

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação de Santarém

Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico
Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo

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

Por Joana Patrícia Simões Loureiro

Sob Orientação da Professora Doutora Gracinda Hamido e da Mestre Helena Luís

2013, abril

Agradecimentos

A valorização das nossas atitudes e esforços é sem dúvida uma moeda de troca pelo nosso desempenho. A realização deste trabalho de investigação não só exigiu tempo, disponibilidade e dedicação, como originou momentos de desespero, de angústia, de muitas dúvidas e poucas certezas. Porém, agradeço todas as dificuldades que enfrentei, pois todas elas foram adversárias dignas e tornaram a minha vitória muito mais saborosa.

Todo este trabalho não seria possível se não tivesse o contributo de algumas instituições e a dedicação de muitas pessoas. Por isso, desde já quero agradecer com especial carinho à Professora Doutora Gracinda Hamido e à Mestre Helena Luís por todo o acompanhamento e conselhos que me fizeram “baixar a poeira” e seguir um caminho cheio de aprendizagens e desafios constantes.

Aos meus amigos, pelas palavras de alento e de conforto quando as hesitações se faziam sentir e por todos os momentos de alegria que me proporcionaram nesta jornada. Ao meu pai e à minha mãe por me ensinarem a nunca desistir e a perceber que a felicidade não está apenas no fim da viagem, mas sim em cada curva do caminho que percorremos para a encontrar. Ao meu irmão pelo exemplo de Ser Humano que é. E ao Pedro, por todo o tempo “roubado” e pela força e confiança que depositou em mim.

A todos, um grande bem-haja!

Resumo

O presente relatório evidencia as aprendizagens promovidas pela participação nos estágios em diferentes valências: Jardim-de-Infância, Ensino Básico e Creche. Este relatório foi desenvolvido numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, propiciando uma postura crítica e reflexiva em relação à prática educativa.

O trabalho empírico aborda as várias conceções que os diferentes agentes envolvidos no processo educativo têm sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Para a realização do mesmo utilizei a técnica da entrevista semiestruturada.

Da análise das entrevistas saliento como principal resultado a importância do profissional proporcionar aprendizagens significativas às crianças, num contexto facilitador de interações com outras crianças e adultos.

Concluo que ser educador/professor é amar o seu trabalho, transbordando esse sentimento para a sua prática, alcançando e cumprindo os objetivos e competências específicas, procurando sempre estabelecer uma relação positiva com os seus educandos.

Palavras-chave: Educação. Papel do Educador. Ensino. Papel do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The following report highlights the learning promoted by the participation in the different valences of the internship: Kindergarten, Primary School and Nursery. This report was developed with a personal and professional development perspective, providing a critical and reflexive posture towards the educational practice.

The empiric work approaches various conceptions that the different agents involved in the educational process have over the role of educator and Primary School teacher. For its realization I used the semi-structured interview technique.

By analyzing the interviews I stress as the main result the importance that the professional has of providing significant learning to the children, in a interaction facilitator context with other children and adults.

I conclude that being an educator/teacher is loving his work, overflowing that feeling towards his practice, achieving and fulfilling the specific skills and goals, always searching for a positive relation with his students.

Key-words: Education. Educator's Role. Teaching. Primary School Teacher's Role.

Índice

Introdução	1
<i>Capítulo I – Os diferentes estágios</i>	3
Estágio em Educação de Infância – Jardim-de-Infância	3
Estágio em 1.º ciclo do Ensino Básico – 2º ano de escolaridade	11
Estágio em Creche	19
<i>Capítulo II- Trabalho Empírico</i>	25
Questão de investigação e metodologia de trabalho.....	25
Fundamentação teórica	28
Análise dos dados	35
Análise dos resultados e principais conclusões	39
Reflexão final.....	47
Bibliografia	50
Legislação.....	51
Anexos.....	53
Anexo I – Guião de entrevista	53
Anexo II – Categorias e subcategorias para analisar os dados recolhidos.....	55
Anexo III – Dados para análise	56
Anexo IV – Curriculum Vitae.....	60

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Santarém pertencente ao Instituto Politécnico de Santarém.

Com o decorrer do mestrado tive a oportunidade de realizar estágios no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em diferentes contextos e em algumas instituições que enriqueceram a minha formação, tanto a nível pessoal como profissional. É importante salientar que o estágio é um processo de aprendizagem que se torna indispensável para o sucesso de um futuro profissional, uma vez que nos permite conceber, visualizar e sentir o dia-a-dia da nossa futura profissão num contexto real e prático (Pinheiro, 2008). Assim, com a participação em diferentes contextos, pude relacionar os conteúdos desenvolvidos na teoria com as competências adquiridas através da prática, tornando a minha formação muito mais rica em experiências e vivências, que me tornam numa futura profissional mais apta para a minha futura realidade.

A estrutura do presente relatório divide-se em dois capítulos principais: o primeiro capítulo aborda, inicialmente, a contextualização dos diferentes locais de estágio onde apresento uma sucinta caracterização de cada instituição, da sala e do grupo de crianças, assim como os projetos executados ao longo do período de estágio. Neste capítulo está também exposto um autodiagnóstico de todo o percurso desenvolvido, realçando os aspetos positivos e negativos, bem como as dificuldades emergentes da realização da planificação, da sua operacionalização e avaliação. Posteriormente, e ao longo da exposição de cada contexto de estágio, apresento a origem e o desenvolvimento da minha questão de investigação que aborda as várias conceções que os diferentes agentes (educadores de infância, professores e crianças) que estão envolvidos no processo educativo têm sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Considero que por uma questão de organização e coerência na realização e apresentação do presente relatório, o primeiro capítulo está subdividido pelos diferentes contextos onde tive oportunidade de estagiar, sendo eles: Jardim-de-Infância, 1.º ciclo do Ensino Básico e Creche. Deste modo, penso que se perceberá melhor o meu desenvolvimento profissional e pessoal, tendo em conta as várias dificuldades e estratégias que utilizei para as colmatar.

O segundo capítulo, por sua vez, abarca todo o trabalho desenvolvido em torno da minha questão de investigação. Desta forma, neste capítulo é apresentada a questão de investigação, assim como a metodologia utilizada. Posteriormente é desenvolvida a

fundamentação teórica, bem como a análise e principais resultados e conclusões da investigação.

Por fim, é apresentada a reflexão final de todo o trabalho desenvolvido ao longo desta formação, salientando os pontos fortes e fracos, bem como a ênfase do meu crescimento profissional e pessoal como futura educadora e professora do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Capítulo I – Os diferentes estágios

Estágio em Educação de Infância – Jardim-de-Infância

O Jardim-de-Infância onde tive oportunidade de estagiar era um estabelecimento de rede pública que funcionava há cerca de trinta anos, localizando-se na periferia da cidade de Santarém.

Este estabelecimento era constituído por duas salas de aula, um refeitório, uma sala onde se realizava o prolongamento do horário letivo e um espaço exterior minimamente amplo, sendo orientado por duas educadoras e três auxiliares. Apesar de serem espaços diferentes, esta separação das salas não era notória, pois muitas eram as atividades realizadas em parceria. Usando métodos distintos, mas objetivos análogos, ambas as educadoras prezavam o trabalho de equipa e cooperação com os pares, pois é com as interações que o ser humano aprende, crescendo mais rico em experiências e vivências. Segundo Bussab e Maluf (1998), é fundamental que o professor tenha conhecimento da importância da interação entre as crianças, para que possa criar estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento. Desta forma, a construção e fortalecimento de vínculos em idade pré-escolar são fundamentalmente necessários para a formação e desenvolvimento da criança como um ser social.

Esta instituição tinha a capacidade de albergar um total de 50 crianças, contudo no ano letivo em que realizei o estágio frequentavam apenas 36, não só porque existia uma criança com necessidades educativas especiais, mas também porque houve menos crianças a inscrever-se.

O grupo de crianças da sala onde estagiei era composto por um total de 15 crianças, sendo que existia uma criança com necessidades educativas especiais, como já foi referido anteriormente. Através de observação direta, interação e da dinamização de diferentes atividades, caracterizo o grupo como sendo bastante participativo, empenhado e interessado. Era uma turma bastante ativa que gostava de ajudar e partilhar, sendo que a sua mais-valia destacava-se pela boa relação que existia entre pares e a restante comunidade educativa.

Desde o nascimento, o homem, assim como muitas espécies de animais, está sujeito aos mais variados tipos de interações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento e vida em grupo. Assim, os processos de interação social estabelecidos entre as crianças, especialmente quando se trata de interações positivas, com afetos partilhados, possuem um papel central na aquisição significativa da aprendizagem, não apenas dentro de uma perspetiva cognitiva como também afetiva e social (Teberosky, 1987). Deste modo, é crucial que o educador procure desenvolver estratégias que promovam as interações das crianças, fomentando as aprendizagens fulcrais para o desenvolvimento de cada uma delas, pois é através das interações significativas que o ser humano cresce, não só a nível social como

cognitivo. Sendo esta a base primordial, as interações, do Projeto Curricular de Turma desenvolvido pelas educadoras.

“*A cuidar das interações*”, foi o nome do Projeto Curricular de Turma onde estava patente que “ (...) *a aprendizagem ocorre através da participação da criança em atividades da sua comunidade, interações de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e professores.*” (Portugal, 2008: 11). Era um projeto bastante interessante que evidenciava que as aprendizagens não se realizam apenas de um modo formal, estanque e dirigido. São cruciais as interações, quer a nível escolar, familiar ou do meio envolvente, que a criança realiza ao longo do seu desenvolvimento. Assim, os objetivos centrais do Projeto Curricular de Turma, pretendiam ampliar as interações que sucediam no Jardim-de-Infância, criando espaços confortáveis, estimulando um ambiente que proporcionasse aprendizagens significativas, desenvolvendo na criança um sentido de responsabilidade, autonomia e autoconfiança para a resolução dos seus próprios problemas.

Foi a partir dos objetivos centrais do Projeto Educativo do Agrupamento que o Projeto Curricular de Turma se desenvolveu. Desta forma, o Projeto Educativo do Agrupamento, entre outros objetivos, pretendia desenvolver, de forma participada, um contexto educativo culturalmente rico e estimulante que despertasse curiosidade e desejo de aprender a todos quanto nele interagissem. Este projeto não visava ser implementado única e especificamente com um grupo de crianças, pois era amplo e lato o suficiente para ser desenvolvido tendo em conta as características de vários grupos de crianças do agrupamento, sendo que estará em execução até 2013.

Foi a partir do Projeto Educativo do Agrupamento e do Projeto Curricular de Turma “*A cuidar das interações*”, que o projeto “*Crescer com as Diferenças*”, trabalho desenvolvido pelas estagiárias durante o período do estágio, surgiu.

Este projeto teve como principal objetivo desenvolver o respeito pela diferença e pelo outro. Dado que este projeto teve como ponto de partida os interesses das crianças, considerámos pertinente e essencial abordarmos todas as áreas de conteúdo, dando especial destaque à área de Formação Pessoal e Social.

Para as crianças alcançarem os objetivos pretendidos, iniciámos este projeto com a temática “*Eu e o Outro*”, onde partimos das características de cada criança para, posteriormente, compará-las com as dos restantes colegas. Foram desenvolvidas algumas atividades, nomeadamente a realização de “*caricaturas*”, a pares, onde a criança tinha que utilizar vários materiais para expressar, plasticamente, as características físicas do colega que estava a caricaturar.

De seguida, abordámos a temática “*Nós e o Mundo*”, com o objetivo de dar a conhecer às crianças diferentes culturas e características físicas das pessoas de cada uma delas, bem como as diversas formas de representar o planeta Terra (planisfério e globo terrestre). Nesta

temática, a atividade que as crianças desenvolveram foi a construção de mapas-mundo, com o propósito de retratar os diferentes continentes, abordando a sua população.

Por fim, desenvolvemos a temática “*A Diferença na Arte*”, cujo objetivo era dar a conhecer às crianças alguns pintores e estilos artísticos diferentes. Assim, iniciámos o tópico com a apresentação da vida e da obra de Diego Velazquez, onde as crianças tiveram oportunidade de visualizar e comentar um dos seus quadros, intitulado “*As Meninas*”. Posteriormente as crianças observaram várias obras de diferentes pintores, que recriaram este quadro tendo em conta o seu próprio estilo artístico. Este foi o ponto de partida para desenvolver a nossa próxima atividade: cada criança, utilizando diversos materiais, recriou “*A Menina*” de acordo com a sua visão artística. Contudo, para a realização desta atividade, dividiu-se o grupo segundo as suas faixas etárias (3, 4 e 5 anos), de modo a atingirem os objetivos pretendidos. Por exemplo, para as crianças de 3 anos a atividade consistia em construir um puzzle com a representação de todo o quadro. O objetivo de utilizar esta estratégia na presente atividade, passava por desafiar as crianças a manipularem mentalmente as diferentes formas e peças do puzzle e a explorar como as peças se relacionavam entre si, de modo a conseguirem construir a imagem do quadro completa. Assim, com o objetivo comum mas utilizando diferentes suportes e estratégias, o grupo pode desenvolver a sua criatividade e o sentido estético. Deste modo, as crianças mais velhas recriaram a sua própria “*menina*” através de pintura; as médias reproduziram a figura partindo de corte e colagem e, por fim, as mais novas construíram um puzzle com a representação de todo o quadro.

Para consolidarmos todas as aprendizagens e competências desenvolvidas pelas crianças decorrentes do nosso projeto, construímos, em grande grupo, um livro intitulado “*Memórias do Projeto*” que abarcou todos os trabalhos elaborados. O processo de construção do mesmo serviu como instrumento de avaliação, tanto por parte das estagiárias, como por parte das crianças, uma vez que elaborámos o registo áudio e escrito das aprendizagens adquiridas sobre os diferentes temas; mas também foi uma forma de reunir todos os trabalhos realizados.

No início da realização deste estágio, como é normal, sentia-me nervosa e ansiosa no decorrer das atividades. Contudo, este sentimento foi-se tornando mais exíguo, devido não só à grande proximidade com o grupo de crianças e com a comunidade educativa, bem como devido à reflexão e sucessivos ajustamentos da planificação e sua implementação que fui sendo capaz de executar de forma a tornar a minha prática educativa mais eficaz.

É importante que o Jardim-de-Infância seja um espaço onde a criança se sinta confortável, rodeada de um ambiente repleto de diversas condições de aprendizagens. Este lugar deve ser pensado e organizado em função da criança e adequado às atividades que nele se desenvolvem, oferecendo condições que lhe permitam descobrir e relacionar-se com o mundo à sua volta.

Sou apologista que se o espaço no Jardim-de-Infância for caracterizado por um ambiente alegre, colorido e acolhedor, dividido por diferentes áreas de atividades com materiais e equipamentos diversos, as experiências são muito mais enriquecedoras, contribuindo assim para um vasto leque de aprendizagens e um grau de bem-estar emocional alto, promovendo-se desta forma o desenvolvimento pessoal e social da criança. Tal como afirma Laevers, na entrevista dada a Santos e Fonseca, “ (...) *diria que um bom Jardim-de-Infância ou uma boa escola é um contexto onde todas as crianças podem experienciar um nível de bem-estar elevado e onde todas as áreas de desenvolvimento estão representadas nas suas atividades.*” (Santos e Fonseca, 2008:18).

No início da realização deste estágio, queria que as crianças efetuassem inúmeras atividades, contudo não tinha ponderado bem o tempo para a sua elaboração, uma vez que considerava que o grupo iria responder rapidamente, o que não se veio a verificar. Deste modo, e ao longo da preparação das planificações seguintes, procurei prolongar o tempo de cada atividade, deixando mais espaço para as interações entre as crianças, fortalecendo assim o espírito colaborativo e criando mais momentos de partilha e transmissão de conhecimentos. É importante dar tempo e espaço à criança para que ela faça as suas próprias descobertas e aprendizagens. Deste modo saliento a importância de uma planificação flexível e abrangente, que vá ao encontro do desenvolvimento de inúmeras competências na criança.

Com o decorrer do estágio, uma das situações pedagógico-didáticas em que me sentia mais à-vontade e confiante era a hora do conto. Quando lemos uma história ao grupo, são inúmeros os objetivos e aprendizagens que podemos atingir e incrementar com este feito. Desenvolver a criatividade, educar a emoção, estimular a sabedoria, aumentar a capacidade de solução em situações de tensão e enriquecer a socialização, são só alguns pilares que vão emergir no crescimento cognitivo e físico da criança quando “vestimos a pele” de contador de histórias (Abramovich, 2003).

A literatura é essencial para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como os medos, os sentimentos de inveja, de carinho, a curiosidade, a dor, a perda, para além de ensinarem inúmeros conteúdos importantes ao desenvolvimento da criança (Caruso, 2003, citado por Otte, 2002). Pois é através das histórias que podemos “(...) *descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...*” (Abramovich, 2003: 47). Assim, é importante salientar que a leitura no Jardim-de-Infância pode abarcar inúmeros objetivos, nomeadamente a leitura por prazer, consoante as competências e capacidades que o educador pretende desenvolver, no grupo em geral e em cada criança em particular.

Quando estamos a ler ou a ouvir uma história, são inúmeras as sensações que dela advêm, proporcionando-nos a entrada num mundo onde tudo é possível e onde desfrutamos da nossa imaginação somente com o lermos ou ouvirmos as palavras que envolvem a narrativa. Deste modo, considero que a hora do conto é um momento rico de aprendizagens, que abarca o desenvolvimento da criatividade transmitindo inúmeros conhecimentos, como frisa a escritora de livros infanto-juvenis, Maria Dinorah (1999: 17) “*O livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça que, entre um mistério e um segredo, põe ideias na cabeça.*”.

Compreendo que a leitura de histórias no pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico da criança, uma vez que: “*É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de ideia... É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez...*” (Abramovich, 2003:48).

É durante a hora do conto que a imaginação da criança a faz descolar para um anexo paralelo ao seu quotidiano. É gratificante ver a atenção que o grupo depositava quando lia uma narrativa. É importante que o orador use diferentes entoações e ritmos, deixando a criança usufruir ao máximo daquele momento. Momento esse que pode proporcionar a transmissão de ideias e de conhecimentos, ou apenas pode servir para deixar a criança usufruir da sua imaginação, desenvolvendo assim a sua criatividade.

Como rotina, todas as semanas à terça-feira realizava-se a aula de movimento. Esta era uma aula que permitia à criança desenvolver inúmeras destrezas físicas, juntamente com a interação e colaboração de todo o grupo.

Considerarei que a concretização da planificação desta rotina significasse uma situação pedagógico-didática que me trouxesse maiores dificuldades. Para a realização desta aula planeei, inicialmente, jogos tradicionais e diversos circuitos com várias estações, contudo ponderei que esta planificação não foi suficiente e não contribuiu para todas as aprendizagens e desenvolvimentos cognitivos e físicos que desejava.

Com a concretização da primeira aula de movimento planeei a execução de um jogo tradicional, denominado “*Jogo do Lenço*”, cujo domínio centrava-se na Expressão Motora, e os seus objetivos passavam por praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desse jogo, designadamente: posições de equilíbrio e o deslocamento em corrida. Estes objetivos foram atingidos pelas crianças, tendo em conta a observação direta, a dinamização da própria atividade e a avaliação final da mesma. Contudo, acarretava sempre um sentimento de “falta” no final destas aulas, pois ponderava que o grupo poderia ter adquirido mais aprendizagens e desenvolvido a destreza física de uma forma mais significativa. A verdade é que entre executar o aquecimento; realizar a atividade lúdica, neste caso o jogo do lenço; o relaxamento e, a avaliação com o grupo, sobravam apenas 10 minutos para a concretização da dinamização da

atividade. Deste modo, considero que o tempo das aulas de movimento deveria ser mais prolongado, uma vez que as crianças necessitam desta atividade lúdica, quer para desenvolver-se cognitivamente como fisicamente.

Não só a atividade lúdica é crucial para o bom desenvolvimento da criança, como também o é a brincadeira. Vygotsky (1998) aponta a brincadeira como uma atividade preponderante na infância, através da qual a criança expressa a sua imaginação, conhece o seu corpo e cria e desenvolve as suas próprias regras. Para este autor a falta de liberdade e a repressão refletem-se negativamente, no que diz respeito ao estímulo da atividade espontânea, elemento fundamental para o desenvolvimento de cada criança. Concordo com Wajskop quando afirma que: *“Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto-activa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos.”* (1995: 68). Desta forma, compreendo que as atividades lúdicas contribuem para fornecer às crianças momentos de expressão, criação e de troca de informação, além de trabalhar a cooperação.

A minha questão de investigação, referente às várias concepções que os diferentes agentes que estão envolvidos no processo educativo têm sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, surgiu durante a realização deste estágio quando me confrontei com várias situações que me fizeram refletir sobre o meu verdadeiro papel enquanto futura profissional da educação, bem como sobre o que os outros agentes, nomeadamente pais e crianças, esperam que desempenhe durante a implementação desse mesmo papel. Uma dessas situações sucedeu quando, depois de ser avisada várias vezes para andar devagar, uma criança passou com o triciclo por cima dos pés de outra, magoando-a. Após observar esta situação, solicitei que a primeira criança se sentasse junto a mim e refletisse sobre o sucedido. Contudo, eu própria realizei esse trabalho de reflexão, uma vez que questionei de imediato a criança sobre a sua ação: *“O que tu fizeste foi bem feito? Não devias de andar mais devagar para não magoares os colegas?”*. Como é de esperar, a criança deu-me as respostas que eu queria ouvir, e por isso, deixei-a ir brincar. Todavia, será que a criança refletiu mesmo sobre o que aconteceu? Será que percebeu que errou e de que forma o fez? Não creio que sim, pois a sua atenção estava apenas depositada nos colegas a correr, ou nos restantes triciclos que por nós passavam. Dessa forma, senti que o meu desempenho do papel enquanto futura profissional não foi o mais correto, fazendo-me refletir sobre o mesmo e sobre as diferentes estratégias que implementaria numa futura situação.

Através das pesquisas que realizei, percebi o quanto é desafiante nos dias de hoje, formar crianças e adolescentes sociáveis, felizes, livres e ativos. A verdade é que nós, educadores e professores, não parecemos estar preparados para confrontar algumas resistências de várias crianças atualmente, mas considero que os alunos que nos frustram são aqueles que testam a nossa capacidade enquanto docentes. Estes alunos, por muitas

situações constrangedoras que nos façam passar, são os que mais nos enriquecem a nível profissional, mas acima de tudo pessoal. Acredito que existem dias e situações onde a nossa postura não consegue ser imparcial, provocando algum desconforto para a criança. Todavia, e apesar de muitas vezes o retorno da nossa dedicação e esforço enquanto educadores não ser imediato, acredito que uma criança não merece a nossa renúncia, pois “ (...) a paciência é o segredo, a educação do afeto é a meta” (Cury, 2007: 97).

Para fortalecer e melhor sustentar a minha questão de investigação, decidi elaborar um pequeno texto reflexivo sobre o que, para mim, é ser educador:

Ser educador não implica só a preocupação pelo bem-estar físico e o prazer da criança. É muito mais que cuidar do físico, do emocional e do cognitivo, pois o cuidado que o educador deve ter é diferente do cuidado do médico, da família, da comunidade envolvente. É um cuidado educativo que proporciona aprendizagens significativas para desenvolver uma criança, criando um adulto mais próspero e ativo.

É a capacidade de entrar nesse mundo imaginário e mágico que a criança cria e produz. É perceber as necessidades, dinamizar atividades, compreender os pensamentos e produzir aprendizagens. É ensinar e aprender a sermos melhores Seres Humanos, é trocar experiências e vivências, tendo a capacidade de construir uma ponte entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças.

É perceber que todas as nossas ações, pensamentos e discursos, são avaliados por cada criança, ainda que à sua maneira, servindo de modelo futuro para seguir. É rir com conversas insignificantes, é compreender comportamentos desviantes, é interagir com o mundo da criança, depositando-lhe sempre esperança, mesmo que esta às vezes nos falte. É darmos os primeiros passos de mãos dadas construindo imensas perspetivas futuras, é dar a bagagem de valores, saberes, incentivando a criatividade, a autonomia, o interesse pela descoberta, para mais tarde ser a própria criança a ter confiança em si e embarcar nessa viagem chamada “Vida”. Assim, ser educador para mim, é também ter a capacidade de saber estar ausente, de ser observador, pois as crianças necessitam de se aventurar sozinhas, descobrindo e desembrulhando aprendizagens significativas para o seu crescimento.

Para melhor sustentar a minha conceção sobre o perfil do educador, analisei o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas pelos educadores de infância, ao abrigo da Lei da Bases do Sistema Educativo (nos termos do n.º 2 do artigo 30.º). Embora o perfil tencione orientar a organização da formação do educador para a educação pré-escolar, não se exclui a formação destes profissionais para desenvolverem o seu trabalho com crianças de idade inferior a três anos.

Cabe ao educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares com o objetivo de promover e construir aprendizagens integradas.

No que respeita ao ambiente educativo o educador deve, entre outros critérios, organizar o espaço e os materiais com vista à realização de experiências educativas adaptadas e reconhecendo os recursos como promotores do desenvolvimento curricular. Ao nível da observação, planificação e avaliação, cabe ao educador, entre outras tarefas, planificar atividades e projetos em adequação às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos que se pretendem desenvolver. No que toca à relação e à ação educativa, o educador deve relacionar-se com as crianças de forma a fomentar segurança e a desenvolver autonomia nas mesmas, promovendo o seu envolvimento nas atividades e projetos do grupo, estimulando a cooperação das famílias e da comunidade. Também é dever do educador apoiar e promover o desenvolvimento da criança a vários níveis (afetivo, emocional e social), estimulando a sua curiosidade e a capacidade de realização das diferentes tarefas e disposição para a mesma aprender.

Por fim, cabe ao educador promover um desenvolvimento de um currículo integrado, tendo em conta os vários domínios a desenvolver: expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Em suma, é importante que o educador assegure as melhores condições para promover as futuras aprendizagens nas crianças com sucesso, não se centrando na preparação para a escolaridade obrigatória, mas garantindo às crianças um contacto cada vez maior com a cultura e com um leque diversificado de instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender e a desenvolver-se ao longo da vida (OCEPE, 1997).

Estágio em 1.º ciclo do Ensino Básico – 2º ano de escolaridade

A escola onde tive oportunidade de estagiar foi inaugurada em 2004, contendo excelentes instalações e recursos disponíveis para a realização de vastas atividades. Contudo, esses recursos nem sempre eram explorados nem valorizados, como sendo fontes de enriquecimento e de inúmeras aprendizagens, para os diferentes grupos de crianças, pelo menos durante o meu período de estágio. Exemplo disso era a biblioteca escolar que apresentava um vasto leque de recursos, tanto a nível de livros que abordam diversos temas e conteúdos, como a nível de jogos ou de outras atividades, que desenvolvem áreas curriculares como a de expressão plástica. Todavia, durante todo o meu período de estágio, nunca visualizei atividades executadas dentro deste espaço lúdico-didático. Considero assim, que apesar de todos os recursos existentes nesta instituição, por vezes não eram totalmente valorizados.

Esta instituição albergava duas valências, nomeadamente o pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo uma lotação de 214 crianças. Era composta por 7 professores, 2 educadoras e 10 assistentes operacionais. Era um edifício constituído por dois andares, sendo que o primeiro caracterizava-se por ser organizado apenas por salas de aula do 1.º ciclo do Ensino Básico. Por sua vez, o segundo piso continha algumas salas do pré-escolar e também do 1.º ciclo.

O grupo do 2º ano de escolaridade, sala onde estagiei, era composto por um total de 20 crianças, uma vez que existia um aluno com necessidades educativas especiais.

A equipa educativa era constituída pelo professor titular de turma, que tinha vindo a dar uma continuidade pedagógica ao grupo, pela docente de educação especial e pelos representantes dos encarregados de educação. Os tempos letivos estavam de acordo com o despacho n.º 19575/2006, bem como as áreas curriculares não disciplinares (área de projeto, formação cívica e estudo acompanhado), assim como as áreas de expressões, estavam contempladas no horário semanal, sendo desenvolvidas atividades no âmbito das mesmas, tendo em conta os diferentes dias da semana. Contudo, é importante salientar que não existia uma articulação entre as competências e os objetivos delineados pelo professor titular de turma e os docentes das Atividades Extra Curriculares (AECs). Deste modo, estas duas componentes surgiam desarticuladas para as aprendizagens das crianças, o que considero menos positivo. Pois a existência de uma ligação entre os conteúdos abordados e lecionados, quer pelo professor da turma, quer pelo docente das AECs, seria uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem de cada criança, na medida em que o aluno podia desenvolver e consolidar as várias aprendizagens inerentes às diferentes áreas curriculares. Do mesmo modo, o trabalho colaborativo entre docentes, seria visto como sendo um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que possibilitaria atingir melhores resultados, quer para o docente, de uma forma individualizada, quer para a equipa de trabalho, de uma forma

generalizada (Roldão, 2007). Deste modo, pondero que a elaboração e a existência de uma planificação em comum seria um fator crucial para as aprendizagens de cada criança.

Como já foi referido anteriormente, esta turma era constituída por 20 crianças, 12 rapazes e 8 raparigas. A nível pedagógico apenas uma criança não transitou de ano de escolaridade, frequentando pela segunda vez o segundo ano do ensino básico, bem como apenas uma criança carece de apoio pedagógico personalizado, adequações no processo e adaptações na avaliação, uma vez que apresenta necessidades educativas especiais, por défice de atenção e hiperatividade.

Através das observações que foram realizadas, dos diálogos efetuados com o professor titular de turma e da análise do projeto curricular, considero que era uma turma bastante interessada, motivada e predisposta a colaborar e a partilhar com os vários elementos que a constitui.

Era uma turma que, no geral, apresentava um bom domínio dos conteúdos curriculares. Contudo, considero que alguns alunos demonstravam pouca autonomia, solicitando sempre a presença do adulto para a resolução das tarefas propostas; lentidão na elaboração das várias atividades, uma vez que se distraíam facilmente prejudicando o seu raciocínio; algumas dificuldades de aprendizagem, fruto da pouca concentração que depositavam quando as atividades e os conteúdos eram expostos e explicados; e, ostentavam grandes dificuldades no âmbito do respeito pelas normas e condutas de bom comportamento em contexto de sala de aula. Deste modo, para a execução das nossas planificações, tínhamos em conta todos estes critérios de caracterização da turma, criando e desenvolvendo estratégias, materiais e metodologias que colmatassem as dificuldades apresentadas pelo grupo de crianças.

Em suma, era um grupo bastante interativo que procurava incessantemente criar e fortalecer elos de colaboração e cooperação entre os vários elementos da turma, desenvolvendo situações de interação onde cada criança podia crescer e aprender com o outro, através da partilha e da troca de conhecimentos e experiências. Acredito que a aquisição das aprendizagens não se foca somente no que se ouve de um professor ou familiar, não se limita a estar explícito nos manuais ou inerente na resolução das fichas. As aprendizagens são um fio condutor que se desenrola ao longo da nossa vida, partindo das experiências e vivências de cada um, consoante as exigências do nosso quotidiano. No entanto, se estas aprendizagens forem realizadas e amplificadas através da partilha e cooperação entre pares, serão muito mais significativas e terão um enfoque maior na aquisição e desenvolvimento dos objetivos delineados para cada ciclo.

A avaliação da turma era realizada tendo em conta as seguintes critérios: 70% para fichas de avaliação e registo de observação direta e 30% para a autonomia, responsabilidade, sentido crítico e sociabilidade.

O Projeto Curricular de Turma tinha como principais objetivos a realização de atividades de forma autónoma, responsável e crítica; a cooperação com os outros em projetos comuns; a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano e, a utilização adequada das linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico de modo a expressar-se corretamente.

Existiam também na presente instituição outros projetos que eram desenvolvidos e implementados pelos vários docentes das diferentes salas de aula. Exemplos desses projetos eram o Projeto Educativo do Agrupamento que estabelecia como principais objetivos: um ensino de qualidade que contribuía para o sucesso escolar do aluno; a preparação dos alunos, desenvolvendo competências que permitiam responder aos diversos desafios do futuro, nomeadamente no que concerne ao prosseguimento de estudos e do mercado de trabalho. Outro projeto desenvolvido na presente instituição denominava-se Programa Eco Escolas que, entre outros objetivos, pretendia motivar a criança para a necessidade de mudança de atitudes e adoção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário.

Apesar de todos estes projetos estarem explícitos na caracterização da instituição, a verdade é que muitos objetivos inerentes aos mesmos, não tinham qualquer impacto nas atividades e no trabalho desenvolvido pelo professor titular com a turma. Contudo, durante o meu período de estágio ressalvo a elaboração de algumas atividades, propostas na planificação das estagiárias, que foram ao encontro das finalidades dos presentes projetos. Para a concretização do programa Eco Escolas, era solicitado aos alunos que entregassem na instituição rolhas de cortiça e de plástico, jornais, revistas, tecidos antigos, entre outros materiais para, posteriormente serem reutilizados ou reciclados. Todavia, e apesar dos alunos responderem positivamente ao apelo da escola, não eram realizadas atividades com os educandos que visassem o uso deste material. Assim, no decorrer de atividades desenvolvidas no âmbito da área de conteúdo de expressão plástica, procurámos (par de estágio) enquadrar estratégias que pudessem levar ao uso deste material, nomeadamente na construção de cartazes. Desta forma, enquadrámos alguns objetivos dos projetos desenvolvidos na instituição na elaboração das nossas planificações.

Para desenvolver os objetivos dos diferentes projetos aplicados na instituição, Projeto Curricular de Turma, Projeto Educativo de Escolas e Programa Eco Escolas; desenvolvemos (par de estágio) um projeto durante o período de estágio intitulado “*Enciclopédia da Natureza*”.

Este projeto teve como principal objetivo a motivação do grupo para a necessidade de mudança de atitudes e adoção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário. Dado que este projeto teve como ponto de partida os interesses

das crianças, considerámos pertinente e essencial abordarmos todas as áreas de conteúdo, dando especial destaque à área de Formação Pessoal e Social bem como à área de Estudo do Meio. Uma vez que, na nossa conceção, a partir destas duas áreas de conteúdo conseguimos abordar os objetivos das restantes áreas.

Para as crianças alcançarem os objetivos delineados, iniciámos o nosso projeto com o aprofundamento de diversos temas inerentes ao tópico “*Ambiente*”, nomeadamente o que é o ambiente; o efeito de estufa e o aquecimento global; os diferentes tipos de ambiente, a biodiversidade; os tipos de poluição: água, solo, ar e sonora; a importância da preservação do ambiente; a reutilização, a combustão, a reciclagem e a recriação. Deste modo, para abordar os diferentes subtópicos, apresentámos as informações inerentes aos mesmos, através de vários suportes, nomeadamente recorrendo ao PowerPoint, a vídeos ou imagens. Posteriormente, e após a recolha da informação pertinente, redigimos um texto, em grande grupo, sobre cada subtema. Apesar de todos os alunos escreverem o texto no seu caderno, eram selecionadas duas crianças que tinham a tarefa de preencher a folha sobre a temática abordada, para ser colocada na “*Enciclopédia da Natureza*”.

Outro tema que desenvolvemos com a turma, denominava-se “*Seres Vivos*” que se subdividia em duas temáticas principais, nomeadamente as plantas e os animais. Assim, começámos por abordar o subtema dos animais, onde realizámos a caracterização e a classificação dos mesmos, bem como distinguidos os seres vivos dos seres não vivos, e os animais selvagens dos animais domésticos. Para atingir os objetivos inerentes a estas temáticas, realizámos algumas atividades, nomeadamente cartazes e tabelas de comparação entre as várias características dos diferentes animais, classificando-os segundo estas mesmas características.

No que se concerne ao subtópico das plantas, inicialmente abordámos os diferentes constituintes da mesma (raiz, caule, folha, flor e frutos), através da construção de uma planta em cartolina com a respetiva legenda. Posteriormente, e através da execução de um cartaz, aprofundámos as diferentes partes comestíveis das várias plantas, por exemplo da cenoura comemos a raiz, do espargo comemos o caule e assim sucessivamente. Por fim, elaborámos um herbário através das folhas recolhidas pelas crianças no feriado de 25 de abril, provendo assim a participação da família na preparação da atividade.

De modo a sintetizarmos e consolidar as aprendizagens inerentes à realização do nosso projeto, com o grupo de crianças, compilámos todos os trabalhos elaborados e criámos a “*Enciclopédia da Natureza*”. Este documento, não só serviu como objeto de avaliação referente aos vários trabalhos elaborados, como era um projeto para dar continuidade, podendo ser abordados e aprofundados inúmeros temas relacionados com o meio natural.

No princípio da realização do presente estágio, emergiram sentimentos de ansiedade e de nervosismo, por iniciar mais uma etapa fundamental para a minha formação pessoal e

profissional. Contudo, estes sentimentos foram-se dissipando ao longo da minha prestação enquanto estagiária, devido à grande proximidade com o grupo de crianças e com a comunidade educativa.

Um dos dilemas iniciais da prática do presente estágio, refletia-se com o cumprimento do horário inerente a cada atividade descrito e organizado na planificação diária. Ou seja, quando desenvolvia com a turma uma determinada atividade, muitas vezes não conseguia gerir o tempo previsto para a elaboração da mesma, excedendo sempre os limites da sua duração. Deste modo, procurei utilizar estratégias e metodologias que colmatassem este dilema pessoal, nomeadamente ao organizar e esquematizar mentalmente melhor a atividade, de modo a sintetizar os objetivos que pretendia que o grupo adquirisse.

Com o decorrer do estágio, uma das situações pedagógico-didáticas em que me sentia mais à-vontade e confiante de explorar com o grupo era a área de conteúdo de Estudo do Meio, uma vez que abordava vários temas que suscitam mais interesse e motivação no desenvolvimento de atividades para o grupo de crianças, nomeadamente relacionados com o ambiente. Exemplo disso ocorreu na minha primeira semana de intervenção, onde abordámos as várias partes constituintes das plantas (raiz, caule/tronco, folhas, flor e frutos). Para iniciar esta temática, visualizámos um PowerPoint e, posteriormente construámos uma árvore em cartolina com as diferentes partes que a constituem. Senti que esta atividade foi muito bem-sucedida e a tarefa de concretização e consolidação foi uma mais-valia para as aprendizagens do grupo, não só porque foi um trabalho em parceria e cooperação com os vários elementos da turma, como não se desenrolou apenas no diálogo e na exploração do manual, podendo ser complementada através da prática, recorrendo à área de expressão plástica.

Considero que a realização de algumas tarefas propostas no manual de Matemática representasse uma das situações pedagógico-didáticas que me suscitaram mais dificuldades. Exemplo disso foi a realização de uma atividade apresentada no manual que suscitou inúmeras dúvidas os alunos. Inicialmente expliquei o exemplo fornecido no livro e, posteriormente ia chamando alguns alunos ao quadro para resolverem e explicarem o seu raciocínio matemático. Acontece que com os resultados que eles iam apresentando e as explicações que iam outorgando, eu própria me confundi e não consegui pensar corretamente sobre o exercício, levando a turma atrás do meu equívoco. O professor cooperante solicitou-me que progredisse na minha planificação, pois o grupo já não estava interessado na realização da presente tarefa, nem com atenção para poder voltar a explicar o exercício utilizando outras estratégias. No intervalo, o professor veio falar comigo sobre o sucedido e referiu que o exercício também lhe tinha causado algumas dúvidas, principalmente na interpretação do problema. Todavia, mencionou que quando este tipo de “incidentes” acontecem e os alunos já começam a dispersar, é importante saber dar a volta e passar ao próximo assunto, pois não só

confundimos o raciocínio da criança, como nos embaraçamos nas estratégias e metodologias empregadas.

Com esta situação senti-me frustrada porque percebi que não consegui atingir todos os objetivos propostos e apresentados na planificação. Apesar da turma não se aperceber do sucedido, eu não me senti concretizada no final do dia, acabando por compreender e, mais uma vez verificar, que nem todos os dias são vitoriosos na vida de um professor, quando o seu objetivo principal é ensinar. Deste modo, considero que uma boa medida para superar esta dificuldade, passe por realizar um trabalho prévio, tentando antecipar o maior número de hipóteses de concretização do exercício, facilitando a condução na sua resolução em contexto de sala de aula.

De modo a dar continuidade e aprofundamento à minha questão de investigação, referente às várias conceções que os diferentes agentes que estão envolvidos no processo educativo têm sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, através das leituras que elaborei, percebi o quão é desafiante e por vezes frustrante ser professor no quotidiano que nos envolve. Desse modo procurei perceber, como futura educadora e professora, como poderia compreender melhor as ações e atitudes dos alunos através do papel da psicanálise na educação, uma vez que esta área compreende o funcionamento mental do indivíduo o que iria auxiliar na desmistificação de determinados comportamentos dos alunos. Por outro lado, procurei perceber qual o papel do educador/professor no processo de ensino-aprendizagem da criança e a sua influência para a vida futura de cada aluno.

Ao longo dos últimos anos, a psicanálise teve um papel imprescindível na compreensão do funcionamento mental e, inevitavelmente, os seus contributos foram sendo progressivamente adquiridos e desenvolvidos na área da educação. Speller (2004) dá ênfase a esses contributos, mencionando que a compreensão do processo de aprender numa perspetiva psicanalítica, valoriza quer o aluno e o seu mundo intrapsíquico, quer o professor e a sua influência para a formação do estudante.

Tendo em conta a conceção da autora anterior, Mauco (1968) reconhece o valor específico da psicanálise, na medida em que o professor deve ajudar o aluno a controlar as suas atitudes e ações, permitindo uma nova abordagem na relação estabelecida entre estes dois agentes (professor-aluno). É fundamental criar uma relação com o aluno que não esteja apenas subjacente a uma transmissão de informação ou de conhecimentos, ou seja, esta relação professor-aluno não deve passar unicamente por uma “troca neutra de saberes” (Speller, 2004). É importante então conseguir ultrapassar esta barreira, na relação do professor com o aluno, pois não só a aquisição das aprendizagens se torna muito mais significativa e com menos sentido de obrigatoriedade por parte do educando, como também o professor consegue desenvolver e incrementar inúmeras atividades, de um modo mais fluido e menos

dirigido, encadeando assim lucros educacionais no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos.

Deste modo, tanto a capacidade para ensinar como a capacidade para aprender, são situações particulares da aptidão para “amar e trabalhar”, que Freud usa como definição para saúde mental. Assim, a relação educativa entre o professor-aluno, é entendida como uma relação de amor: a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceite, recompensada e reconhecida como um bom aluno. O professor, por sua vez, deve preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afeto, que estabelecerá as condições para um sucesso nas diferentes situações de trabalho (Milot, 1987).

Segundo Dias (1988), é necessário o professor aprender a compreender a natureza da relação estabelecida com cada discente, de modo a perceber a importância que ele próprio tem na vida mental dos seus alunos, sendo esta a fonte crucial do envolvimento da psicanálise para a relação de ambos.

É importante ressaltar que existem várias concepções sobre o desempenho da profissionalidade docente, dando ênfase às capacidades essenciais que devem estar inerentes ao trabalho desenvolvido pelo professor para o seu grupo de crianças, apresentando este uma ótica eficaz do seu serviço docente.

Assim, ser professor é amar o seu trabalho, transbordando esse sentimento para a sua prática, alcançando e cumprindo os objetivos e competências explícitas da sua função, procurando sempre estabelecer uma relação positiva com os seus educandos, fortalecendo desta forma o processo de ensino-aprendizagem de cada um deles. *“A boa educação é a educação democrática, pois permite que os indivíduos se comportem de forma autónoma, racional e criativa: isto é, a que oferece aos indivíduos os conhecimentos e as competências necessárias para formularem os seus juízos de forma independente, e para com eles participarem na construção e gestão do seu projecto de vida, tanto na perspectiva pessoal como colectiva.”* (Ambrósio, 2001:12).

Tal como havia feito no estágio anterior, também neste segundo estágio analisei o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

O professor do 1.º ciclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, através da mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam, tendo em conta as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. Deste modo, cabe ao professor, entre outras tarefas, promover a autonomia dos alunos, bem como organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta.

No que respeita à integração do currículo, cabe ao professor do 1.º ciclo propiciar aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e

responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo, trabalhando as áreas de Língua portuguesa; Matemática e Ciências sociais e da natureza.

Em suma, os professores

“ (...) são muita coisa, cada vez se pretende que sejam mais, generalistas, especialistas, firmes, flexíveis, rigorosos, compreensivos, imunes às pressões mas atentos ao que os envolve, disciplinados mas estimuladores da crítica e da criatividade. (...) Por vezes falham(os). Muitas vezes acertam(os) Os professores são humanos. E essa é a sua maior qualidade.” (Paulo Guinote, citado por Wong, 2011:17).

Estágio em Creche

A instituição onde tive oportunidade de estagiar contemplava as valências de Creche e de Jardim-de-Infância. Esta era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, cujo seu principal objetivo centrava-se na prática de solidariedade social.

Inicialmente este estabelecimento era constituído apenas por um edifício, contudo com o passar dos anos e com a preocupação de garantir um ensino de qualidade às crianças, surgiu a oportunidade de alargar este espaço, proporcionando assim uma melhor organização dos recursos existentes e disponíveis. Deste modo, esta instituição era composta por duas creches (creche 1 e creche 2), organizadas por 3 salas cada (berçário, sala de 1 ano e sala dos 2/3 anos), e pelo pré-escolar.

O grupo da sala dos 2/3 anos era composto por um total de 17 crianças, com idades compreendidas entre os 22 e os 32 meses, havendo 7 rapazes e 10 raparigas. A partir da observação direta e do contacto com o grupo, saliento que este tinha como principais características ser bem-disposto e bastante comunicativo, principalmente quando estavam a realizar atividades no âmbito da brincadeira livre, procurando sempre descrever as suas ações. Apesar de algumas crianças ainda não conseguirem falar corretamente, já produziam alguns vocábulos e pequenas frases. Era um grupo autónomo, principalmente na hora da refeição e da higiene pessoal. A separação da figura materna e paterna, para algumas crianças ainda era um momento difícil e, como tal, procurei implementar estratégias que minimizassem essa frustração e o sentimento de falta, nomeadamente envolver a criança em alguma atividade que estava a decorrer ou procurar estimular a criança com algum recurso do seu agrado. Era um grupo que tinha as rotinas muito bem interiorizadas, o que considero uma mais-valia para o sucesso do seu processo de ensino-aprendizagem, pois “ (...) *uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.*” (Evans e Ilfield, 1982, citados por Post e Hohman, 2007: 193).

A equipa educativa era constituída pela educadora, que tinha vindo a dar continuidade pedagógica ao grupo desde a sala de 1 ano, assim como pela auxiliar que apenas recentemente começou a acompanhar este grupo.

Um dos princípios da instituição no que toca ao contexto de Creche e de Jardim-de-Infância era o facto de a auxiliar acompanhar sempre o grupo no decorrer do seu percurso na instituição. Contudo, este critério de organização da prática educativa não se veio a verificar no caso do nosso grupo, pois a antiga auxiliar foi transferida para a creche 1. Deste modo, a auxiliar que acompanhou o grupo desde o berçário teve de “partir”, vindo outra auxiliar substituí-la. Assim, para além das crianças terem de lidar com a “perda” da auxiliar A com quem já tinham estabelecido relações e ligações de vinculação, ainda tiveram de se adaptar a uma nova auxiliar com quem não tinham estabelecido qualquer tipo de ligação afetiva. Através

do diálogo com a educadora foi possível perceber que as crianças não se sentiam muito à vontade nem confiantes quando eram deixadas aos cuidados da nova auxiliar. Este facto fez-me refletir sobre as orientações que promovem a continuidade dos cuidados, ou seja, a importância de o acompanhamento do grupo ser feito por uma pessoa fixa, durante o seu percurso escolar numa instituição.

O desenvolvimento de uma criança torna-se mais saudável quando as pessoas responsáveis pelos seus cuidados, tanto a nível familiar como da prática educativa, realizam todos os esforços para retorquir a continuidade dos mesmos. Um serviço de educação e de prestação de cuidados infantis, organizado, de forma a proporcionar continuidade de cuidados, vai conceber relações estáveis e confiantes entre os vários agentes, auxiliando um desenvolvimento cognitivo e físico próspero para a criança.

É importante compreender que quando as crianças estão em espaços rodeados de materiais que lhes interessam e de adultos facilitadores que lhes são familiares, as aprendizagens tornam-se muito mais significativas e espontâneas. Para isso, é importante que a pessoa que está responsável por prestar cuidados à criança, assegure e desenvolva uma relação próxima de confiança e de afeto, que proporcione momentos de tranquilidade enquanto a criança está fora de casa. A formação de uma relação com estas características, não só reduz consideravelmente o stresse que a criança sentiria, caso tivesse de se adaptar a várias educadoras/auxiliares em constante mudança, como também propicia a confiança e a previsão que permitem à criança passar pelas frustrações e desafios necessários para o seu crescimento e desenvolvimento saudável. Em suma, a pessoa responsável por prestar os cuidados e responder às necessidades da criança, representa para esta uma “âncora”, pois é a pessoa em quem a criança mais confia para a tranquilizar, orientar e tratar com carinho (Post e Hohman, 2007).

Assim, considero que é crucial existir uma pessoa que acompanhe o grupo desde o berçário até que este saia da instituição. Pois não só permite à criança realizar uma maior exploração de tudo o que a rodeia, auxiliando o educador/auxiliar a acumular um conjunto cada vez maior de conhecimentos específicos úteis sobre cada uma das crianças, como é dada às famílias a oportunidade de estabelecerem relações de confiança com estes agentes, que passam a conhecer-se mutuamente, a criar expectativas comuns e a aprenderem a comunicar eficazmente sobre a criança que os põs em contacto (Post e Hohman, 2007).

No início da realização do presente estágio sentia-me bastante ansiosa e curiosa, uma vez que as crianças que constituíam o grupo com quem iria trabalhar estavam numa fase que considero ser bastante peculiar da sua vida, pois todas as atividades, rotinas, brincadeiras, representam momentos de aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento contínuo e saudável. Por mais pequena que seja uma atividade, são vastas as competências que a criança vai desenvolver e adquirir, quer em torno da linguagem e comunicação, da formação

peçoal e social, da expressão e do conhecimento do mundo. Saliento que a minha integração na comunidade escolar tornou-se um elemento fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional, pois muitos foram os momentos de aprendizagem para ambas as partes. A relação que fui estabelecendo com o grupo de crianças, com a equipa educativa e encarregados de educação, proporcionou um trabalho colaborativo entre partes, o que auxiliou não só a minha integração, como propiciou experiências e vivências ricas em conhecimento e aquisição de novas competências sobre a realidade do contexto de creche.

O campo da Psicologia considera que o trabalho colaborativo é uma mais-valia para o docente, uma vez que acarreta critérios essenciais à progressão das suas aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito à dinâmica da exposição dos seus pensamentos; à discussão dos dados e ideias; à procura do consenso e superação de conflitos, que tendem a motivar os participantes do trabalho. Estes critérios tendem a incentivar uma maior participação de todos os elementos, o que resulta numa crescente apropriação de novos conhecimentos. Assim, é crucial o trabalho colaborativo não só na preparação das estratégias e metodologias de ensino, como também na observação mútua das práticas profissionais e na colegialidade de decisões (Roldão, 2007). Em suma, o trabalho colaborativo permite ensinar mais e melhor, servindo não só de elo de desenvolvimento pessoal como profissional para o docente, proporcionando um ensino de qualidade para os seus alunos.

Relativamente ao Projeto da Escola e ao Projeto Curricular de Turma, a sua análise não foi possível uma vez que estes ainda estavam em fase de construção devido à mudança de direção e não tive acesso aos mesmos. Todavia, a valência de Creche organiza-se a partir dos objetivos gerais segundo a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto que, entre outros critérios, pretende “*Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança.*”

No início da realização deste estágio, e como já referi anteriormente, sentia-me ansiosa e ao mesmo tempo curiosa com todas as atividades, momentos de rotina, interações, brincadeiras que iria observar. A relação que fui construindo com as crianças e com a restante comunidade educativa converteu-se numa mais-valia para a atenuação dos meus receios face ao novo contexto onde iria interagir. É importante perceber o papel que a comunidade educativa assume na aquisição de aprendizagens e de competências por parte de cada aluno, uma vez que existe um crescente domínio das relações interpessoais, nomeadamente na construção de um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem relativamente à formação do aluno (Davies, 1989).

Com o decorrer do presente estágio, saliento que um dos aspetos que considero dominar melhor prende-se com a leitura de histórias infantis. Esta competência e o sentimento de à-vontade que dela advém, também se manifestou no estágio em contexto de Jardim-de-Infância, podendo representar uma estratégia bastante útil para proporcionar inúmeras

aprendizagens significativas ao grupo de crianças. É importante perceber que muitas vezes o único contacto que a criança tem com os contos infantis é precisamente na escola (Cavalcanti, 2004). Deste modo, cabe ao educador conceber e propiciar momentos de leitura infantil, pois estas experiências de leitura precoces com regularidade, facilitam a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade, como também desenvolvem a imaginação e a criatividade da criança (Post e Hohman, 2007).

A leitura de histórias era realizada no momento do tapete depois da “hora do pãozinho”, e representava uma situação pedagógico-didática em que me sentia mais à-vontade e confiante de executar. Ao ouvir ou ler uma história, a criança vai dando corpo à fantasia, criando imagens e situações que se relacionam com vivências e experiências do seu próprio quotidiano. *“São estes pedaços de vida, de felicidade, que muitas vezes conservamos na memória, mesmo quando os caminhos do dia-a-dia são tortuosos. São as recordações desses momentos em que embevecidos escutávamos histórias.”* (Afonso, 2004, citado por Cavalcanti, 2004: 16).

Um dos contos que mais gostei de ler para o grupo de crianças, intitulava-se *“Bruno, o Pintor”* de Cristina Soeiro, uma vez que abordava o sentimento de amor e de carinho que existe numa relação de confiança e de segurança, neste caso entre a mãe e filho. Nesta história, havia um ursinho chamado Bruno que gostava muito de pintar. Certo dia, após ter chegado a casa da escola, viu o seu irmão Bernardo a compor um desenho para a sua mãe. Como achou a ideia genial, quis também criar e produzir um desenho para oferecer à mãe. Contudo, o Bruno não escolheu uma folha de papel para reproduzir o desenho como fez o Bernardo, pois ele procurava algo maior. Desse modo, foi representar o seu desenho na parede do seu quarto. Quando foi chamar a mãe para visualizar a sua “obra de arte”, esta, ao contrário do que se estava à espera, não ralhou com o Bruno pela sua ação. Explicou antes, de forma carinhosa e calma, porque não podia pintar as paredes de casa, devendo também utilizar o mesmo recurso que o irmão: pintar numa folha de papel. Assim, após todos terem ajudado a limpar a parede, o Bruno entregou um desenho reproduzido numa folha de papel, onde representou a mãe, o irmão e ele num ambiente harmonioso.

Acredito que, como futura educadora e professora do ensino básico, é meu dever transmitir às crianças calma e serenidade, mesmo que estas realizem ações que mereçam ser corrigidas. É importante perceber que a nossa postura e as atitudes que dela advêm, são o elo de ligação para estabelecer as relações de interação com as crianças. Deste modo, cabe ao educador/professor ser o modelo a seguir, dando exemplos corretos de bons comportamentos e valores.

Um dos aspetos relativos a situações pedagógico-didáticas que considero que preciso aprofundar melhor, centra-se num dos momentos da rotina que saliento como um dos mais importantes, na medida em que representa uma altura colossal de intimidade física e

emocional com a criança, a hora da refeição. As refeições das crianças vão muito além da simples carência básica de uma alimentação nutritiva. Para elas, este momento tão importante da rotina diária proporciona não só um contacto físico próximo com um adulto responsável e atento, como também propicia um crescimento e desenvolvimento saudável à criança. Pois esta aprende a confiar no mundo como um local onde as pessoas identificam e apresentam respostas às suas necessidades (Post e Hohman, 2007).

Esta dificuldade surgiu, pois apesar de todas as crianças já utilizarem a colher, o garfo e a faca como utensílios na hora das refeições, muitas delas ainda necessitavam da ajuda adicional do adulto na fase terminal da refeição. Porém, existia uma criança em particular para quem a hora da refeição era peculiarmente difícil, uma vez que impunha entraves a todo o tipo de alimentação da ementa diária (principalmente quanto era peixe ou leite), não deixando ninguém auxiliá-la. Em conversa com a educadora, esta referiu que muitas vezes a criança tinha este tipo de comportamento só para chamar a atenção e perceber até onde podia ir com estas atitudes, uma vez que após muito choro e gritos ela acabava por comer tudo. Todavia, ocorreu uma situação que me fez refletir mais sobre esta “teoria”. No decorrer de um almoço, a criança em questão voltou a não querer realizar a sua refeição. Após todos saírem do refeitório a educadora solicitou que eu ficasse com a mesma de modo a auxiliá-la no término da refeição. Surgiu então o meu dilema: como reagir agora? Devo tentar forçar a criança a comer depois de tanto stresse e frustração? Ou devo apenas tentar acalmá-la, conversando com ela e depois levá-la de volta à sala? A minha estratégia foi sentá-la no meu colo, explicando que não a iria forçar a comer, mas que era importante para ela comer mais um pouco. Todavia a criança iniciou o choro e afirmou que não queria comer mais. Após alguns minutos em silêncio comecei por dar-lhe a fruta e ela comeu tudo, o que me levantou outra questão: e se realmente a criança não gostar do comer? Devemos à mesma forçar a realização da refeição? Como devemos agir, tento em conta que “ (...) *as crianças mais novas estão num processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida fora. Num ambiente calmo e relaxante formam atitudes positivas e aprendem competências sociais vitais.*” (Peter Mangione, 1990, citado por Post e Hohman, 2007: 220).

Se não existe um ambiente calmo nem relaxante, como neste caso, acredito que a frustração e o stresse que a criança vai sentir são muito maiores. Post e Hohman apresentam três estratégias principais para que a hora da refeição seja um momento tranquilo e de socialização: 1) apoiar o interesse das crianças em comerem sozinhas; 2) juntar-se às crianças na mesa das refeições; 3) envolver as crianças mais velhas na tarefa de pôr e levantar a mesa (Post e Hohman, 2007).

Com isto, posso refletir e afirmar que é importante que o educador, durante as refeições, proporcione uma atmosfera calma e descontraída de modo a que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros colegas.

Um dos dilemas que também surgiu com o início da minha intervenção neste contexto passou pela organização e concretização da planificação. Isto ocorreu porque, e como se veio a verificar em conversas com a Supervisora, planificava atividades que não respondiam às verdadeiras necessidades das crianças. Desse modo, procurei compreender e refletir mais sobre as necessidades e características das crianças muito pequenas, clarificando e assimilando assim as minhas conceções sobre as atividades que melhor se destinam às crianças que frequentam a valência da creche, bem como quais os principais objetivos a desenvolver com as mesmas.

Em suma, e como reflexão final de todo o trabalho desenvolvido na presente valência, posso salientar que todas as expectativas face a este contexto eram muitas e todas elas não passaram de meras ideias, pois na verdade o que realmente consegui experienciar, observar, aprender e ensinar, foi sem dúvida a melhor recompensa que poderia receber deste último estágio do presente Mestrado. Porém, saliento que foi a partir das dificuldades sentidas, quer em torno da realização das planificações ou da integração na instituição, como da compreensão do desenvolvimento específico das características das crianças pequenas que todas as minhas aprendizagens foram emergindo, o que me levou a desenvolver novas estratégias, possibilitando uma melhoria da minha prática. Tendo em conta as leituras que realizei e as observações que visualizei, saliento que um educador de qualidade deve ser reflexivo, isto é, deve pensar na forma como pode apoiar a criança, reconhecer o seu potencial e favorecer o seu desenvolvimento, evitando situações de stresse. Deste modo, entendo que o seu principal papel é de apoiar o vínculo emocional entre a criança e os pais na ausência destes, promovendo assim a continuidade psíquica da criança. É importante que o educador conheça as características específicas e o desenvolvimento profundo da criança pequena, garantindo-lhe assim a sua segurança.

Capítulo II- Trabalho Empírico

Questão de investigação e metodologia de trabalho

No decorrer dos diferentes estágios, foram inúmeras as situações que surgiram que me fizeram refletir sobre o papel do professor/educador nos vários contextos, nomeadamente em Creche, Jardim-de-Infância e 1.º ciclo do Ensino Básico. Exemplo dessas situações ocorreu no estágio de Jardim-de-Infância: na hora de marcar as presenças existia uma criança que quando nós a chamávamos ela nunca se manifestava, escondendo-se sempre entre os colegas evitando se expor em demasia. Por sua vez, no decorrer do estágio de 1.º ciclo do Ensino Básico existia uma criança que não aceitava bem as minhas orientações, pois afirmava que eu não era a professora da sala e desse modo as minhas sugestões pareciam não ter qualquer credibilidade aos seus olhos. Por outro lado, com a concretização do estágio em contexto de Creche, as crianças apresentavam comportamentos e atitudes que, na minha interpretação, procuravam testar os seus próprios limites de autonomia e de interação com o outro.

Com a realização do estágio nos contextos anteriormente mencionados, pude também constatar que os encarregados de educação de crianças que estão a frequentar o pré-escolar demonstram mais preocupação por questões a nível de bem-estar e envolvimento da criança, do que os encarregados de educação de crianças que estão a frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico. Em contrapartida, através de observação direta e de várias conversas informais com os profissionais dos contextos, pude verificar que os encarregados de educação de crianças que estão a frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico interessam-se mais pelo desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo e avaliação do desempenho da criança. Apesar destas questões focarem o processo do percurso escolar da criança, saliento que, mais uma vez, o papel do educador/professor é crucial para este processo ser bem-sucedido. Todavia, quais é que são verdadeiramente as funções do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico? Existe alguma distinção entre as características que devem estar subjacentes ao papel do educador e aquelas que devem destacar-se no papel do professor? Que características estão realmente na base do que poderá chamar-se um “bom” educador e um “bom” professor? O que é que é esperado, tanto pelos pais, crianças e profissionais, que as crianças aprendam nas diferentes valências, nomeadamente Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico? Qual a importância destes profissionais, educador de infância e professor do 1.º ciclo, na vida das famílias e no crescimento da criança?

Deste modo, e tendo em conta todas estas interrogações, a minha questão de investigação centra-se nas várias conceções que os diferentes agentes que estão envolvidos no processo educativo têm sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. De modo a responder e analisar a mesma, irei utilizar a técnica da entrevista, tendo em

conta o guião que se apresenta posteriormente em anexo (Anexo I), como forma de recolher os dados, uma vez que esta técnica consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, numa situação de face a face, com o objetivo de compreender as diferentes conceções que os participantes selecionados têm sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico (Afonso, 2005). Apesar de existirem três tipos de entrevistas (entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas), tendo em conta os objetivos do presente trabalho, apenas me irei focar no tipo de entrevista semiestruturada.

Nas entrevistas semiestruturadas o entrevistador não coloca questões específicas nem espera respostas codificadas, ou seja este tipo de entrevista desenvolve-se à volta de um tema cujo objetivo é o entrevistador “ (...) *compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação.*” (Afonso, 2005:98). Assim, pretendo com a implementação desta metodologia de trabalho, recolher informações que evidenciem as opiniões e representações dos vários entrevistados sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Para isso, é importante estabelecer uma relação de confiança e de segurança com o entrevistado, explicando claramente quais os objetivos que estão subjacentes a esta investigação. Deste modo, é necessário saber ouvir, não interrompendo as linhas de pensamento, realizando perguntas abertas que possibilitem um leque mais amplificado de recolha das várias conceções e ideias do entrevistado (Afonso, 2005).

Assim, poderão ser utilizadas várias táticas para implementar a entrevista, nomeadamente “ (...) (1) *repetir o que o entrevistado disse por outras palavras para confirmar o sentido;* (2) *pedir exemplos;* (3) *solicitar que explicita interpretações, causas ou objetivos;* (4) *pedir clarificação de contradições;* (5) *pedir a elaboração de diagramas ou desenhos, se necessário (...).* “ (Afonso, 2005:99).

Tendo em conta a transversalidade da minha questão, pretendo compreender e analisar as diferentes conceções sobre o papel do educador/professor: das duas educadoras de infância e do professor do 1.º ciclo que acompanharam os meus estágios, de três encarregados de educação de crianças que frequentam cada um dos diferentes contextos (Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico), e de 4 crianças (2 do Jardim-de-Infância e 2 do 1.º ciclo do ensino básico), como apresento na tabela seguinte:

Tabela 1 - Definição dos participantes dos diferentes contextos

	Creche	Jardim-de-Infância	1.º ciclo do Ensino Básico
Profissionais	1	1	1
Encarregados de Educação	1	1	1
Crianças	–	2	2

É importante salientar que apesar de utilizar a técnica da entrevista para questionar os profissionais e os encarregados de educação, pretendo realizar uma abordagem diferente com as crianças. Deste modo, através de uma conversa mais informal com 2 crianças que estão a frequentar o Jardim-de-Infância e com 2 crianças que estão a frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico, irei realizar as entrevista em grupo nas suas próprias salas, uma vez que “ (...) o discurso da criança tende a ser mais extenso, claro e complexo quando se encontra num contexto familiar, com adultos familiares.” (Oliveira-Formosinho, 2008:23).

Assim, as entrevistas são conduzidas a partir de um guião (Anexo I) que é construído tendo em conta as várias perguntas de pesquisa que foram anteriormente apresentadas, sendo organizado por objetivos e questões.

Fundamentação teórica

Para que as crianças pudessem adquirir um lugar de destaque e de respeito no seu seio familiar, foi necessário existir uma grande transformação na representação da sua dependência biológica, proporcionando-lhe assim uma nova interpretação no seio da organização social (Dajez, 1994, citado por Cardona, 2006). Assim, foi a partir do século XVII que a sociedade começou a alterar as várias concepções que tinha relativamente à infância, reconhecendo a sua especificidade (Ariès, 1973, citado por Cardona, 2006).

“Retirando a criança da sociedade dos adultos, a família e a escola vão contribuir para definir a identidade das crianças” (Cardona, 2006: 129). Deste modo, foi a partir do século XVIII que, devido às transformações ocorridas na sociedade, nomeadamente a alteração da imagem da mãe e a emancipação da mulher, foram criadas as primeiras instituições para as crianças pequenas, cujo principal objetivo passava pela guarda das crianças mais carenciadas de forma a responder às necessidades sociais mais urgentes, todavia só posteriormente se começou a valorizar o potencial educativo destas instituições (Cardona, 2006). É importante também salientar que com o início do século XIX emergiu, em diferentes países da Europa, a solução da escola infantil, o que veio fortalecer e contribuir para uma nova concepção sobre a infância. Assim em Portugal, segundo a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2007), as primeiras instituições para as crianças até aos 6 anos datam de 1834, durante a Monarquia, pertencentes à iniciativa privada mas com preocupações sociais.

O início da educação de infância como sistema público de educação surge nas últimas décadas da Monarquia, correspondendo à primeira legislação sobre educação infantil. Porém, é importante também referir que a proliferação dos primeiros estabelecimentos de infância está intrinsecamente ligada à organização da família moderna, relacionando-se com o desenvolvimento dos sentimentos e da sua segmentação em três domínios basilares: a escolha do parceiro, as relações mãe-bebé e o lar. Porém, e tendo em conta o tema da presente investigação, realço apenas o domínio das relações entre a criança e a mãe:

“ - A relação mãe-filho. Conquanto sempre tenha existido um afeto residual entre mãe e filho – produto de um elo biológico – verificou-se uma mudança na prioridade que o bebé ocupava na hierarquia racional de valores da mãe. Enquanto na sociedade tradicional, a mãe (...) (estava sobretudo preocupada) com a desesperada luta pela existência – acima do bem-estar do bebé, na sociedade moderna o bebé passou a ser extremamente importante; o amor materno encarregar-se-ia de assegurar que esse bem-estar se sobrepujasse a tudo o mais (...).” (Shorter, 1995, citado por Cardona, 2006: 131).

Tendo em conta os motivos que levaram ao aparecimento dos contextos de atendimento à primeira infância, relacionados, como vimos anteriormente, com aspetos de

carência social, é importante perceber, então, qual a visão que se estabelece sobre os mesmos. Assim, em 1997, sai em Diário da República a Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro, que patenteia que *“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...).”* Deste modo, e tendo em conta a mesma Lei e todas as transformações ocorridas na sociedade portuguesa, atualmente as instituições da primeira infância, nomeadamente o Jardim-de-Infância, têm como objetivo, entre outros, a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo em conta as experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.

Como afirma Cardona (2006) a educação de infância tem ainda um novo caminho a percorrer, de modo a procurar formas mais flexíveis de conceber o seu funcionamento. Todavia, são de salientar todas as modificações que ocorreram, principalmente no que concerne às relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, pois as relações estimulantes que a criança desenvolve com as pessoas que cuidam dela *“(...) desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo.”* (Greenspan, 1997, citado por Post & Hohmann, 2007: 59).

Dentro deste quadro de análise das relações estabelecidas com a criança, é importante perceber que desde o seu nascimento as crianças aprendem ativamente com tudo o que as rodeia. Contudo, é através das relações que estabelecem com as pessoas, e com os materiais do seu quotidiano, que as suas aprendizagens diárias se tornam mais significativas (Post & Hohmann, 2007).

É fundamental que os adultos apoiem as explorações diárias da criança, uma vez que estas são o foco das aprendizagens ativas, que se revelam como um pilar fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável. Deste modo, é crucial que as relações estabelecidas entre adulto-criança passem por uma base de verdadeira confiança, isto porque *“(...) a sorte da maior parte das crianças é terem sido bem abraçadas muitas vezes. Com base nisso ganham confiança num mundo amigável, mas, mais importante, por terem sido abraçadas com amor são capazes de progredir rapidamente no seu crescimento emocional.”* (Winnicott, 1987, citado por Post & Hohmann, 2007: 37). Assim, as interações que a criança desenvolve com os pais ou com os educadores/professores, influenciam significativamente o seu crescimento e desenvolvimento.

Se as relações que a criança cria com o adulto forem significativas, ou seja, se existirem trocas de conhecimentos, construção de valores, valorização das ações e estimulação para a descoberta, estas têm a capacidade de moldar a imagem que a criança estabelece sobre si mesma, enquanto ser humano competente, confiante e merecedor de confiança. Por sua vez, se um adulto oferecer à criança um apoio positivo, sólido e determinado, está a contribuir em

grande escala para um processo de ensino-aprendizagem mais rico e posterior compreensão pessoal do mundo que a rodeia. Deste modo, é crucial a criação de um vínculo de qualidade entre educador-criança, pois “ (...) *um sistema estável de relações é um pré-requisito para a capacidade de assimilar o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação.*” (Falk, 1979, citada por Post & Hohmann, 2007: 63).

No artigo “*A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança*” de Oliveira-Formosinho (2000), que teve oportunidade de analisar, apresentam-se vários estudos realizados em diferentes contextos, onde pude verificar como é crucial a interação e relação educador/professor-criança para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da mesma, independentemente dos anos de escolaridade em que esta se encontra.

Mccartney, Philips e Scarr, em 1987 (citados por Oliveira-Formosinho, 2000) realizaram um estudo através de uma amostra de 166 crianças entre os 3 e os 6 anos, onde concluíram que a quantidade de tempo do diálogo entre educador-criança é imprescindível para uma maior aquisição da linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, sociabilidade e consideração pelo outro. De outro estudo apresentado no mesmo artigo, realizado por Clarke-Stewart em 1987, verificou-se que os fracos rendimentos das crianças e os seus comportamentos menos cooperativos com os docentes estão intrinsecamente ligados ao facto de os professores serem mais controladores, punidores e diretivos. Por fim, Stipel, Daniels, Galuzzo e Milburn, em 1992 (citados por Oliveira-Formosinho, 2000), verificaram que quando a instrução prevalece mais sobre o professor do que sobre a criança, esta tende a ser menos sociável com o docente. Isto é, quando um professor pratica um ensino focado em si próprio e não sobre a criança, nasce uma relação sociável menos positiva entre ambos.

É importante salientar que na interação educador-criança não beneficia apenas a criança. A verdade é que juntos podem aprender e crescer com a relação estabelecida, proporcionando momentos de grandes aprendizagens significativas para a vida pessoal e profissional de ambos. Então o que traduz este conceito de aprendizagem? Segundo a análise das teorias behaviouristas, estas afirmam que a aprendizagem foca-se essencialmente nas mudanças dos comportamentos, ou seja, as mudanças que o aprendiz produz; por seu lado, as teorias cognitivistas centram a aprendizagem nas mudanças do conteúdo do conhecimento memorizado, isto é, nas mudanças que refletem o que o aprendiz sabe (Bower & Hilgard, 1981, citados por Fernandes, Alçada & Emídio, 1992). Assim, a aprendizagem alude aos comportamentos e conhecimentos efetivos manifestados por um aprendiz num determinado período (Fernandes, Alçada & Emídio, 1992). Então, qual a relação que existe entre o ensino e a aprendizagem? “*Atualmente, os educadores encaram o acto de ensinar como uma actividade*

bastante complexa, difícil e árdua, que se situa no núcleo do processo educacional." (Fernandes, Alçada & Emídio, 1992: 138).

Podemos afirmar que o processo de ensinar permite concluir que o ensino só tem sentido quando se implica na aprendizagem correspondente do educando. Deste modo, "(...) *acreditamos que não há ensino sem aprendizagem e ensinar é levar o aluno a aprender (aprender a pensar, a sentir, a agir).*" (Fernandes, Alçada & Emídio, 1992:138). Porém, e tendo em conta estas definições, como podemos assegurar que a relação entre ensino e aprendizagem, nas aceções antes descritas, seja uma realidade do contexto escolar? Segundo Fernandes, Alçada e Emídio (1992:139), poder-se-á obter essa realidade, por exemplo, quando se considera o contexto cultural do aluno ou quando se oferece reforço positivo frequente.

Assim, e segundo Fernandes, Alçada e Emídio (1992), podemos referir que ensinar é como "*um jogo de xadrez*", onde todas as peças têm que ser manipuladas com extrema habilidade pelo professor, para levar o aluno a uma aprendizagem real, sólida, que permita a permutação do aprendido. E o que é aprender? A aprendizagem compromete uma modificação no comportamento do indivíduo e pode ser vista como um resultado (produto = aprendido) ou como um processo (aprendizagem) envolvendo diferentes domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Saliento que a existência de um currículo na educação proporciona ao educador/professor uma ferramenta essencial que contribui para o sucesso, quer do processo de ensino-aprendizagem da criança, quer do trabalho do mesmo. Então, o que é o currículo? D'Hainaut (1979, citado por Fernandes, Alçada & Emídio, 1992) menciona que o currículo é um projeto educativo que define: os fins, os alvos e os objetivos de uma ação educativa; as vias, os meios e as atividades utilizadas para atingir esses alvos; os métodos e os instrumentos para avaliar em que medida a ação resultou.

Tendo em conta a organização curricular, podemos diferenciar quatro tipos de currículo:

a) O currículo centrado nos conteúdos – este apresenta a mais antiga e usual estrutura de organizar um currículo, obedecendo a uma planificação prévia, onde se procura que os alunos possam beneficiar de um ensino eficaz. Neste tipo de currículos a aprendizagem consiste mais na aquisição dos conteúdos desejados do que na sua compreensão (Taba, 1962, citado por Fernandes, Alçada e Emídio 1992);

b) O currículo centrado nos alunos – neste tipo de currículo a fonte de informação provém dos próprios alunos, das suas necessidades, interesses, capacidades e experiências. Os conteúdos representam meios que permitem analisar problemas ou debater questões por eles selecionados. Uma vez que este currículo parte dos próprios alunos, não é possível elaborar uma planificação prévia, apenas organizar alguns recursos que permitem múltiplas escolhas para os alunos. Um dos objetivos principais da execução

e implementação deste tipo de currículo, passa por tornar os alunos mais autónomos e aptos para uma aprendizagem permanente;

c) O currículo centrado na sociedade – este resulta da escolha de temas de importância social e da análise de problemas da vida das sociedades. Deste modo, as atividades são planeadas pelos alunos e pelo professor, o qual intervém mais ativamente na seleção de conteúdos e de tarefas e orienta, modera e facilita todo o processo de aprendizagem;

d) O currículo escondido – neste tipo de currículos algumas finalidades educativas de carácter ideológico, sociológico ou político não são formalmente explícitas, mas encontram-se subjacentes a toda a organização da escola e do trabalho do professor. Assim, os professores veiculam as suas próprias posições e valores, não de um modo claro, mas através de comportamentos espontâneos, e os alunos adotam estratégias para solucionarem situações de contradição entre o que é explícito e implícito. Para Fernandes, Alçada e Emídio (1992: 27), a implementação deste currículo nas escolas cria um problema que deverá ser ultrapassado: reduzir a disparidade entre o que está “patente” e o que está “escondido”.

No desenvolvimento do currículo, são estipulados cinco domínios para a sua implementação: as finalidades, os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação. As *finalidades* educativas de cada sociedade tomam como referência os princípios filosóficos prevalentes. Deste modo, as finalidades respondem a questões sobre a função da educação no desenvolvimento e crescimento do indivíduo e da coletividade e definem valores, conhecimentos e competências necessárias ao seu desenvolvimento. Desta forma, a formulação das finalidades está subjacente à transmissão, conservação ou manutenção da herança cultural ou para a criação de estímulos visando a mudança e o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Uma vez que as finalidades são essenciais para o desenvolvimento do currículo, mas abrangem um nível muito geral, é indispensável, para as operacionalizar, proceder a normas que delimitam o seu sentido. Estas formulações denominam-se de *objetivos* que devem permitir e explicitar o que se pretende atingir com o processo educativo, em que condições se deve operar a aprendizagem, com que meios e como se manifestam os resultados. Definidos os objetivos, é importante determinar quais os *conteúdos* que devem ser considerados para a aprendizagem do aluno, pois toda a aprendizagem pressupõe conteúdos. Deste modo, os objetivos orientam a seleção, organização e profundidade, pois definem a quem se destina e para que servem os conteúdos, sendo estes últimos processados seguindo uma sequência lógica, quer para o trabalho do docente, quer para a compreensão e desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para possibilitar que esta aprendizagem seja desenvolvida, é necessário prever uma sequência de atividades a incrementar nas situações educativas, selecionando para cada uma delas o papel do professor e do aluno. Os objetivos e os conteúdos fornecem uma orientação para a escolha das *estratégias*, mas não são

suficientes para se efetuar o planeamento de aulas ou de outras situações educativas. Por fim, a *avaliação* consiste na análise da estrutura do sistema e da sua funcionalidade, verificando se há adequações às necessidades e às finalidades definidas. Assim, este domínio subsiste na atribuição de valores, tendo por base uma apreciação necessariamente subjetiva, pois é possível associar juízos de natureza qualitativa a expressões quantitativas. Para este efeito, são necessários instrumentos que se revistam de validade, fidelidade e de sensibilidade, discriminando os sujeitos (Fernandes, Alçada e Emídio 1992).

É importante perceber que todas as mudanças e transformações ocorridas na sociedade emergiram e provocaram também grandes alterações e modificações no ensino. Deste modo, o educador/professor desempenha um papel fulcral para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem das crianças, na medida em que “ (...) *fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. (...) Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor.*” (Roldão, 1999: 114).

Tendo em conta a minha questão de investigação pretendo de seguida e mais concretamente, através de leituras realizadas e a partir de reflexões pessoais decorrentes dos diferentes locais de estágio, salientar a importância do papel do educador/professor para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da criança.

Quando uma criança vai para o Jardim-de-Infância, vê o educador como o modelo a seguir, observando as suas atitudes e recriando as suas posturas. Deste modo, considero que o papel do educador é fundamental no desenvolvimento cognitivo e físico da criança. Pois esta é um ser que se liga aos outros por laços predominantemente afetivos, expressando-se de forma franca e espontânea. Deste modo, a sua aceitação ao Jardim-de-Infância só é possível se encontrar uma relação afetiva semelhante à que desenvolve com os pais (Mendonça, 1994).

Saliento a importância do papel do educador enquanto ser afetivo e atento às necessidades de cada criança. É crucial para a criança sentir-se bem no espaço educativo, criando elos de ligação, tanto com a comunidade instrutiva como com os restantes colegas. É importante que o educador pondere bem as suas decisões, considerando sempre a melhor avaliação possível de cada situação.

As expectativas mais comuns acerca dos professores, trazidas pelos alunos são: ser fonte de conhecimento e de sabedoria; ser providenciador de respostas aos desejos dos alunos e ser o que traz consolo e conforto, que permitirá ao aluno aprender passivamente; ser objeto de admiração e inveja, pelas suas características, qualidades e poder; e, ser juiz ou uma figura de autoridade – aquele que tem poder para resolver os conflitos, administrar a justiça e dar segurança perante os problemas mais ameaçadores (Dias, 1988). Assim, é importante que a criança se identifique com o professor nos seus objetivos e necessidades pessoais, ao

mesmo tempo que o professor precisa de se identificar com a criança, tornando-se este o passo primordial de ser professor.

Entende-se a *aprendizagem* como “(...) *um processo de construção de significados e atribuição de sentido (...)*” e o *ensino* como a “ (...) *ajuda necessária para que esse processo se realize na direcção desejada.*” (Scheerens, 2004:18). Só desenvolvendo estes dois conceitos é que a atividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do aluno, em cada momento da aprendizagem. Podemos então afirmar que um ensino de qualidade, ou seja, um ensino eficaz, é aquele que oferece uma ajuda fulcral, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A função do professor e educador é, portanto, coadjuvar a atividade mental das crianças, de modo a permitir a construção e a aquisição de novos conhecimentos, a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem. “*Se a ajuda oferecida não se conecta de alguma forma com os esquemas de conhecimento do aluno, se não é capaz de mobilizá-los e activá-los e, ao mesmo tempo, forçar a sua reestruturação, o professor não estará a cumprir efectivamente a sua missão.*” (Onrubia, 1993, citado por Marchesi e Martín, 2003: 243). Assim, “ (...) *a condição básica para que a ajuda educativa seja eficaz e possa actuar como tal, é que essa ajuda se ajuste à situação e às características que apresente, em cada momento, a actividade mental construtiva do aluno.*” (Onrubia, 1993, citado por Marchesi e Martín, 2003: 243).

Em suma, compreendo que é importante que um educador/professor de qualidade ofereça um ambiente bem organizado, que permita que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo; ofereça um contexto adequado, que promova a autonomia e a capacidade da criança se envolver num leque cada vez mais diversificado de atividades; organize um contexto que responda às necessidades de todos (famílias, profissionais, crianças); e promova um espaço com variedade de recursos e objetos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e físico da criança.

Tendo em conta todas as ideias anteriormente anunciadas, de seguida será apresentada a análise dos dados que foram recolhidos através das entrevistas realizadas a duas educadoras de infância, um professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, três encarregados de educação e quatro crianças, duas do Jardim-de-Infância e duas do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Análise dos dados

A recolha dos dados constitui apenas a primeira fase de todo o trabalho empírico. Deste modo, a realização da pesquisa decorre da organização e do tratamento desses dados (Afonso, 2005). A análise dos dados recolhidos teve como objetivo explorar as diferentes informações que foram fornecidas pelos entrevistados, tendo em conta as suas respostas às questões formuladas. Posteriormente descrevem-se as várias etapas e procedimentos utilizados para a análise dos conteúdos das mesmas:

a. A partir da transcrição integral de cada entrevista, realizou-se uma primeira leitura que proporcionou a obtenção de uma ideia global de todo o conteúdo abordado, de forma a poder conhecer e selecionar os diferentes temas que estão subjacentes ao presente trabalho de investigação;

b. Através de uma segunda leitura, selecionou-se de forma mais minuciosa os dados que iriam ser analisados (Anexo III);

c. De seguida, e tendo em conta essa seleção, procedeu-se à realização de um texto, que de acordo com as respostas dadas pelos entrevistados, dividiu-se por duas categorias e quatro subcategorias de análise de dados (Anexo II):

I- Categoria: Concepções sobre a função das instituições educativas e principais aprendizagens proporcionadas.

Definiram-se as seguintes subcategorias:

1. Principais funções que caracterizam as diferentes valências: Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico;
2. Aprendizagens que são proporcionadas nas diferentes instituições educativas às crianças: Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico.

II- Categoria: Concepções sobre a função e o papel dos profissionais.

Definiram-se as seguintes subcategorias:

1. Características da função e do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico;
2. Características/competências que estão na base de um bom desempenho do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

d. Por fim, elaborou-se o cruzamento de todos os dados onde se retiraram as principais conclusões da presente investigação sobre as várias concepções que os diferentes agentes que estão envolvidos no processo educativo têm sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

É importante ainda lembrar que as entrevistas foram realizadas com duas educadoras de infância (E.I.1/2), um professor do 1.º ciclo do Ensino Básico (P1), três

encarregados de educação (E.E.1/2/3) e com quatro crianças – duas do Jardim-de-Infância e duas do 1.º ciclo do Ensino Básico (C1/2/3/4).

Categoria: Concepções sobre a função das instituições educativas e principais aprendizagens proporcionadas

Subcategoria: Principais funções que caracterizam as diferentes valências: Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico

Para os profissionais entrevistados as principais funções que caracterizam a valência de Creche passam pelo desenvolvimento da autonomia da criança, assim como pelos cuidados de higiene, de alimentação e afetivos, uma vez que *“Na creche a parte do educar a criança, é mais o cuidar.”* (E.I.2). Para além destes, os entrevistados mencionaram ainda a importância da afetividade como característica também do educador neste contexto, uma vez que este tem como função *“(…) amar, dar carinho, é ver se a criança tem fome, sede, se está com uma dor, ou seja, ali há um trabalho que não é tão visível, não há um trabalho de parede.”* (E.I.1).

Na valência de Jardim-de-Infância, para além dos cuidados primários e de rotina, as principais funções que os entrevistados, mais precisamente os profissionais, indicam centram-se no desenvolvimento integral da criança, promovendo uma preparação cada vez mais específica para o próximo nível de ensino: a escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, que envolve várias áreas de conteúdo, como por exemplo a Língua Portuguesa, a Matemática e as Expressões.

A principal função da Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico para uma educadora e para um pai destina-se a *“(…) no meu entender, ajudar a crescer, ajudar a saber estar, a continuar um pouco o nosso trabalho desenvolvido no pré-escolar mas já desenvolvendo outras competências.”* (E.I.1), *“Na escola, acabam por dar uma continuação daquilo que já vem a desenvolver desde o Jardim-de-Infância.”* (E.E.3). Contudo, este trabalho para os entrevistados já não passa tanto pelos cuidados primários ou de rotina *“Na escola do 1.º ciclo o que eu acho é que a parte do cuidar vai caindo, vai sendo menos necessário porque a criança tem mais autonomia, e a parte das aprendizagens e conhecimento vai sendo cada vez mais urgente.”* (E.I.2).

Em suma, esta valência proporciona *“(…) a aquisição de conhecimentos de acordo com a sua idade e com os conteúdos exigidos neste nível de ensino que é o 1.º ciclo ao nível de várias áreas (…).”* (P1).

Subcategoria: Aprendizagens que são proporcionadas nas diferentes instituições educativas às crianças: Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico

Na valência de Creche, o ensino do cumprimento das regras de socialização e o desenvolvimento de conhecimentos através da brincadeira e do contacto com o outro, são as principais aprendizagens que são proporcionadas às crianças que os entrevistados evidenciam, nomeadamente dois encarregados de educação *“Sobretudo educação, regras, e que tenham algumas bases para um bom 1.º ciclo e por aí fora. Na creche ajudam muito, a aprender a andar, a tirar as fraldas, as rotinas.”* (E.E.1), *“Considero várias coisas: saber lidar com as outras crianças, respeitar o espaço de cada um; aprender a brincar que acho que é o essencial.”* (E.E.2).

Essas mesmas aprendizagens são propiciadas na valência de Jardim-de-Infância, porém os entrevistados, tanto profissionais como encarregados de educação, acrescentam também o desenvolvimento de competências na área das Expressões, nomeadamente o pintar, o desenhar, a realização de trabalhos manuais. Porém sempre enfatizando a importância da brincadeira como forma de atingir os diferentes objetivos para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da criança, pois tal como uma criança entrevistada afirma *“Venho ao Jardim-de-Infância para brincar e para fazer trabalhos.”* (C1).

Para os entrevistados, profissionais e encarregados de educação, as aprendizagens que são proporcionadas às crianças na Escola concentram-se no desenvolvimento da sua autonomia e de competências que são essenciais para o seu processo evolutivo, como aprender a ler, a escrever, a fazer contas. Tal como afirma uma criança que frequenta o 1.º ciclo do Ensino Básico: *“Eu venho aprender coisas, como por exemplo: agora estou a aprender os animais. Eu acho que é importante vir à escola porque se não, não sabíamos fazer coisas: não sabíamos ler, não sabíamos escrever, não sabíamos fazer coisas!”* (C3).

Todavia, um pai afirma que as crianças na Escola passam muito tempo fechadas nas salas, o que delimita o seu interesse e motivação pelos conteúdos expostos, bem como requer um profissional atento e competente que saiba cativar e envolver as crianças em todas as atividades que desenvolve: *“ (...) está-se a deixar os alunos presos demais dentro da sala de aula. Isso só vai prejudicar o rendimento da criança. E para isso é preciso que existam profissionais competentes, que saibam motivar as crianças em todas as atividades que fazem!”* (E.E.1).

Categoria: Concepções sobre a função e o papel dos profissionais

Subcategoria: Características da função e do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico

As principais características da função e do papel do educador para os profissionais e para os encarregados de educação passam por este ser afetuoso, sensível, que saiba dar o

exemplo, que domine os conteúdos do seu trabalho e que saiba adequar os diferentes objetivos aos vários grupos de crianças: “ (...) *Acima de tudo estar disponível e manter uma atitude de envolvimento, de gosto, de paixão pela profissão. (...) Um bom educador é o empenho, o envolvimento e essa faceta de conseguir manter sempre viva a nossa parte de criança.*” (E.I.2). No entanto, todos os pais entrevistados caracterizaram o educador como sendo uma segunda figura materna, que deve estabelecer uma relação de amizade, de compreensão, de confiança e de segurança com a criança, mas principalmente que saiba amar, pois “*Para já nem toda a gente pode ser educador de infância, essa é logo a primeira, as pessoas têm que ter uma dose de carinho, saber compreender a criança, saber compreender as birras, impor as regras, ensinarem a estar.*” (E.E.3).

Quer para os pais como para os profissionais, as principais características da função e do papel do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, já não se centralizam tanto numa ligação emocional afetiva e sensível “ *O professor, por seu lado, já não precisa de ser tão afetivo como o educador, e deve saber cortar cada vez mais essa ligação afetiva para a criança também desenvolver-se de forma autónoma.*” (E.E.2). Porém, uma educadora de infância assinala essa quebra de afetividade como sendo algo menos positivo: “*Um bom professor era precisamente não se esquecer dessa parte de criança porque já se esqueceram, conseguem baixar um bocadinho mais os joelhos e falarem mais ao nível da criança (...) acho que isso também faz muita falta para o sucesso.*” (E.I.2).

Desta forma e evidenciando as principais conclusões face a esta subcategoria, as principais características que os pais e profissionais atribuem ao bom educador, em primeiro lugar, ser afetivo, sensível, que saiba dar o exemplo, e que represente uma segunda figura materna para as crianças; e em segundo lugar que domine todos os conteúdos do seu trabalho, adequando os diferentes objetivos aos vários grupos de crianças. Por seu lado, as principais características que se devem destacar num bom professor do 1.º ciclo são evidenciadas pelos pais e profissionais, primeiramente pelo desenvolvimento da autonomia da criança, pela capacidade de ensinar aprendizagens novas em diferentes áreas, pela aptidão para impor regras de convivência, pela necessidade de abarcar um vasto leque de conhecimentos sobre o currículo e todos os conteúdos que vai trabalhar com a turma: “*O bom professor é aquele que planifica as suas aulas, tem um conhecimento do currículo e dos conteúdos que os alunos deverão trabalhar e adquirir (...).*” (P1), “*Num professor mantenho a compreensão e a sensibilidade, mas já dou primazia ao desenvolvimento da autonomia, o ensinar para a vida, saber estar, aprender a estudar.*” (E.I.1), “*Um bom professor deve ser aquele que consegue desenvolver regras e deve saber cativar o aluno (...).*” (E.E.1). Em segundo lugar, pela capacidade de preparar e ensinar a criança para a vida, ou seja, o professor deve saber “ (...) *gerir não só a aprendizagem dos alunos mas também a sua relação dentro e fora da escola, inclusivamente família-escola e escola-família.*” (P1).

Subcategoria: Características/competências que estão na base de um bom desempenho do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico

“Eu não espero que o educador seja professor, mas cada vez estão a tornar mais os educadores professores, começa logo com o facto do meu filho com 2 anos ter manual.” (E.E.1). Dessa forma, as características que estão na base de um bom desempenho do papel do educador para os pais passam por este ter uma imaginação e uma criatividade bastante férteis, que consiga desenvolver novas competências através das rotinas e das atividades que planeia, que compreenda a criança e que saiba aplicar o seu trabalho a crianças com diferentes faixas etárias. Tal como afirma um pai *“Muitas vezes as crianças passam mais tempo com os educadores do que às vezes com os pais, e os educadores também têm que saber serem pais, mães, médicos, psicólogos, amigos.”* (E.E.3).

Por seu lado, as características/competências que estão na base de um bom desempenho do papel do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, para os pais, centram-se no facto de este ser empenhado no seu trabalho, ser exigente consigo próprio e com as crianças, bem como siga o currículo, conseguindo fazer com que a criança aprenda através da motivação. Tal como dois encarregados de educação afirmam *“O professor deve sobretudo ser empenhado no seu trabalho, ser exigente consigo próprio, e tentar por tudo que as crianças aprendam para adquirirem as competências.”* (E.E.1), *“O bom desempenho do papel do professor tem que passar por competências como e, principalmente gostar de ensinar (...). Tem de conseguir seguir o currículo e fazer aprender a criança através de motivação e empenho e muito trabalho e esforço pessoal.”* (E.E.2).

Porém, um encarregado de educação menciona que a grande diferença que existe entre as características/competências que estão na base de um bom desempenho do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico seria a seguinte: *“O educador passa muito por dar o mimo, e o professor, também por aquilo que os pais esperam dele, já é visto como transmissor de conhecimentos.”* (E.E.1).

Análise dos resultados e principais conclusões

Toda a investigação recente tem patenteado o valor da infância e da competência precoce da criança pequena (Oliveira-Formosinho, 2008). Caracteriza-se a criança, nos dias de hoje, como sendo competente, mais resistente e com maiores potencialidades. Desse modo, as diferentes instituições educativas por onde a criança tem oportunidade de passar devem aproveitar e dinamizar essas competências, pois a investigação evidencia que a educação só tem consequências no presente e no futuro da criança *“ (...) se esta for um serviço educacional de qualidade.”* (Oliveira-Formosinho, 2008: 57). Porém, o modo como se oferece esse serviço depende da formação dos profissionais dessas mesmas instituições.

Na sequência destes princípios, o cruzamento dos diferentes pontos de vista permite evidenciar as diferentes concepções que os vários entrevistados têm sobre o quotidiano do contexto escolar, quer relativamente às funções das instituições educativas, quer ao papel e função do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Este cruzamento permite também confrontar várias perspetivas de diferentes agentes que estão envolvidos no processo educativo: crianças, pais e profissionais.

Tal como foi referido anteriormente, foi a partir do século XVIII, que devido às transformações ocorridas na sociedade, nomeadamente a alteração da imagem da mãe e a emancipação da mulher, que foram criadas as primeiras instituições para as crianças pequenas, cujo principal objetivo passava pela guarda das crianças mais carenciadas, todavia só posteriormente se começou a valorizar o potencial educativo destas instituições (Cardona, 2006). Assim, as alterações na sociedade têm fomentado também mudanças das funções das famílias, levando-as a procurar resoluções complementares para os cuidados das crianças fora do contexto familiar. Deste modo, e tal como é abordado na primeira categoria sobre a função das instituições educativas e principais aprendizagens proporcionadas, e consequente subcategoria que evidência as principais funções que caracterizam as diferentes valências: Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, podemos afirmar que a valência de Creche tem como principais funções:

“Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança num ambiente de segurança física e afetiva; Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.” (Artigo 4.º da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto).

Através da análise destes objetivos referidos no artigo 4.º da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, podemos encontrar vários critérios semelhantes que os entrevistados evidenciaram através dos seus pontos de vista, tais como “ (...) *na creche trabalhar-se muito as emoções e os afetos, bem como os trabalhos e cuidados primários.*” (E.I.1), e ainda “*O principal objetivo, no meu entender, é educar, sabendo que para mim o educar é atender ao desenvolvimento integral da criança.*” (E.I.2). Pois, tal como é mencionado na mesma Portaria, a valência de Creche assume um papel crucial na conciliação da vida familiar e profissional das famílias “ (...) *proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade.*”

Assim podemos realçar como principais conclusões da primeira subcategoria desta investigação relacionada com as principais funções da valência de creche, tendo em conta estes vários pontos de vista, que as mesmas passam por garantir que as experiências e rotinas da criança sejam asseguradas e satisfeitas as suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria e com o mundo que a rodeia (Portugal, 2011). Neste sentido, as principais aprendizagens que são proporcionadas às crianças que frequentam esta valência passam sobretudo pela “ (...) *educação, regras, e que tenham algumas bases para um bom 1.º ciclo e por aí fora.*” (E.E.1), “*Considero várias coisas: saber lidar com as outras crianças, respeitar o espaço de cada um; aprender a brincar que acho que é o essencial.*” (E.E.2).

No artigo 2.º da Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar apresenta como princípio geral que a Educação Pré-Escolar é a primeira fase da educação básica que promove e desenvolve um processo de educação ao longo da vida da criança, “ (...) *sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*”. Tal como afirma um dos entrevistados “*No Jardim-de-Infância, além da autonomia pessoal (...) penso que podemos incidir um pouco mais nas regras do trabalho individual, em grupo, no trabalho de sala (...). Neste caso, o Jardim-de-Infância começa já a entrar na socialização, na comunidade (...).*” (P1).

Assim, podemos afirmar como principais conclusões da subcategoria referente às principais funções que caracterizam a valência de Jardim-de-Infância, como sendo um espaço onde a criança se sinta confortável, rodeada de um ambiente repleto de diversas condições de aprendizagens. Este lugar deve ser pensado e organizado em função da criança e adequado às atividades que nele se desenvolvem, oferecendo condições que lhe permitam descobrir e relacionar-se com o mundo à sua volta. Neste sentido, e tal como enuncia um dos objetivos pedagógicos da educação pré-escolar, é fundamental “*Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.*” (OCEPE, 1997: 15). Assim, e tal como se constata na subcategoria que aborda as diferentes aprendizagens que são proporcionadas às crianças no Jardim-de-Infância, podemos afirmar que estas se centram no desenvolvimento de várias áreas de conteúdo, nomeadamente na área de formação pessoal e social, de expressão e comunicação, bem como na área de conhecimento do mundo (OCEPE, 1997).

A análise do artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º49/2005 de 30 de agosto, entre outros, salienta como principal objetivo da Educação Básica a oferta de uma formação geral comum a todas as crianças, proporcionando a “ (...) *descoberta e o*

desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.” Com base neste princípio, também um dos entrevistados realçou como principal função da Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico “ (...) *o desenvolvimento de algumas competências, a aquisição de conhecimentos de acordo com os conteúdos exigidos ao nível de várias áreas (...).*” (P1). Deste modo, podemos salientar que as principais aprendizagens que são facultadas às crianças nesta valência passam pelo domínio de várias áreas, nomeadamente Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática, uma vez que “ (...) *Aqui já aprendem vários temas que o ajudam a evoluir naquela fase em que ele já sabe e aprende as letras, a ler e escrever, os números, a fazer contas...tudo aquilo que é necessário para o melhor processo evolutivo dele.*” (E.E.2).

Um dos objetivos principais comum às três valências educativas, Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, centra-se na participação da família no processo de ensino-aprendizagem da criança. Deste modo, é importante que os educadores e os professores assegurem a articulação entre a instituição educativa e as famílias, com o objetivo de encontrar resposta às diferentes necessidades, quer da criança quer da sua família. É importante perceber que esta parceria entre instituição educativa e a família tem efeitos cruciais na formação e educação da criança, tendo consequências negativas ou positivas para o seu desenvolvimento (OCEPE, 1997). Assim, a comunicação que é estabelecida entre os profissionais e os pais é essencial para o sucesso do processo educativo da criança, uma vez que, e tendo em conta a segunda categoria desta investigação onde se procura perceber as diferentes conceções sobre a função e o papel dos profissionais, estes profissionais da educação devem saber “ (...) *analisar cada criança e perceber o que é que cada uma precisará para atingir todos os objetivos, mas não tem que ser da mesma forma, e para isso é preciso muita paciência, mas também ser amigo, exigente, e ensinar em função disso.*” (E.E.2).

Tal como vimos anteriormente, para a maioria dos entrevistados, e mais precisamente para os pais, existe uma distinção entre a função e papel do educador e a do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. O educador, segundo os encarregados de educação, é alguém que se caracteriza como sendo uma segunda figura materna, que deve ser carinhoso, afetuoso, atendo a todas as necessidades e cuidados básicos da criança. Porém, para estes mesmos entrevistados, o professor já não necessita de estabelecer uma relação tão afetuosa com a criança, mas sim deve procurar impor e desenvolver regras, bem como deve ensinar os diferentes conteúdos tendo em conta o currículo “ (...) *no jardim o trabalho está mais focado para o trabalho das emoções, no 1.º ciclo está mais direcionado para o trabalho dos conteúdos (...).*” (E.E.3), “*O educador passa muito por dar o mimo, e o professor, também por aquilo que os pais esperam dele, já é visto como transmissor de conhecimentos. (...)* Mas o educador e o professor têm que ser os pais, os psicólogos, os ouvintes das crianças.” (E.E.1).

É pertinente afirmar que uma intervenção educativa de qualidade pressupõe que o profissional desenvolva a capacidade de ponderar a perspectiva dos outros, bem como de assumir e colocar-se na ótica da própria criança (Portugal, 2009). Desse modo, é importante que, tanto o educador como o professor, desenvolvam as suas dimensões pessoais, nomeadamente a empatia, a intuição e autenticidade nas relações que estabelecem quer com as crianças quer com os outros profissionais. Para Laevers (1998, citado por Portugal, 2009) um importante indicador de qualidade de um profissional que trabalhe com “o humano” é a intuição. Deste modo, as principais conclusões referentes às características da função e do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, destacam-se como sendo um profissional capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhando a sua confiança, estimulando e envolvendo a criança em todas as atividades, o que pressupõe que o profissional reconheça os “*sinais*” que a criança evidencia e estabeleça uma relação carinhosa com a mesma. “*Este papel de apoio em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, requer a mais alta competência do adulto (...)*” (Portugal, 2009:13).

Apesar das diferenças assinaladas referentes às funções e papéis dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, é importante compreender que ambos têm objetivos comuns no que toca ao desenvolvimento do sucesso do processo educativo da criança. Deste modo, é fundamental a relação que estes mesmos profissionais estabelecem com as crianças. Tal como foi referido anteriormente, se as relações que a criança cria com os profissionais forem significativas, ou seja, se existirem trocas de conhecimentos, construção de valores, valorização das ações e estimulação para a descoberta, estas têm a capacidade de moldar a imagem que a criança estabelece sobre si mesma, enquanto ser humano competente, confiante e merecedor de confiança. Por sua vez, se o profissional oferecer à criança um apoio positivo, sólido e determinado, está a contribuir em grande escala para um processo de ensino-aprendizagem mais rico e posterior compreensão pessoal do mundo que a rodeia. Deste modo, é crucial a criação de um vínculo de qualidade entre profissional-criança, pois “*(...) um sistema estável de relações é um pré-requisito para a capacidade de assimilar o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação.*” (Falk, 1979, citada por Post & Hohmann, 2007: 63).

O educador e o professor do 1.º ciclo do Ensino Básico têm um importante papel para o sucesso da transição da criança na entrada da escolaridade obrigatória. “*A mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências.*” (OCEPE, 1997:89). Neste sentido, seria igualmente relevante que existisse uma relação entre educador

e professor, baseada na compreensão dos desenvolvimentos que se realizam quer na valência de Creche e Jardim-de-Infância, quer no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Com base em toda esta análise, podemos concluir que as diferenças que existem no desempenho do papel do educador e do professor do 1.º ciclo não são assim tão colossais, pois tal como refere uma educadora de infância:

“Porque se nós formos ver o perfil do educador de infância para o professor do 1.º ciclo é igual praticamente. (...) Os objetivos do Jardim-de-Infância são completamente diferentes dos objetivos do 1.º ciclo, embora não o sejam, as pessoas é que os tornam. (...) Elas (professoras do 1.º ciclo) têm um currículo muito rígido, e cada vez mais. Elas também se sentem pressionadas por isso, e pelos objetivos que têm de cumprir. E na educação pré-escolar temos as orientações curriculares que de uma maneira mais ligeira nós damos as mesmas coisas, mas temos que ir muito mais ao encontro da criança.” (E.I.2).

Neste sentido, as OCEPE evidenciam e defendem a mesma ideia anteriormente apresentada:

“Ao lerem o programa do 1.º ciclo os educadores poderão compreender que não há grande diferença entre os princípios e orientações gerais que aí são apresentados e os que podem encontrar nas Orientações Curriculares. Também os professores poderão encontrar, nestas, referências que lhes facilite a compreensão dos objetivos e práticas da educação pré-escolar.” (1997:89).

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Através da tabela seguinte, podemos observar as diferenças e semelhanças existentes entre o perfil de cada um destes profissionais:

Tabela 2 - Análise comparativa entre o perfil específico do educador e do professor do 1.º CEB

Categorias	Perfil específico dos educadores de infância	Perfil específico dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico
I - Perfil	Aprovado em diploma próprio, tem por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do presente perfil. A formação do educador capacita para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.	O perfil de desempenho do professor é aprovado em diploma próprio, tendo em conta as especificações constantes do presente diploma, dando-lhe apenas a capacidade para lecionar neste ciclo, de acordo com a sua formação académica.

<p>II – Conceção e desenvolvimento do currículo</p>	<p>O educador cria e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares.</p>	<p>O professor do 1.º ciclo desenvolve o currículo, tendo em conta um contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam.</p>
<p>III – Integração do currículo</p>	<p>O educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.</p>	<p>O professor do 1.º ciclo promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo, trabalhando as áreas de Língua portuguesa; Matemática e Ciências sociais e da natureza.</p>

Através da análise comparativa destes perfis, podemos verificar que relativamente à criação e desenvolvimento do currículo existe uma evidente distinção entre o papel do educador e o papel do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Esta distinção subsiste devido ao currículo que em ambos os níveis de ensino é implementado. As tarefas destinadas ao educador têm por base a organização e avaliação do ambiente educativo, a planificação e a execução de projetos curriculares, onde se pretende privilegiar o relacionamento e envolvimento das crianças e restante comunidade educativa. Já no que diz respeito ao papel do professor do 1.º ciclo a este nível, tem como tarefas a participação na construção do Projeto Curricular de Escola e a elaboração do Projeto Curricular de Turma. No que respeita à integração do currículo, cabe ao educador mobilizar os conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo. Por sua vez, o trabalho a ser desenvolvido pelo professor tem por base a promoção de aprendizagem das competências presentes nas várias dimensões do currículo: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências sociais e da natureza.

Assim, e evidenciando as principais conclusões de toda esta investigação, é importante que tanto as instituições como os profissionais que nelas trabalham, e mais precisamente os educadores e os professores, assegurem que a criança desempenhe um papel ativo na edificação do seu desenvolvimento e aprendizagem, e desse modo é importante reconhecê-la como um sujeito e não como um simples objeto do processo educativo (OCEPE,1997). Pois quando a criança é respeitada e são valorizadas as suas características pessoais, o seu desenvolvimento físico e cognitivo é evidente.

Para Laevers, uma boa instituição é aquela onde todas as crianças têm acesso a altos níveis de bem-estar emocional e onde todas as áreas de desenvolvimento estão representadas nas suas atividades. Assim, e tendo em conta este mesmo autor, um trabalho de qualidade requer que os profissionais desenvolvam conhecimentos específicos e implementem

planificações apropriadas, sustentadas no conhecimento do desenvolvimento das crianças nas respetivas faixas etárias (Santos e Fonseca, 2008).

Deste modo, é importante interiorizar que a base para o progresso e sucesso dos saberes das crianças se evidencia nas próprias crianças, ou seja, nas suas próprias competências e desenvolvimento. Dessa forma, é crucial perceber o que verdadeiramente implica um trabalho centrado na criança:

1. *“Capacidade para reconhecer e compreender a diversidade (...);*
2. *Capacidade para aceder à perspectiva da criança (...);*
3. *Capacidade para articular e integrar um espaço de vida colectivo (...);*
4. *Busca de congruências (teoria/acção) (...)”* (Portugal, 2009:12).

Em suma, e tal como foi referido pelos entrevistados e evidenciado pelas leituras realizadas, podemos concluir este trabalho de investigação mencionando o quão é importante que o profissional, tanto educador como professor, ofereça um leque diversificado de experiências que proporcionem aprendizagens significativas para as crianças, num contexto facilitador de interações diferenciadas com outras crianças e adultos, propiciando que cada criança ao desenvolver-se e ao adquirir novas aprendizagens, também coopere para o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens nos outros. *“Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder.”* (Oliveira-Formosinho, 2008:70). Uma vez que o docente assume-se como um profissional detentor de um saber específico, em que o seu conhecimento não se esgota nas metodologias e nas práticas que implementa, sendo importante que este detenha uma natural competência reflexiva.

“(...) fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente pôr os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor.” (Roldão, 1999:114).

Reflexão final

A realização deste Relatório de Estágio abarcou, inicialmente, as caracterizações das diferentes instituições, bem como as atividades, projetos, dificuldades, soluções encontradas e aprendizagens desenvolvidas, decorrentes dos diferentes estágios que elaborei no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, e tendo em conta a realização destes estágios, é apresentado no segundo capítulo do presente relatório todo o trabalho desenvolvido em torno da minha questão de investigação que aborda as várias conceções que os diferentes agentes (pais, profissionais e crianças) que estão envolvidos no processo educativo têm sobre o papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Através da realização desta investigação pude observar alguns dos meus próprios receios nos discursos dos diferentes participantes. Considero que não exista uma distinção tão colossal entre o papel do educador de infância e o papel do professor do 1.º ciclo, existe sim, na minha ótica, uma adequação do profissional ao contexto onde ele leciona. Contudo os participantes do meu estudo, principalmente os pais, evidenciam uma grande divergência entre o que esperam que seja o desempenho do papel do educador para o desempenho do papel do professor. Porém, sendo a minha formação dupla, podendo exercer a minha profissão na valência de Creche e Jardim-de-Infância, bem como na Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, considero e evidencio mais uma vez a adequação à valência e não a distinção do papel do próprio profissional.

Porém, é importante perceber que todas as mudanças e transformações ocorridas na sociedade atual emergiram e provocaram grandes alterações e modificações no ensino. Deste modo, considero que o educador/professor desempenha um papel fulcral para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem das crianças, na medida em que “ (...) *fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. (...) Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor.*” (Roldão, 1999: 114).

Só desenvolvendo e colocando em prática os conceitos de aprendizagem e de ensino é que a atividade do educador/professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do aluno, em cada momento da aprendizagem. Podemos então afirmar que um ensino de qualidade, ou seja, um ensino eficaz, é aquele que oferece uma ajuda fulcral, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo educativo.

Assim, para mim, o papel do educador e do professor é amar o seu trabalho, transbordando esse sentimento para a sua prática, alcançando e cumprindo os objetivos e competências explícitas da sua função, procurando sempre estabelecer uma relação positiva

com os seus educandos, fortalecendo desta forma o processo de ensino-aprendizagem de cada um deles.

Pondero que um dos critérios fundamentais para um bom desempenho do papel do profissional passa pela criação de uma relação com a criança que não esteja apenas subjacente uma transmissão de informação ou de conhecimentos, ou seja, esta relação profissional-aluno não deve passar unicamente por uma “(...) *troca neutra de saberes.*” (Speller, 2004). Deve ser antes entendida como uma relação de amor: a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceite, recompensada e reconhecida. O profissional, por sua vez, deve preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afeto, que estabelecerá as condições para um sucesso nas diferentes situações de trabalho (Millot, 1987).

Deste modo, entendo que o principal papel do educador é o de apoiar o vínculo emocional entre a criança e os pais na ausência destes, promovendo assim a continuidade psíquica da criança. É importante que o profissional conheça as características específicas e o desenvolvimento profundo da criança pequena, garantindo-lhe assim a sua segurança, usufruindo de uma interação com a criança que propicia momentos de grandes aprendizagens significativas para a vida pessoal e profissional de ambos. Por seu lado, o papel do professor do 1.º ciclo é coadjuvar a atividade mental das crianças, de modo a permitir a construção e a aquisição de novos conhecimentos, a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem. “*Se a ajuda oferecida não se conecta de alguma forma com os esquemas de conhecimento do aluno, se não é capaz de mobilizá-los e activá-los e, ao mesmo tempo, forçar a sua reestruturação, o professor não estará a cumprir efectivamente a sua missão.*” (Onrubia, 1993, citado por Marchesi e Martín, 2003: 243). Tendo em conta estas duas características referentes aos papéis dos profissionais anteriormente apresentadas, saliento que é imprescindível a parceria que existe entre as aprendizagens que são proporcionadas no Pré-escolar e aquelas que são promovidas na Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que as primeiras serviram de base para o desenvolvimento das segundas. Assim, é essencial o bom desempenho do papel dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico para o bom sucesso do processo educativo da criança.

Com a realização de todo este trabalho decorrente da minha formação enquanto futura educadora e professora do 1.º ciclo do Ensino Básico saliento como pontos fortes desta formação a elaboração de todos os diários, reflexões, portefólios dos diferentes estágios que tive oportunidade de realizar, pois foram sem dúvida uma mais-valia para a expressão e organização de todas as aprendizagens proporcionadas no contacto com as diferentes valências. Realço também como ponto forte da elaboração deste relatório de estágio as entrevistas que foram elaboradas com os diferentes participantes, uma vez que demonstraram a verdadeira realidade dos diferentes contextos onde vou ter oportunidade de exercer a minha futura profissão.

Considero que a capacidade de síntese e de seleção de toda a informação recolhida através das diferentes leituras em torno dos vários temas que fui desenvolvendo ao longo deste relatório, se tornou numa dificuldade pessoal, uma vez que considerava que todas as informações eram pertinentes e a sua triagem não era fácil. Porém, com o auxílio e com os conselhos das minhas orientadoras essa dificuldade foi colmatada.

Tal como fui referindo ao longo da caracterização dos vários estágios, no início da elaboração dos mesmos sentia-me nervosa e ansiosa pelas observações que iria visualizar e pelo grupo de crianças com que iria contactar. Porém, estes sentimentos foram-se dissipando, devido à grande proximidade que fui estabelecendo com os vários grupos de crianças e respetiva comunidade educativa.

Assim, saliento que o meu crescimento pessoal e profissional como futura educadora e professora do 1.º ciclo do Ensino Básico foi constante tendo em conta a oportunidade de estagiar em várias instituições, uma vez que a realização destes estágios nos permite conceber, visualizar e sentir o dia-a-dia da nossa futura profissão num contexto real e prático (Pinheiro, 2008). Desta forma, com esta participação pude relacionar os conteúdos desenvolvidos na teoria com as competências adquiridas através da prática, tornando a minha formação muito mais rica em experiências e vivências, que me tornam numa futura profissional mais apta para a minha futura realidade.

Em suma, é importante reter que é exigido cada vez mais aos profissionais que sejam “tudo”. Muitos estão dispostos a aprender e a adquirir novas competências para lidar com situações cada vez mais desafiantes decorrentes dos diferentes contextos escolares. Outros, nem por isso, resguardando-se nas conceções que consideram ser a sua única função: ensinar. Porém, como vimos os profissionais têm muito mais funções para além de ensinar. Têm de ser ouvintes, psicólogos, amigos, afetuosos, carinhosos, atentos, motivados, mas para mim, considero que a principal característica, é o amar a profissão, pois quando gostamos da nossa prática, são inúmeros os frutos que dela advém, proporcionando grandes desenvolvimentos, não só para a vida pessoal e profissional da criança, como para o nosso próprio crescimento enquanto profissionais.

“Ao contrário de algumas ideias que teimam em repetir, os professores não são os mestres de outrora, distantes dos alunos, numa redoma de distanciamento e autoridade. Mas também não são os joguetes, quase sem desígnio próprio, simples vítimas da prepotência de uns e da violência de outros, mesmo quando são tudo isso um pouco, em doses variáveis. (...) Os professores são humanos. E essa é a sua maior qualidade.” (Paulo Guinote, citado por Wong, 2011:17).

Bibliografia

- Abramovich, F. (1993). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Ambrósio, T, Terrén, E., Hameline, D., & Barroso, J. (2001). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições Asa.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2007). *A Educação de Infância - Breve história da Educação de Infância em Portugal*. – <http://apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/> – revisto a 18 de dezembro de 2012.
- Bussab, R. & Maluf, A. (1998). A Creche como Contexto Sócio-afetivo de Desenvolvimento: os padrões internacionais e o ajustamento das crianças. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8, 33-39.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cavalcanti, J. (2004). *Caminhos da literatura infantil e juvenil – dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: PAULUS.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, C. (1988). *Para uma psicanálise da relação*. Porto: Afrontamento.
- Dinorah, M (1999). *A coragem de crescer*. Rio de Janeiro: Editora Ftd.
- Fernandes, G., Alçada, I., & Emídio, M. (1992). *Desenvolvimento Curricular – Desenvolvimento dos Sistemas Educativos*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Ferraz, O. (1996) *Educação física escolar: conhecimento e especificidade – a questão da pré-escola* – <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo3.pdf> – revisto a 8 de fevereiro de 2012.
- Fundação Calouste Gulbenkian (1993). *Encontro sobre a educação pré-escolar*. Lisboa: Serviço de educação.
- Fontana, D. (1986). *Teaching and personality*. Londres: Blacckwell Pub.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mauco, G. (1968). *Psicanálise e educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância – Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.
- Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Miranda, B. (2008). *Método Quantitativo versus Método Qualitativo*. – <http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/mtodo-quantitativo-versus-mtodo.html> – revisto a 20 de dezembro de 2012.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. *Revista GEDEI*, 1, 153-169.
- Otte, M. (2002). *A Magia de Contar Histórias*. Brasil: ICPG. – <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf> – revisto a 29 de abril de 2011.
- Perrenoud, P. (2000) *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pinheiro, A. (2008). *A Importância do Estágio*. – <http://www.artigonal.com/recursos-humanos-artigos/a-importancia-do-estagio-403435.html> – revisto a 5 de julho de 2012.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo da creche*. Lisboa: CNIS.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* – <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf> – revisto a 2 de dezembro de 2012
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Relatório do estudo *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. – <http://www.cnedu.pt/index.php?section=1> – revisto a 29 de dezembro de 2012.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é Preciso – Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, C. (1998) *Jogos e Atividades Lúdicas*. Editora Spirit.
- Santos, M., & Fonseca, T. (2008). Entrevista Ferre Laevers. *Noesis*, 74, 16-21.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Speller, M. (2004). *Psicanálise & Educação*. Brasília: Editora Plano.
- Teberoski, A. (1987). *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1995). *Brincar na Pré-Escola*. São Paulo: Cortez.
- Wong, B. (2011). *A Minha Sala de Aula é uma Trincheira – 10 Mitos sobre os Professores*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Legislação

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – *Diário da República n.º166/2005 – Iª série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – Iª série*. A. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – Iª série*. A. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º167/2011 – Iª série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Anexos

Anexo I – Guião de entrevista

Participantes	Objetivos	Questões
Educadores e Professores	<p>1.Dados de identificação pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os participantes. <p>2.Identificar conceções sobre a função das instituições educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar as principais funções que caracterizam as diferentes valências; Identificar as várias aprendizagens que são intrínsecas ao tipo de instituição. <p>3.Identificar conceções relativas à função e papel dos profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar a função e o papel do educador e professor do 1.º ciclo do Ensino Básico; Perceber as diferentes competências que devem caracterizar um educador e um professor do 1.º ciclo do Ensino Básico; Compreender se existe alguma distinção na função e no papel destes profissionais. 	<p>1.1.Sexo; 1.2.Data de nascimento; 1.3.Habilitações Literárias; 1.4.Anos de Serviço;</p> <p>2.1. Qual ou quais considera ser a(s) função(ões) principais da instituição educativa em que trabalha?;</p> <p>2.2. E em relação à...(creche / ji / escola)?;</p> <p>3.1.O que considera que são as características / competências que se devem destacar num educador e num professor?; E quais as características / competências de um bom educador e professor?</p> <p>3.2. Existe alguma distinção(ções) entre as características / competências que se devem destacar num educador das que se devem destacar num professor? Se sim, qual/quais?;</p> <p>3.3.Existe alguma distinção(ções) do papel do educador para o papel do professor? Se sim, qual/quais?.</p>
Pais e Encarregados de Educação	<p>1.Dados de identificação pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os participantes. <p>2.Identificar conceções sobre a função das instituições educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender as principais conceções que estão subjacentes às funções das várias valências onde o educando frequentou/frequenta/frequentará; Identificar as várias aprendizagens que são intrínsecas ao tipo de instituição. <p>3.Identificar conceções relativas à função e papel dos profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar a função e o papel 	<p>1.1.Sexo; 1.2.Data de nascimento; 1.3.Habilitações Literárias; 1.4.Profissão; 1.5.Número de filhos;</p> <p>2.1.O que deseja que a Creche/ o JI/ a Escola proporcionem ao seu educando?;</p> <p>2.2. O que aprendem as crianças na creche/JI/Escola?</p> <p>2.3 (para pais cujos filhos frequentam a creche/JI) O que pensa que os seus filhos vão aprender no ji/na escola?;</p> <p>2.3. (para pais cujos filhos frequentam a escola) O que pensa que os seus filhos aprenderam na creche/ no ji?;</p> <p>3.1. O que considera que são as características / competências que se devem destacar num educador</p>

	<p>do educador e professor do 1.º ciclo do Ensino Básico;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber as diferentes competências que devem caracterizar um educador e um professor do 1.º ciclo do Ensino Básico; • Compreender se existe alguma distinção na função e no papel destes profissionais. 	<p>e num professor?; E quais as características / competências de um bom educador e professor?;</p> <p>3.2. Existe alguma distinção(ções) das características/competências que se devem destacar num educador para as que se devem destacar num professor? Se sim, qual/quais?;</p> <p>3.3. Existe alguma distinção(ções) do papel do educador para o papel do professor? Se sim, qual/quais?;</p> <p>3.4. Quais são as competências que considera necessárias para um bom desempenho do papel do educador e do professor?.</p>
<p>Crianças</p>	<p>1. Dados de identificação pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os participantes. <p>2. Conceção de aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que entendem pelos conceitos de aprendizagem e de ensino; • Perceber de que forma reconhecem estes conceitos no seu dia-a-dia. <p>3. Conceções sobre a função e o papel dos profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a função e o papel do educador e professor do 1.º ciclo do Ensino Básico; • Compreender de que forma estes profissionais têm relevância na vida e no desenvolvimento da criança. 	<p>1.1. Sexo; 1.2. Data de nascimento; 1.3. Nível escolaridade;</p> <p>2.1. Aqui (no JI / na escola) estão a aprender? O quê é que estão a aprender?;</p> <p>2.2. O que é que vêm fazer ao JI / escola?;</p> <p>2.3. (só para crianças 1º c EB): o que é que aprenderam no JI?;</p> <p>2.4. Como é que podem saber que aprenderam qualquer coisa? E como mostram aos outros (por exemplo aos pais) o que aprenderam?</p> <p>3.1. Quando não sabias fazer ou saber algo, o que é que te ajudou para o aprenderes? 3.2. Pensa nas várias tarefas da tua educador(a)/ professor(a): o que faz ele(a) quando está na sala? E no recreio?;</p> <p>3.3. O que é que mais gostas que ele(a) faz?;</p> <p>3.4. (só para crianças do 1ºc EB): o que é que melhor te lembras da tua educadora?;</p> <p>3.5. Se fosses educador(a)/professor(a) o que farias igual e o que farias diferente no JI / na escola?.</p>

Anexo II – Categorias e subcategorias para analisar os dados recolhidos

Categorias	Subcategorias
<p>I Categoria:</p> <p>Conceções sobre a função das instituições educativas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principais funções que caracterizam as diferentes valências: Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico; 2. Aprendizagens que são proporcionadas nas diferentes instituições educativas às crianças: Creche, Jardim-de-Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico.
<p>II Categoria:</p> <p>Conceções sobre a função e o papel dos profissionais</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características da função e do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico; 2. Características/competências que estão na base de um bom desempenho do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Anexo III – Dados para análise

	Subcategoria:	Unidades de sentido
<p>I Categoria:</p> <p>Conceções sobre a função das instituições educativas</p>	<p>3. Principais funções que caracterizam as diferentes valências: Creche, Jardim de Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico</p>	<p><i>“Na creche a educadora está sempre presente em todas as atividades que as crianças têm, não só pedagógicas como a nível de higiene, alimentação, de todo o tratamento das crianças. (...) Porque a função dela na creche é amar, dar carinho, é ver se a criança tem fome, sede, se está com uma dor, ou seja, ali há um trabalho que não é tão visível, não há um trabalho de parede. (...)vai servir de modelo, por isso é importante na creche trabalhar-se muito as emoções e os afetos, bem como os trabalhos e cuidados primários.” (E.I.1).</i></p> <p><i>“Na creche a parte do educar a criança, é mais o cuidar.” (E.I.2).</i></p> <p><i>“ Eu penso que as principais funções da creche são o desenvolvimento da autonomia pessoal das crianças que nessa idade ainda são muito pequenas e pretende-se desenvolver que sejam autónomas, isto é que se saibam vestir, que saibam comer, que saibam fazer a sua higiene pessoal. Também ao nível das regras, que saibam estar em grupo, que saibam respeitar algumas normas que devem ser cumpridas.” (P1).</i></p> <p><i>“No Jardim-de-Infância considero que se deva dar preponderância também aos cuidados primários, às rotinas, mas já se tem que dar mais importância a todos os domínios (...). Assim, no Jardim de Infância tem que se preparar a criança para a nova fase de ensino que vem a seguir: a escola primária, ou seja, esta preparação no Jardim de Infância vai ser cada vez mais crivada, cada mais específica.” (E.I.1).</i></p> <p><i>“O principal objetivo, no meu entender, é educar, sabendo que para mim o educar é atender ao desenvolvimento integral da criança. Nisto está tudo: o promover o desenvolvimento integral da criança.” (E.I.2).</i></p> <p><i>“No Jardim-de-Infância, além da autonomia pessoal (...) penso que podemos incidir um pouco mais nas regras do trabalho individual, em grupo, no trabalho de sala (...).O desenvolvimento também de algumas competências ao nível de muitas atividades que também se possam fazer, neste caso o jardim de infância começa já a entrar na socialização, na comunidade, na matemática, português, nas expressões.” (P1).</i></p> <p><i>“A Escola tem por princípios, no meu entender, ajudar a crescer, ajudar a saber estar, a continuar um pouco o nosso trabalho desenvolvido no pré-escolar mas já desenvolvendo outras competências.” (E.I.1).</i></p> <p><i>“Na escola do 1.º ciclo o que eu acho é que a parte do cuidar vai caindo, vai sendo menos necessário porque a criança tem mais autonomia, e a parte das aprendizagens e conhecimento vai sendo cada vez mais urgente.” (E.I.2).</i></p> <p><i>“(...) o desenvolvimento de algumas competências, a aquisição de conhecimentos de acordo com a sua idade e com os conteúdos exigidos neste nível de ensino que é o 1.º ciclo ao nível de várias áreas, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, e também a área das expressões (...)” (P1).</i></p> <p><i>“Eu venho aprender coisas, venho aprender muitas coisas. Como por exemplo, agora estou a aprender os animais. Eu acho que é importante vir à escola porque se não, não sabíamos fazer coisas: não sabíamos ler, não sabíamos escrever, não sabíamos fazer coisas!” (C3).</i></p>

	<p>4. Aprendizagens que são proporcionadas nas diferentes instituições educativas às crianças: Creche, Jardim de Infância e Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico</p>	<p><i>“Sobretudo educação, regras, e que tenham algumas bases para um bom 1.º ciclo e por aí fora. Na creche ajudam muito, a aprender a andar, a tirar as fraldas, as rotinas.” (E.E.1).</i></p> <p><i>“Considero várias coisas: saber lidar com as outras crianças, respeitar o espaço de cada um; aprender a brincar que acho que é o essencial.” (E.E.2).</i></p> <p><i>“Na creche aprendem a socializar com outras crianças, aprendem determinadas regras que normalmente em casa não têm consideração.” (E.E.3).</i></p> <p><i>“No jardim...as regras, no fundo saber estar e saber crescer. Contudo, não espero que seja escola, não é aprender as letras, os números isso tudo. Há que aprender a brincar e deve passar por aí.” (E.E.1).</i></p> <p><i>“No Jardim, através do processo evolutivo, aprenderão a pintar, a desenhar, alguns algarismos, a relacionar as cores com os seus verdadeiros nomes, saberão melhor conviver e respeitar a vez de cada um, tomarão contacto com as músicas e com vários jogos.” (E.E.2).</i></p> <p><i>“No Jardim de Infância começam a ter outra apetência, acho eu, para os trabalhos manuais, começam a aprender as letrinhas, a ter noção da figura humana, a desenvolver a motricidade final.” (E.E.3).</i></p> <p><i>“Venho ao Jardim de Infância para brincar e para fazer trabalhos.” (C1).</i></p> <p><i>“Na escola também terá que ser assim, aprender os valores. Mas na escola existem muitos conteúdos que às vezes faz com que eles não brinquem, e deviam também brincar mais e está-se a deixar os alunos presos demais dentro da sala de aula.” (E.E.1).</i></p> <p><i>“Na escola, (...) ele terá que aprender a ser mais autónomo, terá que crescer com os seus próprios erros. Aqui já aprendem vários temas que o ajudam a evoluir naquela fase em que ele já sabe e aprende as letras, a ler e escrever, os números, a fazer contas...tudo aquilo que é necessário para o melhor processo evolutivo dele.” (E.E.2).</i></p> <p><i>“Na escola, acabam por dar uma continuação daquilo que já vem a desenvolver desde o Jardim-de-Infância.” (E.E.3).</i></p>
--	---	---

	Subcategoria:	Unidades de sentido
<p>II Categoria: Conceções sobre a função e o papel dos profissionais</p>	<p>3. Características da função e do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico</p>	<p><i>“(…) a principal característica de um educador deve ser o amar. (...) Deve ser afetuoso e sensível. (...) Dar um bom exemplo, porque nós somos um modelo que a criança acaba sempre por seguir; e o profissionalismo. É importante é referir mesmo que o amor tem que ser a base principal, pois jamais uma pessoa que não gosta de crianças poderá ser um educador.” (E.I.1).</i></p> <p><i>“Para ser educador tem que se ter a nossa parte de criança muito aberta, a parte que te permite espantar, que te permite querer saber mais, descobrir, ser curiosa, não te importares com o ridículo, teres o espanto de ser criança e isso ainda viver em ti. Acima de tudo estar disponível e manter uma atitude de implicação, de envolvimento, de gosto, de paixão pela tua profissão. (...) Um bom educador é o empenho, o envolvimento e essa faceta de conseguir manter viva a nossa parte de criança.” (E.I.2).</i></p> <p><i>“Um educador deve dominar o que é o seu trabalho, deve ter conhecimentos de psicologia, de pedagogia, deve ter também a parte da formação científica para algumas noções de conteúdos, conhecimentos, que também terá que trabalhar com as crianças.” (P1).</i></p> <p><i>“(…) Também faz de mãe, de psicólogo, de amigo, de tudo, mas tem que saber educar e não ser professor. Um bom educador será aquele que é como se fosse um pai ou uma mãe mas que tem uma responsabilidade a nível de educar diferente. É saber que está ali com a criança e respeita o espaço dos pais.” (E.E.1).</i></p> <p><i>“O educador de infância (...) considero que é uma figura que substitui os pais mesmo. Tem que ser amigo acima de tudo e carinhoso, transmitindo dados novos que aprenderam também através da sua formação, ou seja, são pilares técnicos do crescimento das crianças pois eles próprios aprenderam a lidar com as crianças através da sua formação, e nós pais aprendemos com o coração e algumas vezes não é o melhor para a criança.” (E.E.2).</i></p> <p><i>“Para já nem toda a gente pode ser educador de infância, essa é logo a primeira, as pessoas têm que ter uma dose de carinho, saber compreender a criança, saber compreender as birras, impor as regras, ensinarem a estar.” (E.E.3).</i></p> <p><i>“Num professor mantenho a compreensão e a sensibilidade, mas já dou primazia ao desenvolvimento da autonomia, o ensinar para a vida, saber estar, aprender a estudar.” (E.I.1).</i></p> <p><i>“Um bom professor era precisamente não se esquecer dessa parte de criança porque já se esqueceram, conseguem baixar um bocadinho mais os joelhos e falarem mais ao nível da criança e não tanto a parte das aprendizagens.” (E.I.2).</i></p> <p><i>“O bom professor é aquele que planifica as suas aulas, tem um conhecimento do currículo e dos conteúdos que os alunos deverão trabalhar e adquirir (...). É importante que ele faça sentir bem os alunos, quer na sala de aula, fora dela, com os colegas, outros profissionais, auxiliares. É uma pessoa que sabe gerir não só a aprendizagem dos alunos mas também a sua relação dentro e fora da escola, inclusivamente família-escola e escola-família.” (P1).</i></p> <p><i>“O professor, não quer dizer que não passe por psicólogo, mãe, pai, mas sobretudo que saiba ensinar. Um bom professor deve ser aquele que consegue desenvolver regras e deve saber cativar o aluno (...) ” (E.E.1)</i></p>

	<p>4. Características/competências que estão na base de um bom desempenho do papel do educador e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico</p>	<p><i>“O professor deve saber analisar cada criança e perceber o que é que cada uma precisará para atingir todos os objetivos, mas não tem que ser da mesma forma, e para isso é preciso muita paciência, mas também deve ser amigo, exigente, e deve ensinar em função disso. O professor, por seu lado, já não precisa de ser tão afetivo como o educador, e deve saber cortar cada vez mais essa ligação afetiva para a criança também desenvolver-se de forma autónoma. O professor deve ser autoritário com moderação, e deve ensinar regras da vida à criança, tudo isto controlado por uma inteligência intelectual e emocional que motiva a criança no seu processo de aprendizagem.” (E.E.2).</i></p> <p><i>“Um professor julgo que a afetividade (...). Porque no jardim de infância eles sentam-se no chão, dão o colinho, ou seja, no jardim o trabalho está mais focado para o trabalho das emoções, no 1.º ciclo está mais direcionado para o trabalho dos conteúdos e papel do professor.” (E.E.3).</i></p> <p><i>“Eu não espero que o educador seja professor, mas cada vez estão a tornar mais os educadores professores, começa logo com o facto do meu filho com 2 anos ter manual. A diferença entre o papel do educador e do professor é que acho que o professor claro que terá de dar os conteúdos e tem diversas formas para os dar, enquanto o educador devia de ser mais com as rotinas do dia-a-dia, ensinar-lhe através da prática e não recorrendo ao manual ou restringir-se apenas a algumas atividades.” (E.E.1).</i></p> <p><i>“Que seja talhado para a profissão, pois quem não gosta de crianças será muito difícil de as levar a um bom porto. Segundo deve ter muita imaginação e criatividade.” (E.E.2).</i></p> <p><i>“As competências para um bom papel do educador, acaba por ter que ser afetivo, saber compreender a criança, saber trabalhar as crianças das várias faixas etárias. (...) Acho que as educadoras que já são mães têm outra capacidade para compreender a criança do que aquelas que ainda não o são. Muitas vezes as crianças passam mais tempo com os educadores do que às vezes com os pais, e os educadores também têm que saber serem pais, mães, médicos, psicólogos, amigos.” (E.E.3).</i></p> <p><i>“O professor deve sobretudo ser empenhado no seu trabalho, ser exigente consigo próprio, e tentar por tudo que as crianças aprendam para adquirirem as competências. Claro que tem que existir sensibilidade e respeito pela criança. O educador passa muito por dar o mimo, e o professor, também por aquilo que os pais esperam dele, já é visto como transmissor de conhecimentos. Mas o educador e o professor têm que ser os pais, os psicólogos, os ouvintes das crianças e aí não acho que exista distinção.” (E.E.1).</i></p> <p><i>“O bom desempenho do papel do professor tem que passar por competências como e, principalmente gostar de ensinar, porque o ensino tomou uma proporção muito estranha relativamente ao meu tempo. Tem de conseguir seguir o currículo e fazer aprender a criança através de motivação e empenho e muito trabalho e esforço pessoal.” (E.E.2).</i></p> <p><i>“O desempenho do professor, passa por ser um pouco disto tudo, mas se calhar não tanto pecado à criança.” (E.E.3).</i></p>
--	--	--

Anexo IV – Curriculum Vitae