



**DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: A INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS DE DIFERENTES
NÍVEIS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA
TRANSIÇÃO**

Susana Marta Maio da Silva

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

2017

**DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: A INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS DE DIFERENTES
NÍVEIS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA
TRANSIÇÃO**

Susana Marta Maio da Silva

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2017

AGRADECIMENTOS

A construção de todo este percurso não seria possível sem o apoio e o acompanhamento incondicional de várias pessoas que se cruzaram no meu caminho, das que permaneceram comigo em todos os momentos e das que me proporcionaram aprendizagens fundamentais, tornando este percurso mais rico. Por me terem ajudado a chegar até aqui não podia fechar este capítulo sem lhes deixar o devido agradecimento...

Aos meus pais e à minha família pelo apoio e carinho constante, por terem apostado nestes cinco anos em prol da minha formação e por tornarem possível a concretização desta etapa. Por toda a confiança e compreensão, obrigado.

Ao meu namorado pela paciência prestada, pelos conselhos, pelo apoio incondicional nos bons e nos maus momentos e por sempre acreditar nas minhas capacidades, obrigada.

À Carolina Cazenave, Diana Ferreira, Inês Melo Gomes e Vitória Carreira, companheiras de curso que se tornaram amigas para a vida. Obrigada por toda a dedicação e amizade.

À minha colega de estágio, Sara Liberato, que foi um apoio fundamental nesta etapa e por ouvir as minhas inquietações, preocupações, desabafos. Obrigada pelo apoio.

Às minhas afilhadas de curso, Rita Candeias, Carolina Pinto e Catarina Correia que sempre acreditaram em mim e me apoiaram nesta etapa.

Às educadoras cooperantes M.M e L.R. e restantes equipas educativas que se estabeleceram fundamentais para este percurso, por me acolherem tão bem, pelos conselhos, ensinamentos, paciência e carinho.

Aos orientadores de estágio – Tiago Almeida e Rita Friães – pela compreensão, acompanhamento e apoio demonstrados ao longo deste percurso.

Às crianças dos contextos de Creche e de Pré-escolar que tiveram um papel muito importante na minha formação e que me proporcionaram momentos inesquecíveis.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório pretende apresentar o percurso percorrido durante as catorze semanas de intervenção em contexto de Pré-escolar, relatando, de forma reflexiva e fundamentada, todo trabalho realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada. Nele, caracterizo o contexto educativo no qual decorreu a minha prática e realizo uma análise reflexiva sobre a minha intervenção.

Durante este percurso surgiu uma problemática que me suscitou maior atenção: a interação entre crianças de pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto estratégia facilitadora desta transição entre ciclos.

Foi no estudo desta questão que focalizei a minha investigação, procedendo à revisão de literatura específica para contextualizar a pertinência da sua abordagem. De forma a operacionalizar este estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa com recurso à observação participante, à aplicação de inquéritos por questionários às famílias das crianças de duas salas de pré-escolar e a um pequeno grupo de docentes de ambas as valências (pré-escolar e 1.º CEB), e à consulta documental dos documentos orientadores da instituição como técnicas de recolha de dados.

A presente investigação seguiu um roteiro ético e deontológico, sugerido por Tomás (2011), de modo a ser garantido o máximo rigor e responsabilidade na sua prática.

Relativamente aos resultados obtidos, foi possível verificar por meio da observação dos momentos de interação entre as crianças de pré-escolar e de 1.º CEB e através das respostas dadas aos inquéritos por questionário aplicados às famílias e à identidade docente de ambas as valências, que a interação entre estes dois grupos de crianças possuiu uma influência benéfica no desenvolvimento e na aquisição de aprendizagens das crianças de pré-escolar que as preparam para o seu ingresso para o 1.º CEB. Deste modo, a promoção deste contacto permite facilitar a transição para o novo ciclo de ensinos uma vez que permite às crianças de pré-escolar conhecer a realidade vivida no Ensino Básico.

Palavras-chave: Interação entre crianças, Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Processo de transição.

ABSTRACT

This report pretends to relate all the course over the fourteen weeks of preschool intervention, relating in a reasoning and reflexive way, all the work done within the framework of supervised professional practice. Here, I characterize the educative context in which my practice occurred and where I perform a reflexive analysis about my intervention.

During this course, a problem arose that caught my attention: the interaction between children from preschool and elementary school as a facilitating strategy between different educational levels.

I did my investigation while studying this question, reviewing the specific literature to contextualize this approach. To start this study, it was decided to use a qualitative methodology, using participant observation, making questionnaires to the children's families of two preschool classrooms, elementary teachers and to preschool teachers, and using the institution's guiding documents as data collection techniques.

This investigation followed an ethical and deontological script, proposed by Tomás (2011), in order to ensure its maximum rigor and responsibility.

Regarding the obtained results, it was possible to verify through the observation of the interaction between preschool children, elementary school children and through the questionnaire's answers from the families and teachers from both valences, that the interaction between these two children groups had a benefic influence in the preschool children in their acquisition of learnings and development which prepare them for elementary school. This facilitates the transition from preschool to elementary school because it shows the elementary children's reality to the preschool children.

Key-words: Interaction between children, Preschool, elementary school, transition process.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
1.1. Meio envolvente ao contexto socioeducativo	3
1.2. Contexto socioeducativo do Pré-escolar	4
1.3. Equipa educativa e ambiente vivido no contexto	5
1.3.1. Rotina estabelecida no contexto de sala.....	7
1.3.2. Organização do espaço da sala e dos materiais.....	8
1.4. As famílias das crianças	9
1.5. Caracterização do grupo das crianças.....	11
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	13
2.1. Avaliação do grupo de crianças	13
2.2. Avaliação aprofundada de uma criança	15
2.3. Intenções educativas e objetivos da equipa educativa para o grupo.....	18
2.4. Intenções definidas para a ação pedagógica.....	19
2.5. Processo de Intervenção em pré-escolar.....	24
3. INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR	27
3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente	28
3.2. Interação entre crianças de pré-escolar e 1.º CEB como estratégia de preparação para a transição.....	31
3.3. Metodologia e procedimentos éticos utilizados na recolha de dados	36
3.3.1. Tratamento e análise dos dados recolhidos.....	40
3.4. Apresentação e discussão dos resultados obtidos com a investigação	48
4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS

CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa

CTL – Centro de Tempos Livres

INE – Instituto Nacional de Estatística

IGE – Inspeção Geral de Educação

NATO – North Atlantic Treaty Organization

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PCG – Plano Curricular de Grupo

P3 – Pavilhão 3

1.º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Área da biblioteca no início da intervenção.....	9
Figura 2. Área da biblioteca durante modificação.....	9
Figura 3. Partilha de uma experiência entre as crianças das duas valências.....	47
Figura 4. Apresentação do projeto comum.....	47

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Organograma do Agrupamento de escolas.....	61
Anexo B. Organograma da valência de Pré-escolar.....	62
Anexo C. Rotina diária e semanal da sala.....	63
Anexo D. Planta inicial da sala.....	64
Anexo E. Planta final da sala.....	65
Anexo F. Excertos dos registos diários.....	66
Anexo G. Consentimento formal às famílias.....	67
Anexo H. Modelos dos inquéritos por questionário.....	68
Anexo I. Árvores categoriais da análise das questões de resposta aberta.....	79
Anexo J. Árvores categoriais das observações realizadas em contexto de sala.....	90
Anexo L. Gráficos ilustrativos da análise das questões de respostas fechadas.....	113
Anexo M. Portfólio de pré-escolar.....	118

INTRODUÇÃO

O presente relatório visa retratar e ilustrar todo o trabalho desenvolvido no contexto de Pré-escolar, decorrente no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, assumindo uma componente objetiva na qual é apresentado do contexto educativo onde decorreu o período de intervenção, a problemática surgida e a pertinência do estudo realizado para o contexto, e uma componente subjetiva onde é analisada e avaliada toda a ação pedagógica e os resultados obtidos a partir da investigação da problemática.

A prática pedagógica neste contexto decorreu durante catorze semanas (três meses), numa instituição que albergava a valência de pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada na zona periférica de Lisboa, com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Para suportar todo o trabalho realizado, recorri à consulta do Projeto Educativo de Escolas e Regulamento Interno, e uma entrevista à educadora cooperante em falta do Projeto Educativo de sala para conhecimento do espaço e do ambiente social vivido no contexto educativo. Através desta pesquisa documental, foi possível estabelecer uma intervenção em conformidade com os objetivos e com as intenções instituídos para o contexto de pré-escolar.

Ao longo da minha prática tornou-se crucial assumir uma postura de “ação-reflexão-ação” que me permitiu adequar as minhas estratégias e ações ao longo do período de intervenção e este “ciclo” encontra-se evidente na redação deste relatório.

Os principais objetivos deste relatório são refletir, analisar e apresentar o percurso percorrido durante este período de intervenção, alvo de descobertas, inquietações e conquistas que o caracterizaram e que proporcionaram uma reflexão sobre toda a ação pedagógica. Para além destes, também investigar acerca da interação entre crianças de pré-escolar e 1.º CEB enquanto estratégia facilitadora da transição e analisar, de forma reflexiva, todo o estudo desenvolvido em torno desta problemática emergente tornaram-se objetivos deste relatório. O desenvolvimento deste estudo regeu-se pelos princípios éticos e deontológicos sugeridos por Tomás (2011).

A problemática vigente emergiu em consideração à situação vivida em contexto de sala, por forma a amenizar o receio e a insegurança das crianças de pré-escolar quanto à sua transição para o 1.º CEB. O seu estudo objetivou compreender se a estratégia implementada em contexto de sala teria influência na preparação das crianças para o novo ciclo de ensino, facilitando o momento de transição.

Este relatório encontra-se organizado em quatro capítulos, divididos em vários subcapítulos. O primeiro capítulo fará referência à caracterização do contexto socioeducativo, no qual serão caracterizados o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa e o ambiente educativo, as famílias das crianças e o grupo de crianças. Este primeiro capítulo consagra-se essencial neste contexto pois é a partir dele que é feito o reconhecimento do ambiente educativo, permitindo conhecer as metodologias estabelecidas e implementadas. É partindo desta caracterização que se estabelecem e definem as intenções e objetivos para a minha ação.

No segundo capítulo realizarei uma análise reflexiva e fundamentada sobre a minha intervenção, no qual será apresentada, primeiramente, a metodologia e as intencionalidades seguidas em contexto de sala, aferidas com base em conversas informais tidas com a educadora cooperante por não ter sido possível responder à entrevista estruturada para este efeito. Em prol deste conhecimento, identifico quais as intenções e objetivos que defini para a minha ação, em conformidade com as estabelecidas pela educadora cooperante. Será, também, feita uma avaliação do grupo de crianças, especificando a avaliação por portfólio de uma criança em particular.

O terceiro capítulo integrará todo o roteiro ético e metodológico que orientaram a realização do estudo em torno da problemática evidenciada, analisados os dados recolhidos e apresentados os resultados obtidos.

Por último, no quarto capítulo será feita uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, seguindo-se as considerações finais onde será caracterizada e analisada a influência da minha intervenção no contexto.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Este primeiro capítulo visa apresentar e caracterizar todos os intervenientes que estiveram envolvidos e que influenciaram, ativamente, o desenvolvimento da minha ação pedagógica, em contexto pré-escolar, durante o período de intervenção. Neste âmbito, serão destacados o meio envolvente ao contexto, o próprio contexto socioeducativo, a equipa educativa e, conseqüentemente, o ambiente vivido em contexto educativo, as famílias e o grupo de crianças com o qual realizei a minha prática. Todos estes elementos contribuíram, diariamente, para a minha formação enquanto futura profissional, fornecendo-me ferramentas essenciais na planificação e concretização de uma intervenção pedagógica de qualidade.

1.1. Meio envolvente ao contexto socioeducativo

A instituição na qual desenvolvi a minha prática profissional supervisionada situa-se na zona periférica de Lisboa. De acordo com o CESNOVA (1960 – 2040), trata-se de um concelho com um crescimento populacional lento nas últimas três décadas, sendo um dos concelhos com maior proporção da Grande Lisboa. A freguesia na qual se insere reúne um total de 35.026 habitantes, predominando a percentagem de núcleos familiares em contraste com a monoparentalidade, segundo a informação consultada no INE (2001). Porém, devido à sua elevada percentagem de pessoas entre os 40 e os 59 anos, esta freguesia traduz-se numa das mais envelhecidas do concelho. Contudo, tem-se verificado um aumento de população jovem (CESNOVA,1960-2040), refletindo-se, concretamente, nas famílias do grupo em questão.

Segundo a apresentação feita nos anexos do Projeto Educativo do Agrupamento de escolas (PEA), a instituição situa-se num bairro recente, desenvolvido pelo Fundo de Fomento da Habitação¹, caracterizado por duas disparidades: uma na zona mais elevada, constituída, maioritariamente, por moradias ajardinadas e, outra na zona mais baixa, constituída, essencialmente, por prédios. Deste modo, é possível encontrar crianças matriculadas provenientes de realidades culturais dispares, verificando-se

¹ Fundo de Fomento de Habitação (FFH) trata-se, segundo o Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2006), de uma entidade criada com o objetivo de promover, diretamente, a habitação social para arrendamento a estratos sociais desfavorecidos.

uma grande variedade étnica. Esta situação é visível na sala em questão, uma vez que existem casos de crianças provenientes de família muçulmana, brasileira e argentina².

Na periferia da instituição encontram-se vários serviços, nomeadamente do setor terciário (centro comercial, cafés, restauração, papelarias, posto de correio, igreja, tribunal, NATO), sendo considerada uma zona de movimento comercial de bairro, pelo PEA (2016/2018, Anexo 5, p.1), e turística devido à existência de monumentos históricos na sua periferia e à sua proximidade à zona costeira, localizando-se a poucos quilómetros das praias do concelho.

De acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA) deste ano letivo, o meio envolvente possui uma grande influência para o contexto escolar, sendo estabelecido como um dos objetivos, a promoção do conhecimento do concelho onde residem e, conseqüentemente, conhecer as potencialidades que este oferece para o seu desenvolvimento³. Deste modo, são várias as propostas para passeios em redor da instituição, visitas de estudo, projetos no exterior, de modo a promover o conhecimento do concelho e aproveitar a sua proximidade aos serviços, a monumentos históricos, a jardins públicos e a outros elementos naturais e históricos.

1.2. Contexto socioeducativo do Pré-escolar

A instituição de ensino em questão constitui uma unidade orgânica do ensino público, integrada num agrupamento de escolas, sediada por uma escola do ensino secundário, desde o ano letivo de 2004/2005. Segundo o PEA (2016/2018), que suporta grande parte desta caracterização, a instituição constitui-se propriedade da Câmara Municipal, sendo esta responsável pela sua manutenção e conservação (p.4), e reúne, na sua instituição, duas valências, 1.º CEB e pré-escolar.

Existem órgãos de gestão e administração do agrupamento e cada escola possui um/uma coordenador/a de estabelecimento (Anexo A). As educadoras de infância e os professores titulares do 1.º CEB estão sob a orientação dos coordenadores dos respetivos departamentos. Não obstante, a escola oferece, como componente não letiva, o serviço de CTL, promovido pela Associação de Pais, após as atividades letivas

² Esta informação foi obtida através da consulta das fichas individuais de cada criança, fornecidas pela educadora cooperante.

³ Caso do projeto “Matemática na Rua” estabelecido pela instituição.

e de enriquecimento curricular. Da sala em questão, nove das vinte e cinco crianças frequentam esta componente não letiva.

Caracteriza-se pela sua estrutura tipo P3, sendo um edifício constituído por doze salas (três de pré-escolar, oito de 1.º CEB e outra que integra o espaço da biblioteca escolar) com um total de 282 alunos inscritos, e pelo espaço exterior de recreio que circunda toda a instituição. Existem dois espaços comuns às duas valências, sendo eles o refeitório e o ginásio. Apesar deste potencial, a escola ainda não foi requalificada e possui alguns constrangimentos no interior, segundo o PEA (2016/2018, p.5). Rege-se pelo Conselho Pedagógico, que, por sua vez, está sob orientação e gestão do Conselho Geral. Estes órgãos dirigem e administram todo o agrupamento de escolas, sendo que cada unidade orgânica é orientada pela Gestão Intermédia que integra a coordenadora de Escola e de Departamento.

A instituição em questão orienta-se a partir dos objetivos gerais que foram estabelecidos para todo o agrupamento, sendo eles: (1) promover uma formação científica de qualidade, (2) promover uma sólida formação humana e humanística, (3) desenvolver as condições de segurança, conforto, socialização e trabalho, e (4) promover a abertura do Agrupamento ao meio. Valoriza, sobretudo o interesse público, preocupando-se pela promoção do respeito, do conhecimento, da liberdade do ensino, da participação, pela qualidade e sucesso. Valoriza, também, o saber e o respeito pela democracia e pela opinião, tendo, por isso, como principais valores o respeito, a inclusão, a competência, a cidadania, a autonomia e espírito crítico e, o reconhecimento do mérito. Esta informação foi suportada pelo PEA (2016/2018), que faz uma abordagem geral das escolas que nele integram, porém, foi o único documento disponibilizado até então para a realização da caracterização do contexto socioeducativo. O projeto educativo de sala ainda não se encontrava concluído, pelo que apenas foi cedida alguma informação através de conversas informais tidas com a equipa educativa.

1.3. Equipa educativa e ambiente vivido no contexto

A equipa técnica que integra a valência de pré-escolar da instituição é constituída por sete profissionais (Anexo B): uma coordenadora de estabelecimento, três educadoras de infância (incluindo a coordenadora do Departamento de Educação Pré-escolar) e três assistentes operacionais de ação educativa. A relação entre equipa

desta valência caracterizava-se pela comunicação frequente e pela partilha de experiências feita entre as profissionais e entre salas com os respetivos grupos. Este circuito de comunicação verificava-se desenvolvido, principalmente, entre os elementos da equipa pedagógica de pré-escolar por meio de conversas momentâneas e informais para a partilha de informação, para tomadas de decisão, ou, para a convocação de reuniões entre a equipa. Estas reuniões realizavam-se semanal ou mensalmente, dependendo da pertinência dos assuntos pendentes. Nestas, eram discutidos aspetos referentes a toda a comunidade de pré-escolar, analisando e avaliando questões pedagógicas, atividades ou projetos comuns a desenvolver. Estas situações mais formais pretendiam criar “um serviço educativo com uma abordagem mais consistente” (Hohmann & Weikart, 2009, p.132).

Em contexto de sala, a relação estabelecida entre a educadora cooperante e a assistente operacional de ação educativa caracterizava-se pela sua parceria, suportando-se na confiança, cooperação, partilha e no diálogo frequente entre ambas. Esta relação transmitia um ambiente confortável e seguro à sala, promovendo um clima de bem-estar dentro de sala, baseado na comunicação, no debate de ideias e de opiniões. Prevalencia o respeito mútuo pela profissionalidade de cada uma, prezando o conhecimento adquirido pelos anos de experiência e de prática profissional adquirida por ambas as partes em contextos educativos que integraram no seu percurso profissional. Assim, a assistente operacional de sala participava nas atividades realizadas e nos projetos desenvolvidos, integrando-se na dinâmica de grupo nestes momentos. Apoiava a educadora manifestando a sua opinião e ideias para a organização do espaço, das atividades e na gestão dos momentos da rotina (preparação e organização de material, limpeza do mesmo e do espaço, arrumação da sala, afixação de trabalhos, reunião e gestão de documentos das crianças, apoio nos momentos em grande grupo). Considero, assim, que encontravam-se reunidas bases fundamentais para a formação de um “ambiente infantil acolhedor” (Post & Hohmann, 2011, p.314), registando-se uma dedicação plena ao grupo de crianças com qual contactavam diariamente.

1.3.1. Rotina estabelecida no contexto de sala

Apesar de existir uma rotina estabelecida pela instituição de ensino, organizada para a gestão da valência de 1.º CEB e para a valência de pré-escolar no que concerne aos tempos de entrada nas salas, tempos de recreio, refeição e o recolher das crianças (marcos temporais fixos), o seu conteúdo diferia de sala para sala, especialmente em pré-escolar. A definição e organização dos momentos que integravam cada rotina e as respetivas dinâmicas eram da inteira responsabilidade de cada educadora, estruturando-as conforme as características do seu grupo de crianças, os seus princípios e a sua ação pedagógica. Como tal, cada sala tinha a sua própria rotina, adaptada ao ambiente vivido em cada uma, fazendo jus às necessidades e interesses das crianças de cada grupo. Será, assim, “respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46).

Quanto à rotina semanal da valência pré-escolar, foram introduzidas, pela instituição, sessões de motricidade em tempo letivo. Cabia à responsabilidade das educadoras a sua concretização, sendo construído um calendário da ocupação da sala polivalente por parte de toda a comunidade escolar, uma vez que o 1.º CEB usufruía, igualmente, destas sessões, mas em tempo não letivo. Estas sessões eram dinamizadas duas vezes por semana, por cada sala, tendo a duração de trinta minutos cada.

Relativamente à sala na qual realizei a minha prática pedagógica, pude compreender que quer a rotina diária como a semanal eram organizadas de forma sequencial e caracterizavam-se pela sua previsibilidade, havendo marcos temporais bem definidos que se repetiam diariamente, ao longo da semana (Preenchimento dos instrumentos de pilotagem, momento das partilhas, hora do conto, reuniões de avaliação do dia) (Anexo C). Caracterizava-se, também, pela sua flexibilidade, sendo reajustada sempre que necessário, em prol do bem-estar das crianças e da transmissão de segurança relativamente às planificações diárias, proporcionando-lhes previsibilidade quer para o decorrer do dia como para o dia seguinte. Segundo Vala (2012), esta questão de previsibilidade é muito importante pois, para o autor, a rotina deve ser composta por “situações estruturadas, mas flexíveis, que permitem à criança antecipar situações e acontecimentos, ou seja, permite que ela saiba o que vai fazer, quando vai fazer, transmitindo-lhe uma maior segurança” (p.10).

1.3.2. Organização do espaço da sala e dos materiais

Durante o decorrer da minha prática profissional supervisionada no contexto, o espaço de sala foi sendo, gradualmente, alterado de forma adequar-se às características das crianças do grupo. A disposição dos materiais e a organização do espaço encontravam-se, inicialmente, inalterados, apresentando a distribuição definida para o grupo anterior (Anexo D). Como tal, era necessário reorganizá-lo para fazer face às exigências do grupo atual, respondendo com qualidade às necessidades e interesses das crianças que o integravam.

Nas primeiras conversas tidas com a educadora cooperante, compreendi que estava ainda em processo de conhecimento do grupo e das especificidades de cada criança para poder proceder à reorganização do espaço. Segundo ela, pretendia captar evidências que lhe permitissem identificar as potencialidades e fragilidades do grupo, em geral, e de cada criança em específico, de forma a poder oferecer um ambiente e materiais de qualidade, responsivos às suas características, que estimulassem o seu desenvolvimento pleno. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), uma sala de atividades deve proporcionar “oportunidades ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento da manipulação, da exploração e da representação” (p.38).

Neste sentido, através do meu envolvimento com o grupo, foi-me sendo despertada a atenção para comportamentos e atitudes das crianças que revelaram os seus interesses e necessidades. Perante tal, decidi apoiar a educadora cooperante neste processo, considerando o bem-estar das crianças e objetivando a promoção de autonomia através de um espaço suficientemente desafiante e estimulante.

Ao longo do primeiro mês de intervenção, fomos debatendo propostas com base no que era revelado pelo grupo de crianças. Reunimo-nos por diversas vezes para colocar em prática as ideias tidas por ambas, opinando sobre a pertinência das mesmas.

Organizámos os *placards* da sala de modo afixar as partilhas das crianças, músicas aprendidas, lengalengas e gráfico do número de meninas e meninos da sala construído pelas mesmas. Modificámos a área da biblioteca e do laboratório das ciências, uma vez que constatámos que as crianças pouco recorriam aos mesmos no momento de exploração das áreas de atividade (Anexo E).



Figura 1. Área da biblioteca no início da intervenção



Figura 2. Área da biblioteca durante modificação

Para além destas duas, a sala oferecia um vasto leque de áreas nas quais as crianças se poderiam inscrever, sendo elas a área dos jogos de chão (também utilizada como local de reunião do grupo), área de jogos de mesa (que era, simultaneamente, a área da matemática), área do desenho, área da pintura, o quadro interativo e o computador (apenas podia ser utilizado um de cada vez por estarem interligados), a área da escrita, a área da casinha, a área da modelagem, a área do recorte, a área da biblioteca e a garagem.

1.4. As famílias das crianças

Enquanto “cidadãos cooperantes” (Smyth, 1999, citado por Homem, 2002, p.38) na educação das crianças, as famílias possuem um papel preponderante no apoio do trabalho desenvolvido em contexto educativo pela educadora, sendo relevante o seu envolvimento no quotidiano das crianças de modo a promover ferramentas essenciais e fundamentais para a tomada de decisões relativas ao seu bem-estar e ao seu desenvolvimento. Este apoio foi visível no contexto em questão, através da presença assídua dos pais e familiares na sala e da sua contribuição em vários momentos da rotina. Este envolvimento das famílias na sala foi estimulado pela relação de confiança construída com a educadora cooperante. Segundo Post e Hohmann (2011) “o objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores” (p.300).

Para fomentar a relação entre a escola e família, importou, primeiro, conhecer o seio familiar de cada criança para que a educadora entendesse cada situação/contexto familiar e se pudesse adequar às especificidades de cada uma. Neste sentido, foram feitas reuniões de pais e momentos de atendimento às famílias que permitiram a emergência de um sentimento de segurança e confiança por parte das famílias. Por sua

vez, educadora cooperante procurava criar um vínculo afetivo coeso e uma relação de parceria com as mesmas. Estes primeiros contactos tornaram-se fulcrais para estimular a colaboração dos pais nas tomadas de decisões relativas aos seus educandos, e viabilizaram a sua contribuição no dia-a-dia das crianças em contexto de sala.

Foi graças à construção deste vínculo e da sua presença assídua nos momentos de entrega e de recolher das crianças que consegui, desde o primeiro dia, estabelecer o contacto direto e ativo com a maioria das famílias e, gradualmente, desenvolver uma relação de confiança.

Por meio de conversas informais tidas com as mesmas, constatei o seu interesse e dedicação pelas dinâmicas de sala. Contudo, o contacto não foi o suficiente para conhecer a estrutura familiar de todas as crianças. Por isso, toda a informação recolhida relativamente à caracterização das famílias das crianças foi recolhida através de conversas informais tidas com a educadora cooperante e pela consulta das fichas de identidade de cada criança, preenchidas pelos pais. A reunião desta informação possibilitou a construção de uma tabela de caracterização das famílias (Anexo M, p.13).

Através da sua análise, compreendi que a maioria das crianças provém de uma estrutura familiar nuclear, predominando a condição social média-alta. Esta característica tornou-se evidente após conhecer as habilitações académicas das famílias e as respetivas situações laborais, uma vez que o grosso concluiu um curso superior, havendo mesmo casos que concluíram doutoramento (Anexo M, p.12). A minoria tinha concluído apenas o ensino secundário. Existiam, ainda, três casos de famílias com nacionalidade estrangeira (brasileira, argentina e africana), havendo um destes casos cuja religião é muçulmana.

Nesta análise documental às fichas individuais de identidade das crianças, confirmei que, na generalidade, a faixa etária dos pais encontra-se compreendida entre os 28 e os 42 anos de idade. A sua participação e colaboração na vida escolar dos seus educandos é recorrente e evidente, sendo este envolvimento uma das intenções da educadora cooperante para com as famílias. A criação de uma relação coesa e coerente com o contexto familiar tornou-se pertinente, mas, para tal, importa compreender a parte relacional entre os membros que a integram e parte do historial da criança. Assim, é possível adequar-se quer às especificidades da família como às da criança, tudo em prol do bem-estar, segurança, apoio e confiança da mesma para consigo. Deste modo, compreender para ajudar quer a criança como a família faz parte da lista de intenções da educadora, a constar no seu Projeto Curricular de Grupo deste ano letivo.

1.5. Caracterização do grupo das crianças

O grupo de crianças da sala na qual realizei a minha prática profissional supervisionada era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, dos quais onze eram do género masculino e catorze do género feminino. Através do contacto com as famílias e da consulta às fichas de identidade de cada criança, foi-me possível compreender que a grande maioria possui nacionalidade portuguesa, existindo apenas três casos de ascendência brasileira, argentina e africana (Ilhas Maurícias). Deste modo, existe um caso bilingue (português e espanhol), nascido em Portugal com ascendência argentina, e outro trilingue (francês, inglês e português), nascido na Bélgica com ascendência das Ilhas Maurícias. Ambos os casos falam fluentemente a língua portuguesa, sendo que, com a família, a língua falada é a língua materna dos pais (no caso da criança bilingue é o espanhol, e no caso da criança trilingue é o inglês e o francês).

A partir do meu envolvimento com as crianças e através de conversas informais tidas com a equipa educativa, constatei que nove das vinte e cinco crianças frequentam o pré-escolar pelo segundo ano consecutivo, permanecendo com a mesma educadora no presente ano letivo. Para as restantes dezasseis crianças, este é o primeiro ano de frequência na instituição em questão, inclusive para dois casos este ano é o seu primeiro ano num contexto educativo (Anexo M, p.16).

As crianças que completaram os cinco anos no ano letivo anterior permaneceram neste contexto por apresentarem alguma insegurança quanto à sua transição para o 1.º CEB. Esta ansiedade foi partilhada pelos pais com a educadora cooperante através de conversas informais e na reunião final do ano letivo anterior, sendo tomada esta decisão em consenso. Na perspetiva da educadora, esta permanência fomenta o bem-estar da criança no momento de transição para o novo ciclo e desenvolve a sua autonomia, tornando-a mais segura. A existência de crianças já conhecedoras das normas e do funcionamento da sala constitui, igualmente, um apoio muito importante para as crianças que vêm de novo, tanto a nível da sua adaptação às dinâmicas de sala, ao espaço e à rotina, como também para o seu desenvolvimento social e pessoal.

Relativamente às características do grupo, constatei que, a nível da sua formação pessoal e social, se tratavam de crianças relativamente autónomas quer a nível de alimentação como da sua higiene pessoal. Contudo, dentro de sala de atividades, este fator encontrava-se ainda em desenvolvimento, principalmente no que

concerne à apropriação do espaço e dos materiais que nele integram, ao conhecimento dos momentos da rotina e no cumprimento das normas definidas para sala. A arrumação dos materiais nos locais estabelecidos, a inscrição autónoma nas áreas de atividade e o preenchimento dos instrumentos de pilotagem refletiam-se momentos de maior dificuldade para o grupo em geral (Anexo F). Dependiam, ainda, da orientação do adulto na realização de tarefas e da sua aprovação para as suas produções, em momentos de atividade livre e orientada.

Caracterizava-se por ser um grupo simpático, alegre e afetivo, muito curioso e participativo. As crianças manifestavam um interesse especial pela partilha das suas vivências e experiências, por experimentar e por adquirir novos conhecimentos especialmente através do lúdico. Preocupavam-se e interessavam-se por assuntos do quotidiano, especialmente no que concerne ao mundo que as rodeia. Gostavam de ajudar o outro e o adulto em várias tarefas (especialmente os mais velhos), sentindo-se úteis e responsáveis. Porém, era evidente alguma competitividade entre as crianças, sendo frequentes as “queixas” relativamente ao outro. Predominavam as brincadeiras em pequenos grupos, sendo raros os casos de brincadeiras paralelas entre as crianças, mas manifestavam-se alguns desentendimentos entre os membros do grupo, gerando-se conflitos entre pares.

A grande maioria já havia iniciado a abordagem à escrita, nomeadamente a escrita do nome próprio, havendo alguns casos que reconheciam palavras do seu quotidiano e letras comuns às do seu nome. Existia, ainda, um caso confirmado de iniciação à leitura. Entusiasmavam-se pela aprendizagem e declamação de lengalengas, poemas e de canções. A comunicação oral era um domínio bastante praticado, especialmente em momentos de grande grupo, na apresentação de ideias para atividades ou projetos, em conversas informais e quando manifestavam as suas opiniões. Nestes momentos, revelam-se espontâneas, competindo para serem ouvidas.

Contrastando com os fatos mencionados, a linguagem oral era um dos domínios com maior evidência de dificuldades, sendo destacados três casos que frequentavam a terapia da fala para acompanhar este processo de desenvolvimento.

Havia uma eminente estimulação a nível matemático, pois era frequente a prática do raciocínio lógico-matemático, do cálculo mental, identificação numérica até 30 e associação numeral-quantidade (Anexo F). As próprias crianças desafiavam-se para solucionar problemas do quotidiano e partilhavam as suas conquistas.

Relativamente às expressões, as crianças nutriam especial interesse por atividades de expressão motora e pela expressão corporal. Interessavam-se pela dança, jogos em grande grupo, exploração rítmica corporal e em deslocamentos. Apreciavam a expressão plástica, havendo algumas crianças com maior necessidade em desenvolver a motricidade fina, nomeadamente a prensa. Interessavam-se pelo desenho, pela pintura e pela modelagem.

Entusiasmavam-se, também, pela audição e dinamização de histórias. A integração do fantocheiro na área da biblioteca despertou o interesse e a curiosidade das crianças pela manipulação de marionetas nos momentos de brincadeira, e pela criação e apresentação de histórias inventadas por si.

Era igualmente evidente e espontânea a curiosidade das crianças pelo conhecimento do mundo, porém, verificava-se pouco frequente a utilização do espaço e dos materiais para a realização de experiências científicas como instrumento de investigação. Quando iniciado o exercício de pesquisa e investigação sobre os mais diversos temas, este era realizado em contexto familiar, de modo a promover o envolvimento das famílias nas atividades e/ou projetos desenvolvidos em sala, recorrendo, maioritariamente, à utilização das novas tecnologias. O contacto com este recurso era igualmente promovido em contexto de sala, a partir de instrumentos existentes na mesma, que eram utilizados pelas crianças em momentos de brincadeira ou na concretização de projetos de cariz científico (quadro interativo e computador com acesso à internet).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste segundo capítulo serão apresentadas as influências da minha prática no contexto educativo em função da caracterização do grupo feita no ponto anterior. Aqui será ostentado todo o percurso de intervenção desde o período de adaptação e conhecimento do contexto até ao momento de intervenção, implementando as intenções e objetivos por mim definidos para o grupo de crianças.

2.1. Avaliação do grupo de crianças

Para que fosse possível avaliar o grupo de crianças, tornou-se fundamental recorrer à observação participante não estruturada. Esta técnica possibilitou-me apurar evidências notáveis e uma melhor compreensão do ambiente vivido em contexto de

sala. Para além de possibilitar “um contato direto com a realidade estudada”, com o objetivo de “facilitar o entendimento do comportamento dos indivíduos” (Cooper & Schindler, 2003, citado por Silva & Fossá, 2013, p.7), permitiu-me, também, uma rápida integração no contexto e melhor apropriação da rotina vivida em sala, um conhecimento mais pormenorizado das características do grupo e de cada criança, em particular.

Esta técnica foi escolhida por considerar que seria a melhor forma de me envolver com o grupo e de compreender as individualidades de cada criança, valorizando e respeitando a sua identidade e integridade, conforme consta na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2002). Esta opção relacionou-se, também, com o método avaliativo praticado pela educadora cooperante, pois também ela optava pela observação participante para um melhor conhecimento das crianças e para obter dados essenciais para a construção do seu Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Tendo o exemplo da educadora e uma vez que não possuo formação suficiente para empregar outro instrumento regulador que me permitisse avaliar o bem-estar e o envolvimento das crianças nas minhas propostas, e sabendo que a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008, p.87), optei por esta técnica. A observação direta permitiu-me perceber a dinâmica realizada pela equipa educativa e, conseqüentemente, adaptar-me ao ambiente vivido em contexto de sala. Não obstante, o envolvimento ativo que mantive com as crianças contribuiu para a construção de uma relação de confiança mútua, que me facilitou na compreensão das suas necessidades e dos seus interesses, quer a nível geral, como a nível particular.

Este grupo de crianças destacava-se pela sua curiosidade inata e espontaneidade, pelo seu interesse em participar e em apresentar o seu ponto de vista e ideias em momentos de grande grupo, e por conhecer o mundo que os rodeia. Detinham de uma grande capacidade de compreensão e memorização, interessavam-se por temáticas do seu quotidiano, questionavam e ansiavam por obter respostas rápidas e eficazes às suas dúvidas (Anexo F).

Em contrapartida, era um grupo de crianças que, inicialmente, focava-se muito no seu espaço e em si, evidenciando comportamentos egocêntricos em momentos de brincadeira e em momentos de grande grupo. Não obstante, apresentavam alguma dificuldade em resolver os seus conflitos de forma autónoma, recorrendo ao adulto para os mediar. Importava desenvolver a empatia pelo outro, a cooperação e a solidariedade com o próximo. Gradualmente, fui constatando uma maior parceria e partilha com o

outro nas brincadeiras, nomeadamente nos momentos de recreio. As crianças traziam brinquedos de casa para partilhar com os amigos e criavam brincadeiras e dinâmicas de grupo a partir dos materiais existentes na instituição (cordas, andas, raquetes, bolas, triciclos, rolamentos).

Tornou-se essencial desenvolver a sua autonomia e o sentido de responsabilidade, nomeadamente em contexto de sala, na localização e arrumação dos materiais, na compreensão da importância em finalizar as tarefas para dar início a outras e da utilização dos instrumentos reguladores da rotina de sala.

Sempre que era proposto o exercício de investigação sobre determinado assunto ou temática questionada, apresentavam desmotivação pela procura de informação e desinteresse pela exploração como método de obtenção de respostas às suas dúvidas e questões. Tornou-se essencial incentivar as crianças para a procura de respostas através da investigação e, perante a evidência desta necessidade, propus a realização de um projeto (Anexo M, p.630). Este foi fundamental para promover o sentido de responsabilidade e de autonomia das crianças em contexto de sala.

2.2. Avaliação aprofundada de uma criança

Em prol do processo de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de crianças, considerou-se importante que este fosse praticado com uma das crianças do grupo, ao longo do período de intervenção, utilizando o portfólio como instrumento de avaliação (Anexo M, p.664).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a avaliação na educação pré-escolar deve ser uma “avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem”, baseada na formação das crianças e na construção participada do/a educador/a e dos restantes intervenientes no seu processo educativo. Como tal, o portfólio constitui-se a ferramenta indicada para a prática de uma “avaliação formativa”, pois permite que esta avaliação seja contextualizada através dos registos de observação e da recolha de documentos, reunidos ao longo de um período de tempo, que permitem evidenciar o desempenho da criança e seu progresso a nível do desenvolvimento curricular (p.16). Trata-se de uma avaliação qualitativa, de “carácter contínuo e sistemático”, baseada na “descrição da evolução e o desenvolvimento da criança” (Gaspar, 2010, p.76), avaliando os progressos realizados pelas crianças, tendo a colaboração dos intervenientes do seu

processo educativo, a família, o educador e a criança (Worthan, 1998, citado por Alves, 2007, p. 56).

Portugal e Leavers (2010) afirmam que para o “processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo suscetíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade” (p.10). Neste sentido, foi fundamental recorrer à observação e respetiva documentação de vários momentos, utilizando como forma de registo notas de campo presenciais, devidamente datadas, e registos fotográficos que comprovaram as incidências descritas e observadas, e que permitiram uma melhor análise das situações vividas.

A construção deste portfólio foi realizada em parceria com os principais agentes educativos da criança (família e educadora cooperante) e com a própria, reunindo elementos fundamentais que permitiram avaliar o seu desenvolvimento global durante o período da minha intervenção. A contribuição da família constituiu-se um apoio fundamental no processo de recolha de documentos, registos e produções da criança, enquanto complemento das evidências do seu progresso e da sua evolução ao longo deste período de tempo.

A seleção da criança teve como critério o nível de desenvolvimento apresentado no início do ano letivo e a potencialidade de progressão num curto espaço de tempo. Pareceu-me pertinente avaliar a evolução de uma criança que tivesse entrado pela primeira vez para a instituição. Em conversas informais com a educadora cooperante, aconselhou-me a optar por uma das duas crianças que ingressou pela primeira vez um contexto educativo, pois reuniam condições mais favoráveis e propícias a uma evolução notória e rápida no seu desenvolvimento. Pedi autorização à respetiva família para realização do portfólio através de uma conversa informal, e solicitei a sua colaboração para a construção do mesmo. Com o seu consentimento, fiz a proposta à criança solicitando, igualmente, a sua colaboração para a construção deste instrumento.

A organização do portfólio foi feita com base nas áreas de conteúdo do desenvolvimento pré-escolar, apresentadas por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), que se constituíram separadores do mesmo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Em cada secção foram documentados momentos relativos aos respetivos domínios em contexto de sala, incluindo registos das evidências observadas em contexto familiar e as produções escolhidas pela criança devidamente contextualizadas. Foi, assim, feita uma gestão cooperada da construção do portfólio com a família e com a criança.

Analisado o desenvolvimento global da criança nas demais áreas de conteúdo, pude constatar que o seu interesse pela descoberta e por adquirir novos conhecimentos sobre o meio onde se insere auxiliou bastante a sua evolução. Destaco, assim, o seu progresso a nível da abordagem à escrita. Inicialmente, esta criança conhecia, unicamente, as letras do seu primeiro nome e conseguia escrevê-lo sem recorrer a um modelo escrito. Num curto espaço de tempo, foi evidenciando especial interesse por conhecer letras e palavras novas, experimentando copiá-las nas suas produções em contexto de sala. Continuou esta prática em casa e foi aumentando a sua capacidade de escrever recorrendo apenas à memória. Apresentava-me, diariamente, novas palavras que escrevera a partir de modelos escritos que observava em sala e em casa. Começou a escrever o primeiro e último nome recorrendo à memória, a data e, progressivamente, revelou ser capaz de escrever partindo do conhecimento do som das letras. Observei momentos em que esta soletrava a palavra para conseguir escrevê-la no papel.

Também o cálculo mental era uma das aquisições que esta foi desenvolvendo com bastante facilidade, conseguindo resolver problemas de raciocínio lógico-matemático que os adultos lhe apresentavam diariamente, manifestava ter a noção de quantidade, conseguindo fazer a respetiva associação ao numeral. Porém, a noção de subtração e de soma ainda se apresentavam aspetos abstratos para ela.

Integrou de livre vontade o projeto de investigação concretizado em contexto de sala, interessada na aquisição de aprendizagens e nas descobertas sobre o tema. Contudo, este conceito de trabalho por projeto era-lhe, ainda, abstrato, sendo difícil focar a sua atenção nos momentos de construção dos instrumentos de divulgação.

Referente à sua formação pessoal e social, foi feita uma evolução gradual, evidenciando progressos a nível do desenvolvimento da sua autonomia, sentido de responsabilidade e sociabilidade dentro de sala, manifestando algumas dificuldades em apoderar-se das regras de sala e dos momentos da rotina, considerando que nunca havia frequentado um contexto educativo, desconhecendo, por isso, a noção das rotinas e das normas deste espaço.

As suas conquistas a nível da integração ao contexto e na aquisição de aprendizagens resultaram maioritariamente da sua dedicação e empenho, complementando com o apoio dos adultos responsáveis.

2.3. Intenções educativas e objetivos da equipa educativa para o grupo

Sendo estabelecida pelo Agrupamento a missão de “ensinar e promover a formação integral dos alunos”, defendendo o valor de “aprender para crescer e construir” (PEA, 2016/2017, p.6), entende-se que a aprendizagem é considerada, por esta organização, como uma aquisição de conhecimentos e de competências, encarando o crescimento como o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia de cada aluno.

Esta organização pretende formar os seus alunos para as dimensões de cidadania e solidariedade, definindo como seus objetivos: I) promover a inclusão, compreendendo as necessidades específicas de cada aluno e II) atender ao seu ritmo de crescimento, proporcionando as mesmas oportunidades para todos. Estes objetivos constituem-se pilares da ação do pessoal docente e não docente da instituição na qual realizei a minha prática, sendo, inclusive, por eles que a equipa educativa de sala se orientava.

Apesar de definidos os pilares de toda a ação pedagógica, cada profissional de educação geria a sua sala de acordo com o que defendia tanto a nível pessoal como a nível profissional. Havia, assim, um cruzamento dos princípios e valores do pessoal docente com os objetivos estabelecidos pelo Agrupamento de escolas.

Relativamente à sala na qual realizei a minha prática profissional, predominavam os princípios e valores pessoais e profissionais da educadora cooperante, que se refletiram no ambiente vivido e na dinâmica assumida pela equipa educativa. Com base em conversas informais, compreendi que esta estruturava a sua ação pedagógica segundo uma filosofia sócio construtivista, valorizando, acima de tudo, a “voz” da criança. Esta dava particular ênfase à sua curiosidade inata pelo saber. Defendia, igualmente, a democracia em sala, a cooperação, a partilha e a autonomia enquanto valores essenciais para o desenvolvimento pleno de cada criança.

A educadora cooperante não se regia por nenhum modelo curricular em específico, por não se identificar unicamente com uma ideologia em particular. Assim, a sua prática era sustentada por determinadas ideias, princípios e valores dos vários modelos curriculares definidos para a educação pré-escolar com os quais concordava. Orientava a sua ação pedagógica neste sentido, considerando, também, os interesses, curiosidades e necessidades das crianças para definir os seus objetivos e as suas intencionalidades para o grupo.

Os restantes objetivos estabelecidos para o grupo foram sendo formulados conforme o conhecimento das suas características. Apesar de ainda não estarem formalmente redigidos no PCG, a educadora cooperante acredita que cada criança é um ser com história e, como tal, valoriza os conhecimentos e capacidades adquiridos em casa e na comunidade da qual são provenientes, assumindo que cada uma possui um processo de aprendizagem diferente.

Como tal, considera fundamental que as crianças I) aprendam em interação com o outro, com os materiais e com os espaços disponíveis e, como tal, pretendia II) desencadear experiências desafiadoras, orientando e encorajando as crianças para o sucesso no seu desempenho; III) promover vivências democráticas e o desenvolvimento pessoal e social; IV) incentivar a participação da criança na gestão da vida de sala e da escola; V) desencadear situações de exploração, experimentação, reflexão e, com elas VI) promover a autonomia e a cooperação entre as crianças. Pretendia, igualmente, que as crianças se VII) expressassem e demonstrassem os seus sentimentos, emoções, opiniões e ideias, respeitando sempre as normas e regras da vida em grupo, e que VIII) participassem no planeamento do dia e na avaliação do mesmo.

2.4. Intenções definidas para a ação pedagógica

De modo a conseguir definir os meus objetivos e intencionalidades tanto para a minha ação no contexto como para o grupo em questão, tornou-se fundamental a existência de um período de adaptação ao contexto de forma a conhecer as características do meio, do grupo em geral e das crianças em específico, e as intencionalidades já estabelecidas pela educadora cooperante.

A definição dos meus objetivos e intenções tornou-se um processo mais moroso considerando a altura do ano em que iniciei a minha prática profissional supervisionada. Sendo o começo do ano letivo (iniciado pouco tempo antes da minha chegada), estava ainda a decorrer o período de adaptação quer das crianças à rotina e ao espaço de sala, como da educadora cooperante ao grupo de crianças que entraram de novo, sendo que algumas já o integravam desde o ano letivo anterior.

Neste sentido, só após este processo é que consegui compreender as características do grupo e perceber as intenções que a educadora tinha definido para o mesmo e para a sua ação pedagógica. A partir deste momento, ao compreender a dinâmica exercida pela equipa, comecei a orientar as minhas ações em função do que

esta pretendia desenvolver e promover no grupo, com as famílias e entre equipa. Pude, então, começar a definir os meus objetivos e as minhas intencionalidades, cruzando-os com os princípios que defendo enquanto pessoa e futura profissional.

2.4.1. Intenções gerais para a ação pedagógica

Numa linha geral, as intencionalidades que defini para a minha ação pedagógica foram consideradas tendo em conta três perspetivas: i) os meus princípios e valores pessoais, ii) o contexto educativo em questão e as características do grupo, e iii) as intencionalidades já definidas pela educadora cooperante. Orientei-as com base neste cruzamento para conseguir adequar-me o melhor possível às exigências do contexto educativo e à dinâmica já iniciada pela educadora cooperante, compreendendo a existência de alguma concordância entre os valores que ambas defendíamos.

Como tal, as minhas principais intenções para com a **equipa educativa** centravam-se, sobretudo, em respeitar e dar continuidade à dinâmica vivida em contexto de sala e contribuir para um trabalho cooperativo e colaborativo desenvolvido entre os adultos de referência, fomentando o espírito de parceria entre a equipa. Estas minhas intenções visavam assumir uma postura que me permitisse estabelecer uma relação de confiança e de parceria com ambos adultos que integravam a equipa educativa de sala. O alcance deste nível de confiança tornou-se crucial para que me fosse confiado o grupo em vários momentos da rotina, pois, apresentando-me apta a agir com responsabilidade em qualquer situação, mesmo que implicasse improvisado ou preparação imediata, seria considerada, igualmente, como um modelo de referência para as crianças.

Ao compreender que dentro do contexto da sala era praticada uma dinâmica baseada numa perspetiva sócio construtivista, decidi articular as minhas intenções para o **grupo** com este conceito de forma a dar continuidade ao propósito de promover momentos de partilha, cooperação e interação entre pares, visando fortalecer as relações afetivas entre as crianças e entre criança e adulto. Tal como a educadora cooperante, também considero fulcral que seja criada uma relação emocional estável entre pares e com o adulto, pois esta relação torna-se o pilar do desenvolvimento da autoconfiança e de autoestima, e consagra-se essencial para que toda a ação do educador com as crianças tenha sucesso. Por sua vez, surge uma maior predisposição das crianças para aprender e para relacionar-se com o meio envolvente, pois estas “relações emocionais afectivas são as bases primárias mais importantes para o

desenvolvimento intelectual e social.” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.28). Posso afirmar que compreendi esta teoria através da observação direta e através da prática.

Ao considerar que cada criança “é entendida como um ser inteligente. . . como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p.39), possuidora de direitos, de uma história, como já referido, e de um percurso próprio, o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da sua participação na rotina de sala foi outra das minhas intenções definidas para o **grupo** de crianças.

Ciente de que o desenvolvimento destes aspetos só seria possível a partir da aquisição de responsabilidade e através do “saber ser” e “saber fazer”⁴, pretendi, com as minhas propostas, proporcionar momentos e experiências verdadeiramente significativas, recriando ambientes desafiantes e responsivos, que despertassem na criança a curiosidade pelo saber, interessando-se por diversas temáticas relacionadas com o meio envolvente, uma vez que grande parte das aprendizagens adquiridas advém das suas vivências em experiência diretas e imediatas, nas quais as crianças possam retirar delas significado através da reflexão (Hohman & Weikart, 2009, p.5).

Considerando que “a escola e a família são duas instituições que se organizam formando um mosaico no qual não se observam os limites de influência de cada um deles na formação da criança, uma vez que estão em constante interação” (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2216), orientei as minhas propostas de intervenção com as **famílias** das crianças com a intenção de estabelecer uma relação de confiança e proximidade e, deste modo, desenvolver um clima cooperativo e colaborativo, cativando as famílias a conhecerem e a integrarem o processo educativo das crianças no contexto educativo, nomeadamente na realização de projetos de sala e da escola, na partilha de informação sobre os seus educandos, na participação em vários momentos da rotina de sala e nos desafios/atividades propostos pela educadora.

Tal como refere Figueiredo (2010), “a melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e do pré-escolar será . . . estimulando a entrada dos pais na escola” e “proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar” (p.31). Esta torna-se, assim, uma forma das famílias se aperceberem do trabalho efetuado em sala com os seus educandos e de participarem no

⁴ Pilares da Educação Pré-escolar definidos por Delors (2010): Saber, saber fazer, saber ser e saber estar.

desenvolvimento pleno dos mesmos, acompanhando ativamente o seu dia-a-dia, estabelecendo uma parceria com a educadora. Importa frisar que a criação desta parceria remete para um sentimento de segurança para ambas as figuras de referência da criança, uma vez que se apoiam mutuamente na educação da mesma.

2.4.2. Intenções específicas para a ação pedagógica

Atendendo às linhas gerais acima apresentadas, orientadoras da minha prática pedagógica em prol do ambiente vivido em contexto de sala, foquei a minha intervenção no sentido de responder em conformidade às expectativas previstas pela equipa educativa e pelas famílias das crianças à minha prestação, e perante a importância de “cultivar a espontaneidade das crianças de maneira a favorecer o seu desenvolvimento mental, físico e social” (Rego, 2014, p. 12).

Assim sendo, defini como minha prioridade criar momentos de comunicação e de partilha com os elementos da **equipa educativa** numa perspetiva de estabelecer uma relação de confiança e para desenvolver, com a mesma, um trabalho de parceria em prol da promoção do bem-estar de todos os intervenientes da equipa e das crianças em contexto de sala, mas também para conhecer e conseguir adequar a minha ação às dinâmicas iniciadas pela mesma, submetendo-me a um processo de aprendizagem com o objetivo de realizar uma integração bem-sucedida.

Encontrando-me devidamente integrada no contexto de sala, e perante as instâncias que oferece o início do ano letivo, importava responder com qualidade às exigências do meio, nomeadamente às necessidades e interesses do **grupo** de crianças, e desenvolver uma relação de confiança com o mesmo, por meio da criação de um vínculo afetivo seguro, positivo e significativo, para que me considerassem, também, uma figura de referência.

Considerando que para a educadora cooperante o mais importante era proporcionar um ambiente confortável no qual as crianças pudessem interagir entre si e relacionar-se com o meio, tornou-se fulcral adequar as minhas ações às especificidades de cada criança, de forma a respeitar e a valorizar as suas características pessoais, sobretudo, as suas capacidades e fragilidades. Assim sendo, tive como principal intenção respeitar os ritmos próprios de cada criança, considerando-as seres possuidores de direitos, de uma história e de um percurso próprios.

Propus-me a desenvolver a sua autonomia, autoestima e participação através da promoção de experiências ricas e estimulantes que desafiassem a criança a agir e a explorar o mundo que a rodeia, sendo esta “entendida como um ser inteligente. . .como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p.39). Considero que é por meio das suas experiências e das suas vivências que a criança adquire aprendizagens significativas e duradouras. Foi também por meio da realização das atividades que pretendi promover o seu sentido de responsabilidade, uma vez que, enquanto grupo e cidadãos pertencentes a uma sociedade, compreender as regras e normas de funcionamento da sala e de convivência social afigurava-se crucial para o seu desenvolvimento e para se apoderarem do espaço e da rotina de sala.

Perante a caracterização e conseqüente avaliação do grupo, considerei fundamental proporcionar às crianças momentos que lhes permitissem “explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.85). Como tal, pretendi contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, incentivando as crianças a tornarem-se exploradores da sua própria aprendizagem, constituindo-se “criador[es] ativo[s] de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Neste âmbito, foi minha intenção orientar as crianças enquanto agentes ativos da sua aprendizagem sendo, para tal, fundamental privilegiar os seus interesses e curiosidades proporcionando situações desafiantes que incentivassem o interesse das crianças e, por conseguinte, criar um ambiente propício à interação entre as crianças do grupo. Este último visava contribuir para o desenvolvimento de vínculos afetivos entre as crianças, considerando os conflitos gerados entre pares, de forma a promover momentos de partilha e de comunicação em pequeno e em grande grupo e sensibilizar as crianças para a cooperação entre pares, fomentando o trabalho em equipa e a entreaajuda entre si.

Para as famílias das crianças, tive como principal intenção estabelecer uma relação de confiança e de parceria, de modo a tornar-me um elemento merecedor da sua confiança, a quem pudessem transmitir, com segurança, recados e outras informações pertinentes para a promoção do bem-estar dos seus educandos. Pretendia, igualmente, incentivar as famílias a participar em momentos da rotina diária de sala, para que tivessem um papel ativo nas dinâmicas de sala, contribuíssem em atividades

e em vários momentos da rotina, apoiassem o desenvolvimento de projetos e dessem o seu contributo propondo ideias a serem implementadas em contexto de sala.

Por fim, pretendia, igualmente, estabelecer o contacto por entre conversas informais, para que fossem partilhadas, pessoalmente, informações cruciais sobre a criança, houvesse cooperação e fosse dada continuidade ao trabalho desenvolvido por ambas as partes, partilhando responsabilidades na educação da criança.

2.5. Processo de Intervenção em pré-escolar

Delineadas e definidas, numa primeira fase, as intenções que nortearam a minha prática ao longo de todo o período de intervenção, de acordo com o que considerei pertinente desenvolver em parceria com cada um dos intervenientes do contexto de sala, importava agora definir o meu plano de ação para com os mesmos. A minha ação pretendia “conceber estratégias de ensino de qualidade adequadas à diversidade de crianças e às necessidades do contexto educativo” (Despacho n.º 16034, 2010, Padrões de Desempenho Docente).

Como tal, estabeleci como principais objetivos i) promover a autonomia, o espírito crítico e o pensamento reflexivo das crianças, ii) promover o relacionamento interpessoal com e entre os intervenientes de sala, iii) fomentar relações de cooperação e de ajuda entre pares, iv) incentivar a capacidade de aprender a aprender através do desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, v) estimular a curiosidade de conhecer e de descobrir o mundo em que vive por meio da experiência e da exploração/investigação, vi) desenvolver momentos de análise, debate e questionamento fomentando uma atitude crítica sobre diversas temáticas do seu dia-a-dia, vii) potenciar o envolvimento com a comunidade escolar, viii) responder com qualidade às necessidades educativas das crianças e ix) “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa”, tal como é sugerido pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012).

Neste sentido, procurei adotar uma atitude de respeito, confiança e de cooperação com todos os intervenientes, colaborando para o bem-estar comum e para estabelecer um trabalho de parceria com todos. Para assumir esta postura, foi primordial compreender o trabalho realizado em contexto de sala. Recorri ao questionamento à equipa educativa para esclarecer dúvidas sempre que surgidas e à observação participante, por meio do “aprender fazendo”, considerando que esta é a melhor forma

de adquirir aprendizagem e de adquirir competências relativamente ao “saber agir” (Machado, 2002, citado por Pinho, Cró & Dias, 2013, p.115). Estas duas estratégias permitiram-me uma melhor adaptação e uma integração rápida e eficiente tanto às dinâmicas praticadas pela equipa como ao grupo, e vice-versa.

Comecei a assumir o grupo sensivelmente um mês após o período de integração e foi a partir deste momento que iniciei a minha prática, orientando a minha ação de modo a dar cumprimento aos objetivos que tinha definido para o contexto. Foi sempre minha preocupação adequar a minha prática aos conhecimentos até então adquiridos e à prática realizada pela educadora cooperante.

As minhas planificações foram concretizadas semanalmente, em consenso com a educadora cooperante, havendo um momento de reunião no culminar de cada semana a fim de apresentar as minhas propostas e debater a sua pertinência e concretização. Eram, também, combinados os materiais a utilizar, sendo estes disponibilizados pela educadora cooperante ou pela instituição, e a organização do espaço da sala para as atividades. Também eram debatidas as atividades relativas às sessões de motricidade.

No decorrer das primeiras semanas, manifestei alguma dificuldade na realização das planificações semanais por sentir alguma inconformidade com o que era praticado pela educadora cooperante. Apresentei-lhe o problema e tentei compreender como construía as suas planificações. Compreendi que esta planeava o dia ou a semana de acordo com os interesses manifestados pelas crianças. Ou seja, esta definia as suas propostas em concordância com o que as crianças manifestavam diariamente, tornando-se numa planificação bastante flexível e permutável.

Defendia que as planificações deveriam surgir em conjunto com as crianças, do debate de ideias entre ambas as partes definindo, com elas, o plano orientador do dia ou da semana. Em suma, concordava que “planear não é uma promessa de fazer uma coisa aceitável...é uma oportunidade excitante de construir um modelo mental que guie a atividade futura” (Berry & Silva, 1987, p.34, citado por Hohmann & Weikart 2011, p.262).

Propus-lhe, então, fazer adequar as minhas planificações semanais à sua forma de planear, uma vez que não fazia sentido continuar a delinear uma planificação fixa com atividades e tempos definidos se este método não se adequava aos princípios seguidos pela educadora cooperante e definidos para o contexto.

Esta reformulação foi igualmente conversada com a minha orientadora, ficando decidido que no início de cada semana definiria um plano de ação para a mesma, onde

constava, em linhas gerais, as minhas propostas de atividades e os objetivos para as mesmas (Anexo M, p.41) (de acordo com o que era manifestado pelas crianças nas semanas anteriores). Ao final de cada dia, eram descritos os momentos e as atividades concretizados, discriminando os procedimentos tomados, os objetivos estabelecidos, os materiais utilizados, a organização do espaço, os respetivos indicadores de avaliação e a avaliação da atividade (Anexo M, p.152). No culminar da semana, foram compiladas todas as planificações diárias e apresentada uma planificação da semana mais completa, reunindo todos os momentos e atividades realizados (Anexo M, p.145).

Para avaliar o desempenho das crianças durante a realização das atividades, orientei-me pelo que é sugerido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), optando por “uma avaliação reflexiva” feita por meio da observação e do registo das evidências. Segundo este documento orientador, “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (p.13).

Ao participar na concretização das atividades e dos momentos propostos, pude constatar, com maior pormenor, o envolvimento e o interesse das crianças, identificando as suas capacidades e fragilidades. Segundo Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto (p.87).

Os registos escritos e fotográficos permitiram que fizesse uma análise reflexiva sobre a pertinência das minhas propostas, sobre a minha prestação e a prestação das crianças, identificar aspetos a melhorar na minha ação e as conquistas alcançadas, recorrendo ao questionamento retórico como estratégia para repensar sobre a minha prática. Sanches (2005) denomina este processo como uma “dinâmica cíclica de ação-reflexão” (p.129) e foi através deste método que fui redefinindo a minha prática, avaliando, sistematicamente, a minha ação e a responsividade das crianças à minha intervenção. Tendo esta perceção, tornou-se mais fácil reformular estratégias que me permitissem superar as minhas dificuldades, pois, segundo Coutinho et al. (2009), “é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas”, tendo em conta que permite ao educador “compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orienta as suas práticas no futuro” (p. 358).

Apesar deste processo de análise reflexiva ter sido feito diariamente, no final de cada semana redigi reflexões mais complexas (Anexo M, p.469), devidamente

fundamentadas, nas quais fazia um pensamento introspetivo sobre vários aspetos sucedidos no decorrer da semana, pois, segundo Coutinho et al. (2009), a “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante” (p.359). Foi através deste método que fui repensando e adaptando a minha prática pedagógica, em conformidade com os *feedbacks* retribuídos pela educadora cooperante, que me foi apoiando na construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância e na adequação das minhas ações.

A documentação destes registos integra o portfólio da minha prática pedagógica supervisionada, sendo referidos no meu diário de bordo. Neste constam os registos das atividades realizadas, evidências dos momentos mais significativos do dia, incidentes críticos, ações e reações das crianças perante diversas situações diárias. Estes registos estruturam-se pelos principais marcos temporais que estruturam a rotina diária da sala (período da manhã, reforço, hora do conto, almoço, período da tarde).

Os registos fotográficos tornaram-se essenciais para complementar o processo de análise reflexiva, permitindo um olhar mais atento sobre os momentos de atividade, tendo em conta a dinâmica vivida no contexto de sala, na qual o adulto permanece em constante circulação pelo espaço, supervisionando e orientando as diferentes atividades que decorrem em simultâneo.

Para poder recorrer a este último recurso, pedi, formalmente, o consentimento das famílias (Anexo G), antes de iniciar o período de intervenção. Cederam-me a sua autorização para utilizar estes registos somente para fins académicos, desde que mantida a confidencialidade e preservada a identidade de cada criança. Para tal, todas as fotografias foram devidamente desfocadas de forma a resguardar a identidade das crianças. Importa ainda salientar que foi, igualmente, salvaguardado o nome da instituição assim como toda a informação utilizada sobre as crianças na construção deste relatório, referindo-me às mesmas utilizando apenas as suas iniciais.

3. INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Neste terceiro capítulo será referida e fundamentada a problemática que despertou o meu interesse para a realização de um exercício investigativo ao longo do período de intervenção, no contexto educativo, assumindo uma perspetiva de “processo privilegiado de construção de conhecimento” (Ponte, 2002, p.3). Será explicada a origem desta problemática e a pertinência do seu estudo para o desenvolvimento da

criança recorrendo à revisão da literatura específica. Para finalizar, será referida a natureza da investigação realizada e apresentado o roteiro ético e metodológico utilizado no processo de recolha e de análise de dados. Em jeito de conclusão deste processo, são apresentados os resultados obtidos e feita uma análise reflexiva sobre os mesmos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

A problemática identificada no contexto educativo onde realizei a minha prática profissional supervisionada tornou-se evidente no segundo mês de intervenção quando, numa conversa informal, uma das crianças do grupo exteriorizou o seu sentimento de preocupação relativamente à sua transição para o 1.º CEB.

À vinda do teatro, uma das gémeas, a A.T., sendo uma das crianças que ficou a frequentar o pré-escolar pelo segundo ano consecutivo, preparando-se para ingressar um novo ciclo de ensino, revelou-me, em conversa no autocarro, que estava com medo de ir para o primeiro ano:

- “Eu tenho medo de ficar sem a minha irmã, e se nos separam? Eu não queria ficar sozinha... Eu quero ficar com a Lou. (educadora)” (A.T., 5 anos).

E eu respondi:

- “Mas sabes que não podes ficar sempre com a Lou., vai haver uma altura que tens de ir para a escola dos mais crescidos”, e ela - “Eu sei, e eu conheço amigos lá, a Mar. e a Mart. da turma do 4º ano, mas quando eu for para o primeiro ano elas vão para outra escola” (A.T., 5 anos). (excerto do registo diário do dia 3 de novembro de 2016, regresso da visita de estudo)

Percebi que este sentimento era partilhado por algumas crianças do grupo (principalmente pelas mais velhas que ingressariam, este ano, para o 1.º CEB), de entre toda a curiosidade manifestada pela realidade que viriam a encarar futuramente. Para além das crianças, também as famílias evidenciavam alguma preocupação. De entre conversas informais tidas com as mesmas nos momentos de recolher das crianças, apercebi-me que a transição era igualmente um momento de receio para os pais. Este sentimento levava as famílias a consentirem que os seus educandos permanecessem mais um ano letivo em contexto pré-escolar, em prol do desenvolvimento de segurança e confiança para efetuar esta passagem para um novo ciclo de ensino.

Ao conhecer esta situação, decidi aferir, junto da educadora cooperante, quais tinham sido as principais razões que nortearam os pais para tomar esta decisão. Segundo a mesma, algumas famílias apresentavam-se receosas e inseguras quanto à preparação dos seus educandos para o novo ciclo de ensino, e tinham conhecimento destes sentimentos por parte dos mesmos. Como tal, no final do ano letivo anterior, estas aconselharam-se com a educadora para garantirem a melhor decisão. Esta considerou o nível de desenvolvimento adquirido pelas crianças, avaliando as suas competências e capacidades para poder apresentar a melhor orientação aos pais.

Assim, perante a prioridade de “proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança” (Lei Quadro da Educação Pré-escolar, 1997, art.10º, alínea g) e ciente da necessidade de fomentar atitudes autónomas e de responsabilidade nestas crianças para a “formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, art. 7º, alínea i), recomendou a sua permanência por mais um ano letivo em contexto pré-escolar de forma a desenvolverem competências necessárias para uma adaptação de sucesso no novo ciclo de ensino. Neste sentido, aconselhou nove crianças do grupo a permanecerem com ela, das quais sete fariam os seis anos de idade neste ano letivo.

Tanto a situação descrita como a conversa tida com a criança levaram-me a refletir sobre a necessidade de intervir sobre esta questão, de modo a viabilizar uma estratégia que atenuasse o drama gerado em torno do momento de transição para o primeiro ano do 1.º CEB que afetava tanto as famílias como as crianças. Esta reflexão despertou tanto o meu interesse por ajudar a desmistificar este momento como a minha curiosidade em querer compreender como era promovida a articulação entre ciclos na instituição e que estratégias estavam a ser operacionalizadas pela mesma no sentido de facilitar a transição do pré-escolar para o 1.º CEB.

Tal como defende Ponte (2002), a investigação deve advir de problemas que preocupem o professor, sendo claros e suscetíveis de resposta. Afirma ainda que “o interesse do professor é realmente resolver um problema que o preocupa ou compreendera situação que o intriga” (p.13), o que vai totalmente ao encontro da situação que desencadeou a minha investigação, tratando-se de uma situação/problema que me intrigou enquanto futura profissional da educação.

Constatei que esta era igualmente uma preocupação da educadora cooperante e que esta já havia considerado estratégias que contribuíssem para tranquilizar as crianças quanto à perspetiva que tinham do 1.º CEB. Uma delas foi delineada com base

nas constantes visitas à sala por crianças que frequentavam o 1.º CEB (elementos que integraram grupos por que fora responsável, em pré-escolar). Era-lhes permitido este intercâmbio nos momentos de recreio por parte do pessoal docente e da coordenação, sempre com a devida autorização dos adultos. Optavam por se deslocarem informalmente à sala onde realizei a minha intervenção para brincar e reviver o tempo em que a frequentaram. Uma vez que a sua rotina oferecia maior tempo de recreio do que a rotina de pré-escolar, estas permaneciam na sala mesmo após a entrada das crianças do grupo na sala. Naturalmente, iam estabelecendo contacto entre si.

Perante este cenário, a educadora ponderou sobre o benefício que este contacto poderia trazer para o seu grupo atual de crianças, em prol do seu desenvolvimento e na aquisição de aprendizagens. Ao compreender que poderia ter uma influência positiva, a educadora começou a incentivar a participação das crianças de 1.º CEB em vários momentos da rotina (hora do conto, apoio às atividades, partilha de saberes e de experiências), com o objetivo de estimular o desenvolvimento das crianças de pré-escolar e de dar a conhecer a realidade vivida no 1.º CEB. Este cenário surge em conformidade do que defende Vasconcelos (2007) ao frisar “a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da educação pré-escolar e o 1º ano do ensino básico com maior flexibilidade com vista a facilitar a transição” (p. 44), sem descuidar o facto de as crianças adquirirem competências sociais, de cooperação e de cidadania que se tornam fundamentais na integração escolar, e o autocontrolo, a autoconfiança e a autoestima que adquirem através da realização de tarefas comuns, sendo estas competências básicas para a inserção com sucesso no 1.º CEB, segundo a autora supracitada.

Esta iniciativa contribuiu, também, para que eu refletisse sobre a minha prática. Por me identificar com estes princípios, conduzi as minhas ações no sentido de assumir um papel mediador destes momentos conjuntos e planear momentos/situações que sugerissem a interação entre as crianças de ambas as valências, pois ao assumir o grupo, pretendia dar continuidade a esta estratégia, com o auxílio da educadora.

Tendo em conta que a estratégia já se encontrava em desenvolvimento pela educadora, e sendo esta a problemática que me suscitou maior interesse, orientei a minha investigação para o estudo da pertinência desta estratégia, de forma a compreender a contribuição desta interação para o desenvolvimento de ambos os grupos (crianças de pré-escolar e de 1.º CEB). Em particular, perceber se esta estratégia motivava e tranquilizava as crianças de pré-escolar para a transição para o 1.º CEB.

Pretendia, igualmente, dar respostas às minhas questões relativas às estratégias propostas pela instituição na promoção da articulação entre os níveis de ensino e na facilitação da transição do pré-escolar para o 1.º CEB (Anexo M p. 39), e compreender como e se estavam a ser operacionalizadas pelo pessoal docente. Como afirma Alarcão (2001), é através de uma atitude questionante e reflexiva que surge a realização de uma investigação (p.7).

Ciente de que a educação e o trabalho desenvolvido em contexto escolar devem estar relacionados através de uma “acção colectiva assente num trabalho de colaboração entre os actores educativos, e não, numa óptica de individualismo” (Aniceto, 2010, p.72), procurei aferir a opinião da restante comunidade escolar, envolvida diretamente nesta questão, e das famílias, enquanto agentes educativos em contexto familiar, relativamente a esta estratégia, uma vez que estes também experienciam e vivem com as crianças este processo de ansiedade.

3.2. Interação entre crianças de pré-escolar e 1.º CEB como estratégia de preparação para a transição

Segundo o estudo feito por Aniceto (2010), em Portugal, a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º CEB não tem sido uma questão central, pelo facto de o contexto pré-escolar ainda ser encarado como um ambiente de ocupação para as crianças (p.48). Contudo, o 2º artigo da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) veio desmentir este conceito, assegurando que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida”, sendo esta valência essencial na reunião de condições necessárias para as crianças continuarem a sua aprendizagem (p.670).

Entende-se por articulação curricular “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1ºCEB” podendo ser realizadas “dentro e fora do horário lectivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores (...)”, segundo Serra (2004, p. 108).

De acordo com o estudo feito por Favinha e Charréu (2012), esta questão tem sido uma das grandes preocupações da *Teoria e Desenvolvimento Curricular*, das quais dependem, diretamente, áreas como a *Administração e Gestão Escolar* e as *Didáticas Específicas*, responsáveis pela operacionalização da articulação nas escolas. Esta

preocupação surge tendo em conta a existência de diversos fatores que facilitam a sua promoção e outros que a dificultam. Ao dificultar, a instituição está a impedir que sejam realizadas estratégias promotoras e facilitadoras da transição das crianças entre os diferentes níveis de ensino, restringindo o desenvolvimento de dinâmicas escolares que fomentam o contacto entre eles e proporcionam consistência nas aprendizagens realizadas. O motivo pelo qual as instituições promovem a articulação entre os diferentes níveis de ensino relaciona-se com o facto de estar referida no domínio “*Prestação de Serviço Educativo*” no *Quadro de Referência da Avaliação Externa* (IGE, 2010), contemplando o item “*Planeamento e articulação*”, que alberga, entre outros parâmetros, a “gestão articulada do currículo” e o “trabalho cooperativo entre docentes” (Favinha & Charréu, 2012, p.2).

De acordo com Lima (2002), existem quatro tipos de constrangimentos à articulação entre diferentes níveis de ensino nas escolas, dos quais destaco os de “cariz organizacional da rede escolar”, referente às práticas instituídas, ao regime escolar, às rotinas e à equipa educativa, e a “cultura profissional dos professores” e educadores, referente às relações entre docentes (dificuldades, constrangimentos), às práticas pedagógicas e às reservas individuais (p.101).

Os educadores e os professores deverão ser os principais responsáveis por materializar iniciativas conducentes a uma continuidade entre os dois níveis educativos, como por exemplo trabalhando em parceria para uma “metodologia comum de trabalho de projecto em sala de aula”, segundo defendem Katz e Chard (1997, citado por Vasconcelos, 2007, p.3). Estes autores acreditam na potencialidade desta metodologia quando aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos e que esta é uma estratégia promotora de uma transição harmoniosa, por poder “antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.3).

Também Favinha e Charréu (2012) argumentam que o docente possui um papel crucial na promoção de práticas e estratégias que visem viabilizar e desinibir a articulação entre ciclos (p.5). Para este autor, importa não se limitarem ao modelo nacional de currículo, regendo-se pelo que lhes é imposto pelo “programa”, no que concerne aos professores do Ensino Básico, mas sim realizá-lo de forma passiva, orientando-se por “áreas abertas a uma gestão mais criativa e autónoma” (p.5).

Esta teoria vai de acordo com o que afirmam Griebel e Niesel (2005), “school visits and contact with school children and teachers can ease the child’s transition” (p.7).

Esta estratégia é, segundo os autores, a mais comumente adotada pelas instituições, no final do ano letivo, como preparação das crianças que terminam a idade pré-escolar para o 1.º CEB.

Na opinião de Serra (2004), articular o currículo das crianças de diferentes níveis de ensino implicava “equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas” (p.104). Não obstante, a articulação deve ser feita quando professores e educadores se dispõem a trabalhar em espaços diferentes e com metodologias diversas, saindo da rotina de sala. Os projetos, como já fora referido, quando concretizados em conjunto, são um exemplo de uma estratégia facilitadora desta articulação e de enriquecimento curricular das crianças, principalmente das crianças de pré-escolar. Segundo a autora, “ao ajudarem os mais novos a estruturar o pensamento, [os mais velhos] encontram mecanismos para estruturar o seu próprio pensamento” (p.106).

Assim sendo, a interação entre crianças de diferentes ciclos de ensino tornou-se uma opção, uma vez que, segundo os autores supracitados, “transitions are co-constructed in social processes and embedded in social contexts and involve complex interdependencies”. No seu estudo, confirmam a existência de descontinuidades comportadas pela transição e a existência de problemas de adaptação da criança no momento da transição da educação pré-escolar para o Ensino Básico. Este momento pode tornar-se mais “fácil” se houver um contacto frequente e evidente entre as crianças destas duas valências, pois, estes defendem ainda que “clarification of expectations concerning developmental tasks and pedagogical support has to start early in the transition process between all participants” (p.7). Esta interação pode resultar na construção do saber mútuo e, como tal, beneficiar não só as crianças mais novas como também as de 1.º CEB.

Estas iniciativas devem sustentar uma dinâmica de trabalho conjunto entre ciclos de ensino, possibilitando a co-construção de conhecimento através da partilha de experiências e de informação, fomentando relações facilitadoras da articulação. Este processo depende unicamente do pessoal docente, que, tendo viabilidade por parte da instituição, devem transmitir influências que se “completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p. 12).

Vasconcelos (2007) aponta a capacidade de adaptação e de fazer face à mudança como “resiliência” p.45). A resiliência, segundo a autora, orienta positivamente a criança face às adversidades deste momento, proporcionando uma adaptação positiva ao 1.º CEB. Neste sentido, se a criança for devidamente apoiada no processo de transição e se este suporte for positivo, irá enfrentar com maior facilidade o sentimento de frustração e de angústia despertado pelo medo de ingressar num novo ciclo. É precisamente no sentido de antecipar e contornar situações que se traduzem mais desconfortantes para as crianças na sua transição para o 1.º CEB que se torna fundamental realizar uma articulação curricular entre estes dois níveis educativos.

Sendo a articulação curricular uma iniciativa essencial na preparação das transições, considerando o currículo da criança como um projeto em construção que “emerge como aglutinador de todo um conjunto de princípios promotores de continuidade, integração e sucesso educativo das crianças” (Aniceto, 2010, p.82), esta prática só poderá ser operacionalizada em contextos de colaboração e co-construção do conhecimento (idem, p.78). Logo, torna-se fundamental que esta iniciativa nasça de um trabalho de parceria entre a equipa docente, predominando o espírito colaborativo e cooperativo entre os principais intervenientes da transição das crianças.

De acordo com Alves e Vilhena (2008, parafraseado por Aniceto, 2010), o diálogo entre profissionais é importante para que os momentos de transição se revistam de mais naturalidade, confiança e segurança (p.81). Contudo, nem sempre é praticado este processo de comunicação entre professores e educadores de infância em instituições que integram ambas as valências, originando a falta de colaboração e o desconhecimento mútuo das práticas educativas de ambos (Alves & Vilhena, 2008, p.13). Deste modo, compreende-se as dificuldades das instituições em promover estratégias que facilitem a articulação quando “falta de predisposição mental e profissional para o trabalho em equipa que qualquer tarefa de articulação intrinsecamente requer” (Favinha & Charréu, 2012, p. 6).

Identifica-se algum individualismo na prática docente que, gradualmente, vai isolando cada profissional ao seu método de trabalho, construindo uma barreira que, eventualmente, gera alguma competição entre a equipa ao invés de fomentar um relacionamento positivo com vista à parceria (Lima, 2002, p.30). Este é um dos principais fatores que impede que sejam definidas iniciativas de envolvimento com a restante comunidade escolar, nomeadamente projetos, atividades e mesmo a interação em vários momentos na rotina do horário letivo.

No decorrer da educação pré-escolar, as crianças “necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao seu mundo” (Portugal, 2008, p.15) de modo a que se sintam confortáveis com situações novas e desafiantes, mudanças que exigem um processo de adaptação a uma nova realidade. A transição é uma destas realidades com o qual a criança se depara no final do pré-escolar e que, segundo Fernandes (2000), é reconhecida como um dos “pontos críticos dos sistemas educativos” (p.142).

Para que a criança enfrente este desafio com segurança, deve-lhe ser garantido uma preparação eficaz e, neste sentido, a intervenção dos adultos (quer docentes como família) torna-se essencial. Estes são responsáveis por transmitir uma perspetiva positiva sobre esta passagem e por incentivar a criança a sentir-se capaz de a ultrapassar. Para tal, o sentimento de confiança e segurança sobre a nova realidade serão fulcrais para a noção de previsibilidade do contexto que esta irá envergar, permitindo desmistificar um conceito da realidade até então distante.

As famílias das crianças também devem ser envolvidas no processo de articulação curricular, tendo em conta o seu poder de decisão no momento de transição dos seus educandos, tal como consta na Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, ao referir que os educadores devem criar “condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas. (...)”, sendo caracterizada como uma fase de grande *stress* tanto para as crianças como para as famílias, perante o “conjunto de ajustamentos psicossociais e emocionais” associados (Rosie & McDonald, 2011, citado por Fernandes, 2014, p.7).

O educador deve desenvolver uma relação de confiança com as famílias ao longo do ano letivo, para que estas acompanhem o desenvolvimento da criança dentro do contexto escolar e para que haja abertura suficiente para que estas esclareçam as suas dúvidas e preocupações com o mesmo, amenizando as suas inseguranças.

De acordo com Niza (2002, citado por Costa, 2010), a transição escolar torna as crianças conscientes das mudanças na sua vida escolar e que estas podem constituir uma oportunidade de crescimento que, por outro lado, acarreta situações em que a criança se torna mais frágil (p.10). Desta forma, o autor atenua o negativismo surgido em torno deste processo.

3.3. Metodologia e procedimentos éticos utilizados na recolha de dados

Perante a evidência da problemática e considerando que a educadora já havia formulado uma estratégia que apoiasse as crianças e as famílias neste processo de adaptação à mudança, logo após o iniciar do ano letivo, decidi acompanhar o desenvolvimento desta estratégia para compreender o seu efeito no grupo de crianças, e, em simultâneo, compreender se esta estratégia seria igualmente defendida pelos restantes docentes de pré-escolar.

Não obstante, por desconhecer o método utilizado pelas educadoras da instituição no processo de preparação das crianças de pré-escolar para a sua transição para o novo ciclo de ensino e as práticas habituais de interação entre ciclos sugeridas pela instituição, quis, também, compreender quais as estratégias/mecanismos estabelecidos para a articulação entre ciclos e de que forma estes estavam a ser operacionalizados.

Perante os fatores apresentados, considero que esta investigação teve influência num estudo de caso, considerando que o meu objetivo seria compreender a pertinência de uma teoria posta em prática pela educadora cooperante. Sustento a minha opinião na definição dada por Dooley (2002), que considera o estudo de caso uma investigação que visa “desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno” (p. 344).

Por se tratar de um estudo centrado em condições contextuais e em fenómenos sociais mais complexos, sustento-me, também, na definição dada por Yin (2005) para justificar o carácter da minha investigação, pois considera que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

Este estudo teve por base uma metodologia qualitativa, pretendendo-se recolher opiniões e constatar resultados a partir da observação dos comportamentos das crianças do grupo quando em interação com as de 1.º CEB em contexto de sala. Ou seja, os dados foram recolhidos “no seu ambiente habitual de ocorrência (...) em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Decidi confirmar, antes de iniciar o estudo, as estratégias sugeridas e operacionalizadas pela instituição para a articulação entre os dois ciclos de ensino. Para obter estas informações, perspetivei uma entrevista à coordenadora do estabelecimento e uma pesquisa documental ao Projeto Educativo da escola. Porém, não foi possível concretizar tal entrevista, devido a alguns constrangimentos, e compreendi que instituição se regia pelo Projeto Educativo do Agrupamento, tal como é referido no Decreto-Lei 115-A (1998), os Agrupamentos de Escolas que possuem unidades organizacionais constituídas por “estabelecimentos de Educação Pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino, [gerem-se] a partir de um projecto pedagógico comum [...] com vista à construção de percursos escolares integrados, á articulação curricular entre níveis e ciclos educativos [...]” (artº. 5º e 6º).

Sendo este um documento no qual se “explicitam os princípios, valores, metas, e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei 115-A, 1998, art.º 3º), e que visa um percurso sequencial e articulado, procedi à sua consulta. Segundo Tavares (2015), a pesquisa documental é um processo essencial para que o investigador seja capaz de selecionar documentação pertinente e para poder “inteirar-se mais concisamente acerca do ambiente e do contexto em que se insere a investigação” (p. 60).

Através da análise deste documento, constatei que não era feita referência à articulação curricular entre níveis de ensino enquanto objetivo primordial. Em contrário, constava como ponto a melhorar a “articulação vertical de todos os ciclos, de modo a favorecer a organização do trabalho, as aprendizagens e formação dos alunos e, ainda, o envolvimento colaborativo de todos os professores da mesma disciplina ao longo dos vários ciclos e níveis” (PEA, 2016/2018, p.33). Compreendi, então, que esta questão refletia-se um défice geral do agrupamento.

Favinha e Charréu (2012) sustentam no seu estudo que “a questão da deficiente (ou inexistente) *articulação entre ciclos* tem sido um dos pontos sistematicamente assinalados pelas inspeções escolares aos agrupamentos de escolas, sendo frequentemente objeto de recomendações de melhoria” (p. 3).

Contrastando com a realidade verificada, Serra (2004) refere-se aos Agrupamentos de Escolas enquanto sistemas organizacionais potenciais da “promoção da continuidade/sequencialidade entre ciclos e níveis de educação e ensino (...), promovendo a proactividade entre docentes (...)” (p.95). Como tal, percebi que era necessário estimular a articulação curricular no Agrupamento de Escolas em questão.

Em falta da entrevista à coordenadora do estabelecimento, procurei informação junto da educadora cooperante, que confirmou a realização da articulação entre ciclos na instituição através do Plano Anual de Atividades (PAA). Segundo Serra (2004), este documento reúne atividades consideradas mecanismos para articular o currículo entre diferentes níveis (p.100). A sua concretização é uma prática habitual das escolas portuguesas, segundo Favinha e Charréu (2012), que responsabiliza o pessoal docente de desenvolver “um conjunto diversificado de tarefas e atividades que eventualmente se poderiam ligar a uma eventual estratégia de articulação entre ciclos” (p. 5). Neste sentido, os docentes da instituição organizaram o PAA visando a promoção da articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino.

Por meio da análise documental, compreendi que um dos seus objetivos para a valência de pré-escolar era “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiência de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (PAA, 2016/2017, p.14), sendo este o que mais se aproximava da temática que pretendia investigar. Compreendi, que foram igualmente definidas atividades com o objetivo de “melhorar a participação dos atores e parceiros educativos” e de “desenvolver a colaboração com diferentes parceiros educativos” (p.23), portanto, havia uma intencionalidade em colmatar o ponto a melhorar referido no PEA, na instituição.

Questionei a educadora cooperante relativamente às estratégias promotoras da articulação entre ciclos concretizadas pelo pessoal docente, ao qual me respondeu que a maioria das educadoras e professores se regiam pelo PAA. Ou seja, o contacto entre os demais estabelecia-se, unicamente, nos momentos descritos neste documento.

Ao parecer da educadora, conforme os princípios e valores defendidos, seria necessário haver um contacto ativo entre toda a comunidade escolar ao longo do ano e não só em momentos específicos. Como tal, colocou em prática a sua iniciativa.

Acompanhei o desenvolvimento da mesma recorrendo à observação participante para constatar evidências da influência da interação entre as crianças de pré-escolar e 1.º CEB. Fui realizando anotações descritivas nas quais relatava, objetivamente, os detalhes ocorridos, e reflexivas, onde apresentei a minha perspetiva enquanto observador destes momentos. Estes integraram o meu diário de bordo e foram ilustrados por registos fotográficos, cruciais para complementar a análise reflexiva. Em ambos os registos foi respeitada a privacidade de cada criança, tal como já fora referido. Para a realização dos registos fotográficos às crianças de 1.º CEB, pedi o seu assentimento, uma vez que já eram capazes de “decidir acerca da permissão ou não da

sua observabilidade e participação” (Ferreira, 2010, p. 162), apesar de garantir que a sua identidade seria preservada através do desfoque nas fotografias e na substituição dos nomes por siglas.

Esta técnica de recolha de dados permitiu-me não só “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), mas também permitiu-me participar nos momentos conjuntos e recolher dados em simultâneo, sendo os registos posteriormente analisados e retiradas as devidas conclusões. Segundo Carmo e Ferreira (1998), ao optar pela observação participante como técnica de recolha de dados, “o investigador assume explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, interagindo, portanto com a população que se encontra a observar” (pp.106-107), constatando-se esta uma condição inevitável enquanto educadora-estagiária.

Para além da observação participante, pretendi inquirir as famílias para obter a sua opinião sobre esta estratégia, aferindo se constatavam resultados desta interação nos seus educandos e se tinham conhecimento das estratégias de articulação entre ciclos operacionalizadas pela instituição. Do mesmo modo, pretendi inquirir alguns docentes da instituição para compreender quais as estratégias por si praticadas e de que são apologistas.

Recorri, então, à construção de questionários (Anexo H) para a obtenção de respostas, respeitando os princípios éticos e deontológicos referidos por Tomás (2011), devido ao vasto número de inquiridos, pois pretendia obter, também, a opinião das famílias do grupo de crianças de outra sala de pré-escolar. Este instrumento tem como vantagens, segundo Alves (2005), a flexibilidade na recolha de informação junto de um grande número de inquiridos, a facilidade de administração e a focalização no assunto através de questões concretas. A população escolhida constitui uma amostragem não aleatória e intencional uma vez que os elementos foram “selecionados deliberadamente pelo investigador” (idem, p.12).

Optei por estruturar questões de resposta aberta, sendo as que melhor se adequavam ao tipo de informação que pretendia recolher, tendo a vantagem de “poderem dar mais informação e, muitas vezes informação mais “rica” e detalhada ou até inesperada” (Alves, 2005, p. 25). Não obstante, estas foram acompanhadas de questões de resposta fechada de “sim” e “não”, de modo a fornecer uma visão mais concreta da sua opinião e de permitir uma análise rápida e sucinta.

Estes questionários foram entregues às famílias do grupo com o qual realizei a minha prática, à educadora cooperante, a dois professores de 1º ano do Ensino Básico, à educadora de outra sala de pré-escolar e às respetivas famílias do seu grupo. O conteúdo das questões formuladas para cada amostra de inquiridos foi diferente, sendo construídos três modelos de questionários distintos perante a informação que pretendia obter de cada uma. Não obstante, todos os questionários assumiram a mesma estrutura, cingiram-se ao mesmo assunto e possuíam os mesmos objetivos.

3.3.1. Tratamento e análise dos dados recolhidos

Primeiramente, importa frisar que a envolvência das famílias de duas salas neste estudo teve a intenção de compreender diferentes realidades, uma vez que cada sala geria-se conforme os princípios e valores defendidos pelos profissionais responsáveis. Deste modo, e por meio de conversas informais tidas com as demais educadoras de infância, compreendi que não adotavam estratégias similares. Como tal, pretendi obter opiniões de ambas as partes de modo a verificar o contraste existente entre a sala onde realizei a minha prática (sala 1) e outra sala de pré-escolar que não se regia por esta iniciativa (sala 2), compreender se as famílias apoiavam a interação entre crianças dos diferentes níveis de ensino como uma possibilidade de articulação entre ciclos de ensino na instituição e se este apoio seria unânime.

Ao serem retornados os questionários devidamente respondidos por parte dos inquiridos, iniciei o processo de tratamento e análise dos dados obtidos. De um total de 46 questionários entregues às famílias das crianças, foram retornados 27, acrescendo aos 4 questionários entregues pelo pessoal docente da instituição.

Foi feita uma primeira leitura sobre os questionários de cada inquirido para compreender se as perguntas tinham sido suficientemente claras e se as respostas eram coerentes. Depois, procedi à análise das respostas dadas em todos os questionários. De acordo com Vala (1986), esta análise de conteúdo é necessária, principalmente, no tratamento das questões abertas dos questionários (p.109).

Ao realizar esta análise, foi-me pertinente construir uma árvore categorial para cada modelo de questionário (Anexo I), de forma a sistematizar e categorizar o conteúdo respondido em cada questão de resposta aberta. Segundo Vala (1986), a categorização visa o processo de inclusão de um segmento de texto em um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender (p.111), do mesmo modo, a

sistematização da informação consistiu na definição de unidades de registo, constituindo-se “segmentos de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (idem, p. 114). Também Bardin (1977) defende que as respostas abertas devem ser repartidas do geral para o particular, determinando “em primeiro lugar as rúbricas de classificação e tenta-se em seguida arrumar o todo” (p.60).

O tratamento da informação contida nas questões de resposta fechada centrou-se na quantificação do número de respostas positivas e negativas. Ou seja, foi feita uma contabilização do número de ocorrências do tipo de respostas dadas, e posterior codificação dos resultados obtidos em gráficos ilustrativos dos mesmos (Anexo L). Segundo o autor supracitado, “a codificação corresponde a uma transformação. . . dos dados brutos do texto” que “permite atingir uma representação do conteúdo” (p.103).

Relativamente à análise dos registos escritos, recorri, igualmente, à construção de árvores categoriais (Anexo J) para sistematizar e categorizar o conteúdo das notas de campo realizadas, referentes a cada momento de interação observado. Assim sendo, todo o procedimento de análise refletiu-se bastante semelhante ao concretizado na análise de conteúdo das respostas abertas dos questionários, à exceção da definição dos termos-chave. Estes conceitos foram definidos com base no que foi observado em cada momento e na ideia destacada/evidente após a redação e análise das unidades de registo.

3.3.1.1. Análise das opiniões manifestadas pelas famílias das crianças de ambas as salas envolvidas na investigação

Analisadas as respostas dadas pelas famílias de cada sala, compreendi que estes dois grupos notaram uma evidente evolução no desenvolvimento geral dos seus educandos desde o momento da sua entrada para o pré-escolar na instituição em questão. A sua opinião foi unânime relativamente à evidência de uma evolução a nível de comportamentos e atitudes manifestados pelas crianças, denotando maior interesse, autonomia e expressividade nas mesmas. Foi igualmente a maioria que se apresentava a favor da existência da articulação entre os diferentes níveis de ensino, havendo conformidade nas razões apresentadas.

De modo geral, as famílias das duas salas apresentaram como razões a promoção de maior segurança e confiança através das relações sociais criadas e, conseqüentemente, maior preparação através da partilha de experiências, havendo

uma aprendizagem mútua que se consagrava importante para facilitar o processo de transição das crianças de pré-escolar.

Relativamente à questão que pretendia apurar o conhecimento das famílias sobre a concretização do contacto entre crianças de pré-escolar e de 1.º CEB, a maioria dos inquiridos respondeu que é concretizado, manifestando-se consciente da realização desta promoção. Contudo, 11% das respostas dadas pelas famílias da sala 1 e 22 % das respostas dadas pelas famílias da sala 2 afirmavam não existir articulação entre os níveis de ensino, havendo ainda uma minoria (6% na sala 1 e 11% na sala 2) que afirmou desconhecer qualquer tentativa de contacto efetuada.

A maioria das famílias da sala 2 identificou como opções oferecidas pela instituição para o contacto entre crianças dos diferentes ciclos de ensino, as atividades conjuntas como festividades (festas de natal, magusto, carnaval) e atividades temáticas, conto de histórias, a frequência em espaços e momentos comuns como o recreio, a componente não letiva (AAF) e as atividades extracurriculares. Contudo, 17% dos inquiridos manifestaram não conhecer qualquer estratégia, chegando a referir que a instituição isola ambos os níveis de ensino.

Em contraste, a maioria das famílias da sala 1, nomeou, para além das festividades e do conto de histórias, atividades feitas em conjunto, apresentações de teatros e comunicações de projetos, a oportunidade de frequentar os mesmos espaços exteriores e interiores, as visitas às salas para a partilha de experiências, de conhecimentos e de trabalhos realizados, e as visitas informais. Também nesta sala houve uma minoria que manifestou desconhecer opções oferecidas pela instituição.

Existiam expectativas de ambas as partes relativamente a esta interação, sendo que as famílias da sala 1 consideraram que o contacto entre estas crianças beneficia o desenvolvimento das de idade pré-escolar, pois adquirem maior responsabilidade, maior interesse e curiosidade pela aprendizagem, aumentam o seu vocabulário e tornam-se mais comunicativas, manifestando-se mais confiantes e seguras em relação à realidade vivida no novo ciclo de ensino, através da relação afetiva criada com as crianças de 1.º CEB. Anseiam, ainda, que a instituição incentive esta interação em momentos lúdicos, ou seja, que seja mais regularizada. Para tal, houve apenas uma sugestão para a concretização deste contacto, sendo esta a realização de atividades recreativas fora do tempo de recreio.

Por sua vez, as famílias da sala 2 tinham como expectativas da promoção deste contacto a entrelaçada entre as crianças dos diferentes ciclos e a aprendizagem que os

seus educandos realizassem com os mais velhos, no sentido de haver uma melhor integração na passagem para o 1.º CEB. Esperavam, também, a existência de uma maior sociabilidade entre as suas crianças e as que frequentavam o 1.º CEB, e que estes se constituíssem uma referência para as mais novas. Para tal, sugeriam uma maior comunicação entre ciclos de ensino, nomeadamente na apresentação de projetos e espetáculos, nas visitas informais às salas e na realização de atividades comuns que estimulassem a interação entre as crianças de pré-escolar e do 1.º CEB.

Todas as famílias inquiridas da sala 2 eram da opinião que a articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB seria preponderante para facilitar a transição das crianças de pré-escolar para o novo ciclo de ensino, justificando com o facto de ser uma motivação e incentivo para estas, e de adquirirem uma melhor conceção do 1.º CEB, desmistificando conceitos e proporcionando menos ansiedade e preocupação. A maioria das famílias inquiridas da sala 1 afirmaram, também, que a articulação seria preponderante para facilitar a transição, apresentando argumentos semelhantes aos respondidos pelas famílias da sala 2. Porém, 22% dos inquiridos eram de opinião que a articulação não seria preponderante, mas poderia ajudar ao processo de transição.

Quando questionadas sobre as suas preocupações e expectativas relativamente à transição dos seus educandos, as famílias da sala 1 revelaram-se receosas quanto à falta de motivação das crianças, à sua imaturidade e, conseqüentemente, à dificuldade na sua adaptação ao 1.º CEB. Manifestaram-se, igualmente, preocupadas relativamente à qualidade do trabalho do professor, às suas estratégias e metodologias dentro de sala. Gostariam que este conseguisse motivar as crianças para esta nova etapa, assegurando o conforto e segurança das mesmas, possibilitando uma adaptação e integração tranquila, zelando pelo bem-estar das crianças e pelo seu interesse em aprender.

As preocupações apontadas pelas famílias da sala 2 centravam-se, igualmente, nas estratégias utilizadas pelo professor, no desempenho e na segurança das crianças no 1.º CEB. Como tal, expectavam que, por meio da articulação entre ciclos, as crianças se sentissem suficientemente confortáveis e motivadas pela aquisição de conhecimento, constatando uma evolução evidente no seu crescimento.

No que respeita às preocupações e expectativas manifestadas pelas crianças em casa, as famílias da sala 1 revelaram a existência de algum receio relativamente ao tempo de brincadeira, medo de não se conseguirem adaptar às exigências e ao facto de terem de permanecer muito tempo sentados. Porém, a grande maioria respondeu

que as crianças não evidenciaram preocupações consideráveis, mas manifestaram-se entusiasmadas por ingressar o 1.º CEB, principalmente pelo facto de passarem a ser “crescidos” e de aprender a ler e a escrever. Em contrapartida, as famílias da sala 2 responderam que as suas crianças apresentavam-se preocupadas por não conhecer as regras estabelecidas em 1.º CEB e terem medo de se “portar mal”, de não poder brincar na sala e de não se adaptar à nova realidade. Porém, estão igualmente ansiosas por conhecer o 1.º CEB, recorrendo ao questionamento sobre a nova realidade, por ocuparem o espaço “grande”, por terem trabalhos de casa e por aprender a ler, a escrever e a fazer contas.

3.3.1.2. Análise das opiniões manifestadas pelo pessoal docente envolvido na investigação

Educadoras de infância

Na opinião das educadoras inquiridas, é promovida a articulação entre os diferentes níveis de ensino pela instituição. Deram como exemplos as visitas às salas de 1º ano do 1.º CEB no final do ano letivo, as partilhas que se realizam nestas visitas e as atividades e projetos comuns que constam no PAA. As suas opiniões divergiram quanto à necessidade de acrescentar novas estratégias às que já eram implementadas pela instituição. A educadora da sala 1 afirmou que propunha uma nova estratégia, contrariamente à educadora da sala 2. A primeira apresentou como resposta a realização de mais projetos de sala, por parte do pessoal docente, que envolvessem a participação da restante comunidade escolar. Ao responder negativamente à questão anterior, a educadora da sala 2 evidenciou orientar as suas estratégias pelas já sugeridas pela instituição (atividades conjuntas, dos projetos do PAA e da partilha de aprendizagens).

A educadora da sala 1 evidenciou a sua preferência por operacionalizar a articulação com o 1.º CEB através do convite para frequentar a sala de pré-escolar, da colaboração em atividades realizadas e na participação em projetos de sala, para além da participação nas atividades comuns e projetos do PAA.

Apesar de defenderem e operacionalizarem estratégias diferentes, ambas são apologistas da promoção da interação entre crianças do pré-escolar e do 1.º CEB, e que este contacto influencia o desenvolvimento global e a formação pessoal e social das crianças mais novas. Deram exemplos similares para justificarem as suas respostas,

nomeando a existência de aprendizagem mútua como uma mais valia para o currículo de ambas as partes, a aquisição de responsabilidade por parte dos mais velhos e o conhecimento da realidade vivida no 1.º CEB pelas crianças de pré-escolar, preparando-as para a transição para o novo ciclo de ensino. Contudo, a educadora da sala 2 não evidenciou promover uma interação frequente entre o seu grupo e as crianças de 1.º CEB, não referindo nenhuma vantagem para este facto. Foi unicamente analisada a resposta da educadora da sala 1 que indicou como vantagens a promoção de segurança, a motivação por aprender e uma evolução a nível da formação pessoal e social. Confirmou, ainda, constatar uma evolução significativa no seu grupo a nível da responsabilidade, sociabilidade, vontade em aprender, curiosidade pelo mundo que a rodeia e pela realidade vivida no 1.º CEB desde que promove esta interação.

Ao apresentarem as expectativas que as crianças do seu grupo revelaram quando confrontadas com a questão do seu ingresso para um novo ciclo de ensino, estas constataram-se similares, pois ambas indicaram a ansiedade por aprender a ler e a escrever e o receio pelo grau de dificuldade, estando, porém, curiosas por conhecer a nova realidade. Os sentimentos mais despoletados pelas crianças são a ansiedade, o entusiasmo, a preocupação e a curiosidade.

Relativamente às estratégias por si adotadas para facilitar o processo de transição das crianças de pré-escolar para o 1.º CEB, ambas recorrem às visitas às salas de 1º ano e ao edifício de 1.º CEB, à promoção de partilhas de experiências e à participação em atividades conjuntas. Coincidem na opinião que a interação entre as crianças de pré-escolar e de 1.º CEB facilita a transição das mais novas para o novo ciclo de ensino, na medida em que este contacto ajuda a desmistificar a nova realidade, reforça laços afetivos e promove a segurança das crianças, despertando o seu entusiasmo e curiosidade.

Professores do 1º ano do Ensino Básico

Tal como as educadoras de infância, também os professores confirmam a promoção da articulação entre os diferentes níveis de ensino na instituição e apontam como estratégias efetuadas as visitas às salas de 1.º CEB e as atividades realizadas em conjunto que integram o PAA da instituição.

Curiosamente, também foram registadas opiniões dispares quanto à proposta de uma estratégia adicional às realizadas pela instituição. Um dos professores não considerou necessário adicionar nenhuma estratégia às já praticadas, em contraste com

a opinião do segundo inquirido. O segundo professor propôs a promoção de mais momentos de interação entre crianças do pré-escolar e do 1.º CEB nas salas das últimas em benefício da sua integração no momento de transição. Ambos manifestaram-se apologistas da promoção do contacto frequente entre estas crianças, pois, na sua opinião, facilita a integração das crianças de pré-escolar no 1.º CEB e promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Considerando esta última resposta, confirmaram a influência deste contacto no desenvolvimento global e formação pessoal e social das crianças de pré-escolar, reforçando a sua influência no desenvolvimento da sua personalidade e nas relações sociais que estabelece com o próximo, facilitando a sua integração no 1.º CEB.

As respostas divergiram, novamente, na apresentação de estratégias por si operacionalizadas no momento da adaptação das crianças que ingressaram pela primeira vez o 1.º CEB, vindas de pré-escolar. Um dos professores referiu não realizar nenhuma estratégia nesta fase, limitando-se a cumprir com o programa estabelecido. Em contrapartida, o segundo inquirido referiu que ajusta a comunicação inicial à criança e, gradualmente, faz a introdução de novos conceitos, do mesmo modo que adapta abordagens mais elaboradas gradativamente, acompanhando a evolução da mesma.

Ambos os inquiridos são de opinião que as crianças que frequentaram o pré-escolar na mesma instituição possuem maior facilidade de adaptação ao 1.º CEB do que as demais, uma vez que, vindo do mesmo meio, estas conhecem o espaço, os adultos e os colegas. Não obstante, as crianças vêm melhor preparadas quanto ao seu currículo e às suas competências sociais, sendo esta uma resposta unânime.

Manifestaram-se conhecedores da prática deste contacto em contexto pré-escolar, promovido pelas educadoras de infância, através da partilha de experiências e do envolvimento em projetos comuns. Confirmaram ser notória a influência deste contacto em crianças das suas turmas, pela facilidade com que se integraram no novo contexto e pela segurança manifestada ao ingressar o novo ciclo de ensino. Justificaram que estas já conheciam a comunidade educativa do 1.º CEB e os colegas, contrariamente às que não estabeleceram um contacto tão frequente em pré-escolar.

Relativamente ao período de adaptação ao novo ciclo de ensino por parte das crianças que frequentaram a valência de pré-escolar na instituição, os professores classificam-na como normal, sem grandes problemas, sentindo que estas se apresentam mais seguras das suas competências. Quando comparadas com crianças provenientes de outros estabelecimentos de ensino, afirmam que estas apresentavam-

se mais inseguras, receosas e mais constrangidas por não conhecerem os colegas, os adultos e o espaço. Referem que nestes casos é necessário definir estratégias que promovam a rápida integração e adaptação ao ambiente do 1.º CEB.

3.3.1.3. Análise dos momentos de interação entre as crianças de pré-escolar e de 1.º CEB em contexto de sala

Ao analisar as unidades de registo, referentes aos momentos de interação observados entre as crianças de pré-escolar e de 1.º CEB em contexto de sala, foi evidente a iniciativa e o empenho que as crianças de 1.º CEB apresentaram ao estabelecer contacto com as de pré-escolar, relacionando-se com as mesmas e integrando-se em vários momentos da rotina diária da sala. As crianças de 1.º CEB envolveram-se por diversas vezes em momentos de grande grupo, participando em jogos e na hora do conto, interessaram-se por integrar as crianças de pré-escolar nas suas partilhas, incluindo-as nas suas vivências e experiências.

Nos momentos comuns, transmitiram novos conhecimentos e proporcionaram a aquisição de novo vocabulário às crianças mais novas, assim como estas manifestaram-se entusiasmadas por apresentar as suas descobertas aos mais velhos. Mostraram espírito de entreajuda e apoiaram as crianças durante as entradas para a sala e em vários momentos dedicados às atividades orientadas. Manifestaram sempre uma atitude responsável para com as crianças da sala, esforçando-se por apoiar, também, a educadora. Cativaram-nas enquanto público mais experiente, criando não só um ambiente propício à construção de relações sociais afetivas, mas também ao desenvolvimento cognitivo e emocional do grupo de pré-escolar.



Figura 3. Partilha de uma experiência



Figura 4. Apresentação do projeto comum

Por sua vez, o grupo de crianças de pré-escolar constatou-se bastante recetivo à inclusão das crianças de 1.º CEB na sua rotina diária. Foram observados momentos

de entusiasmo e interesse por expor conhecimentos aprendidos aos mais velhos, mostrando que também elas eram conhecedoras de vários conceitos, nomeadamente no momento de divulgação dos projetos e na partilha dos resultados das experiências realizadas. Quiseram participar e envolver-se com os mais “crescidos”, respeitando-os e aceitando a sua intervenção quando ofereciam apoio nas atividades. Houve momentos de partilha nos quais as crianças do grupo manifestaram interesse em envolver as de 1.º CEB, nomeadamente na partilha de canções aprendidas e na divulgação de projetos.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados obtidos com a investigação

Suportando-me nos resultados obtidos pela análise de dados, compreendi que era feita a articulação entre os diferentes níveis de ensino na instituição, sendo este conceito encarado de diferentes formas pelo pessoal docente. A grande maioria orientava-se pelo PAA enquanto estratégia promotora desta articulação, existindo alguns casos que constituíram exceções. Esta minoria optava por complementar as propostas apresentadas no PAA com outras iniciativas que visavam, igualmente, promover a articulação entre diferentes níveis de ensino. Não obstante, quer os docentes de 1.º CEB como de pré-escolar eram de opinião que a interação entre as crianças das diferentes valências desenvolvia competências necessárias para que as mais novas ingressassem o 1.º CEB com sucesso, facilitando a sua integração à nova realidade.

Ao analisar as respostas dos questionários dos mesmos, reparei nalguma individualidade por parte de cada docente no que concerne às estratégias implementadas. Cada um revelou orientar-se por iniciativas diferentes, revelando não se seguir por uma estratégia comum, quer em pré-escolar como em 1.º CEB. Este contraste poderá dever-se ao facto de possuírem concepções diferentes de articulação curricular, dependendo da sua formação e percurso curricular, ou, como define Lima (2002, citado por Favinha & Charréu, 2012), da sua “cultura profissional” (p.3).

Ao refletir sobre este facto, ponderei sobre a possibilidade de este constituir um constrangimento verificado não só nesta instituição, mas também nas restantes escolas que integram o agrupamento, contribuindo para que esta questão fosse um ponto a melhorar pelo agrupamento. Remetendo à opinião do autor supracitado, as “interações interpessoais e intergrupais são mais importantes do que factores personalizados”

(p.18), defendendo um relacionamento baseado em “modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem, durante as suas experiências de trabalho” (Lima, 2002, p.20).

Em contrapartida, a maioria das famílias inquiridas manifestou-se consciente da operacionalização da articulação entre ciclos na instituição, mesmo que através de diferentes estratégias. Foi igualmente notória a sua opinião relativamente aos benefícios da interação entre crianças de pré-escolar e de 1.º CEB, referindo-a como uma mais valia para o desenvolvimento global e aquisição de aprendizagens por parte das crianças de pré-escolar, e como uma estratégia facilitadora da sua integração no 1.º CEB. Segundo as respostas dadas, este contacto promove o conhecimento desta nova realidade, desdramatizando o momento de ingressão para a mesma.

Apesar das famílias e das crianças apresentarem preocupações distintas, no geral, coincidiram no receio quanto ao seu desempenho, bem-estar e adaptação ao novo ciclo. Contudo, houve diferenças entre as preocupações relevadas pelas crianças de cada sala inquirida, apesar de expectativas semelhantes. Numa das salas, as crianças manifestaram maior preocupação por desconhecerem a realidade vivida no 1.º CEB e o que iriam encarar. Na outra, as crianças manifestaram uma maior preocupação pela sua prestação no 1.º CEB, receando não conseguir adaptar-se às exigências. Perante esta análise, compreendi que estas últimas manifestavam ter uma melhor noção da realidade vivida em 1.º CEB, por, provavelmente, manterem um contacto mais frequente com esta realidade.

Ao vivenciar esta interação ao longo da minha intervenção, constatei uma evolução notória tanto das crianças de 1.º CEB, como das de pré-escolar, uma vez que as primeiras apresentaram-se cada vez mais responsáveis pelas mais novas e, por sua vez, as últimas apresentaram-se cada vez mais recetivas ao apoio das mais velhas, interessando-se por compreender a rotina diária do 1.º CEB, os projetos realizados e os conhecimentos que iriam possuir nesta fase, imaginando o seu “crescimento” futuro. Este contacto ativo consagrou-se uma mais valia para as crianças de pré-escolar, despertando não só o seu entusiasmo pela partilha de saberes com a comunidade escolar, como também uma maior curiosidade pelo “saber fazer” e “saber ser”, procurando desenvolver a sua autonomia e sentido de responsabilidade. Houve o desenvolvimento da sua autoestima tanto a nível individual como a nível de grupo, pois começaram a manifestar-se mais confiantes e capazes, interessando-se por partilhar as suas conquistas com os mais velhos.

4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Aproximando-se a reta final desta formação inicial para a profissão que irei exercer futuramente, importa realizar um pensamento introspetivo sobre todo o meu percurso interventivo enquanto estagiária, com especial foque em dois contextos educativos distintos, com faixas etárias dispare. Foi um percurso qualificado como uma “cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanente” (Pinho, Cró & Dias, 2013, p.116) sobre as minhas ações, permitindo que as avaliasse e reajustasse em prol de uma prática de qualidade, repleto de experiências que contribuíram para o desenvolvimento de competências e capacidades essenciais à minha formação profissional e pessoal. Ao percorrê-lo, procurei responder sempre com qualidade às necessidades e exigências educativas, assegurando o apoio a todos os intervenientes, tal como consta na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2012).

Confrontei-me com desafios, dificuldades e situações de maior constrangimento que me orientaram para a procura de estratégias em prol da sua superação. Estes momentos enriqueceram a minha aprendizagem e ensinaram-me que, para além de preparado, o educador deve ser detentor de uma “criatividade” que lhe permita lidar com situações inesperadas, assumindo uma capacidade de gestão que se constitui uma mais valia para a sua formação pessoal. Tal como afirma Rey (2002), a competência de um educador advém da sua capacidade em responder a situações mais ou menos complexas num dado contexto (p.184). Também Formosinho e Niza (2002) sugerem que as competências básicas a desenvolver por um educador traduzem-se na “capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução de problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (p.18).

Em ambos os contextos mantive uma postura observadora e atenta que me auxiliou na adaptação às duas realidades e à dinâmica praticada em cada contexto. Esta observação tornou-se um processo de recolha de informação essencial à aquisição de confiança e segurança para assumir a gestão das salas e dos grupos de crianças. Pretendi sempre ir ao encontro do que era praticado pelas educadoras cooperantes em contexto de sala com cada grupo de crianças, respeitando o trabalho desenvolvido até então. Assim, o apoio das equipas educativas foi imprescindível para este processo, uma vez que ambas deram-me liberdade e depositaram em mim confiança suficiente para gerir a dinâmica da sala.

Contudo, a gestão do grupo foi uma das minhas grandes dificuldades em ambos os contextos, principalmente em pré-escolar. Foi algo que me foi apontado, inicialmente, como uma das minhas fragilidades e que, ao refletir sobre o assunto e ao pedir aconselhamento junto de diferentes profissionais, consegui ultrapassar, progressivamente, encontrando estratégias para captar a sua atenção. A partir desta reflexão, compreendi que esta dificuldade foi despontada pelo receio inicial de me estar a sobrepor à autoridade das educadoras cooperantes e, como tal, retrai-me perante a sua presença.

Em contexto de creche, considero que a minha maior dificuldade incidiu na simplificação das atividades propostas, de modo a adequá-las às exigências de um público-alvo que albergava a faixa etária de um ano de idade. Foi um grande desafio propor atividades suficientemente estimulantes e pertinentes com um grau de simplicidade tão grande, estando habituada, até então, a planificar atividades com um grau de exigência e de complexidade maior. Contudo, com o apoio da educadora cooperante e através da consulta em literatura específica, centrada em creche, consegui ir promovendo atividades suficientemente estimulantes e diversificadas para o grupo de crianças.

A partir do momento em que comecei a assumir os grupos, quer no contexto de creche, como no de pré-escolar, comecei a sentir-me mais confiante e segura das minhas capacidades. Considero que a emergência do sentimento de competência derivou, não só de ter conseguido ultrapassar os desafios que me foram colocados em ambos os contextos, mas também adveio da responsividade das crianças e das educadoras cooperantes à minha orientação e da relação afetiva que estabeleci com as mesmas. Estes dois fatores contribuíram para fortalecer a minha autoestima uma vez que tanto as equipas como as crianças começaram a encarar-me como uma figura de referência, responsável e respeitadora do ambiente educativo.

“A Susana está aqui a aprender com a Lou. para ser professora como ela” (J., 5 anos)

(Nota de campo do dia 29 de setembro de 2016, hora do conto)

Considero ter alcançado os meus objetivos pessoais e profissionais, principalmente no que concerne ao meu lado mais pragmático e estruturado que evidenciei inicialmente. A maior dificuldade sentida foi manter a minha capacidade de organização, tendo em conta todo o trabalho exigido este semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo a finalizar a redação deste relatório, importa analisar todo o percurso realizado em contexto pré-escolar, através de um processo introspetivo sobre o impacto da minha intervenção em sala e sobre a influência deste contexto na construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Antes de mais, ao ponderar sobre todo o percurso efetuado desde a minha licenciatura em Educação Básica até à frequência do mestrado em Pré-escolar, concluo que estes anos proporcionaram-me aprendizagens importantes e através delas adquiri capacidades e competências que até então julgava-me incapaz de conseguir. Todos os desafios que me foram propostos e que encarei ao longo desta minha formação ajudaram-me a superar as minhas dificuldades e a crescer pessoal e profissionalmente.

Todo este percurso não seria concretizado com distinção sem o apoio de todos os docentes que me acompanharam e dos profissionais com que me deparei nos diversos contextos educativos onde realizei cada estágio.

Numa perspetiva geral, apesar de todos os constrangimentos, obstáculos e dificuldades sentidas, considero que a minha intervenção em pré-escolar teve um impacto positivo, uma vez que consegui dar resposta às intencionalidades e objetivos que defini para a minha prática pedagógica, à exceção do envolvimento das famílias nas atividades propostas. Perspetivava realizar um trabalho colaborativo com as famílias, integrando-as no contexto de sala e em vários momentos da rotina. Contudo, não foi possível envolvê-los com a frequência pretendida devido, principalmente, a questões laborais. Apesar desta incompatibilidade, apresentaram-se sempre dispostas a colaborar em casa. Esta constituiu-se uma das minhas dificuldades e um ponto que considero menos positivo da minha prática.

Ao compreender este constrangimento, tentei sempre incluir as famílias nos projetos e nas atividades realizadas, pedindo a sua colaboração para o processo de concretização, na recolha de pesquisas, construção e recolha de materiais, opinião e *feedback* das propostas apresentadas.

Para além desta dificuldade, também a gestão do grupo e a operacionalização do estudo de caso no contexto constituíram-se desafios no meu percurso. Assumir a gestão do grupo foi uma conquista feita gradualmente, sendo um processo que necessitou de bastante reflexão sobre a minha postura em momentos de orientação do grande grupo. Ao refletir sobre estes momentos, compreendi que o meu

constrangimento incidia sobre o medo de me sobrepor à presença da educadora cooperante e, também, pelo facto de assumir a sua presença como um “porto seguro” no qual me podia amparar nestes momentos. Por ter este pensamento, “fechava-me” e não apresentava assertividade com a minha postura.

Senti a necessidade de adequar esta linha de pensamento e de conversar com a educadora cooperante sobre estes constrangimentos e consegui adequar a minha postura às exigências do grupo, recorrendo a estratégias que me permitiam captar a atenção do grande grupo e ser assertiva sempre que necessário, ultrapassando os meus medos e receios.

Relativamente à operacionalização do estudo de caso em contexto, assumir o papel de investigadora consagrou-se um verdadeiro desafio. Como nunca havia procedido a uma investigação sobre a prática, pois no estágio em contexto de creche foi feita apenas uma breve abordagem de iniciação a este exercício, não estava ciente de como proceder para obter um estudo de qualidade. Não considero que tenha sido uma dificuldade, mas sim uma experiência que desenvolveu a minha capacidade de pesquisa e de procura de conhecimento a cerca da temática em estudo.

Ao compreender os resultados deste estudo, considerei ser benéfico para toda a comunidade escolar a reformulação das estratégias operacionalizadas para a articulação curricular na instituição. Praticar uma comunicação aberta entre todos, tomar decisões conjuntas enquanto comunidade escolar, convocar reuniões semanais ou mensais para debater estratégias relativas à articulação curricular, e incentivar momentos de interação entre crianças das diferentes valências poderiam ser possíveis estratégias para enriquecer esta articulação e para fomentar a interação entre crianças de pré-escolar e de 1.º CEB.

Em jeito de conclusão, considero que este estudo obteria resultados realmente consideráveis se fosse prolongado até ao final do ano letivo, onde se poderia, possivelmente, concretizar uma entrevista às crianças de forma a aferir os seus sentimentos e expectativas para o novo ciclo, comparando-os com os sentimentos manifestados no início do estudo. Poderia, inclusive, prolongar-se até ao início do próximo ano, no qual as crianças do grupo já estariam ingressadas no novo ciclo de ensino e aqui poderia ser observado o seu período de adaptação ao 1º ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21-31.
- Alves, N. (2005). *Investigação por Inquérito*. Ponta Delgada: Autor.
- Alves, M. (2007). *Portfolio na Educação Pré-Escolar – uma abordagem supervisiva de investigação*. Porto: Universidade Portucalense.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição do Pré-Escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico: Que Mecanismos são Utilizados?* (Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Nova, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/831/12/PG-SUP-2008%20CarlaAlves%5bpag.001-048%5d.pdf>
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1ºCiclo do Ensino Básico: práticas colaborativas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1428>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Lisboa: Ministério de Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

- Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479
- Costa, M. (2010). *Entre o pré-escolar e o 1º ciclo: Descrição de um processo superviso entre pares* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/109>
- Dooley, L. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances. Developing Human Resources*, (4), 335-354.
- Favinha, M. & Charréu, H. (2012). O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: O papel das “culturas docentes” para a sua facilitação. *Revista Temas e Problemas*, 9(1), 1-11.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, G. (2014). *O papel dos pais na transição escolar da criança para o primeiro ciclo* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga). Consultado em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17153/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Guida.pdf>
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é a nossa prisioneira!” - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), pp. 151-182.

- Figueiredo, M. (2010). *Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultada em:
http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf
- Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). (Re)pensar a participação dos pais na escola. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Eds.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 2212-2226). Braga: Universidade do Minho. Consultado em
<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3403>.
- Formosinho, J. (2000). *Educação para todos: O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo às recomendações sobre a iniciação às actividades de iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação inicial de Professores, in *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: INAFOP;
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Minho). Consultada em
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2005). Transition Competence and Resiliency. *Educational Institutions, International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4-11.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito à participação. *Análise Psicológica*, 1(23), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho & J., Formosinho. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.26-60). Porto: Porto Editora.
- Pinho, A., Cró, M. & Dias, M. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 109-125.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2008). *A Educação da Criança dos 0 aos 12 anos*. CNE.
- Portugal, G & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rego, A. (2014). *O Professor como Educador* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto). Consultada em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=498580

- Rey, B. (2002). La pédagogie des compétences dans la perspective de la transdisciplinarité”, in Alain et al. (Ed.), *Approches didactiques de l’interdisciplinarité*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação de Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. Brasília: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, 5–12.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de Infância 1º Ciclo – Um campo de possibilidades, *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman

Legislação consultada:

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.
Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro. *Diário da República nº206/10 – 2 Série A.*
Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/86 – I Série A.* Assembleia da República.

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº34/97 – I Série A.* Assembleia da República.

Documentos consultados:

Agrupamentos de escolas A. (2016/2018). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

Agrupamento de escolas A. (2016/2017). Plano Anual de Atividades.

ANEXOS