

Trabalho de Equipa

entre o Jardim-de-Infância e a Escola

Diana Inácio Jaleco

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Santarém
para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Orientação

Professora Doutora Maria João Cardona

Santarém

Julho de 2015

Agradecimentos

Quero demonstrar os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de diferentes formas, me acompanharam neste tão importante caminho de desenvolvimento profissional e pessoal. Todo este trabalho não teria sido realizado sem a ajuda de algumas pessoas.

Agradeço em primeiro lugar à Professora Doutora Maria João Cardona, na posição de orientadora deste relatório final de mestrado, por todo o tempo disponibilizado, pela sua dedicação e, não menos importante, pelos saberes transmitidos.

A todas as educadoras e professoras com quem estive a estagiar, pelo excelente acolhimento que sempre tive e pela disponibilidade em me receberem e ensinarem a ser profissional de educação.

Ao meu pai e à minha mãe, pelas conversas de incentivo e força, por me ensinarem a nunca desistir e, acima de tudo, por terem confiado que este sonho se tornaria possível e concretizável.

E ao meu namorado, por todas as semanas distantes que acabaram por ser recuperadas, por toda a paciência e pela confiança que sempre depositou em mim.

Quero deixar também uma palavra a todos os que aqui não foram mencionados mas, que de formas semelhantes contribuíram para todo o desenrolar desta caminhada pessoal e profissional.

A todos, um obrigado do fundo do coração!

Resumo

O presente relatório é fruto de todo o trabalho realizado nas Práticas de Ensino Supervisionadas, nos estágios em Creche, Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, refletindo as aprendizagens adquiridas. Organizado em duas partes, o relatório começa por apresentar os diferentes contextos de estágio e a reflexão sobre o trabalho neles desenvolvidos. Das várias questões que foram emergindo durante este percurso optei por estudar o trabalho de equipa entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pesquisa que apresento na segunda parte.

Procurei estudar que tipo de trabalho de equipa é realizado entre educadores e professores; quais as barreiras que afetam o trabalho de equipa entre docentes; quais as estratégias que ajudam a melhorar o trabalho de equipa entre educadores e professores; como é que é preparada a transição/adaptação das crianças; qual o papel dos encarregados de educação no processo de transição/adaptação das crianças. Com estes objetivos entrevistei sete educadores e sete professores de 1º ciclo da rede pública do Ministério da Educação.

Como principais conclusões deste estudo, observa-se que a maior parte dos/as docentes trabalha em equipa e que este trabalho é considerado fulcral e profícuo. Para alguns, no entanto, este trabalho é afetado por muitas condicionantes: horários incompatíveis; (in)disponibilidades; excesso de trabalho, entre outros fatores. Neste sentido foram também apresentadas algumas estratégias consideradas como exemplos para ultrapassar as dificuldades sentidas a este nível: a alteração da carga horária do 1º ciclo; a necessidade de se reunirem mais vezes com docentes de ciclos diferentes. Relativamente ao modo como costumam preparar a fase de transição/adaptação entre ciclos de ensino a maioria afirma que esta preparação é feita apenas pontualmente (no final ou no início do ano letivo). A maioria dos/as entrevistados/as considera ser essencial a participação dos encarregados de educação em todo o processo educativo, nomeadamente no apoio ao processo de transição entre a educação de infância e a escola.

No final do relatório é apresentada uma reflexão sobre todo o percurso de aprendizagem realizado durante os estágios e pelo desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: Trabalho de equipa; Articulação; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This report is the result of the work accomplished by supervised education and by the stages (nursery, kindergarten and first cycle of basic education), which reflects the acquired learning. Organized in two parts, it starts to present the difference between the context of the stage and the reflection about the work that is developed by them. Some questions emerged during the achievement of this work. From these questions, I choose to study the teamwork between the pre-school educators and the first cycle of basic education teachers, a research work which is included in the second part.

The research that was made had the objective of studying what type of teamwork is carried out between educators and teachers; which are the obstacles that affect the teamwork of the teaching staff; which are the strategies that are more helpful to improve the teamwork between educators and teachers; how the children transition/adaptation is prepared; what is the role of the parents on their children transition/adaptation. With these objectives, I interviewed seven educators and seven teachers from the first cycle of basic education of the public service of the education ministry.

As the main conclusions of this research, it is possible to observe that most part of the teaching staff work as a team and this job is considered by most of the educators and teachers interviewed, as a crunch and a profitable work. Although, with the information given by some of them, this job is affected by some restrictions such as incompatible timetables; (un)availability; overwork as well as other factors. Also, there have been presented some strategies considered as examples to get through the difficulties that have been felt at this level: modification of the first cycle of basic education timetables; the need of reuniting more often the teaching staff of different cycles. In relation of how they usually prepare the phase of transition/adaptation, most of the interviewed claim that the preparation is made on time (at the end or at the beginning of the school year) and that the participation of the parents during all process is essential , so they can support the transition process between the pre-school education and the entrance to a different school.

At the end of the report, there is a reflection presented about all the work that has been made along this process, during the stages and by the development of this research work.

Key words: Teamwork; Articulation; Pre-school education; First cycle of basic education

Índice geral

Agradecimentos.....	2
Resumo	3
Abstract	4
Índice de Tabelas, Figuras, Ilustrações.....	7
Índice de Anexos	8
Introdução.....	9
Parte I – Práticas Supervisionadas	11
1. Contexto de Estágio – Educação Pré-Escolar	11
A instituição	11
Organização do Ambiente Educativo	11
Projeto “Vitória, vitória, vai começar a história”	18
Principais atividades desenvolvidas.....	21
2. Contexto de estágio – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	23
A Instituição	23
Organização do Ambiente Educativo	23
Projeto de Turma (Plano de Trabalho de Turma).....	26
Principais atividades desenvolvidas.....	28
3. Contexto de estágio – Creche.....	31
A Instituição	31
Organização do Ambiente Educativo	31
Projeto “Tropeçando nas Palavras”	36
Principais atividades desenvolvidas.....	39
Percurso de desenvolvimento profissional.....	43
Parte II – Trabalho de pesquisa realizado.....	49
1. Conceitos e Fundamentos	49
1.1. O que é o trabalho de equipa?.....	49
1.2. Importância do trabalho de equipa entre docentes.....	49
1.3. Barreiras ao trabalho de equipa.....	51

1.4. A transição do Jardim-de-infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	52
1.5. Relação dos pais com a escola no processo de transição/adaptação.....	54
2. O trabalho de pesquisa e os seus resultados	56
Objetivos e opções metodológicas.....	56
Questões Orientadoras e objetivos.....	56
Participantes e opções metodológicas do estudo	57
Análise de dados e principais conclusões	60
Reflexão final da pesquisa	66
Parte III – Considerações Finais	68
Referências Bibliográficas.....	71
Legislação Consultada.....	72
Anexos.....	73

Índice de Tabelas, Figuras, Ilustrações

TABELAS

Tabela 1 – Horários e rotinas do 1º Ciclo	26
Tabela 2 – Organização do tempo em Creche	35
Tabela 3 – Planificação do projeto de Creche	38
Tabela 4 – Questões orientadoras e objetivos do estudo	56
Tabela 5 – Guião de entrevista aos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo	57
Tabela 6 – Dados de identificação pessoal dos entrevistados	58

FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala do Jardim de Infância	13
Figura 2 – Teia do projeto da instituição e da educadora	16
Figura 3 – Teia do projeto “Vitória, vitória, vai começar a história”	20
Figura 4 – Planta da sala do 1º Ciclo	24
Figura 5 – Planta da sala da Creche	33

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Atividade de dramatização	21
Ilustração 2 – Situação de compra e venda	22
Ilustração 3 – Elaboração do salame	29
Ilustração 4 – Elaboração da castanha	39
Ilustração 5 – Atividade com instrumentos musicais	41

Índice de Anexos

Anexo 1 – Transcrição das entrevistas aos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo	73
---	----

Introdução

O presente trabalho é consequência da conclusão de uma importante etapa da minha aprendizagem profissional: o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante o Mestrado tive a oportunidade de estagiar em três contextos diferentes: a creche, o jardim-de-infância e o 1º ciclo, tendo ocorrido o primeiro estágio em pré-escolar, o segundo em 1º ciclo e, o último em creche. O contacto direto com estas três valências fez-me crescer a nível pessoal e profissional, pois adquiri novas aprendizagens fundamentais para o meu futuro trabalho profissional.

Este relatório apresenta uma síntese de todo o trabalho realizado ao longo dos três estágios e divide-se em duas partes: a primeira parte é composta pelo percurso de desenvolvimento profissional onde apresento sucintamente a caracterização de cada contexto em que estagiei. Também faço referência aos projetos desenvolvidos ao longo dos vários estágios, apresentando algumas das principais atividades desenvolvidas. Por uma questão de organização, na apresentação deste relatório, esta parte inicial dos estágios está subdividida pelas diferentes valências pelas quais estagiei, pela ordem com que as frequentei. No final desta parte do relatório é feito o diagnóstico e reflexão sobre todo o percurso de desenvolvimento profissional realizado, dando destaque aos aspetos positivos e menos positivos, assim como dificuldades que foram surgindo ao longo de cada estágio e, obviamente, a forma como as fui tentando ultrapassar. De seguida apresento o modo como surgiu a minha questão de pesquisa. Optei por estudar o trabalho de equipa entre educadores de infância e professores do 1º ciclo.

A segunda parte do relatório inclui a componente investigativa, analisando a perspetiva de diferentes autores, decorrente de algumas questões levantadas durante os diferentes estágios sobre o trabalho de equipa entre o Jardim-de-Infância e a Escola. O estudo realizado pretendeu verificar se os professores e educadores costumam trabalhar em equipa, quais as principais barreiras ao nível do trabalho de equipa, que estratégias podem ser adotadas para melhorar o trabalho de equipa entre docentes e, o modo como preparam a fase de adaptação/transição das crianças. Na apresentação dos dados recolhidos, apresento em anexo as entrevistas realizadas às educadoras de infância aos/as professores/as do 1º ciclo do ensino básico. Na análise dos dados e principais conclusões, expus as conclusões obtidas a partir dos dados recolhidos e analisados.

Na última parte do relatório é apresentada uma reflexão final de todo o trabalho desenvolvido durante este ciclo de formação, as experiências vividas e aprendizagens adquiridas, o contributo da investigação que realizei para a minha futura prática

profissional, assim como a reflexão sobre o meu crescimento pessoal e profissional enquanto educadora de infância e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Parte I – Práticas Supervisionadas

1. Contexto de Estágio – Educação Pré-Escolar

A instituição

O primeiro estágio, em contexto de Educação Pré-Escolar, decorreu no Jardim de Infância de Alcanhões, uma pequena vila do concelho de Santarém, pertencente ao Mega Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira. Este estabelecimento foi construído de raiz, sendo que entrou em funcionamento em 1988 para concretizar a missão de educar na valência de pré-escolar.

É um Jardim de Infância apenas de rés-do-chão com duas salas de atividades bastante amplas, dois *halls* de entrada, um em cada sala, tem no total cinco casas de banho (quatro destinadas ao uso pelas crianças e uma para adultos), um refeitório com duas grandes janelas que possibilitam a existência de muita luz natural. Para além destes espaços, o Jardim de Infância tem ainda uma sala de apoio a todos os funcionários e um espaço exterior organizado de modo a que todas as crianças tenham acesso a diversas experiências de cariz lúdico e educativo.

Organização do Ambiente Educativo

A sala

A sala de atividades onde estive a estagiar é de grandes dimensões, possibilitando uma maior deslocação pela mesma e uma melhor exploração dos materiais disponíveis, levando a que as crianças se exprimissem sem estarem demasiado limitadas ao espaço. A sala possui duas janelas que ocupam grande parte de uma das paredes laterais da sala, o que faz com que a luminosidade incida sobre a mesma. Como é evidente, a sala estava organizada com diferentes áreas de atividades, sendo que, em cada uma das áreas existiam brinquedos e materiais preparados consoante o seu ritmo de aprendizagem (faixa etária).

A sala estava organizada por áreas de atividades. Todos os espaços, quer interiores, quer exteriores podiam estar divididos de diferentes maneiras, no entanto, todo o equipamento, os materiais disponíveis e a maneira como estavam organizados podiam condicionar a aprendizagem das crianças.

Devido às potencialidades educativas dos espaços e dos materiais era importante que a sala estivesse organizada de acordo com as necessidades do grupo de crianças. Era importante que a criança compreendesse a organização da sala e como

poderia tirar partido dela, sendo que a partir daí desenvolvia a autonomia e responsabilidade pela diferente escolha das áreas e materiais.

A sala encontrava-se dividida nas seguintes áreas de interesse:

Área do acolhimento, onde se processava a reunião em grande grupo e onde era realizada também a reunião diária onde se dialogava, se expunha novidades, se ouvia histórias, ouvia-se música ou cantavam-se canções. Era também nesta área que se fazia o preenchimento do quadro das presenças, do estado do tempo, do dia do mês e das tarefas de cada um e as sessões de expressão musical.

Área da casinha, onde as crianças realizavam as atividades do faz-de-conta. Esta área era composta pela cozinha, baú de roupas, calçado e malas, um género de quarto, um escritório, bonecos, etc., tudo com o objetivo de imitar os adultos que observavam no seu dia-a-dia, tanto em casa como em comunidade ou na escola. Nesta área, as crianças podiam representar diferentes papéis, ser mãe, pai, avós, tios, irmãos, professor, cabeleireiro, médico, etc. Deste modo, eram desenvolvidas diversas competências como a linguagem oral, responsabilidade, autonomia e iniciativa.

Área da garagem, onde se podia também brincar ao faz-de-conta por imitação do adulto desenvolvendo capacidades já enunciadas anteriormente. Era composta por um tapete, por várias caixas e baldes de legos, madeiras, ferramentas, carrinhos e circuitos para os carros.

Área da biblioteca, onde se efetuava a leitura de imagens e grafismos pelas crianças, tendo em conta que existiam diferentes livros com diferentes assuntos abordados. Nesta área desenvolviam-se imensas competências como a imaginação/criatividade, o gosto pela leitura e pela escrita, e a descrição de imagens.

Área do computador, onde se processavam investigações sobre determinados assuntos de relevância, sempre orientadas por um adulto e onde podiam também jogar jogos educativos, desenvolvendo competências ao nível das áreas de conteúdo, incluindo a responsabilidade, atenção/concentração, autonomia e respeito. Considero esta área importante, pois o contacto com as novas tecnologias favorece o desenvolvimento de outras aptidões, tendo em conta as outras áreas de aprendizagem.

Área da pintura, que era constituída por um cavalete de dupla face com diferentes tons de tintas do tipo guache. Podiam encontrar-se duas capas impermeáveis de diferentes tamanhos para usarem quando fossem pintar, de modo a não sujar a roupa. Nesta área, as crianças desenvolviam a atenção/concentração, o empenho nas suas tarefas e a habilidade da pintura, incluindo o sentido estético.

Área da modelagem, onde se podia modelar plasticina. Existia uma grande quantidade de recursos, nomeadamente os teques, formas, e rolo da massa que

estavam à disposição das crianças. Nesta área, existia uma mesa como forma de apoio para todas as experiências de que a plasticina proporciona.

Área do quadro magnético, afixado na parede, onde se podiam contar histórias, afixar imagens, letras, números e diferentes formas. Nesta área, existia a possibilidade de desenvolver competências ao nível da imaginação/criatividade, do reconto de histórias e da descrição de imagens.

Todas as áreas descritas anteriormente podiam permanecer, ou não, ao longo do ano letivo, o que não invalidava que com o surgimento de outros projetos não se fizesse alterações, ou que se criassem novas áreas de atividades. Era pretendido que as crianças não passassem o tempo sempre na mesma área, mas que houvesse um movimento de rotação.



Figura 1 – Planta da sala do jardim-de-infância

O grupo

A turma era constituída por vinte e duas crianças, sendo quinze rapazes e sete raparigas com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Destas vinte e duas crianças, cinco tinham três anos e frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez, dez tinham quatro anos, seis tinham cinco anos e havia apenas uma criança com seis anos.

O grupo de crianças no qual estive inserida pareceu-me ser, de um modo geral, participativo, no entanto, existiam alguns elementos que demonstravam dificuldade em responder de forma correta e perceptível às questões ou situações presenciadas.

Ao longo dos dias, fui-me apercebendo que o ambiente era bastante acolhedor e familiar, gerando um clima de bem-estar, quer para mim quer para as crianças.

O relacionamento entre as várias crianças era bastante positivo, pois relacionavam-se bem enquanto grupo, respeitando-se mutuamente, talvez também pelo facto de, como disse a educadora, de a maior parte ter vindo juntos da creche e já se conhecerem uns aos outros.

Praticamente todo o grupo, até mesmo as crianças mais novas, eram bastante autónomos em todas as rotinas do dia e demonstravam bastante liberdade na utilização de recursos disponíveis na sala de atividades, pois foi-lhes sempre dada essa liberdade, pela educadora, para usar o que quisessem sem ser necessário pedir autorização.

Em termos de dificuldades observadas, foi visível uma maior dificuldade ao nível do domínio da linguagem, sendo que existem crianças com défice na articulação das palavras e na expressão oral. Devido às dificuldades observadas no grupo em geral, era possível ainda atuar para desenvolver medidas que despertassem os interesses e competências de expressão verbal. Era importante que o grupo tivesse oportunidade para reforçar as capacidades de controlo dos impulsos e fortalecer a diminuição de atitudes agressivas.

Organização do Tempo

Devido às rotinas, as crianças tinham uma noção dos vários momentos do dia prevendo aquilo que ia ser feito a seguir, podendo ganhar expectativas positivas. A questão das rotinas pode ser considerada uma importante referência temporal (passado, presente e futuro). O tempo e o espaço devem estar relacionados, de modo a que haja uma adaptação com as necessidades do grupo.

Inicialmente, as crianças distribuíam-se autonomamente pelas diversas áreas em pequenos grupos, consoante o gosto de cada um. Desta forma, tinham oportunidade de brincar livremente. De seguida, processava-se um momento de grande grupo, na área do acolhimento, para planear, discutir assuntos, preencher o quadro de presenças, do estado do tempo e do dia do mês, conversas e canções. Posteriormente, era feita a higiene para se deslocarem ao refeitório. No final do lanche da manhã, todas as crianças tinham oportunidade de momentos de brincadeira livre no exterior (quando não chovia). Depois, decorriam na sala ou no exterior, dependendo da intenção da educadora, atividades livres e atividades orientadas. Antes do almoço, o tempo de higiene era repetido e, logo de seguida iam almoçar, com o auxílio de duas auxiliares de ação educativa. A seguir ao almoço, voltavam para a rua (se houvesse condições para isso),

para brincarem de forma livre e espontânea. No período da tarde, sucediam-se atividades livres ou orientadas sempre supervisionadas.

Intencionalidade Educativa

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar (OCEPE), é pretendido que se trabalhem diferentes áreas de conteúdo (área da Formação Social e Pessoal, área do Conhecimento do Mundo e área da Expressão e Comunicação) que desenvolvem uma série de competências quer de aquisição de conhecimentos latos quer de valores e atitudes pertinentes na formação do indivíduo.

Relativamente aos Modelos Pedagógicos pode constatar-se que a educadora cooperante não estruturava o seu trabalho apenas num único modelo pedagógico, mas sim em vários. O Movimento da Escola Moderna, o modelo de Reggio Emília, o Currículo de *High Scope*, o Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias e a Pedagogia de Participação eram alguns dos modelos que mais se destacavam na sua prática profissional. No entanto, existiam certos pormenores que refletiam as linhas de uma perspetiva construtivista, bem como a de uma metodologia do trabalho de projeto.

O Movimento da Escola Moderna podia ser identificado pelo uso de um quadro de responsabilidade, de um quadro de presenças e de um quadro do tempo, afixados na parede da sala. Este movimento implicava também cooperação e isso podia ver-se entre as educadoras e entre a educadora e o grupo de crianças, pois é dada oportunidade às crianças de tomada de decisões.

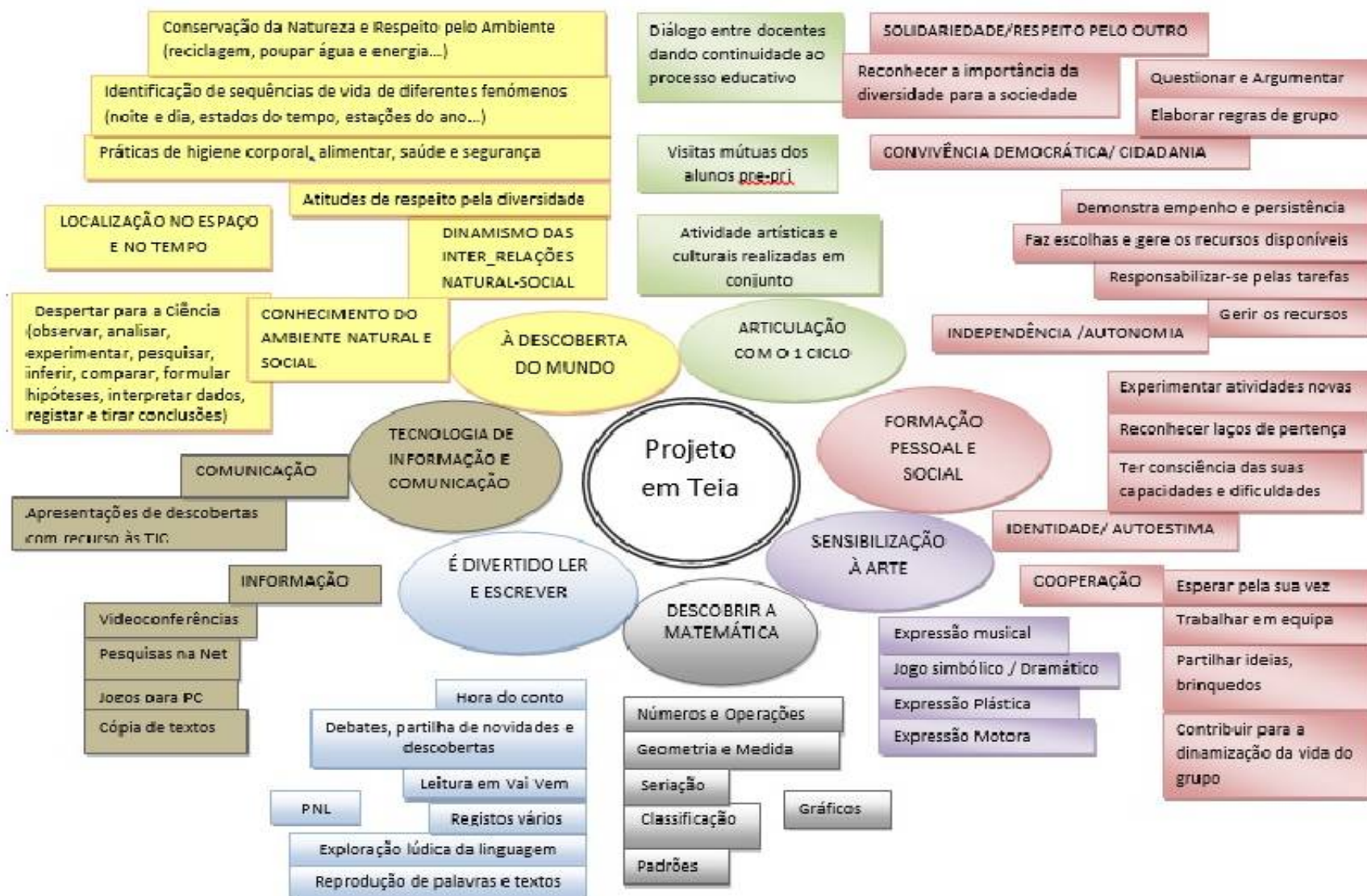
As orientações do modelo pedagógico de Reggio Emília podiam notar-se no papel interpretado pela educadora: ativa no planeamento intencional e sistemático das atividades realizadas com a turma, ouvinte e observadora, atenta às capacidades, necessidades, interesses e ritmos das crianças. Para além do papel da educadora, havia uma preocupação muito grande em articular as artes com todas as outras áreas curriculares, para que as crianças se sentissem mais motivadas em ampliar as suas aprendizagens.

Em conformidade com o currículo *High Scope*, a sala de atividades estava organizada em várias áreas pensadas para o grupo de crianças, para que pudessem usufruir de um espaço de qualidade e de uma aprendizagem ativa. Existia ainda um cuidado especial na criação de uma rotina que fosse previsível para a criança.

Em relação ao Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, a educadora tinha em conta a colaboração com a outra educadora da instituição, sempre com o intuito de melhorar as suas práticas. Fazia ainda uso ao referencial nas ferramentas para o registo e observação no dia-a-dia.

Todos estes modelos foram articulados na prática da educadora, fundindo-se com a teoria construtivista, em que o Jardim de Infância é considerado um espaço importantíssimo, pois é pensada para a criança. Acrescentar que todo o trabalho realizado esteve em sintonia com a pedagogia de participação e com a metodologia do trabalho de projeto, tanto pela educadora cooperante, como pela outra educadora do estabelecimento.

Figura 2 – Teia do projeto da Instituição e da Educadora



Projeto “Vitória, vitória, vai começar a história”

Fundamentação Teórica do Projeto

Desde que a criança nasce que aprende a diferenciar sons importantes e sons menos importantes. O bebê tende a habituar-se a sons repetidos que são desagradáveis ou sem importância, mas se ouvir um som ao qual lhe suscitou interesse, a criança ficará mais desperta, deixando de fazer qualquer atividade que estivesse em decurso para prestar atenção. Com o passar dos meses, por volta dos três meses o bebê já irá produzir sons vocálicos, que surgem como resposta a qualquer situação que mexa com ele. Entre os seis e os oito meses o vocabulário começa a ficar mais rico e a criança já consegue formar algumas palavras, ainda que mal ditas. Com um ano, o bebê já se consegue dirigir à pessoa com quem quer dialogar apesar das palavras ainda não serem explícitas e nítidas. Já com dois anos, a criança é capaz de começar a combinar palavras para originarem frases com sentido. Já compreende o que lhe dizem e já consegue responder com alguma rapidez, usando muitas vezes a linguagem gestual quando tem dificuldades em expressar-se. Quando existe algum atraso nestas etapas os pais devem estar atentos e consultar um médico específico e, se a criança já frequentar o Jardim de Infância, os pais devem facultar a informação médica do filho ao educador. (Brazelton, 2013:450)

Podemos chegar à conclusão que quando as crianças iniciam a educação pré-escolar já vão com algum vocabulário adquirido, já conseguem fazer pedidos, afirmar as suas ideias e dialogar com os colegas e com os adultos que a rodeiam.

A educação pré-escolar apesar de não exigir por parte das crianças uma frequência obrigatória é um dos primeiros passos de um caminho com grande peso de decisão no sucesso escolar das crianças. Assim o jardim-de-infância é considerado um espaço privilegiado para aprendizagens decisivas no desenvolvimento das crianças. É incontestável a importância do desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação e de ingresso para o conhecimento sobre diferentes temáticas que nos rodeiam a todos.

As crianças adquirem o conhecimento da língua ao mesmo tempo que a desenvolvem e que desenvolvem também competências comunicativas. Estas competências de comunicação surgem através de interações com outros falantes, que ao mesmo tempo as escutam e que conseguem compreender o que elas querem expressar. O adulto desempenha um papel fundamental nestes diálogos, interpretando e clarificando as produções linguísticas da criança, alargando os enunciados dela.

Tem-se dado grande importância à aquisição e à aprendizagem da linguagem oral na educação pré-escolar, mas nos últimos tempos tem sido também indiscutível a

importância da escrita e do código escrito nesta etapa. Todas as crianças hoje em dia têm contacto com a escrita e por isso, quando entram para o pré-escolar já trazem algumas ideias sobre o código escrito.

A forma como o educador escuta a criança e como valoriza a sua contribuição faz com que esta ganhe um maior desejo de comunicar e que até, desenvolva a sua expressão ao nível da linguagem. O desenvolvimento da linguagem em cada criança vai depender do gosto e da capacidade em comunicar. Nas situações em que as crianças se encontram em grande grupo deve-se ter especial cuidado com as crianças que têm mais dificuldades em se exprimir.

Existem inúmeras formas de desenvolver a linguagem nas crianças que passa obviamente pelo trabalho com rimas, lenga lengas, adivinhas, diálogo, histórias, entre outros. Todos estes meios de trabalhar a linguagem levam a uma maior articulação da mesma, ou seja, as crianças passam a entender de uma melhor forma o funcionamento da língua.

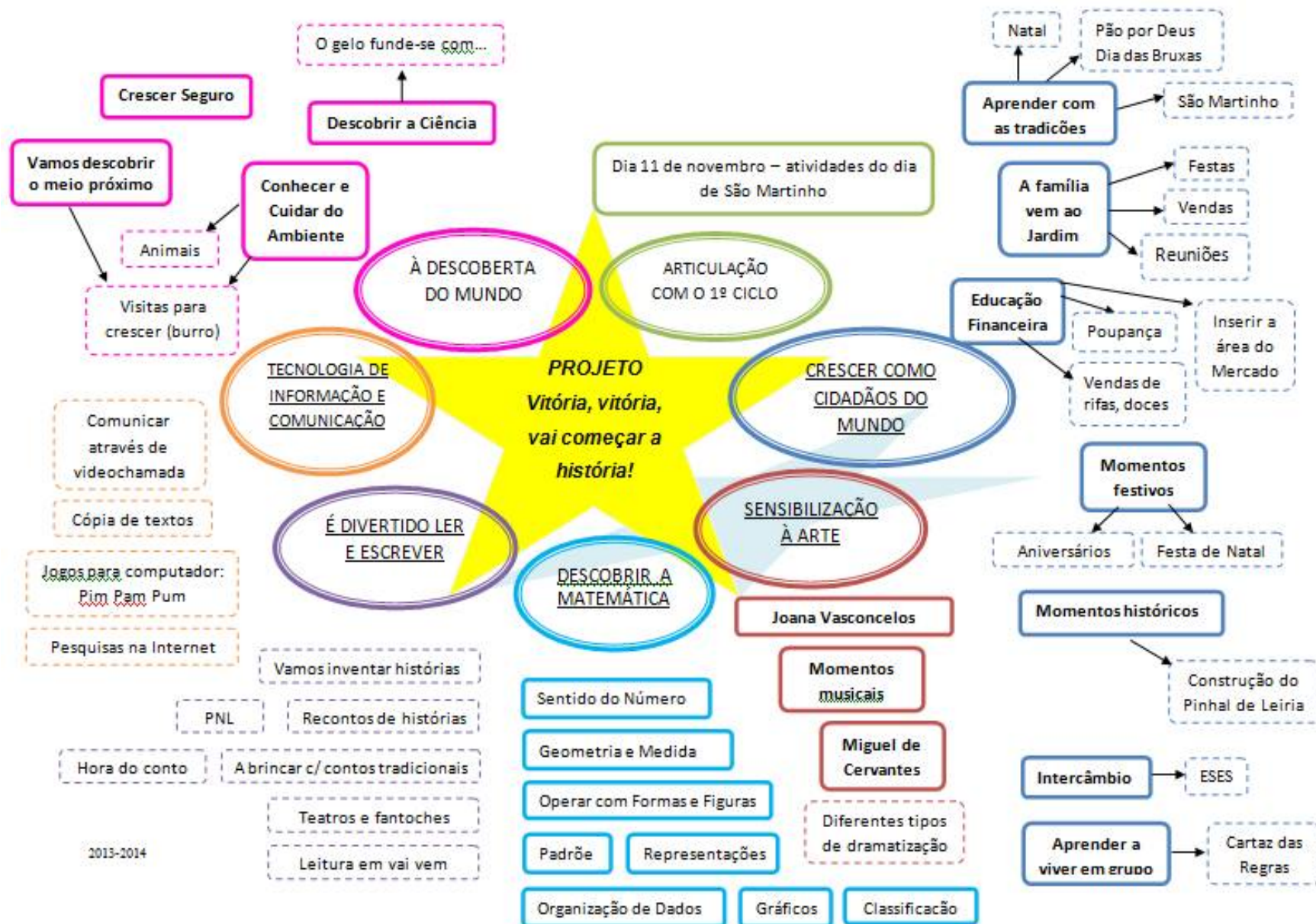
As interações proporcionadas no jardim-de-infância constituem situações diferentes de comunicação, tendo em conta que se pode comunicar em grande grupo, em pequeno grupo ou simplesmente num diálogo com outra pessoa.

O educador é quem deve proporcionar à criança situações diferentes de diálogo, pedindo-lhe, por exemplo, para narrar um acontecimento, fazer o reconto de uma história, debater em grupo as regras em sala, planear atividades, entre outras. Todas estas situações de desenvolvimento da linguagem devem ser feitas com diferentes interlocutores, conteúdos e intenções, ou seja, a linguagem torna-se uma área transversal a trabalhar também nas outras áreas de conteúdo. Por exemplo, na área do Conhecimento do Mundo, o aperfeiçoamento de diferentes meios de expressão e comunicação contribuem para uma maior e melhor compreensão do mesmo e, deste modo, dispor de meios para representar e dar sentido àquilo que está ao nosso redor.

Através das diferentes temáticas desenvolvidas em contexto de estágio, tentámos integrar sempre a linguagem oral e o desenvolvimento da mesma, utilizando histórias que se adequassem aos temas a trabalhar. (Ministério da Educação, 1997)

No nosso projeto focámo-nos mais na leitura de livros, no reconto de histórias, nas diferentes formas de se contar uma história, valorizando sempre atividades que expandissem a linguagem oral. O modo como o educador lê e utiliza formas diferentes de ler, constituem exemplos de como se deve ler e de como se pode suscitar o interesse numa história. A educação pré-escolar tem o dever de fazer com que a criança, ao terminar este grau de ensino, possa expressar-se através da verbalização e da gesticulação para se poder desenvolver e expor as suas ideias em sociedade. (Ministério da Educação, 1997)

Figura 3 - Teia do Projeto “Vitória, vitória, vai começar a história”



Principais atividades desenvolvidas

No âmbito do projeto construído ao longo do período de estágio, são de destacar algumas atividades que se desenvolveram em torno das várias áreas de desenvolvimento.

A primeira atividade que gostaria de destacar foi desenvolvida no meu primeiro dia de intervenção. Tendo em conta que o projeto elaborado se referia, mais especificamente à área de expressão e comunicação, mais propriamente, ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, iniciei a minha intervenção com a dramatização de uma história, a história do “capuchinho vermelho”. Esta história vinha já a ser trabalhada pela educadora cooperante e, assim, dei continuidade ao trabalho já iniciado. A expressão dramática é uma das formas mais interativas de contar uma história e, normalmente, o público-alvo capta com maior atenção. Nesta atividade pretendia que o grupo de crianças tivesse a possibilidade de interagir com quem estava a dramatizar a história, acabando por facilitar a comunicação entre o interlocutor e o orador. Para dar maior ênfase a esta atividade, procedeu-se de seguida ao registo oral e plástico da história dramatizada,

com o intuito das crianças serem capazes de descrever acontecimentos, ou narrar partes da dramatização. Nesta situação tive que me colocar no lugar das crianças e ajudá-las nesta atividade, colocando perguntas pertinentes para as guiar e ajudar no reconto. Com esta atividade foi possível perceber as dificuldades, assim como as facilidades das



Ilustração 1 – atividade de dramatização

crianças ao nível da expressão oral. Devido à grande faixa etária do grupo, existem crianças com grandes dificuldades na linguagem, tendo em conta a idade e, outras que se expressão significativamente bem e, que acabam por ajudar os colegas a superarem as suas lacunas. Para terminar esta atividade, as crianças puderam representar as suas vivências, partes da história, através do desenho. Autoavaliando-me como estagiária nesta atividade, na dramatização dos fantoches, consegui incutir nas crianças a atenção e o entusiasmo, querendo as mesmas imitar-me de seguida. Foi importante sentir que as crianças gostam de me observar e que sirvo de exemplo às mesmas.

Outra atividade que faço questão de destacar, esta já desenvolvida na minha última semana de intervenção, começou com um pequeno diálogo sobre um tema bastante pertinente, a crise e a poupança de dinheiro. Este tema surgiu devido ao facto de no natal terem oferecido à instituição uma máquina registadora para as crianças brincarem. Através do diálogo, em que as crianças demonstraram curiosidade pelo mundo que as rodeia, desenvolvendo conteúdos da área da formação pessoal e social, trabalhei com as crianças mais velhas o registo escrito do que estas pensam ser estes conceitos e, onde é que já ouviram falar dos mesmos. As crianças demonstraram saber bastante sobre este tema e manifestaram o respeito pelas necessidades vividas. Após este momento, reuni novamente todo o grupo e contei-lhes uma história “a crise



Ilustração 2 – Situação de compra e venda

explicada às crianças”, de um modo bastante interativo. Como anteriormente já tínhamos discutido o tema, foi bem mais fácil para as crianças perceberem o conteúdo da história e os principais objetivos a desenvolver. Para trabalhar o domínio da matemática, as crianças construíram moedas e notas, a partir de dinheiro verdadeiro. Fizeram o decalque das moedas e as crianças

mais velhas fizeram as notas, através do desenho da cópia das notas verdadeiras. O contacto com o dinheiro foi bastante significativo para o grupo, principalmente na atividade seguinte, em que dramatizaram situações de compra e venda, através da criação de uma nova área, a área do mercado. Trabalhámos assim, o domínio da expressão dramática, em que as crianças tinham que lidar e reconhecer as situações com que se deparam no dia-a-dia e transformar no faz-de-conta. Através deste contacto, o grupo passou a reconhecer as moedas e notas utilizadas no dia-a-dia e, a ter maior facilidade em lidar com uma situação de compra e venda, para além de não esquecerem os conceitos trabalhados, crise e poupança. A área do mercado passou a ser a área preferida de praticamente todas as crianças. Nesta atividade consegui trabalhar as diversas áreas e o respetivos domínios definidos para a educação pré-escolar, havendo assim uma transversalidade de áreas, importante e fundamental.

2. Contexto de estágio – 1º Ciclo do Ensino Básico

A Instituição

A EB1 Santarém nº 7 (EB1 dos Leões) localiza-se na freguesia de Marvila, nos terrenos de um antigo campo de futebol denominado “Campo dos Leões”. Entretanto, como identificação do bairro que nasceria sobre o velho campo transformado agora numa zona habitacional com um crescimento demográfico em progressiva expansão, permaneceu a denominação de “Leões”.

A EB1 dos Leões é do tipo P3 e foi construída em 1984. A Escola possui 11 salas de aula, 2 Salas de Educação Especial (Unidade de Ensino Estruturado – Sala TEACCH – e Unidade de Apoio Especializado – Sala de Multideficiências), distribuídas por dois blocos, 1 Biblioteca integrada na rede de Bibliotecas Escolares, 1 Polivalente, 1 Gabinete de Coordenação, 1 Sala de professores e 1 Refeitório. Possui ainda um espaço exterior, com árvores e um parque infantil.

No ano letivo de 2013/14, frequentavam a Escola dos Leões 12 turmas, 10 em Regime de Horário Normal e 2 em Regime de Horário Duplo. São oferecidas à totalidade dos alunos Atividades de Enriquecimento Curricular, implementadas pelo Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado, nas áreas de Inglês, Artes Plásticas, Atividade Física e Desportiva e Oficinas Criativas (Matemática, Português e Projeto).

Todo o redor da Escola do 1º Ciclo está vedado com rede alta a pensar na segurança da comunidade educativa.

Organização do Ambiente Educativo

A sala

A sala de aula onde estive a estagiar encontra-se inserida no piso superior da escola e é composta por catorze mesas com lugares duplos e respetivas cadeiras, sendo que duas delas não estão ocupadas diariamente. Outra mesa encontra-se sempre livre para quando os dois alunos do Ensino Especial se deslocam à sala e realizam as suas atividades. As restantes onze mesas estão ocupadas pelos alunos habituais da sala. Existe ainda outra mesa de apoio ao quadro interativo, onde está o computador portátil com ligação a este quadro e, na mesma encontram-se os cadernos diários dos alunos, assim como os de matemática, outras duas mesas encontram-se ao fundo da sala com um computador fixo, (que de momento não funciona) e ainda, a secretária da professora.

A sala, como já referi, possui um quadro interativo e o respetivo projetor, um quadro de ardósia e ainda, um armário de apoio às crianças, onde ficam arrumados os

manuais escolares, quando não são necessários em casa, outro pequeno armário de apoio à secretária da professora, onde estão colocados os materiais escolares, livros e fichas da professora, um outro armário com materiais escolares dos alunos, pedidos pela professora no início do ano letivo, assim como os dossiês de cada um, onde são armazenadas as fichas de trabalho que vão sendo realizadas ao longo do ano. Por fim, ao longo de uma parte da parede, encontram-se dois armários grandes onde estão guardadas as informações de cada aluno, assim como da turma em geral e dossiês da professora com fichas de trabalho.

No que diz respeito à arrumação da sala de aula, a professora titular dispõe a sala de modo a que se torne o mais rentável possível o empenho de cada aluno. Estão sentados dois a dois nas mesas e, propositadamente, encontram-se as crianças com maiores dificuldades nas primeiras mesas, frente ao quadro interativo e ao quadro de ardósia, de modo a captarem e a prestarem maior atenção à aula.

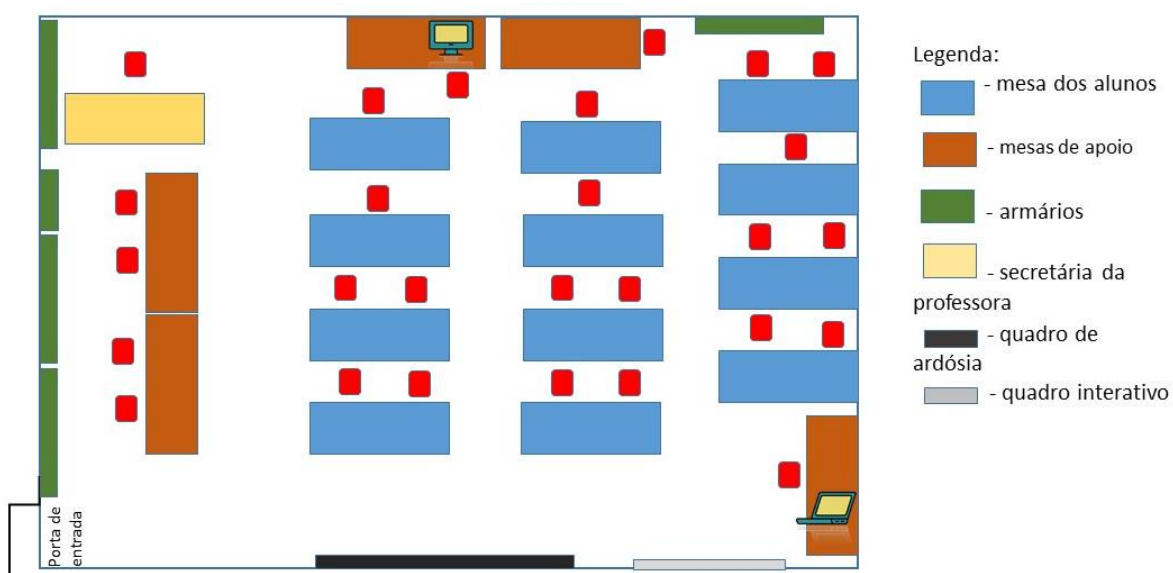


Figura 4 – Planta da sala do 1º ciclo

O grupo

A turma B, do 1.º ano de escolaridade, da Escola Básica do 1.º Ciclo dos Leões é constituída, no 3.º Período do ano letivo 2013/2014, por 19 alunos, dos quais dez são do sexo feminino e nove do sexo masculino. As idades do grupo estão compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, com exceção de um aluno, do sexo masculino, com necessidades educativas especiais de carácter permanente, que tem 13 anos de idade. Para além deste, existe ainda outra criança, também do sexo masculino, com sete anos de idade e com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Ambas as crianças estão diagnosticadas com autismo, no caso da primeira Síndrome de X Frágil e a segunda com Déficit de Atenção Cognitivo.

Durante o período de estágio, decorrido entre 11 de março e 30 de maio de 2014, um aluno do sexo feminino passou a integrar a turma B, tendo anteriormente, no início do segundo período, sido transferido para outra escola um aluno do sexo masculino e, mais ou menos no mesmo espaço de tempo, vindo integrar a turma um aluno do sexo feminino, proveniente de outro distrito.

Embora seja uma turma bastante heterogénea ao nível da aquisição e desenvolvimento das aprendizagens, é possível destacar alguns aspetos generalizáveis, tais como a simpatia, a participação, a assiduidade, o respeito pelos colegas e pelo professor, positivamente; e as dificuldades demonstradas ao nível da autonomia, hábitos e metodologias de trabalho, organização, envolvimento nas tarefas propostas, concentração, pontualidade e criatividade, como aspetos a desenvolver e melhorar.

Tendo em conta os objetivos definidos pelo Projeto Curricular do Agrupamento, procurou-se, ao longo do estágio, articular parte destes nas planificações, bem como no que diz respeito aos critérios de avaliação definidos, nomeadamente os parâmetros e instrumentos.

Organização do tempo

O modo como o horário de turma está estruturado hierarquiza, à primeira vista, a relevância das disciplinas, ou o seu nível de complexidade. Isto porque, ao analisá-lo, percebe-se que às áreas curriculares de português e de matemática são dadas mais horas, cerca de 7 horas, enquanto à área de Estudo do Meio é dispensado um período de 3 horas, bem como para as expressões, que na verdade englobam os módulos de Expressão Plástica; Expressão Físico-Motora; Expressão Musical, Expressão Dramática. Para o Apoio ao Estudo estão disponibilizadas 1 hora e meia e para a Oferta Complementar, 1 hora. Tudo isto na unidade de tempo semana.

HORÁRIO NORMAL					
HORAS	2ºF	3ºF	4ºF	5ºF	6ºF
9.00	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
9.30	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10.00	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	MAT.
10.30	INTERVALO – 30MIN				
11.00	PORT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
11.30	EXP.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
12.00	EXP.	PORT.	A.E	A.E	MAT.
12.30	ALMOÇO - 1H.15				
13.45	E.M	A.E	E.M	EXP.	MAT.
14.15	E.M	EXP.	E.M	EXP.	MAT.
14.45	E.M	EXP.	O.C	O.C	E.M
15.15	INTERVALO AEC – 15 MIN				
15.30	T.E.	OF. PORT.	OF. MAT.	T.E.	
16.15	INTERVALO AEC – 15 MIN				
16.30		OF. PROJ.	ATEN. ENC.		
17.15	SAÍDA				

Tabela 1 – horários e rotinas do 1º ciclo

Intencionalidade educativa

Projeto de Turma (Plano de Trabalho de Turma)

Segundo o Projeto Curricular de Agrupamento e, conseqüentemente, o Plano de Trabalho de Turma, as competências consideradas prioritárias a ser desenvolvidas foram as que, ao mesmo tempo, foram consideradas nucleares e transversais no percurso educativo de todos os alunos, nomeadamente:

- A – Competências de Literacia

No âmbito da leitura e da escrita, de forma que os alunos consigam extrair informação e construir conhecimento (leitura) e estruturar o pensamento, clarificar o conhecimento, expressar-se com pertinência, desenvoltura e correção (escrita), beneficiando, assim, todas as áreas de conteúdo;

- B – Competências Metacognitivas

Relativas à capacidade de raciocínio e de resolução de problemas, desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, desenvolvimento de sentido crítico e reflexão/questionamento sobre a observação e as práticas;

- C – Competências Sociais, através da abordagem de temas como:

- Aceitação do Outro;
- Cidadania;
- Identidade;
- Responsabilidade;
- Solidariedade.

Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico dos Leões, 2013/2014

Tendo em conta as informações anteriormente referidas, e com base na observação e intervenção direta no contexto, é possível afirmar que as competências referidas em A, B e C poderiam tornar-se mais ricas, do ponto de vista do desenvolvimento do sentido crítico e da estruturação do pensamento, com a identificação da Expressão Oral como prioridade, uma vez que sendo um 1.º ano de escolaridade as crianças ainda não sabem ler muito bem e, portanto, a exploração deste aspeto poderia ser benéfica para as crianças.

“Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.” (Ministério da Educação, 2009, p.16)

Sendo que seria importante trabalhar com o grupo as competências de Expressão Oral, optámos por não desenvolver nenhum projeto em concreto, mas antes optar por trabalhar de forma mais intensa as necessidades do grupo, dirigindo a maior parte das atividades propostas para estas dificuldades/necessidades.

Principais atividades desenvolvidas

No contexto de estágio de 1º Ciclo existia uma rotina, que se centralizava na escrita da data e do abecedário, copiada do quadro, para o caderno diário e também, o seu nome completo. Diariamente também existia um aluno responsável pela distribuição dos cadernos diários e dos manuais e pela recolha dos trabalhos levados no dia anterior para serem realizados em casa.

A docente que acompanhava a turma regia-se, principalmente, pelo seguimento dos manuais escolares, acabando eu por seguir o mesmo método de ensino, tentando em algumas atividades articular as áreas de conteúdo. As atividades que foram planificadas ao longo deste estágio regeram-se, na maior parte, pelos manuais escolares, pelas conversas semanais (sobre atividades a desenvolver) que ia tendo com a professora cooperante e, algumas destas atividades, pelas ideias retiradas nas planificações mensais definidas pelo agrupamento.

Relativamente à área do Português, as atividades realizavam-se mais ou menos sempre dentro do mesmo modelo, a não ser que esta área fosse trabalhada em transversalidade com outras áreas. Com a introdução das letras, normalmente, procedia-se à leitura dos textos do manual. Esta leitura acontecia, primeiramente, em silêncio, por parte dos alunos, depois eu lia em voz alta para toda a turma e, só depois é que, aleatoriamente, escolhia alguns alunos para ler, também em voz alta para a turma. Era esperado que as crianças lessem com clareza o texto, pronunciando corretamente todas as palavras. Posteriormente procedia-se ao levantamento de palavras difíceis do texto, sendo que as mesmas eram identificadas pelos alunos. Após este momento existia sempre uma conversa em grande grupo sobre o tema do texto, sendo que muitas vezes acabava por abordar assuntos de outras áreas de conteúdo, aproveitando para as trabalhar de seguida. Por fim os alunos respondiam às questões de interpretação do texto no manual. Quando o texto era mais complicado, ou a letra em questão não tivesse ficado tão bem trabalhada com os alunos, eu acabava por realizar outro tipo de questões ou exercícios, que “obrigasse” a turma a escrever no caderno diário e, desta forma, apropriar-se de novo vocabulário, associando as palavras ao respetivo significado.

Relativamente à área do Estudo do Meio, de acordo com o conteúdo “à descoberta do ambiente natural: os seres vivos do seu ambiente, trabalhei com os alunos os animais e as características dos mesmos. Comecei por distribuir por cada par a imagem de um animal, solicitando que escrevessem atrás da imagem o nome do animal, o que pensam que ele come e onde é que vive, de modo a identificar as conceções prévias sobre as características dos animais. Depois de todos os pares terem

realizado esta atividade, apresentei um PowerPoint com algumas informações sobre os animais a trabalhar, dando indicação aos alunos para registarem no caderno diário as informações mais pertinentes, sensibilizando o grupo para a importância da leitura e da escrita como obtenção de informação. Com esta atividade consegui trabalhar outras áreas, como a Expressão Plástica,



Ilustração 3 – Elaboração do salame

explorando técnicas de expressão através da elaboração de cartazes. Depois de se ter realizado uma breve discussão sobre as principais características dos animais, solicitei aos pares que recortassem e colassem a respetiva imagem no canto esquerdo de uma cartolina para que, num próximo momento, a partir das imagens, contruissem frases com as palavras registadas no caderno, relativamente ao seu animal e, quando as frases fossem corrigidas, os alunos poderiam então passá-las para a cartolina. Ao tratar e registar as informações para selecionar para a escrita na cartolina, também se estava a trabalhar a área do Português. Esta atividade foi bastante interessante e importante para o grupo pois num momento apenas foi possível articular diversas áreas.

Outra atividade que quero destacar, bastante enriquecedora para as crianças e diferente das habituais, foi realizada com dois grandes grupos, de oito elementos cada um. Esta atividade consistia na elaboração de salame, partindo da receita que lhes apresentei inicialmente. À medida que ia pedindo que lessem a receita, ia colocando na mesa os respetivos ingredientes. Depois dos grupos terem os ingredientes para misturar, dei-lhes as indicações de várias tarefas matemáticas, de modo a concretizarem a receita. Neste momento os alunos acabavam por desenvolver diversos conteúdos, à medida que iam lendo as instruções da receita e adicionavam ou retiravam ingredientes à receita, trabalhando assim a área da matemática o sentido de medida. No final da elaboração da receita, os alunos teriam que modelar pedaços de salame em forma de ovo e envolvê-los em pequenos pedaços de alumínio. Em certos dias e momentos dirigia-se à turma um aluno com necessidades educativas especiais. Nesta atividade foi um desses momentos, em que este aluno esteve presente, que houve contacto direto com os restantes alunos/colegas. O aluno estava acompanhado de uma auxiliar de ação educativa, o que facilitou o desenrolar da atividade, num bom ambiente

educativo. Foi notória a felicidade por parte deste aluno em poder desenvolver uma atividade em conjunto com os restantes colegas e, no qual esteve bastante sossegado e empenhado naquilo que lhe foi proposto fazer. Os colegas aceitaram igualmente bem o aluno, pois apesar de este não participar na maior parte das atividades, já é habitual a sua presença.

A Educação para a Cidadania – Oferta Complementar, decorre durante cerca de meia hora, duas vezes por semana. Como na minha primeira semana de intervenção teria que ser trabalhado o tema “Páscoa” e, com o objetivo dos alunos reconhecerem datas significativas da história da sociedade, mostrei inicialmente um site relativo ao tema e questionei-os sobre o que sabem ou se lembram sobre a Páscoa (que símbolos, pessoas, acontecimentos representam a páscoa, e outras perguntas que pudessem surgir consoante as respostas dos alunos). Depois li um pequeno texto sobre o tema, às crianças, e conversei com elas sobre a razão dos mesmos existirem e serem representativos da Páscoa, nomeadamente o coelho e o ovo. No dia seguinte, realizou-se um *brainstorming* de palavras relacionadas com a páscoa, de modo a facilitar a arrumação de ideias por parte das crianças. Depois de realizado o *brainstorming* procedeu-se à elaboração de um postal, desenvolvendo a área da Expressão Plástica, por meio de dobragens. Com as palavras selecionadas as crianças teriam que escrever no postal algumas destas, trabalhando também a área do Português.

3. Contexto de estágio – Creche

A Instituição

O último estágio foi realizado em contexto de creche, na freguesia de Marvila, concelho de Santarém, na Creche “Os Amiguinhos” pertencente à Santa Casa da Misericórdia.

A Creche está construída com dois pisos, rés-do-chão e 1º andar, sendo que, existem quatro salas de atividades: o berçário, sala de 1 ano, sala dos 2 anos, sala familiar e uma sala de estímulo junto ao berçário. Funciona ainda, no rés-do-chão, o pré-escolar, com uma sala dos 3 anos, uma dos 4 anos e a outra dos 5 anos. No mesmo piso da Creche funciona ainda o refeitório, uma copa, três casas de banho, um fraldário, um gabinete de atendimento, uma zona de cabides, um vestiário para funcionários, duas casas de banho para adultos e um espaço adequado para as brincadeiras das crianças. Existe ainda um espaço exterior, organizado de modo a que todas as crianças tenham acesso a diversas experiências de cariz lúdico e educativo. Nesta zona, as crianças podem usufruir das mais diversas experiências sensoriais (através do tato em contacto com a areia, caracóis, etc.; através do olfato em contacto com o ar puro e todos os cheiros característicos do espaço envolvente; através da visão, nomeadamente das cores do pátio; através da audição em contacto com o chilrear das aves, etc.). Há uma divisão lógica do pátio: uma área de areia e também uma área cimentada com adaptações próprias no chão para que as crianças não se magoem, composta por um escorrega, um balancé, um túnel, uma casa de plástico e, quando as crianças vão para esta área brincar, cada educadora deverá levar, da sua sala, os brinquedos adequados para o espaço.

Organização do Ambiente Educativo

A sala

A sala dos dois anos caracteriza-se por ser uma sala muito bem organizada para que as crianças se possam movimentar livremente. É uma sala com as dimensões essenciais que possibilitam que as crianças e adultos se possam deslocar dentro da mesma e, explorar os materiais disponíveis, levando a que as crianças se expressem sem estarem demasiado limitadas ao espaço. A sala possui duas janelas que ocupam a maior parte de uma das paredes laterais da sala, o que faz com que, a luminosidade incida sobre a mesma.

As salas da creche e jardim são espaços agradáveis e apelativos a novas aprendizagens e descobertas. Estas dispõem de janelas amplas que dão luz natural às

salas e também um janelão que dá acesso direto ao pátio exterior no caso da sala familiar. O mobiliário que compõe cada sala é adequado às necessidades das crianças para que estas possam chegar aos materiais com facilidade.

Como é evidente, a sala está organizada com diferentes áreas de atividades, sendo que, em cada uma das áreas existem brinquedos e materiais preparados consoante o seu ritmo de aprendizagem:

Área da casinha onde se pretende que as crianças brinquem ao faz-de-conta e que desenvolvam a imaginação, o sentido de responsabilidade e de organização, a autonomia e que proporcione situações de trabalho em grupo. Esta área é composta pela cozinha, baú de roupas, malas, um género de quarto, bonecos, etc., tudo com o objetivo de imitar os adultos que observam no seu dia-a-dia, tanto em casa como em comunidade ou na escola. Nesta área, as crianças podem representar diferentes papéis, ser mãe, pai, avós, tios, irmãos, professor, cabeleireiro, médico, etc;

Área da garagem onde se pretende fomentar o espírito de equipa, de iniciativa e que adquiram noções de espaço, tempo, velocidade. É composta por uma caixa que contém diversos meios de transporte, mas principalmente carros, de diferentes dimensões, cores e com formas bastante variadas;

Área das histórias onde se pretende incentivar o gosto pela leitura e pela escrita, a curiosidade, a comunicação e a descrição de imagens. Nesta área, as crianças podem efetuar a leitura de imagens e grafismos, tendo em conta que existem diferentes livros com diferentes assuntos abordados;

Áreas dos jogos onde se desenvolvem destrezas e coordenações motoras finas e, onde se pretende que as crianças adquiram diversas competências, dependendo das funções dos diferentes jogos.

É pretendido que as crianças não passem o tempo sempre na mesma área, mas que haja um movimento de rotação.

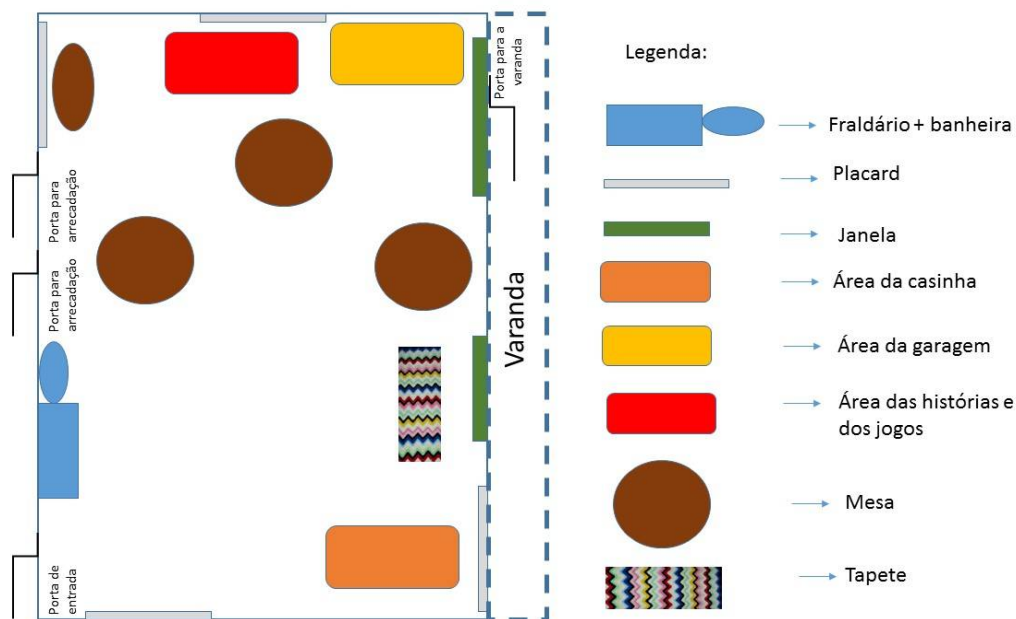


Figura 5 – Planta da sala da Creche

O grupo

O referido grupo era composto por 19 crianças, das quais 11 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Relativamente a Necessidades Educativas Especiais, estas, não eram reconhecidas no grupo.

No início do ano letivo as idades situavam-se entre 1 e 2 anos de idade, sendo acompanhados pela mesma educadora desde 2013, exceto 7 que só entraram no presente letivo ano na creche.

O grupo apresentava um comportamento inconstante, como é habitual nestas idades, pelo que existiam muitas crianças com fortes características de liderança, o que acabava por testar a autoridade do adulto, dificultando em muitas ocasiões, a concentração e comportamento de todas as crianças.

As crianças eram bastante participativas e envolviam-se nas atividades e brincadeiras com muita prontidão.

No que respeita à assiduidade, este grupo era bastante assíduo, apesar de não serem pontuais devido aos horários de trabalho dos pais, atrasando assim a sua entrada na sala, o que prejudicava o desenvolvimento das atividades que eram muitas vezes interrompidas pela entrada destas.

A maioria das crianças frequentava a instituição desde o berçário, o que se torna facilitador para a educadora e mesmo entre elas, pois permite um maior sentimento de segurança e amizade entre todas.

No que concerne aos interesses do grupo, estes recaiam essencialmente sobre a brincadeira livre e especial interesse pelas atividades de caráter motor.

As áreas preferidas pelas crianças eram a “garagem”, os “jogos de madeira” e a “casinha”, surgindo como primeira escolha de todos.

Organização do tempo

Diariamente o grupo organizava-se da seguinte forma: todos os dias de manhã, o acolhimento era feito na sala de 1 ano. Por volta das 9h, as crianças eram encaminhadas para a sala dos 2 anos onde guardavam os seus objetos pessoais e se iam sentar nas mesas redondas. De seguida, as crianças que já estavam presentes, começavam a marcar o quadro das presenças, as restantes iam marcando à medida que chegavam e no final cantava-se a canção do bom dia. Por volta das 9h30 distribuía-se um pequeno lanche (fruta ou bolacha) e posteriormente organizava-se o resto da manhã através de uma pequena reunião. Durante o período da manhã, eram realizadas as atividades orientadas, individuais ou em pequenos grupos. Depois do lanche, havia o momento das atividades livres, em que cada criança escolhia a área que queria e marcava no quadro das atividades.

Durante o dia, era dada muita importância também aos horários e rotinas diárias, concebidos como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças.

Os momentos:	
7h45m – 9h	Acolhimento
9h – 9h30m	Presenças e bom-dia
9h30m – 9h45m	Lanche reforço da manhã (fruta ou bolacha)
9h45m – 11h	Atividades estruturadas e/ou livres
11h – 11h30m	Higiene
11h30m – 12h20m	Almoço
12h20m – 12h40m	Higiene
12h40m – 15h	Sesta

15h – 15h30m	Higiene
15h30 – 16h	Lanche
16h – 16h30m	Higiene
16h30m – 18h	Atividades estruturadas e/ou livres
18h – 19h	Acolhimento

Tabela 2 – Organização do tempo em creche

Projeto da Educadora

Relativamente ao Projeto implementado pela educadora cooperante, este intitulava-se “Á volta dos sons e das Palavras” e surgiu da necessidade em desenvolver a linguagem, devido à grande diversidade existente no grupo.

Esta lacuna é definida por as crianças se encontrarem numa fase em que recorrem apenas a uma ou duas palavras para exprimirem uma ideia ou intenção, o que resulta, num discurso diminuto. Contrariamente a algumas crianças que já conseguem aplicar as regras de concordância frásica. Esta foi a problemática que a educadora encontrou e decidiu promover.

Foi também abordada a questão da autonomia, referindo-se que existem crianças que já são capazes de assegurar as suas necessidades básicas, conseguindo mesmo dirigirem-se sozinhas à casa de banho. É dada importância a cada criança, pois todas têm necessidades e características diferentes, cabendo ao adulto o auxílio na superação das dificuldades encontradas.

Existiam crianças que necessitavam de ser estimuladas e incentivadas constantemente, por serem muito tímidas e não terem sentido de iniciativa ou participação. Apresentavam alguma dificuldade em participar nas conversas de grande grupo, ou até na escolha das áreas.

Posto isto, outro ponto a desenvolver seria também o da socialização, com a prioridade da descentralização do “eu”, onde o objetivo primordial seria o de interagir, cooperar, ultrapassar conflitos e valorizar o outro.

Projeto “Tropeçando nas Palavras”

Fundamentação Teórica

O referido projeto pretendia ser um fio condutor da prática pedagógica, na medida de conduzir as escolhas das atividades para que o processo educativo atingisse os objetivos estipulados.

Do período destinado à observação do contexto educativo, pudemos analisar os interesses e as limitações do grupo. Como reflexão das fragilidades e constatações aferidas, de acordo com conversas com a educadora, decidimos intitular o nosso Projeto de Estágio como: “Tropeçando nas Palavras”.

Como objetivo principal, enunciámos o desenvolvimento da linguagem, como a mais evidente debilidade a trabalhar com o grupo. Devido à idade das crianças em questão, deparámo-nos com diversas dificuldades, ao nível da linguagem, na maioria das crianças. Entre as mais evidentes, o facto de as mesmas não dizerem o som “r” quando este se encontra agregado a outra consoante (redução de grupos consonânticos), quando um fonema “tinge” ou influencia por contágio os outros (deturpação por assimilação regressiva) e quando ocorre a supressão de um segmento que causa dificuldades na fala (omissão de sílabas não acentuadas).

Constatando que o conhecimento é adquirido pela experiência e também pela ação, propusemo-nos a envolver e motivar as crianças para que estas participassem nas atividades, atingindo os objetivos por nós, previamente estipulados.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o educador deve estruturar atividades com uma prioridade central, “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”, respeitando sempre as suas características individuais. (Ministério da Educação, 1997, p.18),

A nossa intencionalidade de desenvolver a referida temática recaiu não só nas atividades orientadas mas também, nas situações de brincadeira livre e diversos momentos da rotina.

Ainda de acordo com as OCEPE, “A Aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam”. (p.66)

Nas situações de grande grupo o educador deve proporcionar um clima de comunicação, que vise a expansão do vocabulário da criança, através da construção de frases corretas e complexas, sendo que “Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter ludico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações”. (Ministério da Educação, 1997, p.67)

Contudo, se a criança não for corretamente estimulada e motivada para realizar as aprendizagens necessárias em determinado momento, ficará limitada e terá dificuldades em superar o atraso provocado pela não assimilação e inadaptação das devidas competências.

Na nossa prática pedagógica, tivemos a oportunidade de implementar atividades que pudessem ser desenvolvidas a pares ou grande grupo, pois “é importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”, ou seja todos os elementos são impulsionadores de aprendizagens que facilita o conhecimento (Ministério da Educação, 1997, p.36).

Tabela 3 - Planificação do Projeto de creche

<p>O que as crianças podem aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> Saber relatar acontecimentos; Recontar narrativas ouvidas ler; Estimular o desenvolvimento da linguagem oral; Promover o gosto pela Leitura; Reconhecer a articulação entre linguagem oral e código escrito; Comunicar com os outros; Desenvolver capacidades a nível da oralidade; Responder a questões demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; Iniciar um diálogo; Adquirir novo vocabulário; Articular corretamente as palavras 	<p>Estratégias</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar um vocabulário diversificado com estruturas sintáticas de complexidade crescente; Utilizar um diálogo adequado na explicitação de uma determinada atividade; Ler para cada criança individualmente, ou em grupo, de forma perceptível, pronunciando bem todas as palavras e esclarecendo os conceitos não assimilados; Proporcionar momentos de conversa ao longo do dia; Promover a rotina de ler o narrar uma história; 	<p>Como iniciar</p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer um diagnóstico das aquisições linguísticas de cada criança e das suas dificuldades; Partir dos saberes de cada criança e planificar atividades apropriadas ao grupo e a cada criança. 	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Material didático (jogos, livros, fantoches...) Material de apoio (leitor de cd, dvd) Materiais de consumo Equipa técnica Pais, encarregados de educação e familiares Comunidade envolvente
<p>Conexões com outras matérias e saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> Área do conhecimento do mundo, através da exploração de diferentes objetos, da observação do meio que os rodeia, a criança descobre e conhece espaços físicos diferentes do seu meio familiar; Área da formação pessoal e social, através de atitudes que privilegiem os afetos, as relações entre pares, a autonomia, a participação ativa, a vida democrática, a criança pode descobrir novas relações sociais; Área da expressão e comunicação, através da expressão plástica, musical e motora a criança desenvolve e estimula a criatividade, a curiosidade, a iniciativa e a sua representação do espaço. 	<p>Tema</p> <p>“Tropeçando nas Palavras!”</p>	<p>Divulgação</p> <ul style="list-style-type: none"> Reuniões de pais / encarregados de educação; Exposição frequente das produções das crianças e/ou registo fotográfico das atividades nos placares da sala Preenchimento da tabela semanal: “Esta semana na sala dos 2 anos...”, exposta ao lado da porta de entrada da sala. 	
<p>Atividades de grande grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> Conversas de grande grupo Preenchimento dos quadros das presenças e atividades Histórias Canções Passeios Jogos de expressão motora e musical 	<p>Atividades de pequeno grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> Jogo heurístico Exploração nas diferentes áreas da sala Conversa de pequeno grupo para resolução de conflitos ou planificação de trabalho 	<p>Atividades individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura de imagens Conversas individuais Atividades de expressão plástica 	<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação direta e registo das comunicações das crianças; Registos fotográficos das atividades e diferentes momentos diários; Portfólio da criança onde estarão presentes os registos das atividades das crianças e as suas produções; Registo da evolução das crianças através de grelhas de observação individuais.

Principais atividades desenvolvidas

As atividades em creche processam-se a partir de uma sequência, sendo que cada área de conteúdo é desenvolvida num dia específico da semana. À segunda-feira, dia em que não vamos ao estágio eram desenvolvidas com as crianças atividades livres pela sala, na terça-feira exploravam-se atividades ligadas à expressão plástica, na quarta-feira eram desenvolvidas as atividades de expressão-motora, na quinta-feira era o dia em que melhor trabalhávamos o nosso projeto de estágio, pois era dia de histórias e de desenvolver em pormenor a área do português e, por fim, à sexta-feira estruturávamos atividades relacionadas com a expressão musical.

Em relação ao domínio da expressão plástica, destaco a primeira atividade realizada com o grupo de crianças, de modo a trabalhar a época festiva do S. Martinho. Inicialmente e, praticamente em todas as atividades, as crianças eram distribuídas pelas áreas de atividades e iam-se chamando as crianças à vez para realizarem a atividade. Para o desenrolar da atividade preparei previamente os materiais a utilizar. Primeiramente forneci à criança o molde de uma castanha em cartolina, que a mesma terá que utilizar, ou uma esponja ou uma escova de dentes, para pintar a parte inferior do molde. Nesta momento era esperado que a criança fosse capaz de, autonomamente, desenvolver a sua criatividade e até, manifestar sentido crítico sobre o trabalho a desenvolver. Seguidamente, a criança deveria colar os olhos na castanha, assim como a boca e os respetivos pés e pernas (moldes elaborados previamente por mim). Depois de todas as crianças terem terminado a elaboração da castanha, todos os trabalhos foram pendurados no teto da sala.



Ilustração 4 – elaboração da castanha

Na atividade da elaboração da castanha, foi possível perceber que ainda existiam muitas crianças com grande dificuldade em colar materiais e em segurarem, por exemplo, num pincel com tinta. Notam-se algumas diferenças entre as crianças do grupo, devido às diferenças de idades, em alguns casos, ser de quase dois anos. Também por ter sido a primeira intervenção da minha parte e por ser ainda recente a presença de estagiárias dentro da sala de atividades, algumas crianças, as mais introvertidas, tiveram maiores dificuldades em iniciar a atividade proposta. Depois de iniciarem, a maior parte fê-la com grande entusiasmo.

Às quartas-feiras ocorriam as sessões de ginástica, onde se trabalhava o domínio da expressão motora. Este era o dia favorito de todo o grupo, pois as atividades eram desenvolvidas fora da sala, no ginásio pertencente à Santa Casa da Misericórdia. Vou apenas dar destaque a uma atividade, que a meu ver foi produtiva e, na qual me apercebi, mais que nas outras, no empenhamento e no à vontade das crianças. Inicialmente e, como em todas as sessões de ginástica, solicitei ao grupo que se sentasse livremente pelo chão do ginásio e que reproduzisse movimentos de aquecimento, através da imitação. Depois do aquecimento coloquei no chão do ginásio várias bolas, de diferentes cores, e dei sinal às crianças para brincarem livremente com as mesmas durante um pequeno período de tempo. Com as bolas já no chão do ginásio (sendo que existiam três cores diferentes de bolas), coloquei num dos cantos do ginásio três caixas cada uma com uma bola de cor diferente. Após o sinal, todas as crianças deveriam ir buscar todas as bolas que encontrassem, da cor da bola que estava dentro da primeira caixa e colocá-las lá dentro. Assim que as crianças tivessem recolhido todas as bolas de uma cor e colocado na respetiva caixa, eu dava sinal para que realizassem o mesmo procedimento agora para a segunda caixa, em que a bola seria de outra cor. E assim, sucessivamente até todas as bolas estarem colocadas nas caixas corretas. Este jogo foi muito importante para as crianças, pois para além do desenvolvimento da motricidade, ainda tinham como objetivo a cumprir, conseguirem identificar as cores das bolas. A maior parte das crianças conseguiu identificar bem as cores e, aquelas que tinham maiores dificuldades em associar o nome da cor à respetiva cor acabavam por imitar os colegas e pegar nas bolas corretas. Os objetivos principais desta atividade foram bem-sucedidos e as crianças aderiram muito bem ao que lhes foi proposto. Para terminar a sessão de expressão motora, solicitei a todas as crianças que se sentassem livremente pelo chão, fazendo pequenos alongamentos de braços e pernas e, de seguida, que se deitassem e que ouvissem todas as indicações que eu lhes ia dando (esticar os braços, inspirar e expirar, alongar as pernas...). Todas as sessões de ginástica começavam com uma primeira parte de aquecimento, de seguida desenrolavam-se as atividades planeadas para o respetivo dia e, terminavam com uma sessão de relaxamento.

Às quintas-feiras a atividade planificada era sempre relacionada com histórias, o que poderia mudar seria o formato em que a história era contada, por vezes com livro, outras vezes com fantoches e ainda com imagens impressas, alusivas à história. Logo a seguir à marcação das presenças, o grupo era reunido na área do tapete e eu começava a contar a história, de modo divertido com o objetivo de estimular a atenção das crianças. Terminada a leitura da história, eu colocava perguntas ao grupo, tentando fazer com que não respondessem sempre os mesmos e que, mesmo aqueles que tivessem

maiores dificuldades em se exprimir respondessem através de gestos, de modo a combater a timidez e reforçar a confiança. Com estas atividades as crianças acabam por dialogar umas com as outras sobre aquilo que acabaram de ouvir e adquirir novo vocabulário. Posteriormente à conversa em grande grupo, as crianças foram distribuídas pelas áreas e, individualmente, realizaram um desenho sobre a história, numa folha com a imagem do livro, assim como recontaram uma parte/momento que se lembravam daquilo que ouviram anteriormente. O reconto da história proporcionava às crianças a articulação correta das palavras visto que, a criança estava a sós comigo e quando pronunciava mal uma palavra eu corrigia-a. Depois de todas terem terminado o desenho e o reconto da história, os mesmos eram afixados num placard na sala.

Às sextas-feiras, na sala dos dois anos, ocorriam as atividades de expressão musical. Vou destacar uma atividade que, inicialmente quando a planifiquei surgiram dúvidas da minha parte e da supervisora pela forma como iria correr, mas que acabou por nos surpreender pela positiva.

Como é habitual logo pela manhã, as crianças encontravam-se sentadas ao redor das mesas. Aproveitando que estavam todas sentadas, apresentei ao grupo dois instrumentos musicais, os pratos e as maracas.



Primeiramente expliquei ao

Ilustração 5 – atividade com instrumentos musicais

grupo o nome de cada instrumento

e representei o respetivo som. Após isto, mostrei às crianças quatro cartões, um com a imagem das maracas, outro com a imagem dos pratos, outro com a imagem das mãos e por fim, outro cartão com a imagem dos pés. Expliquei a atividade ao grupo que se ia processar da seguinte maneira: as crianças iam ser divididas em quatro mesas (quatro grupos). Um grupo ficava com as maracas, outro grupo com os pratos, e os outros dois grupos ficavam sem nenhum instrumento. Quando eu mostrasse o cartão com a imagem das maracas, só o grupo das maracas tocava, quando mostrasse a dos pratos, só o grupo dos pratos tocava. Quando fosse mostrado ao grupo a imagem das mãos, um dos grupos que não tinha instrumento, que vai ser escolhido por mim, tinha que bater palmas e quando mostrasse o cartão dos pés, o outro grupo tinha que bater com os pés no chão. Sempre que o cartão respetivo ao grupo aparecesse, o grupo tinha que

representar a imagem do cartão. Neste momento da atividade, as crianças tinham que estar bastante atentas para conseguirem reproduzir com os instrumentos e com o corpo os sons desejados. Para terminar a atividade, compliquei um bocadinho a mesma, mostrando vários cartões ao mesmo tempo e aí, os grupos teriam a atenção como objetivo principal a alcançar, para poderem tocar todos ao mesmo tempo. Era importante que todos os grupos passassem pela experiência de serem “responsáveis” por um cartão, permitindo que se fosse trocando os instrumentos com outro grupo, de modo a que todos pudessem tocar as maracas, os pratos, ou bater as palmas ou os pés. Nesta atividade o grupo acabou por conseguir desenvolver a música através da percussão corporal e desenvolver o sentido rítmico e a coordenação motora. Também a exploração dos instrumentos musicais foi uma mais-valia no desenrolar da atividade, pois os alunos estiveram empenhados em mostrar as suas capacidades musicais.

Percurso de desenvolvimento profissional

Fazendo uma autoavaliação de todo o percurso profissional desenvolvido nos estágios, no geral, todos eles me proporcionaram importantes aprendizagens, ensinaram-me a ser Educadora de Infância e Professora do 1º ciclo. Obviamente que em cada estágio surgiram dificuldades, assim como facilidades, mas sem isto também não tinha sido possível aprender e evoluir enquanto profissional, em todos eles.

Os estágios serviram para iniciar a minha vida como profissional como educadora e professora, mas sei claramente que ainda tenho muito para aprender, sendo que o mais importante é que através destas experiências pude contactar diretamente com as crianças, planejei atividades para grandes grupos de alunos e, mais importante ainda, é que senti e vi que as crianças aprenderam comigo, desenvolveram-se a vários níveis o que foi muito gratificante.

No primeiro estágio, em educação pré-escolar, tive uma receção espetacular, quer por parte do grupo de crianças, quer por parte dos profissionais de educação. Inicialmente sentia-me com bastante nervosismo mas, tentei nunca demonstrá-lo às crianças. Neste estágio desenvolvi um pequeno projeto sobre a linguagem oral, implementando atividades e estratégias adequadas ao desenvolvimento da mesma. Todas as atividades foram utilizadas como forma de levar as crianças a dialogar, de algum modo, umas com as outras e, a desenvolverem competências comunicativas, atendendo sempre aos interesses do grupo. De modo a desenvolver nas crianças a linguagem, tentei diferenciar as atividades, dando ênfase às várias áreas de conteúdo, fazendo assim uma transversalidade de conteúdos. Em todas as atividades planeadas tentei dar destaque à autonomia das crianças, sendo para mim fundamental desenvolver este aspeto nas crianças, pois como diz Zabalza, referindo-se a Piaget (1998, p.151), “se o adulto estiver empenhado na independência e na autonomia infantil, precisa reduzir o seu exercício de poder encontrando um tipo de interação que o leve a esperar e a observar a criança, a escutá-la e a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação”.

Ao longo do estágio acabei por sentir algumas dificuldades: antes de pôr em prática as atividades; na realização das planificações, etc. O trabalho de planificação foi para mim uma das maiores dificuldades encontradas. Senti dificuldades em distinguir os objetivos das estratégias, dificuldade que foi sendo superada com a ajuda da professora supervisora. Para além disto, outra questão que inicialmente me inquietava era a avaliação das atividades, fundamental para perceber se as crianças atingiam ou não os objetivos planeados. Depois de realizar algumas leituras sobre avaliação e de conversar com a educadora cooperante, que sempre se mostrou disponível a ajudar de

modo a melhorar a nossa forma de trabalhar, fiquei mais esclarecida e, percebi que a avaliação deve funcionar como reguladora das aprendizagens dos alunos. Com a questão da planificação resolvida, foi bastante mais fácil elaborar as planificações dos dois estágios seguintes, sendo que no 1º ciclo o grau de exigência acabou por ser maior, complicando um bocadinho mais. De qualquer modo, o progresso neste campo foi bem notório.

Outra dificuldade que acabei por encontrar no estágio de pré-escolar foi relativa ao domínio do grupo, pois inicialmente, também porque ainda não estavam habituados há minha presença, tinham dificuldade em obedecer ao que eu lhes solicitava. No fim do estágio a minha opinião acabou por mudar, ou seja, deixou de ser uma dificuldade e passou a ser uma facilidade. As crianças foram-se adaptando há minha maneira de trabalhar e eu fui-me adaptando aos ritmos de trabalho delas, acabando por ambas as partes se “controlarem” uma à outra. Comecei a perceber o modo de cada criança trabalhar e fui-me adaptando a essas maneiras diferentes de trabalho. Neste ponto aprendi muito, consegui ter a minha maneira de trabalhar, sendo que a adaptei ao grupo e o grupo se adaptou a ela.

Mas como nada é feito apenas de dificuldades, também tive as minhas facilidades durante o estágio de pré-escolar. A professora cooperante, para mim, foi um incentivo desde o primeiro dia, pela sua calma e amabilidade, agindo sempre em cooperação e, pela exigência que também me colocava a mim e ao meu par de estágio nas atividades. Para um primeiro estágio não poderia ter corrido melhor, esta foi, sem dúvida, a motivação que eu precisava para desempenhar um bom trabalho.

Em relação ao estágio de 1º ciclo, iniciei-o com bastante receio das minhas capacidades enquanto estagiária e futura professora. Apesar da grande ajuda que foi ter estagiado em pré-escolar, neste contexto senti-me mais ansiosa e nervosa, pois a forma de estar era outra, os horários e os conteúdos eram totalmente diferentes. O trabalho, neste contexto, foi desenvolvido consoante o Plano Anual de Atividades e consoante as informações que a professora cooperante nos ia dando e orientando para cada semana. Procurei sempre fazer transversalidade de áreas e conteúdos e desenvolver temas que cativassem os alunos.

Surgiram-me várias dificuldades iniciais no estágio de 1º ciclo, uma delas mesmo antes de começar a lecionar. O facto de ter que dominar vários conteúdos de diferentes áreas deixou-me bastante assustada e, no primeiro contacto com a turma, apercebi-me logo da imensa curiosidade dos alunos, de questionarem tudo, acabando eu por ficar inquieta perante estes factos. O que tentei fazer mesmo antes de começar a estagiar, foi procurar informações, fichas de trabalho, atividades que completassem aquilo que eu teria que lecionar e, deste modo, enquadrar-me nos conteúdos. Assim consegui

integrar-me na rotina da turma e, com os conteúdos preparados, da minha parte, foi bem mais fácil lecionar. Sei que esta dificuldade inicial é absolutamente normal, pois até mesmo enquanto professora terei que realizar pesquisas, arranjar ferramentas de trabalho, que motivem e cativem a aprendizagem dos alunos e, realizar um trabalho autónomo para beneficiar o meu modo de lecionar.

Na turma do 1º ciclo, durante alguns momentos do dia, dirigiam-se à sala, para acompanhar o grupo, dois alunos com necessidades educativas especiais. Inicialmente não dei grande importância aos trabalhos que estes alunos desenvolviam quando estavam na sala de aula, pois estava ocupada com a turma, mas quando foi a semana da minha colega de estágio lecionar, apercebi-me que os trabalhos que os alunos faziam eram sempre os mesmos e, que eles já o faziam sem olhar, pois já sabiam de cor o que era para fazer em determinada atividade. Os alunos não progrediam em nada na sua aprendizagem e, juntamente com a minha colega de estágio, pensámos em criar atividades que estimulassem os alunos e que os fizessem progredir de algum modo. Depois de algum tempo de observação, apercebemo-nos também que em vez de criarmos atividades, devíamos era fazer com eles algo que os fizesse interagir com os outros alunos. Então, diariamente, aquando da distribuição dos materiais, solicitávamos sempre ao aluno que nos ajudasse nesta tarefa e, ao fim dos três meses de estágio chegámos à conclusão que fizemos um excelente trabalho e que, mais importante que estarem sentados numa mesa a fazerem jogos, foi estarem em contacto com os colegas e a sentirem-se uteis naquilo que estavam a fazer. Os restantes alunos também aceitaram muito bem esta ligação próxima com os alunos com NEE e, acabaram por ser fundamentais para estes se desenvolverem da melhor forma.

Uma outra questão que surgiu, era o fato de conseguir dar atenção individualizada a cada aluno e não forçar-me apenas nos alunos que estão sentados nas mesas da frente ou que participam mais, pois como refere Zabalza (1998:53), "... é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contactos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal, de reconstituir com ela os procedimentos da ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhes pistas novas...". É importante ao longo de cada atividade circular pela sala e forçarmo-nos em todos os alunos, não fazendo uma seleção dos mesmos. Por vezes acabei por me centrar mais nos alunos que estavam perto de mim, perto do quadro e os que se encontravam sentados nas mesas ao fundo da sala acabavam por ficar prejudicados, tendo em conta esta observação. Foi importante para mim consciencializar-me deste aspeto e tentar melhorar no restante período do estágio.

A turma em si era bem comportada, os alunos tinham bons resultados escolares e isso foi uma mais-valia para nós. Ao fim dos três meses de estágio notei principais

evoluções na escrita nos cadernos diários, pois quando, no início, vimos os cadernos estes estavam mal organizados, com palavras escritas à pressa, algumas atividades sem nexos e, depois de os incentivarmos a fazer melhor, a apagarmos tudo sempre que escreviam palavras à pressa, os cadernos passaram a estar sempre bem organizados e sem qualquer tipo de erros.

Durante o estágio fui bem recebida pelos alunos, pela comunidade escolar e pela professora cooperante e, as atividades propostas e realizadas foram bem aceites por todos sendo que, os alunos mostraram interesse e motivação e, também mostraram adquirir aprendizagens importantes para o futuro escolar.

Por último, o estágio em contexto de creche foi também espetacular. As minhas expectativas eram muitas e a vontade de iniciar este estágio também. Fui muito bem acolhida por toda a equipa da instituição e pelas crianças também, ainda que algumas desconfiassem um pouco sobre a minha presença de início. A relação criada também com a professora supervisora foi muito importante para mim, pois sentia-me bastante à vontade em desabafar nas reuniões semanais, acabando estas por me fazer sentir muito melhor.

A criação de um projeto também neste contexto foi bastante facilitadora como guia para planificar as atividades a desenvolver. Um projeto tem uma dimensão, na educação pré-escolar, deveras importante pois é necessário no projeto haver um ponto de partida, algo que se quer desenvolver, os objetivos que queremos que sejam atingidos tendo em conta uma problemática e as atividades que nos propomos a desenvolver. Para facilitar a gestão do nosso projeto, fizemos uma planificação do mesmo, onde esquematizámos, os objetivos, as estratégias, recursos, as atividades a desenvolver (em grande grupo, pequeno ou individualmente) tendo em vista ultrapassar o grande objetivo do projeto: dificuldades na linguagem oral. Assim, focámos as nossas atividades numa área de conteúdo específica, mas que é transversal a todas as outras, área da linguagem oral.

Na maior parte das temáticas desenvolvidas, integrámos histórias que se relacionassem com as mesmas. Posteriormente, e de modo a alcançar o grande objetivo do projeto, passávamos ao relato por parte das crianças daquilo que tinham ouvido e ao desenho da respetiva história. Raramente realizámos atividades em que as crianças não tivessem que dar a sua opinião ou dizer algo sobre o assunto. Todas as atividades foram planificadas ao pormenor, de modo a que as crianças, ao fim dos três meses de estágio comessem a demonstrar algumas melhorias na área da linguagem.

Neste estágio surgiu-me uma dificuldade relativamente ao domínio do grupo em situações em que estes se encontravam, principalmente, a trabalhar em grande grupo e em que muitos acabavam por dispersar. Esta lacuna acabou por ser ultrapassada,

pois com o decorrer das atividades fui-me apercebendo daquilo que poderia fazer ou não, sempre que trabalhasse em grande grupo com as crianças. Obviamente que nas primeiras semanas eu não estava ainda habituada ao grupo, assim como o grupo também ainda não estava habituado há minha presença e por vezes não faziam o que eu pedia, acabando por ser uma dificuldade por mim identificada.

Estagiar em contexto de creche foi muito importante para mim tendo em conta as expectativas altas que eu nutria sobre este estágio. Foi um estágio totalmente diferente dos outros dois, que exigiu de mim um esforço físico muito maior. Apercebi-me que a creche é ainda mais importante do que aquilo que eu imaginava e foi para mim uma excelente escolha optar por estagiar em três contextos totalmente diferentes. Acima de tudo, senti que o meu papel foi bem desempenhado e os objetivos foram cumpridos. Fez-me crescer bastante, não só enquanto futura profissional de educação, mas como pessoa.

Percurso Investigativo

No decorrer dos três estágios, de diferentes contextos, foram várias as questões que surgiram e que me fizeram refletir sobre o tipo de comunicação existente entre os educadores de infância e os professores de 1º ciclo.

Por exemplo, no estágio em jardim-de-infância, durante o período em que tive a estagiar, fizemos uma visita aos alunos de 1º ciclo, durante o recreio destes. Mas contacto direto em sala de aula não ocorreu em nenhuma atividade, no entanto, segundo o questionamento que fiz à educadora cooperante, antes das crianças transitarem para o 1º ciclo, é costume fazerem uma visita às instalações da escola e aí, as educadores e as professoras do 1º ciclo dialogam entre si, relativamente ao grupo no geral, não havendo qualquer referência específica sobre os alunos. Foi no estágio em contexto de 1º ciclo que me deparei com maiores dúvidas relativamente a esta falta de comunicação/trabalho de equipa entre os educadores e os professores. Percebi que, por exemplo, havia crianças que não tinham conseguido ainda superar a passagem do pré-escolar para o 1º Ciclo e que não tinham ritmos de trabalho e, a transição tinha sofrido algumas lacunas. Tive assim necessidade de perceber as dificuldades e facilidades de cada aluno, antes da entrada para o 1º Ciclo, para planificar o trabalho de forma mais adequada às necessidades das crianças. Talvez se existe maior trabalho de equipa entre docentes, ambos poderiam ajudar os alunos a superar as lacunas da adaptação/transição de ciclos. Relativamente ao estágio de creche, não senti esta dúvida pois as crianças ainda são pequenas e não havia qualquer contacto com o 1º ciclo, no entanto, a transição destas crianças para o pré-escolar acontecia de forma bastante natural, pelo facto de a instituição usufruir da valência de creche e pré-escolar,

estando assim as crianças de creche já habituadas à rotina do pré-escolar. Comecei então a questionar as educadoras/professoras orientadoras dos estágios pelos quais passei e achei pertinente realizar leituras e interrogar mais docentes sobre o trabalho de equipa existente entre o jardim-de-infância e a escola, surgindo deste modo a questão de pesquisa.

Parte II – Trabalho de pesquisa realizado

1. Conceitos e Fundamentos

1.1. O QUE É O TRABALHO DE EQUIPA?

Tendo em conta que o trabalho de pesquisa tem como principal foco o trabalho de equipa entre o jardim-de-infância e a escola, é necessário perceber do que realmente se trata o trabalho de equipa. De acordo com Romualdo (2011), o trabalho de equipa é um conceito que cada vez mais é valorizado em termos profissionais, sendo que “trabalhar em equipa significa criar um esforço coletivo para resolver um problema, são pessoas que se dedicam a realizar uma tarefa visando concluir determinado trabalho, cada um desempenhando uma função específica, mas todos unidos por um só objetivo, alcançar o tão almejado sucesso”. Em muitos casos o que acontece é que as pessoas trabalham, por vezes, os mesmos assuntos mas individualmente. Certamente que o trabalho em equipa torna-se muito mais forte do que o trabalho individual, pois a ajuda mútua é fundamental.

De acordo com Silva (2002, p.11), “colaborar, cooperar ou trabalho em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer”, podem resultar numa tomada de deliberação coletiva ou numa ação cujo produto final traduz os contributos de cada um dos seus membros. Tanto o trabalho em equipa como a cooperação são conceitos que remontam para um processo ativo, no qual o principal foco é a interação e, que implica a partilha de objetivos e ideias que são comuns a todos os membros que compõem a equipa.

1.2. IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE EQUIPA ENTRE DOCENTES

É certamente complicado “navegar” sem auxílio de colegas de trabalho, seja em que área profissional for, daí a importância de se trabalhar em equipa, que será uma ajuda fundamental para se encontrar soluções a problemas existentes e também para se tomar decisões importantes, com maior segurança e certeza. Como afirma Marchesi (2007, p.91), o trabalho em equipa exige “uma certa convicção de que vale a pena o esforço que envolvem e que, portanto, é um valor positivo na atividade profissional do professor”. É fundamental que exista uma “atitude favorável” de cooperação entre os colegas para se envolverem em atividades comuns. Também é deveras importante que todos os professores que participam num grupo de trabalho tenham consciência que na

dinâmica de grupo são fundamentais duas dimensões que ajudam na sua manutenção, a eficácia e a coesão.

Também Roldão (2007, p.27), quando fala sobre trabalho colaborativo, trabalho de equipa entre professores, refere que este trabalho é “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas e organizar adequadamente todos os seus dispositivos dentro do grupo que permitam: alcançar com mais sucesso o que se pretende; ativar o mais possível as potencialidades de todos os participantes; ampliar o conhecimento construído por cada um, pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros”. Esta ideia de trabalho de equipa entre os professores está centrada nas potencialidades de cada um, que obviamente, todas juntas produzem resultados mais eficazes.

É importante salientar a relevância que o trabalho de equipa tem no contexto profissional, pois este facilita aos professores expressarem as suas preocupações, a sua situação emocional tendo em conta os problemas que surgem na docência e, de compartilharem com os colegas, uma reflexão aprofundada sobre as finalidades e o sentido de ensinar. Quando o trabalho de equipa decorre desta forma, ele não ajuda apenas na melhoria das competências dos professores no modo de ensinar os seus alunos, mas ajuda-os também a encontrar maior harmonia emocional e o significado da sua ação enquanto profissionais de educação. Assim, o trabalho de equipa pode tornar-se fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e para a conservação do seu papel enquanto transmissor de educação aos seus alunos. (Marchesi, 2007).

Relembrando uma publicação mais antiga da O.C.D.E., de 1992, relativa à qualidade das escolas, considera-se que as escolas eficazes são as que fazem “uma planificação em cooperação, uma tomada de decisões comum e um trabalho colegial empreendido num espírito de experimentação e de avaliação.” (O.C.D.E., p.198).

A comunicação, por sua vez, é o fator essencial para o sucesso dos relacionamentos profissionais entre os professores. O trabalho em equipa exige aos participantes uma pré-disposição para escutar o outro e clarificar as suas ideias e as dos restantes colegas de equipa, sendo até uma estratégia preventiva face ao surgimento de inibidores à interação da equipa. (Hanko, 1999, citado por Silva, 2002).

Para os professores trabalharem em equipa, desde início é fundamental que procedam a uma planificação, atempada e cuidada, antes de começarem a trabalhar juntos. Segundo Walther-Thomas et al. (2000, citado por Silva, 2002, p.40) realizar uma

planificação conjunta tem a vantagem dos profissionais de educação instituírem rotinas de trabalho e, de se “tornarem mais familiarizados com as competências, interesses e estilos de trabalho dos colegas”.

Na opinião de Serra (2004), é fundamental que os educadores de infância e os professores de 1º ciclo executem um trabalho de equipa, que planifiquem atividades em conjunto, que reflitam sobre estratégias, predispondo-se a uma comunicação estável e saudável, com vista a uma transição estável e harmoniosa. Para isto é imprescindível que ambos conheçam os documentos curriculares orientadores do seu ciclo, pois expõem diretrizes importantes que facilitam a transição entre ciclos. Torna-se necessário incutir um trabalho colaborativo e cooperativo entre os docentes, de modo a que a transição alcance o sucesso a vários níveis, emocional e cognitivo.

1.3. BARREIRAS AO TRABALHO DE EQUIPA

Viver em interação com os outros é algo que faz parte da vida do ser humano e é “considerado um grande desafio”. Importantes são os instantes em que existe contacto nas escolas, entre os docentes. Para alcançar certas metas é fundamental a “cooperação entre os agentes de educação das crianças”. (Gonçalves, 2013, p.75).

São várias as barreiras identificadas por Silva (2002, p. 44) ao trabalho de equipa entre os professores, entre elas: excesso de trabalho dos professores, que inclui o peso da burocracia, os horários, as planificações, os dispositivos legais e o próprio sistema educativo. A forma como o sistema educativo está organizado, pressupõe desde logo que o docente seja “o único e principal responsável pelo ensino de um grupo de alunos”. Também a questão dos horários implica a inexistência de tempos próprios no horário para os professores trabalharem juntos, não havendo tempo, por vezes nem vontade, de se reunirem. Uma outra barreira prende-se com esta atitude dos professores relativamente ao que lhes é exigido, o trabalho de equipa. Os professores sentem e possuem autonomia e independência relativamente aos programas educativos, sendo que se pede que haja um maior trabalho de equipa, que cooperem uns com os outros, os professores acabam por sentir a perda de alguma autonomia e da própria independência. Também o próprio clima existente entre os professores pode afetar o trabalho em equipa. O individualismo tem como consequência o isolamento profissional, surgindo assim a inexistência de competências para planificar, para se relacionarem, levando a um obstáculo ao trabalho de equipa.

Já Rodrigues (2005) aponta outras razões para o surgimento de obstáculos ao trabalho de equipa entre educadores e professores de 1º ciclo. A autora, no estudo que realizou, concluiu que existe problemas na comunicação entre estes profissionais de educação, pelo facto de existir ausência de cooperação entre estes dois níveis de

ensino, também pelo desconhecimento de ambas as partes dos currículos e das práticas desenvolvidas nestes níveis de ensino e também, afirma ainda a autora, que existem preconceitos que envolvem estes profissionais em relação ao nível de trabalho que lhes diz respeito.

1.4. A TRANSIÇÃO DO JARDIM-DE-INFÂNCIA PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Primeiro será fundamental perceber o que se entende por transição escolar, sendo que Portugal (1998, citado por Serra, 2004, p.74) fala sobre este tema apontando para “o modo como a criança experiencia um novo contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e, do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações”. A transição das crianças aos diferentes ciclos implica uma adaptação específica ou até individualizada e, que deve ser tida em conta por todos os intervenientes educativos. Os períodos de transição são marcados por ocasiões novas, em que se prevê o fim de uma etapa e o início de uma outra. Quando isto acontece no sistema educativo, poderá significar crescimento pessoal e social da criança. Mas poderá também ter um significado mais negativo, como a perda face ao que já se conhecia e o medo do desconhecido.

Partindo da perspectiva de Vasconcelos (2009), a educação pré-escolar é um ciclo fundamental para todas as crianças, sendo que não as prepara apenas para o ciclo seguinte mas sim porque lhes proporciona aprendizagens importantes que posteriormente se irão repercutir ao longo de toda a vida. Se as transições realizadas forem bem-sucedidas as crianças irão ter maior autoconfiança e aprendizagem, sendo que a adaptação à próxima fase irá ser bem aceite e, do ponto de vista cognitivo e emocional, as crianças irão ser bem mais felizes e irão interessar-se sempre pela fase seguinte. Tendo em conta que a educação pré-escolar é o início de um caminho educacional, este deverá ser cumprido com a ação de todos os intervenientes educativos, com o objetivo de garantir um desenvolvimento positivo e global da criança. Torna-se essencial que todo o processo de aprendizagem não seja realizado de forma separada, mas sim de um modo continuado e coerente.

É fundamental que as crianças, antes da sua entrada para o 1º ciclo, contactem com a escola e com as salas, sendo um aspeto facilitador no processo de transição. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), é o educador quem deve inculcar instrumentos facilitadores no processo de transição das crianças e também, promover contextos benéficos ao sucesso das crianças, em cooperação com os encarregados de educação e com os professores do 1º ciclo. Se cada um destes souber desempenhar as suas funções de forma adequada, todo o

nervosismo e ansiedade que vive com a criança desaparecerá e esta transição pode ser um incentivo para o desenvolvimento da criança.

Face ao que anteriormente foi abordado, é importante a exatidão da comunicação e da linguagem, das informações transmitidas pelo educador ao professor do 1º ciclo, no momento da transição. Também é importante que os professores de 1º ciclo que recebem as crianças que transitam do pré-escolar para o 1º ciclo, tenham um conhecimento antecipado do que foi realizado na última fase da educação pré-escolar, que aprendizagens a criança já adquiriu, que atividades não consegue ainda realizar, de modo a que a sua intervenção (do professor de 1º ciclo) seja adequada ao grau de conhecimentos da criança. (Rodrigues, 2005).

A comunicação entre o educador e o professor de 1º ciclo deve ser o mais eficaz possível, quer seja uma comunicação verbal, quer escrita, de modo a que não haja falhas, para que o período de transição não seja complicado para as crianças. Torna-se primordial garantir que toda a aprendizagem realizada pela criança seja uma aprendizagem contínua e não uma aprendizagem fragmentada. (Gonçalves, 2013).

Cabe então à educação pré-escolar, segundo Gonçalves (2013), desenvolver a criança a nível social e individual e prepará-la para a sua integração na escola. A escola deve também garantir a individualização das aquisições, de forma a garantir que haja progressão nas aprendizagens de modo positivo, com o objetivo de evitar dificuldades ou até mesmo de terem insucesso escolar. Também no Decreto-Lei nº5220/97, de 4 de agosto, vem expresso que, “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação 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, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.” A este ver, tanto a educação pré-escolar como o 1º ciclo, deve encontrar formas de comunicarem e colaborarem, com o intuito de garantir a continuidade educativa na fase de transição das crianças. Na opinião de Gonçalves (2013), é importante que as atividades concretizadas na educação pré-escolar sirvam de continuação ao que é posteriormente realizado no 1º ciclo, mas para isso é fundamental que ambos os docentes conheçam o currículo e os documentos orientadores do campo do seu colega. A comunicação entre docentes tem assim um papel importante neste domínio. Comunicar com interesse e satisfação é o primeiro passo para o sucesso a um bom desenvolvimento de trabalho de equipa. Ao longo deste ponto foi evidente o quão indispensável é este meio de se relacionarem. A comunicação torna-se inerente ao excelente desempenho dos profissionais de educação no momento da transição das crianças do pré-escolar para o

1º ciclo. O sucesso desta etapa está principalmente assente na competência de cada profissional de cada nível de ensino. É fulcral que os educadores e os professores percorram os mesmos caminhos, juntos, de modo a ultrapassar as suas dificuldades.

1.5. RELAÇÃO DOS PAIS COM A ESCOLA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO/ADAPTAÇÃO

Tendo em conta que nos tempos presentes se vem a falar intensamente sobre a participação das famílias na educação escolar das crianças, de acordo com Oliveira (2010), a família aparece como “uma entidade cultural, social, política, económica, psicológica e religiosa. Como grupo básico da estrutura social, tem vindo a ser questionada, sobre diversos pontos de vista, despertando o mais vivo interesse de todos os quadrantes”. Ocorreram grandes transformações a nível familiar, as quais têm sido bastante questionadas tendo em conta as mudanças ocorridas a diferentes níveis. O que acontece é que surge um conjunto de elementos que parecem “invadir” a família, e a escola é um desses elementos. Começa a surgir cedo na vida das famílias como um complemento que assume um papel que anteriormente se via reservado à família. A escola deixa de ter um papel passivo na sociedade e passa a “tomar conta” de algo que anteriormente pertencia às famílias.

Com o passar dos anos as famílias foram-se integrando cada vez mais na escolaridade dos filhos e, os professores começaram a necessitar também da ajuda das famílias na educação das crianças. Hoje em dia e, segundo Picanço (2012), existe cada vez mais a necessidade da escola estar ligada com a família. Sendo que a escola é uma instituição que completa a família, juntas tornam-se aliadas para a convivência entre todos os intervenientes.

Para qualquer individuo, a educação é um dos constituintes fulcrais do processo de socialização, com o objetivo de o integrar na sociedade. Quer a família, quer a escola não deveriam saber viver uma sem a outra, tendo em conta que dependem uma da outra para obter um grande objetivo, preparar os alunos/filhos para viverem em sociedade. A escola não deve ser apenas um lugar de aprendizagem, mas um lugar onde haverá continuidade afetiva que deve existir na totalidade em casa. Como afirma Picanço (2012, p.15), “é de extrema importância o estudo da relação família/escola, onde o educador/professor se esmera em considerar o educando, não perdendo de vista a globalidade da pessoa, percebendo que, o jovem, quando ingressa na rede escolar, não deixa de ser filho, irmão, amigo, etc.”.

A importância de existir uma relação entre a escola e a família, deve ser a de planear e estipular compromissos de ambas as partes e acordos, para que exista uma educação de qualidade quer na escola, quer em casa. De acordo com Marques (2001,

citado por Picanço, 2012), não existe uma maneira correta de fazer com que os pais se envolvam com a escola. As escolas é que podem criar estratégias e adaptar as características e necessidades para cada comunidade educativa. O contacto é importante e deve ser realizado através de reuniões, através da forma escrita, cartas mas, mais importante ainda é haver um contacto direto entre os dois.

Ao analisar documentos legislativos, será importante destacar o que descreve a Lei n.º 30/2002 que “Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior” e que no artigo 6.º é mencionado o papel dos pais e encarregados de educação, onde estes têm o direito e dever de: “Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.”

É relevante reforçar a importância da participação dos pais, dos próprios alunos, nas reuniões, tendo em conta que os pais são os primeiros a contribuir positivamente para a resolução dos problemas dos seus filhos e, além disso, são eles que devem dar apoio à equipa, na adoção de estratégias e, os próprios alunos porque são eles o núcleo da cooperação. (Silva, 2002).

De acordo com Alves-Pinto (1995, citado por Oliveira 2010, p. 13), “na sociedade atual, a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens. Na verdade, a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização”. Esta socialização não se reporta apenas aos alunos, mas também aos adultos, que estão ligados ao processo educativo, essencialmente os pais a quem a escola impõe também um processo de socialização, tendo em conta a importância dos seus papéis e a sua intervenção na educação escolar dos seus filhos. Existe um sentimento global de que as escolas só podem alterar o seu modo de trabalho se desenvolverem uma colaboração eficaz com as famílias. Porém o interesse pela criança na sua totalidade, exige que as escolas e as famílias aprendam e tenham interesse em trabalhar em conjunto.

Na transição é importante que, para além dos profissionais de educação, os pais e as crianças participem ativamente e se envolvam em atividades e projetos implementados, para que a transição entre duas etapas ocorra de melhor maneira, contribuindo para a evolução da criança. Pretende-se, essencialmente, que a relação das famílias com a escola seja uma relação onde todos contribuem e envolvem-se de forma ativa, no processo de ensino-aprendizagem. (Gonçalves, 2013).

2. O trabalho de pesquisa e os seus resultados

Objetivos e opções metodológicas

QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS

Tendo em conta a importância que nos dias de hoje tem a educação pré-escolar, esta continua a não ser de frequência obrigatória. É importante frequentar este tipo de escolaridade para serem criadas “condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ME, 1997, p. 17). Mas também é necessário que haja apoio na educação pré-escolar para se realizar uma transição com sucesso. Pois com afirma Gonçalves, (2013, p.15), a transição das crianças entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo deve ser fortemente trabalhada pois “a temática sobre a transição das crianças entre a EPE e o 1.º CEB, tem despertado curiosidade científica, devido a problemas de insucesso escolar e de transições descontínuas que afetam as crianças nesta fase tão crucial”.

Deste modo, tendo em conta todas as interrogações aqui expostas, a questão principal de investigação reflete-se no trabalho de equipa existente entre o jardim-de-infância e a escola. Para responder a esta questão terei também que perceber quais é que são as barreiras que afetam o trabalho de equipa, que estratégias podem ser adotadas para melhorar este trabalho, como é que se processa nas escolas a fase de transição e, também fundamental neste tema é caracterizar o papel dos pais no processo de transição dos filhos. Sendo que é o educador quem tem a função de proporcionar às crianças condições para que a sua aprendizagem seja positiva na fase seguinte (1º ciclo), este, em conjunto com o professor de 1º ciclo, deve tomar iniciativas e criar estratégias de modo a trabalharem juntos os dois níveis de ensino, tornando assim necessário construir a transição entre ciclos, tendo em conta as crianças e os pais. Assim, com afirma Gonçalves (2013:43), “hoje não basta aos docentes dominar o conhecimento, exige-se que estes, além de terem que ser ótimos profissionais ou profissionais competentes, são chamados a proporcionar conjunturas de sucesso aos alunos, preparando-os como pessoas com valores, atitudes e conceitos tornando-os assim, futuros cidadãos, participativos e responsáveis.” Isto só poderá acontecer e realizar-se positivamente se a transição for tida em conta, sendo necessário os professores e educadores trabalharem em equipa, visto serem quem tem um dos papéis principais na mudança de ciclos.

Questões Orientadoras:

- Existe trabalho de equipa entre os educadores e os professores?
- Quais as barreiras que afetam o trabalho de equipa entre educadores e professores?
- Que estratégias podem ser adotadas para melhorar o trabalho de equipa entre docentes?
- Como é que é preparada a transição/adaptação das crianças por parte dos docentes?
- Qual é o papel que os encarregados de educação podem desempenhar no apoio ao processo de transição?

Objetivos:

- Caracterizar o trabalho de equipa realizado entre educadores e professores;
- Identificar as principais barreiras que afetam o trabalho de equipa entre educadores e professores;
- Identificar estratégias que ajudem a melhorar o trabalho de equipa entre docentes;
- Perceber o modo como é preparada a fase de transição/adaptação das crianças;
- Caracterizar o papel dos encarregados de educação no processo de transição das crianças;

Tabela 4 - Questões orientadoras e objetivos do estudo

PARTICIPANTES E OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Inicialmente a investigação qualitativa confrontava-se com duas perspetivas de investigação: de um lado achava-se que os investigadores conseguiam relatar objetivamente as suas observações sobre o mundo social e do outro lado, era defendida a crença num sujeito, com capacidades para descrever as suas experiências. Isto levou os investigadores a procurarem um método que permitisse gravar as próprias observações. (Aires, 2013).

Assim, a metodologia utilizada no estudo insere-se no processo de investigação qualitativa. De acordo com Denzin (1994, citado por Aires, 2013, p.16), “o processo de investigação qualitativa vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade.” Os investigadores qualitativos analisam os fenómenos no seu contexto natural. A investigação que desenvolvem é apreciada como um processo interativo, sendo que os produtos da investigação são ricos e reflexivos dos fenómenos em análise.

Dentro da metodologia qualitativa foram utilizadas entrevistas, auxiliadas por um guião previamente realizado, servindo como orientador, de modo a que todos os entrevistados respondessem a todas as questões do guião. De acordo com Fontana e Frey (1994, citado por Aires, 2013, p. 27), “a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano. Também Gil (2008) concorda que a entrevista é uma técnica em que o investigador está a dialogar com o investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados de interesse à investigação. É assim uma forma de interação social. É uma excelente maneira de saber informações

sobre aquilo que as pessoas sabem, sobre o que pretendem fazer ou já fizeram, a respeito das coisas precedentes.

Na tabela 5 apresenta-se o guião da entrevista, organizado para recolher a opinião dos educadores de infância e professores do 1º ciclo sobre o trabalho de equipa.

Bloco/Dimensão	Objetivos	Questões
Dados de identificação pessoal	Identificar os participantes.	Sexo; Idade; Habilitações literárias; Anos de serviço
Trabalho de equipa entre educadores e professores	Caraterizar o trabalho de equipa realizado.	Costuma trabalhar em equipa com os educadores/professores? Se sim, dê alguns exemplos.
Barreiras ao nível do trabalho de equipa entre educadores e professores	Perceber quais as barreiras entre educadores e professores que afetam o trabalho de equipa.	Como caracteriza o trabalho de equipa entre professores e educadores? Quais as barreiras entre educadores e professores, ao nível do trabalho de equipa?
Estratégias que facilitem o trabalho de equipa entre educadores e professores	Identificar estratégias que ajudem a melhorar o trabalho de equipa entre educadores e professores.	Enumere algumas estratégias que possam contribuir para o trabalho de equipa entre educadores e professores?
Fases de preparação da transição/adaptação das crianças	Compreender o modo como é preparada a transição/adaptação das crianças.	Como costuma preparar habitualmente a fase de transição/adaptação com as crianças? Exemplifique.
Papel dos encarregados de educação no processo de transição/adaptação	Caraterizar o papel dos encarregados de educação no processo de transição/ adaptação das crianças.	Considera que o trabalho conjunto entre docentes e encarregados de educação tem um papel preponderante na fase de transição/adaptação? Porquê? Exemplifique.

Tabela 5 - Guião de entrevista aos educadores de infância e professores do 1º ciclo

Os participantes no estudo efetuado foram no total 7 educadoras de infância e 7 professores/as do 1º ciclo. Alguns dos docentes entrevistados pertenciam às turmas onde foram realizados os estágios, no entanto, surgiu a necessidade de entrevistar também docentes de uma outra escola, de um distrito diferente. Duas das instituições nas quais realizei entrevistas funcionam num edifício em que o pré-escolar e 1º ciclo se encontram juntos e, nas restantes instituições, ou funciona apenas o pré-escolar ou apenas o 1º ciclo. Na tabela 6 encontram-se os códigos de identificação dos entrevistados, sendo que o código começado pela letra "P" corresponde a um ou uma professora do 1º ciclo e, o código começado pela letra "E" diz respeito a uma educadora de infância. Também nesta tabela está presente a identificação pessoal de cada um dos entrevistados, de acordo com a sua idade, as habilitações literárias e os anos de serviço.

Relativamente ao modo de registo das entrevistas, tornou-se imprescindível registar em forma de áudio todas as entrevistas, com autorização prévia de todos os educadores de infância e professores do 1º ciclo. Tal como refere Gil (2008), o modo

mais confiável de registar as respostas durante a entrevista é com o uso do gravador, devido aos inconvenientes existentes, como os limites da memória humana que não proporcionam a retenção da totalidade da informação e a deformação de elementos que se projetam na reprodução da entrevista. Como o uso de gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado, foram tidos em conta todos os direitos de privacidade e confidencialidade dos dados que de algum modo pudessem identificar os entrevistados. Após as gravações, os registos de áudio foram transcritos e organizados em tabela, consoante as perguntas, como se poderá verificar no anexo 1.

Código de Identificação	Idade	Habilitações Literárias	Anos de serviço
PP	47 anos	Licenciatura na variante de matemática e ciências da natureza	20 anos
PA	34 anos	Licenciatura em ensino básico – 1º ciclo	12 anos
PML	44 anos	Bacharelato em 1º ciclo	22 anos
PC	57 anos	Licenciatura em educação com a vertente em educação musical	37 anos
PMG	52 anos	Licenciatura em ensino básico – 1º ciclo	32 anos
PAN	52 anos	Licenciatura em ensino básico – 1º ciclo	25 anos
PL	49 anos	Licenciatura de professores de 1º ciclo	20 anos
EG	52 anos	Licenciatura em educação de infância	24 anos
ED	51 anos	Complemento de formação em educação de infância	26 anos
EB	58 anos	Mestrado	35 anos
ETS	50 anos	Licenciatura em educação pré-escolar	22 anos
EZ	56 anos	Mestrado em Supervisão Pedagógica	36 anos
ET	52 anos	Licenciatura em educação de infância	31 anos
EC	39 anos	Complemento de animação sociocultural	15 anos

Tabela 6 – Dados de identificação pessoal dos entrevistados

Análise de dados e principais conclusões

De modo a analisar os dados, após as gravações, os registos de áudio foram transcritos e organizados em tabela, consoante as perguntas. Os dados foram analisados a partir da pesquisa teórica e através das respostas da entrevista.

Assim, neste subcapítulo irei descrever e realçar algumas das respostas dadas pelas educadoras de infância e pelos professores de 1º ciclo e, as principais conclusões que poderei retirar deste estudo. Assim, as respostas estão apresentadas consoante os blocos organizados da entrevista, como já se pôde observar em páginas anteriores na tabela 4.

Trabalho de equipa entre educadores e professores

Relativamente ao primeiro bloco, tendo em conta se existe ou não trabalho de equipa entre educadores de infância e professores do 1º ciclo, a maioria dos entrevistados refere que sim, que é costume haver trabalho de equipa entre docentes. Apenas cerca de três dos entrevistados referiram que não há muito trabalho de equipa, o que há são atividades já planeadas no Plano Anual de Atividades que são realizadas por ambos os docentes, quer do pré-escolar, quer do 1º ciclo.

No caso dos/as professores/educadoras que afirmam existir trabalho de equipa entre os docentes, as respostas mais comuns aos exemplos de trabalhos realizados por ambos são: **"realização de atividades que constam no plano anual de atividades, nomeadamente nas festividades"** (PP); também preparam o **"arranque do ano letivo, em que realizam reuniões em conjunto com os encarregados de educação. Também fazem atividades de ciências, matemática, em conjunto"** (PA); **"Quando se tem um 1º ano há sempre atividades de articulação onde se discutem a adaptação dos meninos, como é que eles reagiram, como é que eles estão"**... (PAN). Por vezes, nas respostas dos entrevistados surge a questão de **"...quando a escola é no mesmo recinto e estamos todos no mesmo local, podemos-nos juntar e planificar atividades"** (ET), ou **"...dado que geralmente estou em lugares únicos e geralmente nesses lugares nós trabalhamos muito em equipa com os professores de 1º ciclo. Por acaso aqui isso não acontece, trabalhamos pouco"** (ETS). Há professores/educadores que referem que o facto de existirem edifícios onde o jardim-de-infância e a escola do 1º ciclo estão juntos, existe maior facilidade de trabalhar em equipa. Esta questão é relativa e isso reflete-se nesta última resposta, em que a entrevistada está a trabalhar numa escola em que os ciclos estão juntos e quase não existe trabalho de equipa.

Na opinião de outras/os educadoras/professores, não existe trabalho de equipa, pois alguns consideram que realizar apenas atividades festivas não é considerado trabalhar em equipa, **“diz-se que há um trabalho de articulação mas que eu não considero de articulação uma vez que, reunimos de facto três ou quatro vezes para combinar atividades, festejos, apenas. Isso para mim não é um trabalho de articulação”** (ET). Noutros casos **“nós as atividades que fazemos não estão previstas ou programadas portanto não é um trabalho de equipa”** (EB).

São diversificadas as respostas dadas a esta questão mas, a maioria considera **“fundamental”** (EG) existir trabalho de equipa entre educadores e professores.

Barreiras que afetam o trabalho de equipa entre educadores e professores

Para a maioria das/os educadoras/professores o trabalho que existe é muito **“profícuo”** (PAN) e **“proveitoso para a crianças”** (PML). Mas como afirma EG, **“nunca é perfeito, porque há condicionantes”**. As barreiras mais explicativas da análise das respostas têm a ver com os horários diferentes dos educadores e dos professores, que muitas vezes são desencontrados, também a organização curricular do 1º ciclo **“faz com que tenhamos uma carga horária muito pesada por disciplina e limita-nos muito em termos de tempo para fazermos outras atividades de articulação”** (PA). Outra barreira realçada **“é o desconhecimento mútuo, do que é concretamente o pré-escolar e o 1º ciclo”** (EZ) e não existir momentos juntos **“para saber o que cada ciclo faz e para assim podermos encontrar formas de articular. Vem deste desconhecimento e distância que dificilmente se conseguirá fazer um trabalho de articulação”** (ET). Tal como já tinha ficado esclarecido na revisão da literatura e fazendo uma ponte para as respostas originadas pelas entrevistas, são várias as barreiras identificadas por Silva (2002, p. 44) ao trabalho de equipa entre os professores, entre elas, o excesso de trabalho dos professores, que inclui o peso da burocracia, os horários, as planificações, os dispositivos legais e o próprio sistema educativo. Quer as respostas dadas pelos educadores e professores, quer a opinião de Silva (2002), completam-se e descrevem um pouco aquilo que os docentes sentem em relação ao trabalho de equipa.

Depois também surgem as opiniões das/os educadoras/professores que acham que **“não há um desajuste entre educadores e professores”** (PMG) e que **“não há propriamente barreiras, porque há aqui trabalhos que se fazem (...) que são feitos em conjunto”** (ETS). Talvez haja conceções diferentes do que são barreiras, tendo em conta o grupo de docentes entrevistados e o gosto ou não pelo trabalho de equipa, apesar de a maioria achar que é um trabalho fundamental.

Em alguns casos também foi possível perceber que o clima existente entre professores e educadores pode afetar o trabalho em equipa, pois foi referido que **“depois também há a disponibilidade de cada um”** (ED) e **“já tive dificuldades em trabalhar com o 1º ciclo porque não há abertura dos professores”** (EC), **“aqui há muito trabalho individual”** (ETS). Como referiu Silva (2002), o individualismo tem como consequência o isolamento profissional, surgindo assim a inexistência de competências para planificar, para se relacionarem, levando a um obstáculo ao trabalho de equipa.

Estratégias que facilitem o trabalho de equipa entre educadores e professores

No que toca à opinião das/os educadoras/professores sobre as estratégias que facilitam o trabalho de equipa, são várias as respostas: **“haver mais reuniões em conjunto em que se possam programar e delinear as diversas etapas do trabalho”** (PP); **“nem que fosse uma reunião mensal em que pudéssemos reunir e combinar atividades em conjunto”** (PC); **“...”se nós tivéssemos um programa menos extensivo que nos permitisse ter um horário mais flexível e não tão extenso nas áreas do português e da matemática e que nos permitisse fazer essa articulação”** (PML); **“...”passava pelo esforço que as educadoras e os docentes do 1º ciclo teriam que fazer para saber concretamente qual era o programa, o currículo do pré-escolar e do 1º ciclo”** (EZ). Portanto são várias as opiniões sobre o que se poderia alterar ou fazer de melhor para que existisse trabalho de equipa.

Analisando então as respostas dos entrevistados, concluo que uma das estratégias que muitos apontam como solução ao investimento no trabalho de equipa é a alteração da carga horária dos professores do 1º ciclo sendo que, muitos também realçam o facto de esta estratégia não estar ao alcance apenas dos docentes mas sim do sistema burocrático da educação, tal como destaca a entrevistada EZ **“a ver se conseguíamos se o currículo do 1º ciclo ficava menos pesado mas quanto a isso não sei o que se poderia fazer, está cada vez mais pesado e elas (as professoras de 1º ciclo) não conseguem”**. Também facilmente apontada pelos entrevistados é a falta de reuniões entre docentes de ciclos diferentes, ou porque o tempo é escasso, ou porque simplesmente os jardins-de-infância e as escolas do 1º ciclo se encontram em edifícios distantes o que impossibilita a deslocação e a possibilidade de se reunirem, **“uma das estratégias que eu acho fundamental era haver tempo próprio para o trabalho de equipa”**, ainda a mesma entrevistada afirma que, **“seria mais rentável haver o hábito de num determinado dia por semana, haver um tarde em que as crianças fizessem jogos com o pessoal auxiliar, de modo a haver uma articulação”**

(EB), aqui nesta última transcrição também é realçada a questão de existir pouco contacto entre alunos de ciclos diferentes e entre alunos e pessoal auxiliar.

Depois também há quem ache que não seria necessário adotar novas estratégias para melhorar o trabalho de equipa porque, **“eu acho que no nosso agrupamento há essa articulação e nessa articulação há sempre atividades que são conjuntas, em que os meninos do jardim vêm à escola e a escola vai ao jardim, portanto há sempre essa ligação”** (PAN) ou também, **“neste caso não vejo nenhum problema porque nós quando nos juntamos em reuniões limamos logo arestas”** (PMG). São relatos em que existe trabalho de equipa entre educadores e professores e em que esse trabalho é proveitoso.

Fases de preparação da transição/adaptação das crianças

Neste bloco foi possível retirar das respostas das entrevistas uma conclusão importante, todos os educadores/professores preparam a fase de transição/adaptação das crianças, obviamente uns de uma maneira e outros de outra.

A maior parte dos docentes prepara estas fases no final de cada ano ou, no início do ano letivo, **“geralmente as educadoras costumam no final, no terceiro período, há um dia em que eles vêm fazer atividades em conjunto com os alunos do 1º ciclo”** (PP), **“preparamos sempre só no início do ano quando os recebemos e nunca numa fase anterior que seria importante”** (PML), **“tenho conseguido que haja, em todo o 3º período, que as crianças vão uma manhã, um dia, às salas do 1º ciclo”** (EC).

Depois também há os entrevistados que referem o facto de haver algum tipo de preparação, mas não a ideal para que a transição/adaptação, corra da melhor forma, **“no final do ano, embora esta seja uma das grandes lacunas, há um momento de transição (...) mas não sei se será um ideal”** (PL), **“não há visitas porque nós também nunca sabemos se vamos ter um 1º ano no ano anterior”** (PML). Outro dos entrevistados relembra os tempos mais antigos **“eu cheguei ainda a apanhar o tempo em que as crianças não iam ao jardim-de-infância e o primeiro período era uma espécie de pré-escolar, era uma adaptação a tudo, apareciam crianças que nem num lápis sabiam agarrar”** (PC). Este mesmo entrevistado também descreveu a forma curiosa como prepara o processo de adaptação das crianças, **“crio o canto dos contos (...) peço que cada criança traga uma almofada e coloco-as no tapete e onde várias alturas, durante a semana, inicialmente sou eu que conto as histórias mas à medida que eles vão aprendendo as letras, passam a ser eles a ler”**.

São várias as estratégias que as/os educadoras/professores optam para preparar esta fase escolar das crianças. Há aqueles que levam as crianças dos cinco anos às salas do 1º ciclo, para fazerem atividades com a turma, no caso dos que nunca foram a uma sala do 1º ciclo, os professores do 1º ciclo, inicialmente fazem **“atividades mais lúdicas, o tempo de estar sentado é mais curto, as atividades são mais diversificadas, o tempo de escrita é mais curto”** (PMG). Noutros casos há mesmo reuniões realizadas entre educadores e professores **“e fazemos uma calendarização para que o grupo dos cinco anos, o grupo que irá frequentar o 1º ciclo, vá até à sala de aula e participe em atividades (...) estas atividades são todas articuladas em conjunto, as educadoras com os professores”** (ED). Outros docentes optam por, ao longo do ano, trabalhar de maneiras diferentes, no caso do pré-escolar, com os alunos tendo em conta as suas idades, **“começo a deixar os mais novos em atividade livre, com o apoio da auxiliar e, a trabalhar diretamente com os mais velhos. Ir concretizando de uma forma mais cuidada, um registo gráfico mais elaborado, mais intencionalizado”** (EB). No caso de uma entrevistada, **“em junho normalmente temos um projeto que se chama brincar às escolas, onde nós falamos em algumas atitudes e comportamentos que devem ser limados e para eles treinarem”** (EZ). Portanto, há imensas estratégias que podem e devem ser adotadas pelos educadores e professores e, fundamental também para uma excelente transição/adaptação é o contacto existente entre docentes, de modo a combinarem a melhor forma de agir em situações como estas, em que as crianças se têm que preparar para uma nova fase da vida.

Papel dos encarregados de educação no processo de transição/adaptação

Neste último bloco, no que toca à opinião das/os educadoras/professores sobre o trabalho conjunto entre os docentes e os encarregados de educação, surgiram várias perspetivas: **“é importante mas não há assim muito”** (PP), **“nesta fase é muito mais importante. Isto é que é uma equipa”** (PL), **“só a trabalhar em conjunto com os encarregados de educação é que o trabalho das crianças é produtivo”** (PML), **“é fundamental para esta adaptação e para toda a adaptação”** (EG). Não há nenhuma opinião contrária sobre esta pergunta, sendo que todos os entrevistados afirmam com toda a certeza que o papel dos encarregados de educação é imprescindível em todas as fases escolares dos educandos. Tal como recorda Gonçalves (2013), pretende-se, essencialmente, que a relação das famílias com a escola seja uma relação onde todos contribuem e envolvem-se de forma ativa, no processo de ensino-aprendizagem.

O tipo de trabalho realizado entre a escola e as famílias é diferente consoante aquilo que os educadores/professores pretendem. Há uns que consideram que os encarregados de educação têm mais contacto com as educadoras do que com os professores de 1º ciclo e vice-versa, **“têm mais contacto com o 1º ciclo, vêm buscar os meninos à escola, vêm trazê-los”** (PP), **“o acompanhamento familiar dos pais, no caso dos meninos do 1º ciclo, ter o acompanhamento dos pais a ir à sala levá-los no início do ano letivo”** (PML), **“normalmente dão muito atenção aos filhos no jardim e não podem parar de dar atenção aos filhos no 1º ciclo”** (PMG). Esta questão da atenção depende muito dos pais e também dos educadores/professores, da abertura que os docentes dão aos pais para participarem com à vontade na vida escolar dos filhos.

A maior estratégia adotada pelos docentes de modo a envolver os pais na escolaridade dos filhos é a realização de reuniões, no início de cada ano letivo, **“logo na primeira reunião é-lhes explicado como é que o 1º ciclo funciona, o que é que se pretende, como é que se trabalha”** (PMG), **“eu geralmente não é em atividades, mas em reuniões falo muito nisso”** (no tipo de trabalho realizado no pré-escolar) (ETS), **“nós educadoras costumamos falar com os pais, dando conselhos relacionados com os filhos”** (EZ). É essencial este tipo de reuniões para se conversar com os pais sobre os respetivos filhos, pois **“um docente conhece a criança na dimensão social, na interação com outros pares, afeto este que os encarregados de educação muitas vezes desconhecem. Por outro lado a família conhece o educando na perspetiva pessoal, os seus costumes, as suas características ao nível da sua personalidade. Se houver essa interação escola/famílias, o conhecimento em relação ao aluno é muito mais abrangente e nós conseguimos chegar facilmente à criança”** (PA).

Na fase da transição é sempre questionável se os alunos estão ou não preparados para a fazer e aqui é fundamental os pais e os docentes conversarem, **“como equipa é necessário que, quer o professor, quer os pais estejam em articulação e saber sobretudo, se os alunos estão preparados para a transição”** (PL), **“as crianças muitas vezes vão para o 1º ciclo sem maturidade e os pais não aceitam que as crianças fiquem mais um ano no pré-escolar. Estamos a pensar fazer reuniões com os pais para os sensibilizar para esta temática (...) para sensibilizar os pais para a transição”** (EZ). Durante as entrevistas foi bom perceber que os próprios docentes tentam adotar formas de sensibilizar os pais para a questão da transição, sendo que muitos acham esta questão banal e sem importância, logo esta fase que é fundamental para o crescimento das crianças. Há crianças que se adaptam de uma forma e outras de outra. Se os encarregados de educação contribuírem para

que esta fase seja ultrapassada com sucesso, é benéfico em primeiro lugar para os alunos e depois para os docentes. Tanto os professores como os pais têm um objetivo, trabalhar em função dos educandos de modo a obterem resultados positivos. As crianças também se sentem mais seguras ao perceberem que a relação entre a escola e a família é satisfatória. Quando as escolas se interessam pelos alunos e o demonstram aos pais, estes acabam por valorizar e ter mais interesse em saber o que os filhos estão a aprender e a trabalhar, sendo que acaba por ser uma mais-valia para todos.

Reflexão final da pesquisa

Esta síntese tem como principal objetivo fazer uma ponte entre as principais informações recolhidas, através das entrevistas e a pesquisa teórica realizada, de modo a fazer uma análise geral de todo o trabalho de pesquisa.

Senti necessidade de, antes de realizar as entrevistas, realizar pesquisas sobre o trabalho que pretendia desenvolver. Comecei por tentar perceber o que é que, entendidos no assunto achavam ser o trabalho de equipa, no geral e, posteriormente, saber a importância deste trabalho entre docentes, assim como as principais barreiras do mesmo. Também porque foi necessário saber mais sobre o processo de transição/adaptação das crianças a um novo ciclo pesquisei sobre a transição, no geral e, a relação dos pais com a escola neste processo de transição/adaptação.

Quando Romualdo (2011), afirma que o trabalho de equipa é um conceito que cada vez mais é valorizado em termos profissionais, sendo que “trabalhar em equipa significa criar um esforço coletivo para resolver um problema, são pessoas que se dedicam a realizar uma tarefa visando concluir determinado trabalho, cada um desempenhando uma função específica, mas todos unidos por um só objetivo, alcançar o tão almejado sucesso”, também foi colocada aos entrevistados a questão se costumavam trabalhar em equipa, muitos afirmaram a importância que este trabalho tem na profissionalidade docente, “*sempre, acho que é fundamental*” (EG).

Como vimos, no decorrer deste trabalho, surge o objetivo de identificar barreiras ao trabalho de equipa entre docentes, sendo que Silva (2002) identifica várias entre elas, o excesso de trabalho dos professores, que inclui o peso da burocracia, os horários, as planificações, os dispositivos legais e o próprio sistema educativo. Praticamente todas estas barreiras foram identificadas pelos entrevistados e muitos destes demonstraram até uma certa tristeza devido a estes factos, “*fica muito há quem do que eu gostaria que fosse*” (EZ), “*aqui não há trabalho conjunto apesar de eu gostar muito que houvesse*” (PC).

Depois da pesquisa realizada sobre o trabalho de equipa surgiu também a necessidade de perceber o modo como é preparada a fase de transição do jardim-de-infância para o 1º ciclo. Daí surgiu a questão de entrevistar os educadores e professores sobre o modo como preparam habitualmente esta fase. De acordo com Gonçalves (2013) a comunicação entre o educador e o professor de 1º ciclo deve ser o mais eficaz possível, quer seja uma comunicação verbal, quer escrita, de modo a que não haja falhas, para que o período de transição não seja complicado para as crianças. Torna-se primordial garantir que toda a aprendizagem realizada pela criança seja uma aprendizagem contínua e não uma aprendizagem fragmentada. Geralmente os educadores/professores preparam estas fases com os docentes do ciclo seguinte/anterior e há aqui um trabalho de equipa realizado. Depois também há os entrevistados que referem o facto de haver algum tipo de preparação, mas não o ideal para que a transição/adaptação corra da melhor forma, *“no final do ano, embora esta seja uma das grandes lacunas, há um momento de transição (...) mas não sei se será um ideal”* (PL), *“não há visitas porque nós também nunca sabemos se vamos ter um 1º ano no ano anterior”* (PML). São diversas as respostas dos entrevistados, sendo que esta questão também depende da escola ou até mesmo do agrupamento onde se encontram.

Relativamente ao objetivo que tinha como fundamento caracterizar o trabalho de equipa entre docentes e encarregados de educação, a Lei nº 30/2002 que “Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior”, no artigo 6.º é mencionada o papel dos pais e encarregados de educação, onde estes têm o direito e dever de: “Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.” Fazendo uma ponte com aquilo que os entrevistados mencionaram foram várias as perspetivas assinaladas: *“é importante mas não há assim muito”* (PP), *“nesta fase é muito mais importante. Isto é que é uma equipa”* (PL), *“só a trabalhar em conjunto com os encarregados de educação é que o trabalho das crianças é produtivo”* (PML), *“é fundamental para esta adaptação e para toda a adaptação”* (EG). Pretende-se, essencialmente, que a relação das famílias com a escola seja uma relação onde todos contribuem e se envolvem de forma ativa, no processo de ensino-aprendizagem. (Gonçalves, 2013).

Parte III – Considerações Finais

A realização do presente trabalho permitiu-me caracterizar as diferentes instituições nas quais estive a estagiar, assim como as atividades e projetos desenvolvidos, refletir sobre as principais dificuldades encontradas e também, sobre as aprendizagens adquiridas.

Este mestrado, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi fundamental para a minha formação enquanto profissional de educação, pois aliou a prática à componente teórica, fazendo-me refletir durante os estágios e, querer saber sempre mais, com o intuito de melhorar a minha prática.

Posteriormente, tendo em conta a realização dos estágios, surge o capítulo seguinte do presente relatório que aborda todo o trabalho de pesquisa realizado, sobre a minha questão de investigação, que aborda as conceções de diferentes agentes, educadoras de infância e professores do 1º ciclo. A oportunidade de ter estagiado em Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me ter uma perspetiva mais clara destas duas realidades e, reconhecer a importância que o trabalho de equipa entre docentes tem, para uma melhor adaptação/transição das crianças, entre ciclos. Através da realização desta investigação pude-me colocar no lugar de alguns dos entrevistados e observar os meus próprios receios, as minhas expectativas sobre o que é o trabalho de equipa.

Uma vez que trabalhar em equipa é um conceito cada vez mais falado entre a comunidade educativa, suscitou-me interesse desenvolver uma pesquisa sobre este mesmo assunto. A cooperação entre docentes pressupõe que haja partilha de experiências e conhecimentos que irão ser fundamentais para a tomada de decisões e a procura de soluções no meio educativo. Nas escolas são muitos os professores que trabalham em equipa, sendo que esse trabalho é muito produtivo e proveitoso. Muitos elaboram em conjunto o Plano Anual de Atividades, executam atividades de articulação entre diferentes ciclos e reúnem-se, não tanto quanto o desejável, para planear atividades importantes de articulação. Segundo Walther-Thomas et al. (2000, citado por Silva, 2002, p.40) realizar uma planificação conjunta tem a vantagem dos profissionais de educação instituírem rotinas de trabalho e de se “tornarem mais familiarizados com as competências, interesses e estilos de trabalho dos colegas”. No meio educativo a interação e o trabalho conjunto por vezes pode abarcar condicionantes. Os horários, a burocracia e o próprio sistema educativo são barreiras existentes ao trabalho de equipa. Nestes casos é necessário criarem-se estratégias que possam abrandar estes condicionantes e assim, existir um maior contacto entre docentes. Esta foi uma das questões que os(as) entrevistados(as) acharam pertinente e à qual sugeriam estratégias

plausíveis de serem adotadas futuramente. A diminuição da carga horária do 1º ciclo foi uma das estratégias apontadas, quer pelas educadoras entrevistados, quer pelos professores de 1º ciclo. Também a implementação de reuniões mensais para prepararem atividades de articulação foi outra das estratégias apontada pelos entrevistados.

Tendo em conta a transição do jardim-de-infância para o 1º ciclo, esta implica uma adaptação específica ou até individualizada e que deve ser tida em conta por todos os intervenientes educativos. Normalmente esta fase é preparada, ou no terceiro período do ano anterior ou, no início do ano letivo. Os educadores levam os alunos às salas de 1º ciclo com o intuito de estes se irem integrando num ambiente diferente daquele que estão habituados ou, noutros casos, são adotados projetos, em que o principal fundamento é “brincar” às escolas. No caso dos professores do 1º ciclo, a adaptação dos alunos é feita com muita calma, sendo que nas primeiras semanas são realizadas atividades lúdicas, de modo a que o tempo de estarem sentados e o tempo de escrita seja mais curto. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), é o educador quem deve incutir instrumentos facilitadores no processo de transição das crianças e também, promover contextos benéficos ao sucesso das crianças, em cooperação com os encarregados de educação e com os professores do 1º ciclo.

Também os encarregados de educação devem ter uma constante ligação com a escola, pois quer a família, quer a escola não deveriam saber viver uma sem a outra, tendo em conta que dependem uma da outra para obter um grande objetivo, preparar os alunos/filhos para viverem em sociedade. A importância de existir uma relação entre a escola e a família, deve ser a de planear e estipular compromissos de ambas as partes e acordos para que exista uma educação de qualidade quer na escola, quer em casa. De acordo com aquilo que os entrevistados sentem quanto a esta questão, a participação das famílias é fundamental e imprescindível mas não há assim muita. Na fase de transição, principalmente, é importante que, para além dos profissionais de educação, os pais e as crianças participem ativamente e se envolvam em atividades e projetos implementados, para que esta ocorra da melhor maneira, contribuindo para a evolução da criança. (Gonçalves, 2013).

Com a realização deste trabalho evidencio como facilitadores do mesmo, a elaboração de reflexões, relatórios dos diferentes estágios pelos quais passei, pois foram sem dúvida uma mais-valia para a organização de todas as competências adquiridas. Destaco da elaboração deste relatório de estágio, a importância das entrevistas, que foram elaboradas com os diferentes participantes, uma vez que são

fruto real dos diferentes contextos onde vou ter oportunidade de exercer a minha profissão.

Os estágios pelos quais passei foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, pois como fui referindo ao longo da caracterização dos mesmos, surgiram um misto de sentimentos, que fui colmantado com o passar das semanas devido à grande proximidade que fui estabelecendo com os vários grupos de crianças e respetiva comunidade educativa e, que me levaram a adquirir aprendizagens fundamentais para poder agora exercer a profissão. Assim, destaco a importância que qualquer um dos estágios tiveram na minha formação, sendo que é uma “ importante componente do processo de formação académica e profissional, no qual o aluno se prepara para a inserção no mercado de trabalho mediante a participação em situações reais de trabalho podendo o aluno pode exercer de forma inicial a sua profissão e as funções inerentes à mesma” (Bolhão, 2013, p.2). Cada vez mais o mercado de trabalho exige aos profissionais preparação para desempenhar as suas funções e os estágios surgem como um aliado do conhecimento teórico ao conhecimento prático e, desta forma, preparar os estagiários para uma vida futura.

Deste modo, com estas vivências, foi possível relacionar os conteúdos adquiridos na teoria com as competências desenvolvidas através da prática, dando origem a uma formação mais abonada em experiências diversificadas, que me fizeram sentir uma profissional de educação apta para a realidade.

Em jeito de conclusão, é importante reter que é imprescindível existir trabalho de equipa entre educadores de infância e professores de 1º ciclo. É fulcral passar esta ideia para os meios educativos, no sentido de existir maior articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo, de forma colaborativa e participativa, contrariando aquilo que se verifica em alguns contextos, a inexistência de articulação entre ciclos. Quer os educadores, quer os professores de 1º ciclo, são os primeiros responsáveis pela implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, juntando-se num trabalho enriquecedor e coletivo, de forma a atenuar as interrupções e descontinuidades entre os dois níveis educativos.

Referências Bibliográficas

Aires, Luísa. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta;

Bolhão, Ana Filipa. (2013). Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Gil, António. (2008). *Entrevista*. In Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 6ª ed. São Paulo: Atlas. Consultado em junho, 2015, em <https://ayanrafael.files.wordpress.com/201/08/gil-a-c-mc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>;

Gonçalves, Maria Irene. (2013). *A comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo*. Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett;

Marchesi, Álvaro. (2007). *O bem-estar dos professores*. Porto Alegre: Artmed;

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

OCDE. (1992). *As escolas e a qualidade*. Lisboa: Edições ASA;

Oliveira, Maria do Céu. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho;

Picanço, Ana Luísa. (2012). *A relação entre Escola e Família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado apresentado para obtenção de título de mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus;

Rodrigues, Maria Isabel. (2005). *Do Jardim-de-Infância à Escola: Estudo longitudinal dum coorte de alunos*. In Interações, nº1, p. 7-14;

Roldão, Maria do Céu. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, revista Noesis, nº 71, p. 24-29;

Romualdo, Jenifer. (2011). *Trabalho em equipe – Juntos somos muito melhores do que sozinhos*. In Colunista Portal – Educação. Consultado em junho, 2015, em

<http://www.portaleducacao.com.br/administracao/artigos/10105/trabalho-em-equipe-juntos-somos-muito-melhores-do-que-sozinhos>;

Serra, Célia. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora;

Silva, José Maria. (2002). *Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada;

Vasconcelos, Teresa. (2009). *Transição Jardim-de-Infância – 1º ciclo – um campo de possibilidades*. In *Cadernos de Educação de Infância*, 81, agosto de 2007. Associação de Profissionais de Educação de Infância APEI. Consultado em junho, 2015, em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>.

Zabalza, Miguel. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto: Artmed.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 5220/97, de 4 de agosto. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro. Estabelece o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

Anexos

ANEXO 1 – Transcrição das entrevistas aos educadores de infância e professores do 1º ciclo.

Pergunta 1		Costuma trabalhar em equipa com os educadores/professores? Se sim, dê alguns exemplos.
Professores 1º CEB	PP	Sim. Geralmente na realização das atividades que constam no plano anual de atividades da escola ou do agrupamento, nomeadamente magusto, feira de natal e festa de natal, carnaval, nos finais de período, páscoa e final de ano. E outro tipo de atividades que entretanto vão surgindo que dá para fazer em conjunto.
	PA	Sim. Na planificação do PAA, a nível de escola, porque embora façamos um PAA, ou tenhamos um PAA ao nível do agrupamento, temos também o PAA a nível de escola. Esse PAA é feito com o grupo do 1º ciclo e do pré-escolar. Além disso preparamos sempre os finais de período em conjunto, as festas de finais de período, embora o pré-escolar termine sempre mais tarde, mas eles fazem a festa de encerramento do período junto com o 1º ciclo. Também o arranque do ano letivo, em que fazemos uma reunião em conjunto com os encarregados de educação para o pré-escolar e para o 1º ciclo. Ao nível da articulação de atividades, ao nível das ciências, da matemática que fazemos muitas vezes as turmas do 1º ciclo com o pré-escolar e, para além disso, a avaliação das atividades do PAA, quer do agrupamento, quer as de escola, são feitas a avaliação em comum, o 1º ciclo e o pré-escolar.
	PL	Sim, trabalho. Trabalhamos na questão da planificação do plano anual de atividades, trabalhamos também relativamente a outras atividades que vão surgindo ao longo do ano, especificamente nas escolas, porque há atividades que não constam no plano anual de atividades mas que constam no plano da escola, mas mais realmente na planificação.
	PAN	Sim. Quando se tem 1º ano há sempre atividades de articulação onde se discutem a adaptação dos meninos, como é que eles reagiram, como é que eles estão, se vieram bem preparados ou não, as dificuldades que eles têm e, portanto dinamizando algumas atividades em articulação com os educadores e o 1º ciclo, em conjunto com os meninos que estão no jardim com os que entraram.
	PC	Costumo ter um diálogo muito próximo e comentamos muito e pontualmente visitamo-nos, mas não há um trabalho de equipa como eu gostaria de ter. Os professores estão cada vez mais sobrecarregados com papeladas, coisas para registar nos computadores e formações que se replicam muitas vezes e deixa de haver aquele espaço que havia antes e que fazíamos atividades de articulação muito giras com as educadoras. Infelizmente as conversas aqui são muito informais, só quando tenho um bocadinho é que levo os miúdos ao pré-escolar para estar um bocadinho juntos, a brincar. Mas é só mesmo uma coisa pontual.

	PML	Infelizmente muito pouco. Quando há atividades já planeadas no plano anual de atividades, atividades sempre em conjunto a nível de estabelecimento, como festividades.
	PMG	Sempre. Fazemos a articulação com as educadoras quando os meninos entram para o 1º ano. Também fazemos trocas de trabalhos, às vezes vamos às salas de pré-escolar e eles vêm à nossa escola. Combinamos sempre o trabalho, apresentamos livros, teatros. Fazemos isto tudo durante o ano inteiro, além das reuniões que temos com as educadoras.
Educadores de Infância	ED	Sim. Na planificação do plano anual de atividades, no princípio do ano, no arranque do ano letivo, na articulação das atividades verticais entre ciclos, na avaliação das AAF's, que são as senhoras que trabalham na componente de apoio à família, da câmara e, com certeza na planificação do plano anual de atividades, e das festas finais de período e outras atividades que surjam no decorrer do ano.
	EG	Sempre, acho que é fundamental. Nós planeamos sempre no início do ano, fazemos sempre o PAA, as atividades que nós fazemos ao longo do ano e sempre que surge alguma atividade necessária, nós reunimos uma vez por mês, ou mais. Temos a terça-feira, quando necessitamos reunimos para organizar ou planear as atividades e mesmo para as avaliar. Mesmo notícias de jornais, mesmo para a plataforma, quando trabalhamos, trabalhamos sempre em equipa, porque estamos todos aqui.
	EB	Uma equipa, no contexto atual das escolas, entre nós e os professores é uma coisa que não existe. Ou há um trabalho informal, que nesta escola eu gosto muito porque convidam as outras salas para ver o trabalho a realizar. Eu gosto de ir às salas do 1º ciclo para os mais velhos as conhecerem, fazemos este tipo de trabalho, mas é um trabalho informal. Nós as atividades que fazemos não estão previstas ou programadas portanto não é um trabalho de equipa e as que estão programadas são muito informais.
	EC	Depende da abertura de cada um. Eu gosto de trabalhar em equipa, em parcerias com os professores mas nem todos têm abertura para isso. Há trabalho de parceria sim entre educadores e professores de 1º ciclo, houve projetos em que as crianças do pré-escolar foram às salas do 1º ciclo. A partir do 3º período as crianças do pré-escolar vão algumas manhãs às salas do 1º ciclo, para observarem a realidade daquele ciclo.
	ETS	Sim, portanto tenho alguma prática nesse sentido, dado que geralmente estou em lugares únicos e geralmente nesses lugares nós trabalhamos muito em equipa com os professores de 1º ciclo. Por acaso aqui isso não acontece, trabalhamos pouco.
	EZ	Nós temos contemplado nas nossas programações reuniões trimestrais e, nessas reuniões trabalhamos um pouco em conjunto. O que trabalhamos em conjunto só programações que planeamos para fazer pontualmente, portanto duas ou três atividades conjuntas.
	ET	Sim, umas vezes mais outras vezes menos. Quando a escola é no mesmo recinto e estamos todos no mesmo local, podemos-nos juntar e planificar atividades. Neste momento não, diz-se que há um trabalho de articulação mas que eu não considero de articulação

		uma vez que, reunimos de facto três vezes ou quatro para combinar atividades, festejos, apenas. Isso para mim não é um trabalho de articulação.
--	--	---

Pergunta 2		Como caracteriza o trabalho conjunto entre professores e educadores?
Professores 1º CEB	PP	Muito positivo.
	PA	Eu considero que é um bom trabalho, uma vez que tanto uns como outros têm conhecimento da realidade quer de um nível de ensino quer de outro e, acabamos por ter conhecimentos prévios sobre os alunos, quando os recebemos no 1º ano.
	PL	Há uma grande vontade e até existe um documento, o documento de articulação entre os diferentes níveis de ensino, agora o facto é este, não existe tempo de reunião, face às atividades e ao tempo que os professores têm, não existe momentos propícios ao longo do ano para que haja reuniões e momentos de conversa. Existir trabalho conjunto existe, mas deveria existir muito mais momentos de avaliação e de partilha.
	PAN	Penso que é um trabalho profícuo no sentido em que há sempre um feedback entre aquilo que se fez no jardim e depois a transição para o 1º ciclo e para a turma e a forma como eles acompanham o programa e se inserem e se adaptam à escola do 1º ciclo.
	PC	Aqui não há trabalho conjunto apesar de eu gostar muito que houvesse.
	PML	Aquele que existe é muito proveitoso para as crianças, de qualquer forma, infelizmente nós hoje em dia com os programas que temos do 1º ciclo perdemos um bocadinho essa parte tão importante de fazer articulação com o pré-escolar.
	PMG	É um trabalho que eu acho que é muito interessante, há uma partilha de opiniões e de aprendizagens e as crianças habituam-se aos diferentes ciclos e não notam um salto muito desajustado entre o jardim e a escola.
	Educadores de Infância	ED
EG		É muito bom. Nunca é perfeito, porque há condicionantes, os horários deles são complicados, as metas também é complicado, mas acho que a nossa relação é muito boa porque também há muita partilha de conhecimentos, materiais, ideias. Todo o trabalho é feito com muita articulação.
EB		É um trabalho informal de articulação e interação. Não vou dizer que é articulação curricular, que é o que seria desejável porque nós nem tempo temos para fazer esse tipo de trabalho. Agora, também não é uma escola onde as pessoas estejam de costas viradas umas para as outras, nós trabalhamos em conjunto só que é de uma forma informal.
EC		Depende da abertura de cada um. Quando há abertura todos ficam a ganhar, quer o pré-escolar quer o 1º ciclo, quer nós como profissionais que aprendemos com as crianças. Quando não há abertura é claro que deixamos de ganhar.

	ETS	Para já acho que é muito importante ara ambos os lados. Primeiro porque eles também ficam a saber o que se passa no pré-escolar, muitos deles não têm conhecimento disso. Talvez seja mais fácil para os educadores perceberem o que se passa no 1º ciclo até porque já passaram por lá, de qualquer das formas, acho que toda agente tem a ganhar com isso, quando se faz um bom trabalho de equipa e eu tenho isso por experiência. Entre conversas pessoais e fora do âmbito do trabalho, eu recebi sempre o feedback do meu trabalho, aquilo que eu ensinava iria servir muito como suporte para as atividade futuras das crianças. Havia sempre o feedback de um lado e de outro que iria ajudar, não só as crianças mas a forma de transmitir conhecimentos.
	EZ	Portanto, fica muito há quem do que eu gostaria que fosse. Eu penso que a culpa é partilhada, culpa das educadoras e dos docentes de 1º ciclo. Acho que há trabalho a fazer, acho que há um grande desconhecimento mútuo do que é o 1º ciclo e do que é o pré-escolar, parte a parte. Tenho plena consciência de que temos tentado algumas estratégias para que o trabalho aconteça mas sei que o 1º ciclo tem um grande peso, tem cada vez mais um currículo pesado, que lhes dá pouca margem de manobra para trabalhar connosco.
	ET	Neste momento não existe, para mim. Encontramo-nos pontualmente, mal temos tempo para conviver e também não há conhecimento do trabalho de parte a parte, nem nós sabemos do deles nem eles sabem do nosso. Também eu sei que eles mal têm tempo para respirar, o currículo é extenso, difícil, para mim desadequado à faixe etária deles e portanto é quase impossível.

Pergunta 3		Quais as barreiras entre educadores e professores, ao nível do trabalho conjunto?
Professores 1º CEB	PP	Tem a ver principalmente com os horários que muitas vezes são desencontrados e com a disponibilidade que cada um dos docentes tem para se reunir e para fazer as atividades em conjunto.
	PA	Prendem-se sobretudo com os horários, uma vez que hoje em dia temos um desfasamento de meia hora, o que faz com que a hora de saída dos docentes seja diferente e faz com que não possamos reunir com a frequência que desejávamos. Além disso a organização curricular do 1º ciclo faz com que tenhamos uma carga horária muito pesada por disciplina e limita-nos muito em termos de tempo para podermos fazer outras atividades de articulação. Depois também a exigência das metas, que são de tal forma exigentes que acabamos por abdicar de certas atividades que são tão importantes para os miúdos ao nível da socialização e das expressões em função da matemática e do português.
	PL	Não existe tempo para nos reunirmos, tendo em conta o excesso de trabalho por parte dos professores do 1º ciclo. Na minha opinião deveria existir muito mais tempo para estes momentos de reunião, de avaliação e de partilha para se realizar um trabalho de articulação.

	PAN	Eu não diria barreiras. Os educadores dado que primeiro eles frequentam a pré, o jardim-de-infância, portanto poderão retirar daí algumas ilações no sentido de aferir atividades ou no sentido se houver lacunas ou se houver dificuldades nos meninos de adaptar essas atividades deles de modo a que as coisas corram melhor.
	PC	Acima de tudo a falta de tempo para as pessoas reunirem e conversarem, para combinar coisas. A única coisa que fiz este ano foi uma peça de teatro no princípio do ano e fomos apresenta-la às turmas todas, incluindo as do pré-escolar. Mas é uma coisa tão pontual que não podemos dizer que seja articulação. Também acontece as educadoras virem com a turma, conversar, cantar alguma canção, mas isto não é articulação, são umas coisitas para as crianças sentirem que estão a crescer e para conhecer as outras salas e os colegas mais velhos.
	PML	Os programas tão extensivos que o 1º ciclo têm hoje em dia, o que nos absorve completamente e que nos deixa com pouco tempo ou quase nenhum para fazermos essa articulação tão importante.
	PMG	Eu acho que aqui não há um desajuste entre educadoras e professoras.
Educadores de Infância	ED	Os nossos horários e as nossas organizações curriculares, tanto das metas do 1º ciclo como das metas do pré-escolar. E depois também há a disponibilidade de cada um, que tem a ver com os locais onde habitam.
	EG	É o horário e é as metas que são horríveis, principalmente para o 1º ciclo muitas das vezes é complicado, muito mesmo.
	EB	Em relação ao trabalho conjunto nestas situações informais, eu não sinto barreiras. Agora, se nós no jardim-de-infância temos determinado problema relacionado com o modo como funciona, o modo organizativo, sou capaz de dizer que sinto correspondências da parte das colegas mas também percebo perfeitamente que é um trabalho tão diferente que só quem lá está é que sabe. Portanto há uma certa dificuldade mútua de nós conhecermos bem o trabalho umas das outras.
	EC	Eu como gosto de trabalhar em parceria não vejo dificuldades nisso, no entanto já tive bastantes dificuldades em trabalhar com o 1º ciclo porque não há abertura dos professores. Como têm um currículo a cumprir, preocupam-se com isso e acabam muitas vezes por se desculparem por não terem tempo, porque têm aquela matéria para dar.
	ETS	Eu acho que não há propriamente barreiras, porque há aqui trabalhos que se fazem, por exemplo nas festividades, que são feitos em conjunto. Se calhar tem mais a ver com os programas do 1º ciclo que são muito extensos. É um programa que é obrigatório e que se calhar não lhes deixa tempo disponível para que haja este intercâmbio. Ou então tinha que ser tudo diferente e os métodos teriam que ser outros. Aqui há muito trabalho individual, apesar de às vezes se fazer o mesmo trabalho mas cada um no seu canto.
	EZ	É um currículo muito pesado da parte do 1º ciclo basicamente e que não lhes dá disponibilidade nenhuma para trabalharem connosco. E a outra é o desconhecimento mutuo que há, do que é concretamente o pré-escolar e o 1º ciclo.

	ET	Começa pelo currículo do 1º ciclo que é desadequado e extenso e depois há a barreira geográfica neste local porque eles estão num sítio e nós noutra. Não há momentos em que estamos juntos, para saber o que cada ciclo faz e para assim podermos encontrar formas de articular. Vem deste desconhecimento e distância que dificilmente se conseguirá fazer um trabalho de articulação.
--	-----------	--

Pergunta 4		Enumere algumas estratégias que possam contribuir para o trabalho conjunto entre educadores e professores?
Professores 1º CEB	PP	A nível de haver mais reuniões em conjunto em que se possam programar e delinear as diversas etapas do trabalho que vai ser posteriormente realizado, nomeadamente as atividades habituais, mas isto acaba por ser um ritual, uma rotina que vai acontecendo.
	PA	Este trabalho é possível porque nós fazemos a planificação em conjunto e ao planificarmos criamos uma calendarização, por isso mesmo esta calendarização já prevê a realização destas atividades.
	PL	Passa realmente pela planificação, ou seja, planificar e procurar também metas a atingir e acima de tudo detetar constrangimentos. Quando falamos em articulação, tendo em conta as metas que existem no 1º ciclo, há sempre e era desejável que houvesse muito mais partilha relativamente aos constrangimentos que os alunos vão encontrar no 1º ciclo e isto falamos em termos de quê? Nem todos os meninos têm maturidade para estar no 1º ciclo, muitos dos meninos apresentam determinadas problemáticas pelas quais uma pessoa tem que estar a par para que haja um bom desenvolvimento para que o aluno alcance as metas e obtenha o sucesso escolar.
	PAN	Eu acho que no nosso agrupamento há essa articulação e nessa articulação há sempre atividades que são conjuntas, em que os meninos do jardim vêm à escola e a escola vai ao jardim, portanto há sempre essa ligação durante o 1º ano. Aquilo que se faz e as atividades em conjunto reflete-se numa articulação ao longo de todo o ano letivo.
	PC	Assim como nós, professores do 1º ciclo, do mesmo ano, juntamo-nos com outras escolas para combinar o que fazem, só havendo espaço e tempo para fazer o mesmo com as educadoras. Nem que fosse uma reunião mensal em que pudéssemos reunir e combinar atividades em conjunto, para haver uma maior articulação do pré-escolar com o 1º ciclo.
	PML	Começavam logo pelo sistema que se nós tivéssemos um programa menos extensivo que nos permitisse ter um horário mais flexível e não tão extenso nas áreas do português e da matemática e que nos permitisse fazer essa articulação, provavelmente seria importante. Nesta escola nós temos um caso em que o pré-escolar é no mesmo edifício e nós nem realizamos um trabalho conjunto.
	PMG	Neste caso não vejo nenhum problema porque nós quando nos juntamos em reuniões limamos logo arestas, pomos em comum todo o trabalho que se faz e o 1º ciclo coloca logo em questão o que acha que os meninos, nomeadamente os de 5 anos, que vêm frequentar a escola, que seja necessário já vir trabalhado que é o caso da

		psicomotricidade, orientação espacial, o saber estar, já terem espaços de tempo de estarem sentados que nesse caso as educadoras já trabalham no pré-escolar, os grafismos que alguns já fazem já serem feitos com o traçado das letras que nós fazemos. Isso é uma coisa que nós falamos em conjunto e que se chega a acordo nas reuniões.
Educadores de Infância	ED	A calendarização atempada, com datas específicas e com tempo para fazer as reuniões.
	EG	O que nós poderíamos melhorar era o horário uma vez que não tá dependente delas, é difícil, de resto sempre que nós possamos, muitas vezes à hora do café, na hora do almoço, estamos a trocar ideias, e se fizéssemos assim, o que é que achas assim, para nos melhorar, por uma razão muito simples, porque a maior parte das crianças vão para o 1º ciclo. Quanto melhor for a relação, quanto mais bem trabalhados forem no pré-escolar, mais facilidade eles têm no 1º ciclo.
	EB	Eu não acho que o trabalho conjunto seja mau, acho é que é informal. Nós não temos horas específicas para fazer esse trabalho, o que significa que somos capazes de estar cada uma agarrada ao seu computador, porque o sistema assim o exige, a fazer o sumário do dia e não é uma coisa fácil, há uma sequência de trabalho, e não há tempo para estarmos umas com as outras, exceto nas reuniões de estabelecimento em que se faz um ponto da situação do trabalho conjunto. Uma das estratégias que eu acho que é fundamental era haver tempo próprio para o trabalho de equipa. Para haver uma articulação maior entre jardim/escola, as estratégias deveriam ser um tempo próprio. Seria mais rentável haver o hábito de num determinado dia por semana, haver uma tarde em que as crianças fizessem jogos com o pessoal auxiliar, de modo a haver uma articulação. Depois depende de nós uma certa disponibilidade interior, e isso já tem a ver com a maneira como cada um valoriza esse trabalho. Eu por exemplo, nunca notei muito que me viessem perguntar sobre os meus alunos e estou numa escola onde eles estão cá e foram meus alunos.
	EC	Eu acho que com um bocadinho de boa vontade toda a gente acabava por ter tempo, porque não é por uma manhã, uma hora ou duas que se vai perder tempo para dar a matéria. A nível pessoal basta me dizerem se eu quero participar em atividades, eu altero a minha planificação para participar e isso se calhar não acontece com o 1º ciclo, ou porque têm avaliações, ou porque não querem interromper a matéria. Se calhar a estratégia seria alterar no 1º ciclo e não no pré-escolar. Na minha prática não vejo problema e alterar o que tinha planeado fazer, a nível do 1º ciclo as coisa já não funcionam assim.
	ETS	Mais o vir à sala uns dos outros, mais propriamente ver o que se faz. Porque no fundo nós estamos aqui mas elas não sabem o que eu estou a trabalhar e eu também não sei o que é que elas estão a trabalhar. Se calhar o trabalho mais direto tanto com as crianças de um lado como de outro seria bom.
	EZ	A primeira passava pelo esforço que as educadoras e os docentes de 1º ciclo teriam que fazer para saber concretamente qual era o programa, o currículo do pré-escolar e do 1º

		ciclo. A ver se conseguíamos se o currículo do 1º ciclo ficava menos pesado mas quanto a isso não sei o que se poderia fazer, está cada vez mais pesado e elas não conseguem. Se houvesse já por aí uma abertura eu acho que já se conseguia alguma coisa porque tempo temos alguns em conjunto.
	ET	Lá está, podermos ter encontros várias vezes, antes reuníamos mais com elas, ou no café em que falávamos das nossas dificuldades, dos nossos sucessos e a partir daí poderia surgir algo. Em locais próximos era mais fácil e realizável. Por vezes não tem a ver com a vontade dos docentes mas sim por condicionantes externos. De facto até está legislado que tem que haver esses encontros, essa articulação. Há no papel e fazem-se essas reuniões pontuais mas não passa daí.

Pergunta 5		Como costuma preparar habitualmente a fase de transição/adaptação com as crianças? Exemplifique.
Professores 1º CEB	PP	Geralmente as educadoras costumam no final, no terceiro período, há um dia em que eles vêm fazer atividades em conjunto com os alunos do primeiro ciclo, atividades simples naturalmente e, é a primeira fase de adaptação/transição entre os dois ciclos.
	PA	Nós aqui temos o hábito de, no mês de maio de trazer as crianças de 5 anos às salas do 1º ciclo, no período da manhã ou de tarde, e fazer atividades com a turma, para eles se habituarem ao professor e mesmo em termos de dinâmica de sala de 1º ciclo.
	PL	No final do ano, embora esta seja uma das grandes lacunas também, há um momento de transição, no final, que nos permite a nós professores e isto concretamente nas visitas às salas de aula, os meninos do jardim vêm às salas do 1º ciclo e percebem que há uma diferença, pelo trabalho individual e apercebem-se de alguma dinâmica do 1º ciclo, embora haja algumas visitas pontuais ao longo do ano, que não permitem ter uma visão do que é o 1º ciclo. As atividades que se desenrolam ao longo do ano, em termos de partilha e contacto com os meninos, existe mas não sei se será um ideal.
	PAN	Dando apoio no sentido de conhecerem os espaços, de os acompanhar nomeadamente no espaço do refeitório, da biblioteca, pelo menos durante todo o 1º período porque é uma escola diferente, são atividades diferentes, portanto dou um acompanhamento muito mais direto para eles se integrarem e ganharem a autonomia deles.
	PC	Eu cheguei ainda a apanhar o tempo em que as crianças ainda não iam ao jardim-de-infância e o primeiro período era uma espécie de pré-escolar, era uma adaptação a tudo, apareciam crianças que nem num lápis sabiam agarrar, que choravam, queriam colo. Agora os meninos já chegam a saber o que é uma escola. Ainda hoje crio espaços que sejam muito semelhantes, crio o canto dos contos, é um canto onde eu tenho uma estante, um espaço especial. Peço que cada criança traga uma almofada e coloco-as no tapete e onde várias alturas, durante a semana, nós nos juntamos para ler histórias. Enquanto eles vão aprendendo a ler, inicialmente sou eu que conto as histórias mas à medida que eles vão aprendendo as letras, passam a ser eles a ler. A vontade de aprender a ler é mais

		alimentada porque eles têm aquele canto dos contos. Eu faço isto durante os quatro anos, porque agente aprende melhor quando se gosta do que se está a fazer. Quando as crianças são felizes aprendem muito melhor.
	PML	Preparamos sempre só no início do ano quando os recebemos e nunca numa fase anterior que seria importante. Não há visitas nem um trabalho realizado em conjunto porque nós também nunca sabemos se vamos ter um 1º ano no ano anterior. Quando cá chegamos no ano presente é que sabemos se vamos lecionar um 1º ano ou não e aí é que fazemos o acolhimento, chamemos assim.
	PMG	É feita com muita calma. Na primeira semana fazemos sempre atividades mais lúdicas, o tempo de estar sentado é mais curto, as atividades são mais diversificadas, o tempo de escrita é mais curto. Não há tanto aquele tempo obrigatório para estarem sentados. Na primeira semana os pais podem vir às salas entregar os meninos, a preparação deles é feita de um modo mais lento. Até ao primeiro mês é tudo feito mais devagar para que eles se sintam bem. Assim eles próprios vão ganhando o ritmo do 1º ciclo.
Educadores de Infância	ED	Então nós articulamos com os professores do 1º ciclo, eu tento sempre procurar saber quais são os professores que vão lecionar o 1º ano do 1º ciclo e fazemos uma calendarização para que o grupo dos cinco anos, o grupo que irá frequentar o 1º ano, vá até à sala de aula e participe em atividades, que participe no horário e que participe na realidade do 1º ciclo. Estas atividades são todas articuladas em conjunto, as educadoras com os professores.
	EG	Ao longo do ano nós temos várias atividades em conjunto, outras vezes fazemos atividades em que fazemos grupos e as crianças são todas misturadas, desde os 3 anos, aos 10, são misturadas nos vários grupos e cada grupo tem determinadas responsabilidades. Isto é muito bom pois acabam por se sentir responsáveis os mais velhos, os mais novos sentem-se muito bem porque estão no grupo dos mais velhos e, há uma partilha e responsabilidades de ambas as partes. Isto torna-se facilitador para eles irem para o 1º ciclo. Depois temos atividades de articulação, em que os do 1º ciclo ajudam os do pré-escolar a escrever. Eu acho que isto é muito importante e para eles é importante por causa dos valores, sendo facilitador para a entrada no 1º ciclo.
	EB	A partir do meio do segundo período começo a fazer um trabalho de pequenos grupos, porque no início trabalho sobretudo com o grande grupo, mas um trabalho com apoio individualizado. A partir de uma certa idade as crianças também se juntam, consoante o seu desenvolvimento ou os seus interesses e, eu costumo começar a trabalhar com o grupo dos mais velhos e com o grupo dos mais novos, a partir da mesma temática, do mesmo projeto, do mesmo interesse, costumo concretizar de maneiras diferentes, com o pequeno grupo, dos mais velhos. Começo a deixar os mais novos em atividade livre, com o apoio da auxiliar e, a trabalhar diretamente com os mais velhos. Ir concretizando de uma forma mais cuidada, um registo gráfico mais elaborado, mais intencionalizado. Eles também já têm interesse pela palavra escrita, portanto há um trabalho que se vai fazendo

		à volta disso. Faz-se todo um trabalho de motivação para uma certa maneira de estar na aprendizagem, um modo mais cuidado, o modo de se sentar, de pegar num lápis.
	EC	Tenho conseguido que haja, em todo o 3º período, que as crianças vão uma manhã, um dia, às salas do 1º ciclo. Estão lá e fazem, por exemplo, grafismos ou alguma ficha que eu mande, ou então a própria professora que lá está trata do trabalho para eles. Na minha sala, grande parte das atividades são iguais para todas as idades mas com graus de exigência diferentes, no entanto, costumo ver com eles as letras, os números. Nas rotinas da manhã tento fazer muito o cálculo mental.
	ETS	Preparo com atividades a nível da leitura, da escrita e da matemática. Preparei sempre muito esse trabalho com as minhas colegas para aferir o que seria importante trabalhar, quando cada um conhece o trabalho dos colegas. Há coisas que preparo com as crianças que me foram transmitidas, há anos atrás, por professores do 1º ciclo. É fundamental trabalhar o raciocínio das crianças porque é importante que elas percebam que existem vários caminhos para se chegar a um resultado. Acho que é fundamental para o 1º ciclo e para a vida. Preparo as coisas de forma a que eles percebam que a leitura se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo. O manuseamento dos livros a mesma coisa, é tudo trabalhado nesse sentido.
	EZ	Essa fase é muito importante, tenho sempre isso em mente. Temos muitas conversas sobre o que será a escola, como é a escola. Em junho normalmente temos um projeto que se chama brincar às escolas, onde nós falamos em algumas atitudes e comportamentos que devem ser limados e para eles treinarem. Também fazemos mais fichas, aquelas que não costumamos fazer, para eles interpretarem. Portanto já vamos começar aos poucos para lhes mostrar como é este trabalho. Depois também vamos às escolas do 1º ciclo, temos sempre duas vistas agendadas, onde conhecem a professora que os vai receber e, isto é o trabalho que fazemos com as crianças.
	ET	Nós educadoras vamos à sala das professoras que os irão receber no ano seguinte, estamos lá uma manhã ou uma tarde. Está combinado previamente com a professora para preparar uma atividade, para falar com eles, para estar com eles, fazem uma atividade conjunto muito gira, porque integra-se os que já estão com os que não estão. Foi uma forma muito interessante de se conhecerem, de saber estar e o nome já da professora.

Pergunta 6		Considera que o trabalho conjunto entre docentes e encarregados de educação tem um papel preponderante na fase de transição/adaptação? Porquê? Exemplifique.
Professores 1º CEB	PP	É importante mas não há assim muito, é assim, não tenho muito conhecimento de qual é o tipo de contacto que os encarregados de educação têm. Têm mais contacto com o primeiro ciclo, vêm buscar os meninos à escola, vêm trazê-los, mas têm um contacto mais direto com os educadores do que conosco, penso que, não sei até que ponto eles têm influência na preparação, ou na adaptação para os dois ciclos.

	PA	Eu considero que sim, eu acho que é essencial. Ao nível de escola, um docente conhece a criança na dimensão social, na interação com outros pares, afeto este que os encarregados de educação muitas vezes desconhecem. Por outro lado a família conhece o educando na perspetiva pessoal, os seus costumes, as suas características ao nível da sua personalidade. Se houver essa interação escola/família, o conhecimento em relação ao aluno é muito mais abrangente e nós conseguimos chegar facilmente à criança.
	PL	Nesta fase muito mais. Isto é que é uma equipa! Um professor por si só, o seu papel é muito limitado, não pode passar pela cabeça do professor nem do encarregado de educação de haver aqui um trabalho a título pessoal. Pelo contrário, como equipa é necessário que quer o professor quer os pais estejam em articulação e saber, sobretudo se os alunos estão preparados para a transição. Acima de tudo também para, dentro daquilo que é conversado com os pais, temos que adotar as estratégias e as atividades indicadas para cada criança. Isto sem a ajuda dos pais não seria possível.
	PAN	É fundamental. Há crianças que se adaptam melhor, outras que se adaptam pior. Tendo a ajuda dos encarregados de educação, há sempre um apoio de retaguarda por parte dos pais, que é benéfico em primeiro lugar para os alunos e para a professora. Nota-se que, falando por mim, durante o 1º período de 1º ano de escolaridade, uma vinda à escola muito sistemática para falar com a professora dos encarregados de educação, portanto aí dá para articular o que falha, o que se possa fazer para que a criança se adapte à escola da melhor forma possível.
	PC	É fundamental, eu convido muito os pais no 1º ano quando quiserem a estar com o seu filho na sala. Claro que não se pretende que a mãe, a avó ou o pai passem a estar todos os dias e com o menino até ao fim do ano, mas que haja uma relação forte entre os pais e a professora. Eu considero que quanto melhor equipa os pais e o professor formarem, melhor as coisas vão correr com a criança no seu processo de aprendizagem. Quando há uma relação próxima isso é muito bom até porque os pais e a escola são o complemento uma da outra.
	PML	Nesta e em todas é fundamental. Só a trabalhar em conjunto com os encarregados de educação é que o trabalho das crianças é produtivo. O acompanhamento familiar dos pais, no caso dos meninos do 1º ano, ter o acompanhamento dos pais a ir à sala levá-los no início do ano letivo sempre se sentem mais seguros. Ao longo do ano o trabalho da escola com a família também é fundamental.
	PMG	Com certeza que sim, porque os pais são intervenientes de educação e não se podem demitir do seu papel porque fazem parte da estrutura e da comunidade escolar. Normalmente dão muita atenção aos filhos no jardim e não podem parar de dar atenção aos filhos no 1º ciclo e então quando eles entram, logo na primeira reunião é-lhes explicado como é que o 1º ciclo funciona, o que é que se pretende, como é que se trabalha e portanto os pais estão à vontade para colaborarem e participarem e eu também me predisponho para estar presente.

Educadores de Infância	ED	Sim, porque os encarregados de educação têm que ter sempre uma atitude positiva para que as crianças façam uma boa adaptação ao 1º ciclo, assim como também uma boa adaptação ao pré-escolar. Se não houver esse trabalho conjunto entre os docentes, há um desfasamento, os encarregados de educação por vezes não sabem o que vai acontecer no 1º ciclo e assustam as crianças e, se for ao contrário, se os encarregados tiverem algum esclarecimento de como vai correr, se calhar as crianças beneficiarão e irá correr melhor.
	EG	Para esta adaptação e para toda a adaptação. Quanto maior for a interação com a comunidade educativa melhor, e os pais participam muito quando pedimos. A envolvência dos pais para a escola, os pais entram na escola e sentem-se como parte integrante da escola e acho que isto é fundamental. Tanto a comunidade de docentes, não docentes, como a comunidade educativa tem um objetivo, trabalhar em função dos educandos e que estes tenham resultados positivos.
	EB	Sim eu acho que é muito importante porque existem muitos estereótipos, quer nas nossas cabeças, quer nas cabeças dos pais sobre a importância, por exemplo, de comprar aqueles livrinhos para as crianças pintarem, aqueles para resolverem pequenos exercícios, de fazerem determinados grafismos e, eu costumo ter uma reunião com os pais, no início do terceiro período, em que explico um pouco como é que, através dos trabalhos que as crianças fizeram, como é que eles estão a fazer naturalmente ou de forma orientada determinados grafismos que vão ser necessários mas que não é aquele livro de fichas que eles acham que é importante e que se a educadora fizesse eles valorizavam muito. Mas quando eles entendem que isto é feito com grande intencionalidade, eles também percebem que não descoramos essa parte, embora eu também diga muitas vezes aos pais que o jardim-de-infância prepara não só para o 1º ciclo mas para a vida, porque é uma idade em que os modelos são muito facilmente absorvidos.
	EC	Sim, sem dúvida. Para já porque as crianças se sentem mais seguras ao perceber que há uma relação entre os encarregados de educação e a educadora e acho que é essencial. Durante todo o ano tento fazer trabalho com a família, envio trabalhos para casa para os pais colaborarem e trabalharem em conjunto com os filhos, mas isto faço com todas as idades.
	ETS	Tem um papel fundamental sempre, é muito importante que os pais percebam o que se faz no jardim-de-infância e porque é que se faz. Eu geralmente, não é em atividades mas em reuniões falo muito nisso. Eles também acabam por valorizar e ter mais interesse, porque se eles sabem o que se está a aprender e a trabalhar é uma mais-valia para todos, porque á partida, crianças que faltam às vezes deixam de faltar porque eles percebem o quanto importante é o pré-escolar.
	EZ	Sim, estas fases de transição são muito importantes porque a maneira como eles fazem essa transição, com mais ou menos sucesso, depois vão ser replicadas noutras transições que terão que fazer. Por isso é fundamental que as crianças tenham sucesso nesta fase,

		<p>que o façam com gosto e aí o educador deve ter muito cuidado. Nós as educadoras costumamos falar com os pais, dando conselhos relacionados com os filhos, mas muitos não aceitam certas opiniões. As crianças muitas vezes vão para o 1º ciclo sem maturidade e os pais não aceitam que as crianças fiquem mais um ano no pré-escolar. Estamos a pensar fazer reuniões com os pais para os sensibilizar para esta temática, com uma psicóloga, professores de 1º ciclo, outros pais que os filhos não tiveram tanto sucesso para sensibilizar os pais para a transição.</p>
	ET	<p>Fundamental. Primeiro porque os pais transmitem muita ansiedade às crianças, sem querer. Esta é uma fase em que eles têm muitas expectativas em relação ao 1º ciclo, às vezes transmitem aquilo que não era conveniente e depois porque é importante que as crianças também conheçam e que as professoras já tenham conhecimento, uns contactos com eles, assim já havia um conhecimento mais aprofundado.</p>