e à subsequente triangulação dos mesmos.

No que concerne às questões colocadas durante as entrevistas, comecei por abordar as entrevistadas relativamente às suas conceções de articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico e, simultaneamente, a sua relação com o conceito de continuidade educativa.

Relativamente a esta primeira questão, todas as entrevistadas consideram essencial a articulação entre os conteúdos e conceitos assimilados pelos alunos do pré-escolar e os conceitos ensinados aos alunos do primeiro ciclo. Na minha perspectiva é de facto essencial pois quando a criança passa do jardim-de-infância para a escola os conteúdos de aprendizagem tornam-se a prioridade e impõem-se novas formas de trabalho. Na minha análise a procura de soluções deve visar a melhoria da ligação entre os objectivos e os métodos de

trabalho, assegurando a continuidade pedagógica e formas de acção adequada às necessidades das crianças e a uma aproximação entre as docentes que delas se ocupam. A insistência na procura de formas de trocas de informação e a necessidade premente da sua efectivação nos próprios agrupamentos de escolas confere importância e utilidade particulares aos elementos de avaliação.

Todas as entrevistadas consideram que a educação pré-escolar deverá constituir as fundações do ensino básico, ou seja, deverá revestir um carácter mais prático, que os conceitos deverão ser assimilados através de métodos intuitivos, deduções que a própria criança consegue realizar e que, posteriormente, servirão de base para a compreensão de conceitos abstratos.

No que se refere aos conteúdos curriculares, as educadoras referiram que a escrita, a linguagem, o raciocínio lógico e matemático, as cores, as formas, as práticas de cidadania e o cumprimento de regras, entre outros, deverão desde logo começar a ser trabalhados na educação pré-escolar, por forma a evitar que haja um “choque” mais violento quando as crianças transitam e dão entrada no primeiro ano. A este respeito, podemos citar a resposta da docente A: “Por exemplo, como as cores, as formas, os conceitos de estruturação espacial, o esquema corporal, a linguagem, o vocabulário. Não temos que ensinar aquilo que eles já vão aprender no primeiro ciclo mas dar os suportes e todas as aquisições primárias”. Também a educadora A menciona que “Devem ao longo desses anos ir trabalhando as letras, os números, as contas para eles se irem habituando. Também acho que é importante existir um estímulo para perceberem como é que eles no 1º ciclo têm de se portar nas aulas e como vão ter, por exemplo, de se sentar, pois já não vai ser em rodinha e aos poucos incutir neles esta mudança de hábitos e rotinas.”

É, portanto, ponto assente que o processo educativo deve ocorrer de forma sequencial e que o bem-estar da criança deve estar sempre assegurado. Trata-se, no fundo, da ideia de continuidade educativa. Esta articulação curricular no processo de aprendizagem visa, na perspectiva das entrevistadas, a continuidade educativa entre ambos os ciclos, pré-escolar e ensino básico.

Assim, é possível afirmar que todas as entrevistadas concordam com a perspectiva de Zabalza (2004, citado por Cruz, 2008), sendo que este menciona que “(...) o processo educativo deve ser encarado como “um processo global e continuado, ao longo do qual os sujeitos vão crescendo com um sentido unitário” (p.74).

Referiram, contudo, as entrevistadas que, no nosso país, a aposta na continuidade educativa e a articulação curricular entre os ciclos ainda está muito aquém das expectativas e que na maioria das instituições de ensino ainda não existe.

Na fase posterior da entrevista, tive a possibilidade de conhecer diversas estratégias de ensino que são utilizadas pelas entrevistas no sentido da promoção da continuidade educativa.

Embora tenha obtido respostas divergentes, tendo-me sido apresentados diversos exemplos de estratégias utilizadas, todas salientaram que a passagem do ensino pré-escolar para o ensino básico deve ser realizada de modo gradual. Neste sentido, as estratégias utilizadas devem passar, por um lado, pela introdução de novos conceitos através de jogos, atividades lúdicas e de descoberta, na educação pré-escolar, começando as crianças a aprender as regras de respeito e cumprimento de normas próprias do ensino básico. Uma das educadoras sugere até uma visita a uma instituição de ensino básico. Por outro lado, no primeiro ciclo, as mudanças também devem ser feitas de modo gradual. A docente do ensino básico B refere o seguinte: “Tento que a adaptação seja gradual. Nos primeiros dias estão pouco tempo sentados a trabalhar e, com o passar do tempo, vou aumentando os períodos de tempo em que os alunos estão concentrados a trabalhar. Tento sempre também que os meus alunos percebam bem esta realidade e que existem regras e rotinas que são completamente diferentes daquelas do pré-escolar.”

Salientou ainda esta educadora a importância de uma estratégia de cooperação entre educadoras do pré-escolar e professoras do primeiro ciclo, quer no que respeita à articulação curricular, quer a nível pedagógico, ressaltando a importância de existirem reuniões entre ambas, sempre que possível, por forma a facilitar a transição de um ciclo para outro.

A educadora B referiu ainda a importância que os próprios pais têm no processo educativo dos seus filhos, referindo que no pré-escolar “as crianças se encontram mais protegidas”, mas que no primeiro ciclo os pais – e os próprios docentes – devem auxiliar a criança a soltar-se, tornar-se mais confiante e relacionar-se com os restantes colegas.

Porém ao longo de todas as entrevistas, fui-me apercebendo que os profissionais se centram muito na ideia que a continuidade educativa consiste, fundamentalmente, em preparar a criança para o nível seguinte. Obviamente que este aspeto é fundamental, mas a promoção da continuidade educativa não deverá resumir-se a isso. É importante que haja um conhecimento do desenvolvimento anterior da criança e, como tal, a preocupação do adulto não deve ser apenas prepará-la para o nível seguinte, mas também conhecer as suas principais características e estar ao corrente de como se processou o seu crescimento numa fase anterior. É, assim, importante conhecer o trabalho da pessoa que acompanhou a criança até esse momento, estabelecendo uma relação de cooperação entre educadora e docente do primeiro ciclo, apontamento unicamente observado pela docente Magda Nunes, conforme supra referido.

Sinteticamente, tal como afirma Bastos (2007) “(...) o que se pretende é que os educadores e professores comecem a trabalhar em conjunto, de modo a que os educadores não se limitem a trabalhar em função do que vai ser exigido às crianças na fase seguinte e que os professores não fiquem à espera das crianças provenientes do jardim-de-infância para se aperceberem do trabalho realizado pelos educadores.” (p. 30).

Quando confrontadas com a questão seguinte, relativa aos impactos que a articulação curricular e a continuidade educativa poderão ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, consideraram, na sequência do que tinham referido anteriormente, que os impactos poderão ser enormes desde que esta articulação seja bem feita e exista realmente continuidade educativa. Nesses casos, as crianças terão maior facilidade em aprender, poderão “ir mais longe” e estimularão de modo mais completo todas as suas capacidades. Daí terem considerado tão importante o acompanhamento correto das crianças por parte de educadoras e docentes do ensino básico. Na generalidade todas as entrevistadas mencionaram que a existência da continuidade educativa é uma mais-valia no processo de desenvolvimento. Os aspectos mais importantes, que foram salientados, passam pelo facto da continuidade educativa facilitar a adaptação da criança no contexto seguinte, sendo que esta se sente mais segura, confiante e preparada para adquirir as novas aprendizagens. Neste sentido, foi referido pela docente B, o seguinte: “ Tem bastante impacto, uma vez que considero ser facilitadora e condutora da aprendizagem, pois a articulação entre os vários conteúdos e as várias áreas curriculares proporciona à criança/aluno um à vontade com as aprendizagens”.

Foi referido, ainda, pela educadora B que não existe ainda uma verdadeira articulação entre ciclos e que as falhas provêm tanto da educação pré-escolar como da educação do primeiro ciclo.

Por outro lado, na sequência da experiência das educadoras e docentes e das estratégias utilizadas por cada uma, visando a articulação curricular e/ou o desenvolvimento da continuidade educativa, foi também mencionado que, por vezes, existem algumas limitações decorrentes do facto de existirem crianças envergonhadas, que têm maior dificuldade em formular um discurso e estabelecer contactos com os outros que as rodeiam. Outras ainda não estarão completamente desenvolvidas, até mesmo em termos de motricidade e outras apresentam situações familiares, sociais ou até problemas físicos e de saúde, que deverão ser tidos em consideração durante esta articulação. A este propósito, a educadora B fez questão de salientar o seguinte: “ É fundamental realizar um despiste de necessidades logo no início de cada ano letivo. Encaminhar este tipo de criança e perceber quais são as crianças que necessitam deste tipo de acompanhamento torna-se fulcral.”

Do mesmo modo, a docente, B afirmou que: “ Para alguns educadores articular com o nível seguinte é sinónimo de antecipar métodos, técnicas e conteúdos curriculares do 1.º ciclo, mas é muito mais do que isso, é fazer com que os profissionais de educação tenham noção daquilo que as suas crianças podem levar de aprendizagem do ciclo anterior ou aquilo que podem trazer de novo para o 1º ciclo”.

Procurei, então, averiguar qual seria o papel dos docentes na articulação curricular e continuidade educativa. Todas as entrevistadas concordaram que os docentes desempenham

um trabalho fundamental nesta área, sendo necessário estabelecer objectivos e responsabilidades específicas. No fundo, eles são o “modelo” no qual a criança se vai espelhar. A maior limitação será, muitas vezes, a falta de bases ou de formação específica dos próprios docentes.

A docente A realçou, contudo, que existe alguma falta de boa-vontade dos docentes do primeiro ciclo, que têm a tendência para culpabilizarem os educadores e criticarem o trabalho desenvolvido por estes: “Acho que os professores, apesar de eu também o ser, culpabilizam muito o trabalho do educador e que o educador é que tem de fazer isto e aquilo e não é bem assim. E considero que cabe também aos professores, e tentarem perceber como é que é o grupo e cada criança individualmente e tem muito a ver com a boa vontade do professor.”

Consideraram, também, as entrevistadas que os profissionais se deveriam pautar por uma maior consciencialização, no que respeita à importância da articulação curricular e da continuidade educativa, seja através de acções de formação e palestras, seja através de reuniões entre educadores e professores.

A educadora A apontou, no entanto, que, muitas vezes, a maior dificuldade reside no facto de muitos dos profissionais que se encontram no activo terem já uma idade avançada e não mostrarem disponibilidade para ouvirem sugestões e opiniões dos mais jovens, que eles consideram que ainda têm muita falta de experiência.

Por fim, todas as entrevistadas entenderam frisar que, durante a sua formação teórica, todos estes aspectos foram abordados e devidamente explicitados e ensinados. O maior problema surgiu no momento da prática pedagógica nos respectivos estágios, onde não existe grande preocupação com estas temáticas, pelo que os objectivos fundamentais não foram cumpridos. Consequentemente, todas as profissionais têm noção da necessidade e importância da reciclagem de conhecimentos e da formação contínua, que lhes permita estar a par de novas teorias e formas de acção que vão surgindo nesta área do saber.

Durante as entrevistas, uma última chamada de atenção foi feita pela educadora A, no que concerne às diferenças entre a escola pública e o ensino privado, que sublinhou que: “Na João de Deus talvez não se sinta muita esta questão mas nas escolas públicas, por exemplo, o meu sobrinho entrou este ano para o 1º ciclo e estava no pré escolar e foi para o 1º ano sem saber nada, apenas sabia que a letra do nome dele era o “F” e não muito mais porque a professora como tinha uma turma heterogénea, ou seja com várias idades, dava mais atenção aos mais pequeninos e os mais velhos ficavam à margem dos outros e não dava a devida atenção a todos da mesma forma.”.

Em jeito de conclusão, poderemos dizer, portanto, que as entrevistadas foram unânimes na constatação de que a articulação curricular e consequente processo de continuidade educativa são fundamentais e que a experiência pessoal e profissional de cada educador ou docente, ou seja, a prática de cada um, aliada ao bom-senso se revelam fundamentais em todo

este processo. As próprias crianças são, frequentemente, a maior fonte de aprendizagem para os profissionais. Em suma, conforme mencionam as profissionais, existe uma “preocupação pedagógica em promover a continuidade educativa” ao longo de todo o trabalho que desenvolvem, conforme se torna perceptível nas suas respostas.

4. Análise dos dados obtidos

Após ter apresentado os principais dados recolhidos considero que é agora tempo de fazer um cruzamento dos mesmos, estabelecendo uma comparação entre as opiniões das profissionais entrevistadas.

Tendo em consideração os testemunhos recolhidos no decorrer desta investigação, penso que as profissionais envolvidas em todo este processo revelaram estar consciencializadas para a importância da promoção e da aplicação de uma continuidade educativa na educação de qualquer criança.

Tanto as educadoras como as docentes do primeiro ciclo que entrevistei revelaram ter opiniões bastante fundamentadas e partilharam as suas experiências pessoais relacionadas com esta temática, sendo que em alguns casos se tornou visível que a promoção da continuidade educativa ainda não é uma realidade em todas as instituições de ensino.

Relativamente às concepções de articulação curricular e continuidade educativa que me foram sendo apresentadas, todas as entrevistadas, como é perceptível através das respostas apresentadas, reconhecem a importância das metodologias que são utilizadas pelos profissionais que vão acompanhando a criança e defendem que estas podem potenciar ou condicionar a existência da continuidade educativa. Todas as educadoras e docentes do primeiro ciclo referiram que recorrem a estratégias de ensino que fomentam a aplicação da continuidade educativa e que facilitam as aprendizagens das crianças no contexto de ensino seguinte.

Relativamente às estratégias de ensino que são utilizadas, obviamente, que existem diferenças entre elas. Diferenças essas que estão também relacionadas com as especificidades de cada contexto de ensino. Essencialmente, as educadoras com quem falei salientaram a importância de preparar a criança para o ingresso no ensino básico. Para que tal aconteça, procuram trabalhar a autonomia das crianças, trabalhando alguns grafismos manuscritos, raciocínio lógico e matemático, entre outros, sensibilizando a criança para a importância da leitura e da escrita, entre outras. Mencionaram também a importância da estimulação no que toca ao cumprimento de regras e deveres.

Quanto às estratégias de ensino que as docentes com quem falei referiram, estas passam, fundamentalmente, por dinamizar atividades em conjunto com as restantes colegas.

Também estas mencionaram a importância de dar a conhecer o percurso das crianças, através de documentos e conversas, aos docentes que irão acompanhá-las futuramente.

Compreendemos assim que o trabalho colaborativo é muitas vezes uma estratégia de ensino utilizada por estas profissionais, com o intuito de promover a continuidade educativa. Porém, foi também salientado o facto de existirem profissionais que ainda não estão motivados para trabalhar cooperativamente com os restantes colegas, o que acaba por prejudicar a existência de uma sequencialidade no processo de ensino.

Esta realidade vai ao encontro do que é mencionado por Serra (2004, citado por Costa, 2010), que afirma que “ (...) nem sempre existe uma articulação activa, uma vez que nem sempre parece existir um empenhamento profundo dos docentes em conhecer as potencialidades e possibilidades do trabalho em conjunto. ” (p.2).

Monge (2002, citado por Cruz, 2008) refere assim que existem “Descontinuidade nas intencionalidades e fins, na organização curricular, nos esquemas organizativos e funcionais de suporte, na formação, atitude e práticas dos profissionais (...)” (p.12).

Ficou absolutamente claro que a articulação curricular e a aplicação da continuidade educativa depende, sobretudo, da disponibilidade de cada profissional em partilhar o seu trabalho com os restantes colegas e no interesse de cada um relativamente ao processo de desenvolvimento de cada criança numa fase anterior.

Para alterar esta realidade, e entre outras medidas que deverão ser tomadas, Laranjeiro (2011) defende que é necessário “ (...) os docentes dos dois patamares educativos articulem as informações que as crianças dominam com os novos conteúdos curriculares das várias áreas de forma articulada, adequando e diversificando as situações (espaços, tempos, grupos), os recursos, as estratégias, os materiais que devem também ser estimulantes e desafiadores. ” (p.26).

Penso também que é muito importante o contributo dos encarregados de educação no que diz respeito à promoção da continuidade educativa. Apesar de nem todas as educadoras e docentes do primeiro ciclo terem feito referência ao papel dos pais, sendo que esta questão não era colocada nas entrevistas que lhes foram feitas, algumas delas mencionaram a importância que as próprias famílias têm em todo este processo, ajudando a criança a ganhar confiança e a sentir-se segura no que diz respeito às aprendizagens que vai adquirir em contexto escolar. Só desta forma a continuidade educativa pode ser promovida de uma forma adequada e coesa, facilitando a adaptação da criança aos novos contextos.

Ao estarem alerta para a importância de todo este processo mais facilmente os encarregados de educação conseguem contribuir para a efetivação da continuidade educativa, tal como foi visível nos exemplos que foram sendo apresentados.

Dos aspetos salientados como mais benéficos, destaca-se a segurança que se cria na criança, sendo que esta acaba por estar mais apta para a aquisição das novas aprendizagens,

e o facto de esta se adaptar mais facilmente ao novo contexto, tendo em conta que adquire previamente competências que facilitam essa mesma adaptação. Laranjeiro (2011) defende assim que a existência de uma continuidade educativa concede às crianças “ (...) condições para abordar com sucesso a etapa seguinte, criando, também, condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (p. 8).

Compreendemos então que para que a continuidade educativa seja realmente aplicada, é necessário que se desenvolva um trabalho cooperativo, não só entre os educadores e os docentes mas que as próprias famílias sejam envolvidas neste processo.

Relativamente aos profissionais é importante que estes estejam disponíveis para partilhar o seu trabalho, compreendendo que este não deve ser exercido de uma forma isolada. Tal como menciona Pimenta (2010): “É essencial superar os constrangimentos, por vezes burocráticos, institucionais e formais, e fazer prevalecer a vontade e o profundo empenhamento efectivo de toda a comunidade educativa, equacionando espaço e tempo para troca de ideias, saberes e sugestões de actividades em prol do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes. Este desafio é complexo mas simultaneamente aliciante, pois é necessário estar disponível para ouvir e reflectir perante outros objectivos e modelos educativos, metodologias e organizações específicas, estratégias e práticas diversificadas, de modo a encontrar pontos de ligação que respondam às necessidades das crianças envolvidas que acabam por apresentar características comuns a ambos os níveis, que poderão servir de base.”

Assim, e tal como tem vindo a ser salientado até aqui, é extremamente importante que a escola e até mesmo os encarregados de educação reúnam esforços para promover a existência de uma articulação curricular e a consequente continuidade educativa.

Após analisar e refletir sobre os dados que recolhi ao longo deste processo investigativo, considero que é possível afirmar que todas as profissionais envolvidas neste estudo afirmam promover de uma forma activa a articulação curricular e a continuidade educativa. Desta forma, procuram facilitar a adaptação da criança às sucessivas etapas que fazem parte do seu processo educativo. Porém, compreendemos também que a continuidade educativa não depende apenas da acção dos docentes e dos educadores, estando a promoção desta dependente de outros fatores. Tal como afirmam Castro e Rangel (2004, citados por Costa, 2010) as descontinuidades que existem na educação têm muitas vezes a ver com “ (...) diferenças nas práticas entre os dois níveis, que se evidenciam nas relações interpessoais e nas relações e posturas quanto às aprendizagens e aquisição de saberes. As causas dessa discrepância, nas suas opiniões, têm a ver com diferenças de formação; a ausência de trabalho em conjunto dos dois grupos profissionais (...)” (p.21).

Na minha perspectiva, existe um longo caminho a percorrer no que diz respeito à promoção da continuidade educativa, apesar de cada vez mais esta ser uma realidade nas nossas instituições de ensino. Os próprios profissionais que lidam com a criança e até mesmo a família devem ser sempre envolvidos, para que a promoção desta continuidade educativa possa acontecer da forma mais adequada. Isto porque são todas estas pessoas que partilham o quotidiano com a criança que melhor a conhecem, estando por isso aptas para responder aos seus interesses e necessidades.

Conclusivamente e tal como afirma Serra (1997, citado por Costa, 2010) para que continuidade educativa possa ser uma realidade assegurada em todas as escolas é necessário que se realizem estudos “ (...) sobre a educação de infância, entendendo por infância a criança até aos 10 anos, que se envolvam mais os pais nas questões da articulação e transição entre ciclos, fazendo da “transição uma festa”, em que os filhos participem com entusiasmo. ” (p. 21).

Considerações Finais

Considero que todo o este processo de desenvolvimento profissional, levado a cabo ao longo dos três semestres que constituem o mestrado que frequentei, me permitiu refletir sobre as questões relacionadas com a continuidade educativa e compreender como a sua aplicação facilita as transições a que as crianças vão estando sujeitas ao longo do seu desenvolvimento. Uma vez que tive a possibilidade de intervir em três contextos de estágio distintos, tornou-se possível observar de que forma a existência de uma continuidade educativa influencia as futuras aprendizagens das crianças.

Para complementar a minha investigação, foi também fundamental a colaboração de várias educadoras e docentes de 1º ciclo. Isto porque, só com a cooperação de todos estes elementos a continuidade educativa pode ser promovida e aplicada. Pois tal como afirma Cruz (2008) para que a continuidade educativa possa de facto existir é necessário que haja "(...) flexibilidade, sensibilidade e receptividade apoiada numa relação de diálogo e de reflexão conjunta entre os intervenientes no processo educativo." (p. 80).

Apesar de ter sido difícil conduzir esta investigação, devido à falta de tempo no decorrer do mestrado e à dificuldade que tive em conciliar a disponibilidade de todas as pessoas envolvidas, considero que consegui dar resposta às minhas questões iniciais e tirar algumas conclusões importantes relativamente ao desenvolvimento da continuidade educativa nas escolas atualmente. Porém, importa não esquecer que nesta investigação colaboraram um número restrito de pessoas e que esta se focou apenas em algumas escolas do Distrito de Santarém, sendo por isso pouco correto proceder a generalizações. Posso apenas retirar algumas conclusões relativamente às instituições com as quais contactei.

Porém, e tendo em consideração os dados que recolhi, considero que na maioria das escolas existe a preocupação com a continuidade educativa e que alguns pais estão conscientes da importância da mesma.

Este tipo de desencadear de continuidade de aprendizagens depende sim, do interesse de cada docente em promover essa mesma continuidade recorrendo a metodologias que visem a articulação do seu trabalho com os restantes colegas e que facilitem a adaptação da criança no contexto seguinte. Como afirma Cruz (2008) o professor pode ser um grande impulsionador da continuidade educativa no sentido em que "É na acção da gestão curricular que o Professor encontra estratégias e mecanismos de interacção com os outros com vista ao desenvolvimento de práticas articuladas coerentes e promotoras da continuidade educativa." (p. 77).

Tendo em consideração que as instituições sobre as quais recaiu o meu estudo englobam diferentes níveis de ensino, a promoção da continuidade educativa acaba por ser facilitada. Pois como defende Serra (2004, citado por Pimenta, 2010) "Se coexistem no mesmo espaço físico diferentes níveis educativos, julgamos ser possível fomentar um clima mais

favorável e uma transição entre ciclos que, não sendo pacífica, poderá ser facilitada através de uma atenção individualizada a cada criança e ao estabelecimento de laços afectivos entre professores de vários níveis educativos” (p.19). E isto verifica-se na realidade.

Sem dúvida nenhuma que as profissionais que entrevistei têm a preocupação em dar uma continuidade às aprendizagens das crianças e procuram trabalhar cooperativamente com as colegas, tal como foi perceptível ao longo do desenvolvimento deste relatório.

Resumidamente, não aprofundando todos os aspetos que salientei ao longo deste relatório, e tal como recomenda Alonso (2004, citado por Laranjeiro, 2011), “(...) parece urgente mudar os ambientes de aprendizagem”, fomentando, nos alunos e nos professores, “as competências básicas ou essenciais da autoformação, de reflexividade, da comunicação e da resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, todas elas necessárias para aprender a aprender e continuar aprendendo” (p. 151).

Estas foram apenas algumas das aprendizagens que adquiri ao longo de todo este percurso. Para que tal acontecesse, toda a investigação autónoma que realizei bem como o apoio das diferentes pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, neste relatório foi fundamental. Isto porque tive a possibilidade de ir refletindo ao longo de todo este tempo sobre uma questão que terá influência na minha futura prática profissional.

Além disso, tive especial gosto em participar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na sua aprendizagem, ajudando um pouco a guiar as suas vidas e construir o seu futuro.

Deparei-me, no entanto, com algumas dificuldades que se prenderam com a aplicação prática das teorias académicas estudadas. Fui forçada a despender um esforço muito grande na procura de conhecimentos práticos, o que constituiu um enorme desafio. Concluí, portanto, que o processo educativo se encontra em constante evolução e que visa a preparação para o futuro e a autonomia das crianças.

Para terminar gostaria ainda de indicar que ao nível do meu percurso formativo foi bastante satisfatório pois consegui adquirir bastante bagagem para a profissão futura. Contudo existiram alguns contratempos como já referi anteriormente que poderão ter dificultado algum entendimento de matérias mais concretas, pois por vezes deveria ser dada mais importância ao nosso estágio, que é aquele onde realmente somos ativas e temos que intervir. Desta forma, com a ajuda das professoras ao longo deste meu percurso de formação penso que esta questão foi colmatada, pois ia sempre tirando dúvidas quando estas existiam e conseguia tirar partido daquilo que me era transmitido.

Referências bibliográficas

- Aquino, L. M. L. L. (2002). *O Lugar do Erro na Educação Infantil: a construção do conhecimento das professoras*, Tese de Doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
Recuperado a 26 de Novembro de 2014, através de
http://www.btdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=81
- Barbosa, I. G. et al. (2014). *Espaço físico da pré-escola em escolas de ensino fundamental do estado de Goiás: qualidade e especificidade da educação infantil*. Goiás: Nepiec – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- Barros, L.M. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupo heterogêneos: Um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*, Tese de Mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. Recuperado a 10 de fevereiro de 2013, através de
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/690/8/h_tese_envolvimento_crian%C3%A7a.pdf
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local in João Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*, pp. 41-66. Lisboa: Universidade de Lisboa. EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Bastos, H. (2007). *A criança de transição. Estudo das representações e atitudes face ao 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense.
- Collares, C. A. L, Moysés, M. A. A. & Geraldi, J. W. (1999). Educação continuada: A política da descontinuidade, in *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, pp. 202-219.
Recuperado a 26 de Novembro de 2014, através de
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>

Costa, M.L. (2010). *Entre o Pré-Escolar e Primeiro Ciclo: Descrição de um processo supervisivo entre pares*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Cruz, M.L. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim-de-Infância: Práticas docentes*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

Godoy, A. (1995, Maio/Junho). Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais, in *Revista de Administração de Empresas*, v.35, nº 3, pp. 20-29.

Recuperado a 10 de abril de 2013, através de

http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar, Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.

Laranjeiro, M. (2011). Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?. Lisboa: Departamento de Educação e Ensino à Distância.

Lima, L. C. (1988). Modelos de organização da escola básica e secundária, In *CRSE, A Gestão do Sistema Escolar*, pp. 149-195. Lisboa: ME/GEP.

Ministério da Educação/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Ensino Básico, 1º Ciclo. Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.

Monge, M. G. (2002). Educação Pré-Escolar/ 1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa, In *Revista Aprender*, nº26, pp. 27-32. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Recuperado a 26 de novembro 2014, através de
<http://www.esep.pt/publicacoes/aprender/026.php>

Nabuco, M. E. M. (2002). Transcrição do Pré-Escolar para o Ensino Básico, In *Revista Aprender*, nº26, pp. 55-64. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Recuperado a 26 de novembro 2014, através de
<http://www.esep.pt/publicacoes/aprender/026.php>

NIZA, S. (1998). Para uma Aprendizagem Funcional da Linguagem Escrita. In S. Niza (Coord.), *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores*, pp. 11-19. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Parente, C. (s.d). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pimenta, M. (2010). *A continuidade educativa da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Um modelo...Duas práticas!*, Tese de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Recuperado a 30 de fevereiro de 2013, através de
http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2101/1/msc_msrpimenta.pdf

Pipa, M.R.M. (2011). Articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo: fator de continuidade educativa, *Revista de Educação da ESE de Fafe*, Nº1.

Recuperado a 26 de novembro 2014, através de
http://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Publicacoes%20Internas/rosa_pipa_convertido0.pdf

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. C. (2005). *Revista Interações, nº1*, Do Jardim de Infância à escola: estudo longitudinal dum corte de alunos, pp. 7-24. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Roldão, M. C., (1999). *Os Professores e a gestão do currículo*, Porto: Porto Editora.

Roldão, I. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosseti-Ferreira, M.C, (2002). “Políticas de Atendimento à Criança Pequena nos Países em Desenvolvimento”. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 115, pp.65-100.

Serra, C. M. A. M. (2013). *De 1983 a 2013 - Mudanças e Desafios no percurso profissional de uma Educadora de Infância*, Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Recuperado a 26 de novembro 2014, através de
<http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1284>

Sim-Sim, I. (s.d). *Pontes, Desníveis e Sustos na transição entre a Educação Pré- Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Spodek, B. E Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Vilhena, G. et al. (1992). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Cadernos de Formação Cooperada. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Vilarinho, E. (2011), Políticas Educativas para a infância: o caso da Educação Pré-Escolar em Portugal (1995-2010), Tese de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação – Universidade do Minho.

Recuperado a 26 de Novembro de 2014, através de

[\[\\[\\\[Zabalza, Miguel A. \\\\(1994\\\\). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Rio Tinto: Edições ASA.\\\]\\\(http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/6%20Inf%C3%A2ncias%20e%20Pol%C3%A</p></div><div data-bbox=\\\)\\]\\(http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/6%20Inf%C3%A2ncias%20e%20Pol%C3%A</p></div><div data-bbox=\\)\]\(http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/6%20Inf%C3%A2ncias%20e%20Pol%C3%A</p></div><div data-bbox=\)](http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/6%20Inf%C3%A2ncias%20e%20Pol%C3%A</p></div><div data-bbox=)

Anexos