

MARIA IRENE FERREIRA GONÇALVES

**A COMUNICAÇÃO NA TRANSIÇÃO DO PRÉ -
ESCOLAR PARA O 1.º CICLO**

Orientadora: Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Coorientadora: Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

ANO: 2013

MARIA IRENE FERREIRA GONÇALVES

**A COMUNICAÇÃO NA TRANSIÇÃO DO PRÉ -
ESCOLAR PARA O 1.º CICLO**

**Trabalho de Projeto apresentada para a
obtenção do Grau de Mestre em Ciências de
Educação no Curso de Mestrado Supervisão
Pedagógica e Formação de Formadores
conferido pela Escola Superior de Educação
Almeida Garrett.**

**Orientador: Prof. (ª) Doutor (ª) Margarida
Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho**

**Coorientador: Prof. (ª) Doutor (ª) Ana Paula
Silva**

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

ANO: 2013

EPÍGRAFE

Para saber que nós
sabemos o que nós sabemos,
e para saber que nós não sabemos
o que nós não sabemos,
isso é o conhecimento verdadeiro.
Confúcio

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Pedro e Luzia, pelo seu amor incondicional, incentivo e apoio absoluto em todas as minhas decisões, por tudo o que me proporcionaram ao longo da vida, sobretudo, a viver positivamente acreditando que todos os desejos podem ser concretizados.

AGRADECIMENTOS

É o culminar de mais uma etapa, o término de longas horas de investigação, de reflexão e de análise esplanada nas diversas etapas que compõem este estudo. É mais uma experiência ímpar e singular, que foi trilhada no domínio profissional, sem dúvida, mas de igual forma pela vertente humana. É também, um culminar de esforços, de cooperação, de recetividade e flexibilidade de várias pessoas que contribuíram de forma incondicional para a concretização deste meu projeto. Por este motivo quero manifestar os meus sinceros agradecimentos:

Estou particularmente agradecida à Sr.^a Professora Doutora Margarida Pocinho pela sua disponibilidade e perspicácia, pelo seu conhecimento e interesse que sempre demonstrou, pela sua dedicação e pelas diversas sugestões/orientações que foi emitindo durante todo este meu itinerário.

Agradeço à minha coorientadora, Professora Doutora Ana Paula Silva, por todo a sua colaboração e disponibilidade que me prestou.

Estou muito grata também aos meus amigos, pela amizade e incentivo.

O meu especial agradecimento à Deo, pela amizade, recetividade, apoio, paciência e partilha de conhecimentos.

Um especial muito obrigado aos meus pais, pelo estímulo e incentivo incondicional à minha realização pessoal e profissional. À minha família, pela perção, afeto e condescendência por todas aqueles momentos que dediquei ao trabalho em vez de lhes dar atenção.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, cooperaram para a concretização desta investigação.

A todos, expresso o meu muito obrigada.

RESUMO

Mediante a grande relevância que a sociedade ao longo dos tempos tem dado sobre a temática da educação das crianças, atualmente, esta é vista como um suporte fundamental de todo um processo de aprendizagem ao longo da vida das crianças. E embora a Educação pré-escolar (EPE) tenha cariz opcional, contemporaneamente esta é reconhecida como sendo a primeira etapa de um processo de formação integral que visa, principalmente, preparar as crianças para a escola, preparando-as para o longo caminho educativo, com um peso decisivo no sucesso escolar e social destas mesmas.

Consciente da relevância da EPE, apresentamos um trabalho de projeto que procura elucidar e dar resposta ao problema da: comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. A ser implementado, a metodologia do mesmo será a investigação ação (I-A), devido às características de intervenção social, inerentes às variáveis em estudo e aos destinatários alvo do projeto de intervenção. Pretende-se alcançar os seguintes objetivos: a) “identificar as principais barreiras da comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo; b) enunciar estratégias que estimulem práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo; c) articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo”, Para tal, propósito, propôs-se implementar uma ação de formação com onze sessões, assente na revisão da literatura da especialidade, na autorreflexão, na experiência didática de cada um dos participantes, assim como, na pertinência do trabalho em equipa, cooperativo e participativo entre docentes. Pretende-se com esta formação, para além de atingir os objetivos acima referidos, promover atitudes de mudança, dinâmicas colaborativas contextualizadas, ancoradas na comunicação, na reflexão contínua, na supervisão como ação de monitorização da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, gradualmente, robustecendo atitudes e condutas que alteram alguns pré-conceitos existentes.

Palavras-Chave:

Educação Pré-Escolar; Transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB; Comunicação.

ABSTRACT

As far as the children's education is concerned, society gives it a great deal through the years. Nowadays, this education is seen as a fundamental support of all the learning process. Although Pre Elementary School is an option in the current days, it is recognized as the first step of children's full knowledge. That process prepares children for school, as far as school success is concerned, as well as social success.

This project has a main target: to solve the communication between Pre Elementary School and Elementary School. According to that a) we must identify the main barriers in communication when pupils are in Pre Elementary School and go to Elementary School; b) and c) we must get strategies to develop that communication and articulate it. This project was made in several sessions with my own experience and team work. My goal is also to change the "old school methods" through communication, reflexion and supervision.

Key-Words:

Pre Elementary School; Transition from PES to Elementary School; Communication.

ABREVIATURA E SIGLAS

Adapt. - Adaptado

AFIRSE - Association Francophone Internaledede Recherche Scientifique en Education

APA - American Psychological Association

ATL - Atividades de Tempos Livres

Eds. - Editores

CCC - Concelho da Cooperação Cultural

CITE - Classificação Internacional de Tipo de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

Coord.(s) - Coordenador (es)

DRE - Direção Regional de Estatística da Madeira

DL - Decreto-Lei

Dr. (ª) - Doutora

EB1/PE - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EPE - Educação Pré-Escolar

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

ETI - Escola a Tempo Inteiro

Fig. - Figura

I-A - Investigação – Ação

IEA - Internacional Association for the Evalution of Educational Achievement

MAEPE - Metas de aprendizagem para Educação Pré-Escolar

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

n.º - Número

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

Orgs. - Organizadores

p. - Página

pp. - Páginas

Prof. (ª) - Professora

RAM - Região Autónoma da Madeira

s/d - Sem data

SINPRO SP - Sindicato dos Professores de São Paulo

SIPE - Sindicato Independente de Professores e Educadores

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	18
REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	18
1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL.....	19
1.1. Introdução.....	19
1.2. Experiências Profissionais e Formativas.....	19
1.3. O despertar da minha profissão	20
1.4. Em busca de novos conhecimentos.....	23
2. SITUAÇÃO - PROBLEMA.....	25
1.5. Identificação e definição do problema	25
1.6. Justificação da escolha	25
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	26
3.1. Questão de partida.....	26
3.2. Objetivo geral	26
3.3. Objetivos específicos.....	27
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	28
1. O PERCURSO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL.....	29
1.1. Enquadramento sociopolítico da década de 70.....	29
1.2. O ímpeto da Educação em Portugal na segunda metade do século XX.....	31
1.3. Incremento da Educação Pré-Escolar.....	33
1.3.1. Orientações para a prática da EPE	33
1.3.2. Breve síntese da Evolução do Sistema de Ensino na Região Autónoma da Madeira	39
2. O NOVO PAPEL DOS PROFESSORES	42
2.1. Novas exigências educacionais na profissão docente	42
2.2. O desempenho criativo do papel do Professor	43
3. RELEVÂNCIA DA TRANSIÇÃO NO PROCESSO DE CONTINUIDADE EDUCATIVA ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O 1.ºCEB.....	46
3.1. Conceito de Transição	46
3.2. A pertinência da Transição na Formação Inicial de Professores	50
4. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	54

4.1. Conceito de Supervisão	54
4.2. Modelos de Supervisão	56
4.3. A Supervisão como parte crucial na construção da identidade profissional dos docentes.....	61
5. A RELEVÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA TRANSIÇÃO	62
5.1. Evolução da Comunicação Humana	62
5.2. Comunicação e a sua conceção.....	68
5.3. Obstáculos à Comunicação.....	72
5.4. A Comunicação nas Relações Interpessoais.....	73
5.5. A Objetividade da Comunicação na Transição do EPE para o 1.ºCEB	74
CAPÍTULO – III.....	80
PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	80
1. METODOLOGIA	81
1.1. A génesis, conjuntura histórica e fundadores da Investigação-ação	81
1.2. Investigação-Ação: a sua expansão geográfica em conjunturas díspares	85
1.3. A conceção da Investigação - Ação e o seu apanágio	86
1.4. Vantagens e Desvantagens da I-A	90
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	92
2.1. O Meio.....	92
2.2. Caraterização da Escola.....	93
1.7. Alunos	94
1.8. Corpo Docente	95
2.5. Corpo não Docente.....	95
2.6. Recursos Físicos.....	96
2.7. Salas	96
2.8. Cozinha/despensa.....	97
2.9. Refeitório/Polivalente.....	97
2.10. Gabinete Administrativo	97
2.11. Áreas cobertas e descobertas	97
3. PLANO DE RESOLUÇÃO.....	98
3.1. Áreas.....	104
3.1.1. Educação Pré-Escolar-----	104
3.1.2. Transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB -----	105

3.1.3. Comunicação	106
3.2. Objetivos específicos.....	107
3.3. Ações a desenvolver.....	107
3.4. Espaços.....	114
3.5. Recursos	114
3.6. Calendarização.....	115
3.7. Avaliação.....	115
4. SÍNTESE REFLEXIVA.....	118
FONTES DE CONSULTA	121
1. BIBLIOGRÁFICAS.....	121
2. ELETRÓNICAS	125
2.1. Vídeos.....	128
2.2. Sites	129
3. LEGISLAÇÃO	130
3.1. Leis.....	130
3.2. Decretos – Lei.....	130
3.3. Portaria	130
3.4. Despacho	130
APÊNDICE	I
ANEXOS.....	XXIV

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1 – Corpo Docente

Tabela 2 – Corpo não Docente

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1-Escala Evolutiva dos Hominídeos
- Figura 2-Arte Cro-Magnon
- Figura 3-Placa de Barro com escrita Cuneiforme
- Figura 4-Escrita Hieroglífica
- Figura 5-Prelo de Gutenberg
- Figura 6-TV – Preto e branco
- Figura 7-Era Informática
- Figura 8-Modelo de Comunicação de Shannon e Weaver
- Figura 9-Componentes da Comunicação
- Figura 10-Estilos de comunicação interpessoal
- Figura 11-Os momentos da I-A Kemmis, 1989
- Figura 12-Espiral de Ciclos da Investigação-Acção
- Figura 13-Mapa da Ilha da Madeira
- Figura 14-Escola EB1/PE do Pedregal
- Figura 15-Distribuição dos alunos por género
- Figura 16-Temas de reflexão em grupo: supervisão, transição e comunicação
- Figura 17-Esquema espiral da autorreflexão individual/coletiva
- Figura 18-Questionário (pré-teste)
- Figura 19-Questionário (pós-teste)

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências de Educação, na área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tendo como questão de partida - como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º Ciclo para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do ensino básico (CEB)?

A pertinência que se confere à Educação das crianças, no decorrer dos séculos, tem vindo a desenvolver-se num crescente e progressivo interesse por parte da sociedade global. Também em Portugal são implementadas linhas orientadoras e delimitados projetos, a fim de convergir esforços, como havemos de constatarão longo deste estudo, para alcançar a devida valorização do estatuto da criança e da sua educação.

Neste sentido, em primeiro lugar, iremos refletir sobre o percurso da Educação em Portugal, a fim de melhor compreender esta problemática. Consideramos relevante enquadrar teoricamente a evolução da educação em Portugal, expondo, de forma muito sucinta, o histórico enquadramento sociopolítico da década de 70 em Portugal, uma vez que julgamos ser significativo referir os períodos conturbados pelos quais passou todo o sistema educativo, nomeadamente a EPE, num contexto complexo já descritos por diversos autores, (Alarcão, 2008; Cardona, 2008, Conselho Nacional de Educação, 2010; Vasconcelos, 2000 e 2003; entre outros) e que persistiu durante largos anos. Contudo, importa reconhecer o grande impulso verificado, como havemos de demonstrar no nosso trabalho de investigação, por todo o País ao nível da educação, aludindo muito sumariamente ao processo evolutivo do ensino na Região Autónoma da Madeira, e a grande viragem, nomeadamente na EPE, com a sua estruturação e difusão, assim como, com a elaboração de documentos orientadores que servirão de sustentáculo para a prática pedagógica dos educadores, não deixando de legitimar que o educador “é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo” (OCEPE, 1997, p.7). Por fim, enquadramos na nossa investigação as novas exigências educacionais na profissão docente, assim como a relevância do desempenho criativo do papel do Professor/Educador.

Melhorar a comunicação no processo de transição das crianças entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB é o objetivo geral da nossa investigação. A temática sobre a transição das crianças entre a EPE e o 1.º CEB, ao longo das épocas, tem despertado curiosidade científica por parte de alguns investigadores, devido a problemas de insucesso escolar e de transições descontínuas que afetam as crianças nesta fase tão crucial. O facto das crianças se verem

confrontadas com novas questões e desafios, cada vez mais complexos, a responsabilidade de terem que aprender um conjunto de conteúdos compactados no tempo e o esforço que lhes é exigido na aprendizagem da escrita e da leitura poderão tornar todo o processo de transição árduo e penoso. Consideramos ser pertinente abordar, clarificar e aprofundar o conceito de transição e o seu respetivo valor, fundamentalmente da EPE para o 1.º CEB. Esta mutação fomenta nas crianças processos de adaptação muito singulares e distintos e que deve merecer uma atenção muito particular de todos os medianeiros educativos. Averiguámos, também, que transições bem conseguidas poderão fomentar nas crianças maior autoconfiança e maior predisposição para enfrentar as novas aquisições. Torna-se premente que os profissionais da educação, educadores de infância, professores do 1.º CEB implementem um conjunto de estratégias facilitadoras com vista a uma transição conciliada e equilibrada.

Pesquisar e refletir sobre a relevância da transição na formação inicial dos professores, bem como a supervisão na construção da identidade profissional dos docentes, são dois aspetos cruciais da carreira docente. A formação inicial é considerada o eixo da carreira docente, sendo posteriormente completada pela formação contínua e manifestam bem a amplitude destas duas conceções no processo construtivo da identidade profissional de cada docente. Podemos considerar a supervisão como uma lima deste processo de identidade profissional. Ela coopera no desenvolvimento profissional, uma vez que incrementa práticas reflexivas, autoaprendizagens e incentiva à mutação, no sentido de melhorar as práticas educativas dos docentes.

De forma a consubstanciar a nossa questão de partida, como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º Ciclo para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, apresenta-se um capítulo sobre a comunicação na transição. O objetivo primordial da EPE é construir e estabelecer alicerces de aprendizagens ao longo da vida. Torna-se essencialmente importante que os educadores e professores do 1.º CEB concebam vínculos de comunicação, na promoção de atividades em conjunto, com vista a uma transição sem perturbação. Para melhor percebermos e compreendermos a relevância da comunicação, principiarei o tema por fazer alusão à evolução da comunicação humana cronologicamente, enquadrando-as nas suas diversas etapas para posteriormente definir o seu conceito. Enquadramos também neste tema, os obstáculos da comunicação e a importância das relações interpessoais na comunicação. Por último, será exposto a objetividade da comunicação na transição entre o educador e o professor do 1.º CEB, de modo a que a transição seja exequível sem deixar lacunas no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

Com este propósito, apoiados numa metodologia de trabalho de projeto, pretendemos elaborar um plano de ação, a concretizar com uma ação de formação, que a ser colocado em prática no futuro, assentará na metodologia investigação-ação, (I-A) devido às particularidades intrínsecas das variáveis em estudo e dos destinatários alvo deste projeto. Sendo assim, este projeto propõe estratégias e ações integradoras, de forma a responder aos objetivos gerais e específicos definidos no decorrer das dez sessões. Estas, estão planeadas de forma a englobarem uma componente teórica, através do método expositivo, todavia este será sempre intercalada com atividades práticas, ou seja, dinâmicas de grupo e role playing, entre outras, e ainda trabalhos individuais e/ou grupo.

Procuraremos também a autorreflexão, seguida de reflexão partilhada entre os participantes a fim de promover um momento de reflexão que será catalisador das mudanças nas práticas letivas dos docentes. Esta será uma das formas peculiares de responder à questão investigativa “ Como melhorar a comunicação entre os educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição entre o Pré-Escolar para o 1.º CEB” e ao objetivo geral deste estudo “Melhorar a comunicação no processo de transição das crianças entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB” com o fim último de “promover a continuidade educativa” (OCEPE, 1997, p.28) e melhorar as aprendizagens das crianças.

Ao longo das várias sessões, os Docentes desenvolverão atividades de acordo com o tema explanado. Serão ainda fornecidos materiais de apoio, nomeadamente, guião de trabalho, vídeos, entre outros, que apoiarão indubitavelmente os docentes na realização das atividades a desenvolver em cada sessão. No final de cada sessão, em grupo sintetizaremos as aprendizagens significativas de cada sessão, que posteriormente serão disponibilizadas a todos os participantes, através da plataforma Moodle.

Também neste trabalho de projeto, foram implementadas as Normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações, através do Despacho Reitoral nº52/2008, de 12 de maio, do documento Guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação e ainda as Normas APA.

CAPÍTULO I

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

1.1. Introdução

Com o crescente interesse de redimensionar os estudos sobre a formação dos docentes e neste âmbito estudar também questões relacionadas pela formação e o trabalho dos professores, dando assim ênfase à pessoa do professor, aos seus itinerários profissionais e ao mesmo tempo a sua evolução pessoal ao longo da carreira, pela década de 90, António Nóvoa refere “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”. (Nóvoa, 1992, p.15). Segundo o mesmo, esta grande viragem deu-se com os estudos e à grande obra de Ada Abraham “O professor é uma Pessoa” publicado em 1984.

Fazendo um breve roteiro, encontramos muitas outras pesquisas neste campo, tais como, (Goodson, 2000; Sousa, 2006; Bello, 2002, entre outros), revelam a importância didática do método autobiográfico e as histórias de vida de professores.

“As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si.” (Sousa, 2006, p.25).

Neste sentido, o pensamento reflexivo, a autorreflexão e o autoconhecimento são elementos indispensáveis à trajetória da autobiografia assente num trabalho de inter-relações profissionais entre os docentes, na partilha de conhecimentos, nas vivências e experiências, podendo estas transformar-se em momentos excecionais de aprendizagem mútua.

1.2. Experiências Profissionais e Formativas

“Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado” (Bragança, 2011, p.158).

Ao longo do meu percurso profissional, como docente de EPE, construí percursos diferenciados que aos poucos e poucos foram seguindo um trajeto ao que Huberman (1989) define como ciclo de vida/carreira pedagógica dos professores profissionais. Nesta perspetiva,

reconstruo esse ciclo de vida, assente há influências familiares e sociais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu percurso como Educadora de Infância.

Neste meu breve itinerário de catorze anos de carreira, encontro marcas que de alguma forma me ajudaram na construção da minha identidade profissional. Alguns obstáculos, conflitos, tensões e, por vezes, também o desânimo, fizeram e fazem parte do meu trilho. Momentos de arranque, imbuídos de muita esperança e crer, lineares ou de descontinuidade, todos eles preenchem os meus anos de serviço, porque “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (Huberman, 1989, p. 38). Por seu turno, também encontrei, neste percurso, novos caminhos, novas pessoas, novas formas de consolidar e aprofundar os meus conhecimentos, o que contribuiu imenso para a construção da minha identidade profissional e realização pessoal.

1.3. O despertar da minha profissão

Antes de fazer o curso de Educadora de Infância, tive outras experiências a nível profissional, com as quais aprendi imenso e contribuíram para a minha escolha vocacional. Trabalhei, durante alguns anos, com crianças e jovens abandonados ou retirados às famílias e, simultaneamente, também estudava. Durante alguns anos, no período de férias, participei em colónias de férias com crianças e adolescentes, fase imensamente rica para mim. Também tinha uma outra atividade, na minha paróquia dava catequese aos adolescentes, isto durante sete anos, mas depois considerei que estava na hora de sair. Simultaneamente a esta minha jornada e por incentivo de uma amiga, (pois achava que tinha dom para a música), inscrevi-me no Conservatório - Escola das Artes da Madeira, onde tirei o quarto grau de formação musical e o terceiro ano de canto. Não completei esta primeira fase porque ingressei na universidade para fazer o curso de educadora de infância. Estou em dívida para comigo, pois prometi que voltaria e a vida ainda não me proporcionou para tal. Quem sabe se não irá ser o próximo desafio?

Ingressei em Lisboa, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, pois nessa altura o curso não existia na RAM e resolvi não esperar mais tempo. De malas aviadas para outra cidade, e de coração bem apertado, embora não fosse a minha primeira viagem até àquela cidade, saí ao encontro de uma nova experiência, da qual, hoje, eu tenho muito gosto e orgulho. Os novos amigos muito me ajudaram a vencer as dificuldades iniciais, sobretudo a falta de uma grande extensão de água (mar) e do verde (serra).

Vida académica só se tem uma vez, as responsabilidades são menos e o trabalho é, também, outro e ainda bem. Cada fase no seu tempo. Foram três anos muito exigentes, mas maravilhosos, onde aprendi e cresci imenso. Durante este período, descobri uma outra faceta em mim, a multiculturalidade. Ir, ver, conhecer e partilhar experiências com outras gentes. A cultura, os hábitos, os costumes, as raízes e crenças de cada povo, geram em mim uma grande curiosidade. No fundo, perceber a essência de cada povo.

Realço que durante o meu curso tive professores em que era bem perceptível a sua dedicação à sua profissão, ou seja, cada um à sua maneira, a quem devo muito. Foi um período muito exigente, devido a toda a conjuntura, sobretudo porque desde o início tive estágios em diversas escolas ou jardins-de-infância e a única indicação que tinha, assim como os meus colegas, era o número do autocarro para me deslocar. Os professores diziam que devíamos ser Homens (também tinha rapazes) preparados para enfrentar as dificuldades, porque “dar o peixe já pescado, não nos fazia crescer”. No fim, já se tornava uma peripécia e dava gosto. Quando já sabia o lugar, a magia inicial já se tinha perdido.

De todo o meu curso quero realçar o meu estágio final, qual recorde hoje com alguma saudade. Era uma escola do ensino particular, não muito grande onde havia duas salas do Pré-Escolar, com crianças dos 3 anos - 5 anos. Fiquei na sala dos mais pequeninos e com uma educadora excecional. Durante todo o período de estágio apoiou-me, incentivou-me sempre para novos desafios, “aconchegou” as minhas iniciativas e, também, sempre soube chamar atenção quando as coisas não corriam bem.

Além da experiência fantástica, esta escola proporcionou-me outras também aliciantes, como visitas de estudo e passeios. Pelo fato de ser da Região Autónoma da Madeira, a Professora dos meninos do 4.º ano de escolaridade, fez-me a proposta para que numa aula pudesse falar às crianças sobre os usos e costumes da Região. Coloquei mãos à obra, solicitando a ajuda dos meus pais e irmãos e, assim, pude fazer uma outra experiência da qual guardo belas recordações. “Viajamos” pela Ilha da Madeira e por fim, cada criança pode provar um bocadinho daquilo que nos marca ainda hoje, o bolo do “caco”, o bolo de mel e as broas de mel e para os adultos a dita “poncha”. E como não podia faltar, o Bailinho da Madeira, onde as crianças tiveram oportunidade de tocar no “brinquinho”.

Terminado o curso regressei à minha terra e tive a sorte de logo começar a trabalhar. É o que Huberman (1989), define como “sobrevivência” o que vulgarmente é traduzido como “choque do real”, isto é, o confronto com as dificuldades e as complexidades da vida profissional. Inicialmente comecei a trabalhar em Instituições Particulares. Nelas tive

oportunidade de experienciar todas as fases correspondentes da minha área de trabalho, com bebés de três meses de idade (nessa altura as crianças podiam ir para a escola aos três meses) até crianças de seis anos, o que abrange todo o desenvolvimento. Era o início da construção da minha identidade profissional. Esta identidade desenvolve-se e fortalece-se com aprendizagens e saberes oriundos da prática. O tatear constante, o colocar em questão se estamos fazendo o correto, de acordo com a realidade do meio onde as crianças estão inseridas, a distância dos ideais para a realidade e por vezes, a falta de material, foram objeto de análise e de luta. Por seu turno, também senti o entusiasmo inicial, a responsabilidade de ser educadora titular de uma sala com crianças de idades heterogéneas, o de sentir-se integrada num corpo docente. Tudo era novo, o entusiasmo e a exaltação faziam parte destes anos iniciais da minha carreira, o que Huberman (1989) circunscreve como “descoberta”. Todas elas contribuíram para experiências muito enriquecedoras e inesquecíveis.

Aos poucos e poucos fui ganhando experiência. “O termo experiência, como se sabe, deriva do latim “*experientia/ae*” e remete para a prova, ensaio, tentativa, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece” (Passeggi, 2011, p. 148). Assim a consolidação e a estabilização deu lugar aos medos iniciais. Anos depois ingressei na Função Pública. Com maior ou menor dificuldade, o período inicial desta nova fase foi superado de forma gradual e integral. Para tal, tive o apoio dos novos colegas que me ajudaram e muito, pois a minha experiência até então era bem diferente daquela que estava a viver. Nesta nova fase percebi a mudança e as grandes diferenças entre uma escola privada e uma escola pública. Apesar das muitas limitações que encontrei, quer físicas, (edifício da escola), quer a nível socioeconómico das famílias dos alunos, procurei tirar partido das situações e arregaçar mangas, colocando a criatividade em ação. Gostaria de realçar que tudo foi possível graças à excelente equipa pedagógica que se formou na escola, ao pessoal não docente e à colaboração dos pais.

Tive a oportunidade de participar em algumas experiências profissionais dinamizadas pela escola, dentro e fora da sala de aula, participando em trabalhos promovidos pela escola e por algumas instituições. A par do meu trabalho profissional, tentei não descurar o investimento na minha formação contínua. Foi um período abundante de experiências pessoais bem diversificadas, em que procurei novos desafios e novos conhecimentos. Como refere, Bragança, (2011, p.158), “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”. Posso concluir, que foi muito gratificante quer a nível pessoal, quer a nível profissional e senti um

sentimento de competência pedagógica crescente, de confiança e de algum conforto sempre associado ao querer aperfeiçoar os objetivos pedagógico - didáticos e conseqüentemente uma maior flexibilidade de prática e gestão, quer do tempo e do espaço. Por outro lado considero que, esta fase foi fundamental para a construção da minha identidade profissional, desencadeando em mim a vontade de procurar novos desafios e novas experiências cimentados em novos conhecimentos.

1.4. Em busca de novos conhecimentos

Os ciclos profissionais estão intimamente ligados ao trajeto e desenvolvimento da carreira profissional, assente e torneada num conjunto de experiências acumulativas quer no plano individual, quer ao nível de contexto social, como anteriormente foi referido. É neste plano de busca marcado pela atualização, que pretendo melhorar as minhas expectativas profissionais, ao que Huberman (1989) define por “fase de diversificação”, entre os sete a vinte e cinco anos de experiência profissional.

Sair da rotina e de um certo conforto profissional tornou-se imprescindível. Precisava de novas experiências pessoais, de adquirir novos conhecimentos, diversificar metodologias pedagógicas e de avaliação, confrontar-me e questionar-me de forma mais profunda e ampla as minhas práticas, solidificar e ampliar os meus saberes. No fundo necessitava de manter a chama viva pela minha profissão e não a querer estagnar. Resolvi estudar novamente e propus-me a fazer a licenciatura em “Complemento de Formação Científica e Pedagógica de Educadores de Infância” pela Universidade Aberta. Gostei das minhas novas aprendizagens, do estudo e do aprofundamento da matéria que elaborei. No entanto não foi uma experiência tão positiva quanto esperava, pelas características que compõem o “ensino à distância”. Foi algo que não me cativou. Contudo procurei aproveitar o curso ao máximo trazendo para o meu dia-a-dia os novos conhecimentos adquiridos e “cimentando” outros tantos, pois "durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência" (Huberman, 1989, p.42).

Após esta fase de estudos e durante os anos que antecederam o momento presente, procurei sempre manter-me em “alerta”, participando na formação continua que as entidades proporcionavam. Considero fundamental este tipo de formação na minha vida profissional,

uma vez que através dela procuro manter o entusiasmo pela profissão e pelo desempenho da mesma. Também considero ser uma forma de acompanhar as mudanças, renovar e rever os meus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o ensino/aprendizagem.

Foi mediante esta busca, inquietude e reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, assim como a (re) construção da minha identidade profissional e pessoal que me propus fazer o Mestrado em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”. Senti necessidade de investigar, aprofundar, encontrar novas formas de enfrentar as mudanças crescentes que se verificam no ensino e, sobretudo, no papel que professor e a escola de hoje são chamados a desempenhar. Para além dos conhecimentos que já adquiri e de todos os outros que eu acredito que ainda vou adquirir, sinto que, até ao dado momento, este pequeno estudo veio possibilitar-me essencialmente uma reflexão mais pormenorizada das minhas práticas e conseqüentemente, o desejo de as passar para o meu dia-a-dia. Para Nóvoa, (1995), a formação dos docentes não se edifica unicamente através da aglomeração de cursos, mas sobretudo mediante um trabalho assente na autorreflexão, isto é, na reflexão crítica das práticas que cada um desenvolve e na (re) edificação permanente da sua identidade pessoal e profissional.

Presentemente procuro, aliada à minha vida familiar, pessoal e profissional, “agarrar” as oportunidades que a vida me proporciona, com dias melhores ou piores. Considero que a vida é um grande dom que o Homem tem. Aprendi e aprendo estes valores com os meus pais e que cada ser tem uma tarefa ou missão (aqui não importa o nome que cada um atribui) a desempenhar e a desfrutar enquanto vive. Agarrá-la, segurá-la e vencê-la, não é tarefa fácil, mas, desistir seria pior. É com esta aposta que assento as minhas perspetivas futuras, cimentando e solidificando a minha identidade, pessoal e profissional de forma reflexiva, reflexão-ação-reflexão, pois esta permite uma construção e reconstrução do conhecimento. É um período marcado pela “experimentação, diversificação e consolidação” (Huberman, 1989, p.41), sem dúvida, mas também, assinalado pelo questionamento pedagógico, face ao período por vezes tão conturbado que é a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo.

Mediante estas exigências e o que esta implica, sair do estado confortável ou mesmo de uma certa rotina, lancei-me num novo desafio em busca de possíveis respostas ao problema proposto “Como melhorar a comunicação entre os educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição das crianças do Pré-Escolar para o 1.º CEB”. Simultaneamente, uma nova

estabilidade profissional mais qualificada, conforme afirma Huberman, (1989) ¹ "durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência" (Cooper, 1982, p.81).

2. SITUAÇÃO - PROBLEMA

1.5. Identificação e definição do problema

O trabalho aqui exposto tem por objetivo refletir e encontrar possíveis respostas ao problema da comunicação e da articulação entre os docentes do Pré-Escolar e os do 1.º Ciclo, de modo, a proporcionar um bom desempenho deste processo que é a transição e ao mesmo tempo “promover a continuidade educativa” (OCEPE, 1997, p. 28) e melhorar as aprendizagens das crianças.

Nesta perspectiva, a nossa investigação irá ser direcionada no sentido de encontrar pequenos contributos de forma a superar o nosso diagnóstico inicial ou identificação do problema: “Como melhorar a comunicação entre os educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição das crianças do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo”, tendo em conta a relevância da mesma, troca de informação/comunicação entre os docentes, EPE e o 1.º Ciclo, no momento da transição.

1.6. Justificação da escolha

Ao longo do meu percurso, enquanto educadora, tenho verificado algumas lacunas de comunicação entre educadores e professores do 1.º Ciclo, ao nível da transição das crianças do Pré-Escolar para o ciclo seguinte (1.º CEB).

Tornou-se inquietante para mim ver as crianças, nesta fase da sua vida escolar – 1.º CEB, manifestarem determinados dificuldades que inicialmente já tinham sido superadas, ou presenciar regressões a nível pessoal e social quando tudo anteriormente na “pré” indicava que o essencial já estava adquirido para seguir em frente. Simultaneamente, toca-me

¹ Hurman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In Estrela, M.T., & Estrela, A. (Coords), Vidas de Professores. (II cap., pp.31-61). Editora: Porto Editora. Coleção Ciências de Educação. (Trabalho original em inglês publicado em 1989).

profundamente quando as crianças expressam que querem voltar à sala do Pré-Escolar. Se, por um lado, como educadora fico feliz, por outro, preocupo-me pelo facto de aquela criança “não querer crescer”. Também tenho verificado que muitas vezes os colegas do 1.º ano de escolaridade revelam dificuldades nesta fase inicial. Então questiono-me em que medida posso contribuir para que o colega possa superar, juntamente com os seus alunos, este período por vezes tão conturbado? De que forma posso cooperar para que esta transição não seja tão penosa para estas crianças? Onde está o erro? Qual foi o aspeto que ficou por fazer, de modo a dificultar tanto esta transição?

Neste sentido, com o presente trabalho de projeto pretendo dar o meu contributo a possíveis respostas à problemática anteriormente referida: “Como melhorar a comunicação entre os educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição das crianças do Pré-Escolar para o 1.º CEB” e com os docentes, num trabalho cooperativo, assente na análise e na reflexão da ação, proporcionar a mutação da prática pedagógica, criar estratégias válidas e simultaneamente fortalecer condutas comunicativas plausíveis entre os docentes, EPE e 1.º CEB.

É com este pulsar que proponho o “Projeto de Intervenção”, que tem como objetivo principal abordar a comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo e concomitantemente, promover junto dos dois grupos profissionais, EPE e 1.º CEB, interações mútuas cimentadas no trabalho colaborativo e cooperativo, de forma, a redescobrir novas estratégias e novos percursos.

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Questão de partida

Como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB?

3.2. Objetivo geral

Melhorar a comunicação no processo de transição das crianças entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB.

3.3. Objetivos específicos

- a) Identificar as principais barreiras da comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo;
- b) Enunciar estratégias que estimulam práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB;
- c) Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O PERCURSO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

1.1. Enquadramento sociopolítico da década de 70

A educação é tão antiga como a própria Humanidade, parecendo constituir um dos primeiros pilares da própria sobrevivência do Homem. Através da educação, pretende-se que o ser Humano se adapte ao meio, criando condições para uma aprendizagem e evolução nos conhecimentos, valores e atitudes benéficos a essa adaptação.

Fazendo uma retrospectiva histórica do sistema educativo em Portugal, relativamente à época de 1970, e ao enquadramento político-social da época, verifica-se que o sistema político vigente encontrava-se esmorecido sem qualquer tipo de resposta satisfatória e qualificada. Verifica-se que “a Educação e a Escola sofrem durante o Estado Novo, e em especial nas décadas de 30, 40 e mesmo 50, de processos de desvalorização e desqualificação profissional. (Guinote, 2006 p.115). A maioria da população não tinha recursos e encontrava-se “debilitada“ e fragilizada, recorrendo muitas vezes ao trabalho infantil e adolescente para poder sobreviver e fazer face às muitas dificuldades da época, quer no meio rural, quer no meio operário. Segundo Ruivo, (2003), era uma sociedade em decadência e desalentada, mergulhada no analfabetismo e na ignorância dos saberes. Constate-se, também, a inexistência de escolas, em grande número, nas povoações rurais. Por sua vez, as escolas do ensino secundário encontravam-se a grandes distâncias e o custo deste, era demasiado dispendioso. Verifica-se, ainda, que neste período uma grande percentagem de crianças não prossegue os estudos além do primeiro ciclo e, apenas, um número muito reduzido de alunos ingressava no ensino superior.

Regista a história que desde o fim da primeira República até ao Estado Novo, quer após a II Guerra Mundial, ou mesmo durante os anos setenta, sucederam alguns “atentados” contra o Sistema Educativo e a formação de professores,

“a política educativa do Estado Novo nos anos 30 é assim vista como uma fase negra na História da Educação em Portugal, de abandono da Educação como prioridade da acção executiva e de desqualificação do ensino elementar obrigatório, desde o seu encurtamento para apenas três anos até à menorização do pessoal docente” (Guinote, 2006 p.114)

na tentativa de prevalecer um ensino marcado pelas ideologias conservadoras “Deus – Pátria – Família” (Stoer, 1983, p.794), assente na premissa que “um povo inculto, é um povo

submisso” (Ruivo, 2003, p.181). É um período obscuro e tenebroso da história da Educação em Portugal, estigmatizado pelos sucessivos recuos, quer nas aprendizagens das crianças, quer na formação dos docentes. Continua o mesmo autor, Ruivo, (2003), por exemplo: 1926 – o ensino obrigatório passa de cinco para três anos; 1928 – reduz-se os projetos e conteúdos do ensino primário; 1930 – são encerradas as Escolas Normais Superiores; 1931 – é estabelecido pelas entidades que só se poderia abrir uma escola primária se houvesse 45 alunos por cada professor; 1936 – é extinta a educação infantil pública oficial, sendo essa função da “Obra das Mães pela Educação Nacional”. Entre 1936 e 1942 encerram-se Escolas do Magistério Primário. Com esta conjuntura de “emagrecimento” da Educação ocasionando ausência de formação inicial de professores, o Governo vê-se obrigado a criar outra figura para desempenhar o papel do professor, os “Regentes”, cidadãos que tivessem o ensino primário e que confessassem os mesmos princípios ideológicos do governo vigente.

Continuar assim torna-se inadmissível. Era urgente mudar este quadro negro da educação e implementar novas medidas, de forma a superar as barreiras presentes.

Terminada a II Guerra Mundial, emerge novas ideologias, colocando em questão as ideologias vigentes até então, o conservadorismo. Ajustar-se à nova era, era da industrialização, já á muito implementada na Europa, Japão e Estados Unidos da América, torna-se fundamental. Partindo deste pressuposto e segundo nos relata Ruivo, (2003), foram tomadas algumas medidas consideradas alicerçais para o que se pretendia alcançar, desde a proibição ao emprego a menores, ou mesmo a quem não tivesse o ensino primário incluindo o exame da 3.ª classe; para ser funcionário público tinha que ter a 4.ª classe, entre outras medidas peculiares para esta fase, tais como, cursos para os adultos que estavam presos e cursos noturnos nas diversas escolas primárias.

Verifica-se assim, que paulatinamente o país preparava-se para um presumível arranque ao nível da industrialização, pois era necessário mão-de-obra minimamente qualificada.

É nesta conjuntura, mediante os estudos de Ruivo, (2003), que se enquadra o início da década de setenta com a reforma do Professor Veiga Simão, então Ministro de Educação, do sistema educativo em Portugal, através do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos; com a institucionalização da educação Pré-Escolar; com a antevisão de um aumento de um ano no ensino secundário; maior diversificação do ensino superior e a implementação de um sistema formal de formação de professores.

Refletindo neste quadro de dados e no contexto deste período, considerava-se crucial a mudança em todo o sistema educativo e principalmente na formação de professores, o que se observava ser preponderante para os novos caminhos que se avizinhavam na educação. Esta, por sua vez, deve ser assente num conhecimento “científico”, como faz menção Albano, (1999), “o papel determinante nesta mudança foi, sem margem de dúvida, a constituição do conhecimento científico dos fenómenos educativos” (p.2), com preocupação na objetividade, assim como, no rigor e a nível pedagógico “didático, educativo”, que atua na promoção das aprendizagens das crianças e nas suas distintas fases do desenvolvimento, isto é, “compreender a criança, nem como sujeito, nem como objeto, mas como participante (Woodhead & Faulkner, 2000), é um processo complexo porque envolve cortes culturais com compreensões profundamente enraizadas” (Oliveira-Formosinho, 2004, p.85).

1.2. O ímpeto da Educação em Portugal na segunda metade do século XX

A década de 70 é um período fundamental para o desenvolvimento da Educação e para a formação de professores em Portugal, e teve como protagonista o Ministro da Educação, Professor José Veiga Simão. No seu discurso (a 6 de janeiro de 1971) o então Ministro, apresenta, em traços gerais, o que pretende reformular no sistema educativo com o “Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior” (Stoer, 1983, p.793). Com uma linguagem muito acessível, o então Ministro da Educação define que a sua grande batalha reside em expandir a educação e educar todos os portugueses, independentemente das condições sociais e económicas de cada um. Esta decisão prende-se pelo facto de em Portugal existir uma elevada taxa de analfabetismo, como já anteriormente foi referenciado. Inclui, sobretudo, na sua reforma educativa, uma política de desenvolvimento de bolsas, que se difundiu com o 25 de abril 1974, para a frequência de cursos no estrangeiro, nomeadamente na Europa e nos E.U.A., cursos que na sua maioria levaram ao doutoramento.

Verifica-se que a partir do ano 1975, as conjunturas económicas políticas e sociais, sofreram modificações, assim como os contextos de vida e os seus valores, com as resultantes mudanças, também, no campo educacional, quer ao nível nacional, 1980, e internacional, pois, “desde a década de 1970 e 1980, a União Europeia transformou toda a formação de professores em ensino de nível superior” (Formosinho, 2009, p.27) o que proporcionou um forte incentivo pelo conhecimento científico no domínio da educação.

Muitos foram os fatores que contribuíram para este incitamento, mas um deles foi preponderante para o desenvolvimento da educação: o regresso a Portugal dos muitos bolsiros e de outros grandes investigadores, que tinham sido exilados, mas que entretanto tinham obtido o doutoramento em Ciências de Educação. Simultaneamente surge a grande vontade pelo conhecimento científico, fator decisivo no âmbito da educação, proporcionando, assim, um grande desenvolvimento em várias vertentes da investigação, nomeadamente nos estudos curriculares, mas, sobretudo, na formulação de várias estratégias na intervenção educativa.

Outros contributos decisivos favoreceram a evolução do sistema educativo e, como era de esperar, sugeriram trabalhos, organizaram-se colóquios nacionais e internacionais, “promovidos pela secção portuguesa da AFIRSE – Association Francophone Internale de Recherche Scientifique en Education.” (Estrela, 2006, pp.143-144). Conjuntamente a estes colóquios verificou-se um crescimento de publicações, editorial de trabalhos no campo científico e de antologias de obras de Ciências de Educação de autores nacionais e internacionais, tais como: “Maria Teresa Estrela e Albano Estrela em Lisboa; Nicolau Raposo, em Coimbra; no Minho (Braga), com José Augusto Pacheco; e Isabel Alarcão, em Aveiro” (Estrela, 2006, p.144). Foram e são considerados os grandes pioneiros, os grandes atores de referência da investigação científica educacional em Portugal. É um marco histórico para o nosso sistema educativo.

Em meados dos anos 80, segundo nos descreve Estrela, (2006), foi criada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, com um corpo docente de doutorados, que permitiram a criação de Mestrados e Licenciatura em Ciências de Educação, não só nas faculdades, como também em outras instituições universitárias, o que leva a uma grande divulgação e expansão da investigação científica educacional no nosso país e que é considerado fator de grande consideração para os docentes da época, independentemente do nível de ensino que desempenham.

Com a Fundação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, criada em 1990, procurou-se o progresso e a estabilização das Ciências da Educação, dando primazia à Formação de Professores, assim como, à formação inicial e contínua de outros profissionais ligados ao sistema de ensino. Repare-se que o papel determinante para esta grande mudança foi, sem margem de dúvida, a elaboração de um conhecimento científico sobre a educação, isto é, uma abordagem Epistemológica.

Segundo Estrela (2006), toda a ciência inicia-se através da observação, auscultação e investigação, o mesmo aconteceu com as Ciências da Educação. Foi através desta observação/investigação que se conseguiu detetar e efetuar um vasto conjunto de fenómenos que são específicos desta ciência e não constatáveis em outras ciências humanas.

Apesar de toda a complexidade, verifica-se, por parte desta ciência (das Ciências da Educação), um conjunto de saberes peculiares e objetivos, nas mais diversas áreas, onde se desenvolve a teorização e a prática educacional. Conquanto com metodologias distintas, paulatinamente verifica-se que a:

“Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Administração Educacional, a História da Educação, a Avaliação Educacional, o Desenvolvimento Curricular, a Pedagogia e a Didática, a Formação de Professores, a Formação de Adultos, a Educação Comparada, a Tecnologia da Educação, a Filosofia e a Epistemologia da Educação”
(Estrela, 2006, p.146)

deram imensos contributos, até então desconhecidos, no desenvolvimento humano.

1.3. Incremento da Educação Pré-Escolar

1.3.1. Orientações para a prática da EPE

Verifica-se, no decorrer da história portuguesa, e de acordo com os estudos feitos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, (2003), que os cuidados a ter relativamente aos de proteção das crianças desde tenra idade, vem de longa data. Segundo alguns autores, (Bairrão & Vasconcelos, 1997; Ferreira Gomes, 1997; Ramirez, Penha & Loff, 1988), estes dados remontam aos séculos XV e XVI, com a fundação das Misericórdias criadas pela Rainha D. Leonor 1458 - 1525, que tinham como incumbência proteger os órfãos, os doentes e os presos. Estas obras tinham um cariz cristão e com uma componente assistencial, uma vez que tinham como objetivo o combate à pobreza e à exclusão social. Ainda hoje, este tipo de missão prevalece nas Instituições Particulares de Solidariedade Social, sob a tutela da Igreja Católica.

No século XVIII, e segundo Magalhães (1997), registam-se dados de como havia essa preocupação social, com o aparecimento das amas de criação, os Asilos da Infância e inclusive as casas de Misericórdia, que tinham por incumbência acolher e proteger as

crianças, assim como, proporcionar-lhes alguma formação básica, leitura e escrita, afim destas poderem na vida adulta desempenharem uma profissão.

Já no século XIX, foram tomadas algumas medidas legislativas para a educação de infância. Segundo Cardona (2008), o percurso da educação de infância no nosso país decorre por distintas fases: a Monarquia (1834 - 1909) — neste período a educação de infância passa a fazer parte do Sistema Educativo a nível Nacional e surgem as primeiras escolas, a Cartilha Maternal de João de Deus em 1876, com a preocupação de não só alfabetizar as crianças, mas também os adultos, através das escolas itinerantes em 1882. Pelo mesmo ano, segundo Vasconcelos, (2003), é criado o primeiro jardim-de-infância de Frobel em Lisboa, demonstrando, assim, o grande interesse da burguesia ascendente e da classe dos intelectuais, pela educação de infância. Regista ainda a história, que em consequência da ida das mulheres para as fábricas, é promulgado o DL 1890, de 10 de fevereiro, onde estas são obrigadas a criar creches, desde que tivessem mais de 50 operárias, obedecendo, assim, aos princípios dos “higienistas”, que assentavam a sua ação na saúde das crianças.

Posteriormente e como nos refere Vasconcelos (2000), temos a I Republica (1910 - 1932) — que é caracterizada pela valorização da pré-escolarização da escola infantil e, de seguida, o Estado Novo (1933-1973), sobretudo nas primeiras décadas sente-se um “retroceder“ do percurso da educação de infância, pois é designado às mães essa tarefa, passando, assim, a educação de infância a ter um cariz assistencial. Pelos anos 1960-1973, prossegue a autora, em consequência das muitas mudanças a nível social, nomeadamente pelo desenvolvimento gradual da industrialização que se fez sentir no nosso país, uma vez que as populações deslocaram-se para as grandes cidades e, ao mesmo tempo, registava-se um número significativo de mulheres na vida ativa. É de mencionar, ainda, outros fatores, tais como, a emigração pela década de 60 e a guerra colonial que ocorreu durante este período, e, por fim, a família e a sociedade passam a valorizar a criança, dando, assim, relevância à educação da mesma, passando novamente a ter índole educativo.

É durante esta fase designada por “marcelista” 1973, que se dá a reforma de todo o Sistema Educativo² e onde a EPE é novamente reconhecida como uma componente fundamental do sistema educativo. Seguiu-se o período pós 25 de abril - 1974, em que se defende uma conceção socioeducativa da política para a infância, articulando de forma coesa todos os serviços envolventes neste projeto.

² Conferir o Lei n.º 5/73 de 25 de julho.

Entre 1979 - 1985, foram criadas duas redes públicas, uma dependente do ME, para crianças dos 3 - 6 anos, cujo objetivo centrava-se na função educativa e uma outra dependente da Segurança Social, para crianças dos 0 - 6 anos, dando particular destaque à função social.

Segundo Alarcão (2008), esta consciencialização e visibilidade que se pretende dar à educação da criança, é reforçada após a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança.

E de forma a dar continuidade a um trabalho mais coeso, mais eficaz na promoção desta expansão da rede educativa, assim como, contribuir para a melhoria da qualidade dos mesmos estabelecimentos e simultaneamente ser capaz de corresponder às exigências inerentes a todo este processo do Sistema Educativo a nível Nacional, bem como, reduzir as desigualdades sociais, foi criado em 1995 um Gabinete para a Expansão e o Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, onde agrega os diversos serviços do ME e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Um ano mais tarde, em 1996, após a elaboração de um relatório de Formosinho e Vasconcelos, com o intuito de melhorar na prática o que se tinha estabelecido nos anos antecedentes e de não se dispersar nos objetivos delineados, foi lançado, pelo Governo vigente, o “Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar”³ em parceria entre o privado e público. Este Plano de Expansão consistia essencialmente num trabalho de equipa, envolvendo diversas entidades, tais como: autarquias locais, entidades privadas e de cariz social, mas tendo, sempre, como coordenador e regulador o governo. Todos eram chamados a desempenhar esforços de forma a responder às necessidades locais, de modo a desenvolver e a difundir a EPE. Adotaram-se, ainda, medidas a nível organizativo na rede pública, de forma que o EPE se expandisse em estreita relação com o 1ºCiclo, assim como, definiu-se tornar a EPE um dos sistemas fundamentais para o desenvolvimento de toda a comunidade educativa, onde todos são chamados a cooperarem: crianças, pais, professores e todo o cidadão em geral.

Como se poder constatar e de forma sucinta, nos últimos anos registaram-se, a nível Nacional, mudanças profundas no âmbito da EPE a nível curricular, como também, na formação dos educadores. O ano 1997 é, por assim dizer, o ano de ouro para EPE em Portugal. Fomentou-se a nível nacional uma rede de estabelecimentos de EPE e implementaram-se outras medidas fundamentais ao desenvolvimento das mesmas, medidas estas que já vinham sendo debatidas desde a revolução de abril de 1974.

³ Conferir o Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho.

É mediante esta estruturação que a EPE assume as características específicas que hoje conhecemos, tal como é referida na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, onde institui como princípio geral:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Neste sentido visava-se garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças, independentemente do estrato social que pertencesse e onde cada uma pudesse usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado.

Esta é uma etapa educativa referente às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos de idade. Podemos ainda constatar, na Lei de Bases do Sistema Educativo⁴, que a frequência alusiva à EPE não tem cariz obrigatório, isto é, é facultativa, uma vez que, primeiramente, cabe a cada família a educação dos seus filhos, muito embora o Estado tenha por missão contribuir ativamente para a generalização da EPE a nível Nacional.

Tendo cariz de opcional, não deixa de ter a sua devida importância a EPE, sendo considerada como parte fundamental da educação básica das crianças e é, também, o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens. “A frequência de um jardim-de-infância é, sem dúvida, um contributo para o sucesso escolar pois, quando a criança chega à escola já ouviu e contou histórias, fez “leituras” do mundo à sua volta... “ (Vasconcelos, 2009, p.4).

Segundo Gaspar (2008), e de acordo com o nível 0 da CITE, (nível 0 – EPE), esta é definida como sendo a primeira etapa da educação formal, onde decorrem atividades que visam essencialmente preparar as crianças para o seio escolar, principalmente na transição entre casa e escola. É com este sentido que foi definida como um lugar de desenvolvimento de atitudes, de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.

Ainda relativamente ao ano de 1997, uma equipa de trabalho⁵ sob a orientação de Teresa Vasconcelos⁶, apresentou um novo documento basilar para EPE, intitulado Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolares - OCEPE, no qual foi definido um

⁴ Conferir Lei, n.º 46/86, de 14 de outubro Artigo 5.º

⁵ Do Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

⁶ Diretora do Departamento da Educação Básica.

conjunto de princípios fundamentais para a prática pedagógica do educador, a fim de este ir ao encontro das necessidades do desenvolvimento global das crianças. É de realçar que este documento, OCEPE, é considerado como um elemento de grande referência para todos os educadores a nível Nacional, um pilar para EPE ao nível organizacional da componente educativa como primeira etapa da educação básica das crianças. O documento referido anteriormente assenta os seus fundamentos na indissociabilidade da aprendizagem e desenvolvimento, no reconhecimento da criança como sujeito ativo do seu processo educativo em construção articulada com os seus saberes e numa pedagogia diversificada que vá ao encontro das necessidades de cada criança. Define, ainda, o mesmo documento, que todo este desenvolvimento curricular tem como ator principal o educador, isto é, é da inteira responsabilidade do educador fomentar e definir a curricular, tendo em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo, estando esta última dividida em três grandes blocos: “Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação, incluindo os domínios da linguagem e da matemática, assim como, a continuidade e a intencionalidade educativa” (OCEPE, 1997, p.14).

Desde 1986 que Portugal participou no «Preprimary Projec» da «Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement», (I.E.A.), com o fim de adquirir conhecimentos que permitisse aperfeiçoar a “Qualidade das Primeiras Experiências Educativas das Crianças” (IEA, 1986).

Em 1998 o ME, pelo mesmo Gabinete⁷ e sob a Orientação da Diretora do Departamento da Educação Básica, Teresa Vasconcelos, lançou um documento intitulado de “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, assente nesse estudo, já referenciado no parágrafo anterior, cujo seu primordial objetivo é o de reunir dados de como melhorar a qualidade das experiências educativas iniciais das crianças, a fim de, disseminar as lacunas existentes nas práticas dos educadores de infância. Tem ainda como objetivos a EPE, facultar condições adequadas a fim de promover o bem-estar de todas as crianças independentemente do estrato social a que pertence, proporcionar-lhes o seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional, moral e social, favorecendo-lhes um alargamento das suas experiências e simultaneamente estimular o interesse das crianças pelo conhecimento circundante ao seu ser, isto é, pelo ser humano, natureza e sociedade. No fundo, cada criança deve ser valorizada na

⁷ Do Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

sua peculiaridade sem nenhum tipo de restrição e, assim, paulatinamente, atingir os objetivos delineados e adequados a cada faixa etária.

Neste sentido, o ME 2000, assevera que EPE deve favorecer às crianças mais do que a preparação para a escolaridade obrigatória, mas, sobretudo, deve proporcionar nas crianças atitudes positivas mediante o ato de aprender, atitudes estas que devem permanecer durante toda a sua vida, uma vez que a escola ocasiona diversas aprendizagens múltiplas.

Mais recentemente, em 2010, o ME divulgou as Metas de Aprendizagem⁸ para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, no âmbito da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que tem como finalidades garantir uma educação de qualidade nos distintos níveis de ensino. Neste documento consta definições de metas finais para EPE, relativamente à área da Formação Pessoal e Social, que tem como finalidade a inserção da criança no meio onde vive e na sociedade que está incluída, de forma autónoma e solidária, e, posteriormente, temos as áreas de Expressão Artística que constam de Expressão Motora, Musical, Plástica e Dramática/Teatro. As OCEPE agregaram a Dança, no grupo da Expressões Musical e Motora de forma a simplificar, posteriormente, os ciclos seguintes denominados por “ Expressões Artísticas” — Plástica, Musical, Dramática/Teatro e Dança, assentes no desenvolvimento das competências em “Literacia nas Artes”, no Ensino Básico.

Estão, também, incluídos na área das Expressões, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. É fundamental que as crianças no final da EPE, possuam um conjunto de aprendizagens e de saberes linguísticos, alicerçais para a aquisição da linguagem escrita, revelando, sobretudo, a capacidade de intervenção assente num discurso verbal claro e sequencial dos acontecimentos, histórias, objetos, ações e/ou recitação de poemas, rimas e canções. Não menos importante, é a consciência fonológica que cada criança deve possuir no final desta etapa, assim como a aquisição do reconhecimento de algumas palavras escritas e das convenções gráficas (ME, 2010).

No conjunto das Expressões ainda faz parte o Domínio da Matemática. Qualquer que seja a cultura ou contextos físicos em que as crianças se encontrem, estão envolvidos episódios e determinados fenómenos que apelam ao uso das competências deste Domínio. Incumbe ao educador na sua planificação facultar momentos de confrontação de ideias, de comunicação entre pares e de reflexão, para que as crianças possam manifestar o seu saber matemático e, simultaneamente, organizar o pensamento, uma vez que o Domínio da

⁸Conferir em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>. (Alçada, 2010).

Matemática assume um papel preponderante na formação global das crianças como cidadãos do futuro.

Faz, ainda, parte desta conjuntura de parâmetros definidos pelas Metas de Aprendizagem para EPE⁹, assentes nas OCEPE, a área do Conhecimento do Mundo, que irá permitir à criança desenvolver aptidões para um pensamento científico elaborado, a fim de esta poder compreender melhor, orientar-se e integrar-se no meio que a rodeia.

Por fim, as Metas de Aprendizagem para EPE sobre a Tecnologia da Informação e Comunicação — TIC. Estas Metas são apresentadas em articulação com as quatro áreas de competência da TIC: informação, comunicação, produção e segurança. As competências anteriormente referidas são contributos imprescindíveis que visam o sucesso escolar, indicados já nas OCEPE, permitindo, assim, aos educadores de infância um tronco comum nas planificações, para que todas as crianças, antes de entrarem para o 1.º Ciclo, possam já ter realizado todas essas aprendizagens.

Ressalva, ainda, o ME que este documento não pretende circunscrever ou mesmo limitar qualquer tipo de experiência que possa proporcionar uma aprendizagem diversificada, enriquecedora ou mesmo facultar oportunidades únicas que as Instituições de Infância devam proporcionar às crianças, sempre sob a orientação e intervenção da educadora.

Contudo, se por algum motivo as crianças não alcançarem os objetivos delineados nas metas para EPE, não pode ser motivo de retenção no Pré-Escolar. Pelo contrário, deve fomentar um diálogo entre educador e professor do 1.º Ciclo, de modo a que este possa dar prosseguimento às aprendizagens desenvolvidas e a criança adquira as metas previamente delineadas, uma vez que estas são cruciais ao trabalho dos professores do 1.º Ciclo.

1.3.2. Breve síntese da Evolução do Sistema de Ensino na Região Autónoma da Madeira

No período dos Descobrimentos e nos anos posteriores, encontrava-se em conformidade com o que se verificava a nível Nacional, isto é, o ensino estava delimitado às instituições católicas, implementadas por todo o país, sendo este administrado em latim e sem qualquer referência à língua materna. Tinham como fim último, preparar jovens que aspirassem seguir a vida Consagrada/Eclesiástica.

⁹Conferir em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>. (Alçada, 2010).

Entre finais do século XIX e o princípio do século XX, regista-se a proliferação de escolas nos mais diversos recantos na Ilha da Madeira, a fim de colmatar o tão elevado número de pessoas analfabetas. Nos anos setenta mais de 50% da população madeirense era analfabeta e cerca de 80% dos jovens que terminavam a instrução primária nunca prosseguiram os seus estudos, muitas vezes devido a dificuldades económicas. O grande apogeu pela luta contra o analfabetismo verificou-se após a revolução do 25 de abril de 1974 e mais especificamente, no caso da Madeira, ao ser instaurada a Autonomia Regional. (Mendonça, 2006).

Imperiosamente a escolaridade passou a ser de seis anos, o que levou as entidades a disponibilizarem dos orçamentos grandes quantidades de verbas para fazer frente aos novos investimentos, de modo a que pudessem realizar a oferta escolar face ao novo período exigido por lei. No ano 1987, regista-se novas alterações mediante o período obrigatório da escolaridade passando agora para nove anos e é por esta época que a Região Autónoma da Madeira deu um largo passo ao aumentar o número de oferta na EPE. Estudos efetuados na Região demonstraram um enorme número de cobertura do EPE, de “27% em 1987/88 para 63%, em 1997/98 do total das crianças” (Quintaneiro, 2011, p.22) em idade EPE, sendo esta considerada uma fase fundamental e peculiar no percurso escolar de cada criança e subjacente ao sucesso das etapas escolares seguintes. A EPE, na RAM, possui também uma outra especificidade relativa ao restante país. Para melhor assegurar este alargamento de horário e com as características específicas que a compõem, onde são desenvolvidas atividades lúdicas pedagógicas, por cada sala, existem duas educadoras de infância. Esta foi a melhor forma encontrada pelas Autoridades Locais, para poder dar resposta às necessidades das famílias carenciadas que, sobretudo, vivem no limiar da pobreza e que conseqüentemente não têm possibilidades económicas de inscrever os seus filhos em Atividades de Tempos Livre, (ATL), precavendo, desta forma, a marginalização social. (Pocinho & Borges, 2007)

Com o aumento da escolaridade obrigatória e o aumento do número de crianças a frequentarem o EPE, foi necessário investir, também, nos outros níveis de ensino, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, por toda a Região, pois continuavam a subsistir escolas isoladas e desprotegidas potencializadoras de grande insucesso escolar. Conseqüentemente e mediante esta nova conjuntura emerge um outro tipo de regulamentação a nível escolar que fosse ajustável à realidade circunscrita da Madeira. E para fazer face a esta nova problemática, iniciou-se em 1994/1995 o Plano de Reordenamento da Rede Regional Escolar, que ao longo dos anos tem sido progressivamente executado pelos governantes. “Assim, foram dispensados 77 edifícios

isolados, construídos 11 novas escolas e redimensionadas/ampliadas 33” (Quintaneiro, 2011, p.22). Por este mesmo ano, 1994/1995, e para fazer face às novas exigências e aos novos planos, iniciou-se um novo ciclo ao nível estrutural em 10 escolas da RAM, onde estas passaram a funcionar a Tempo Inteiro¹⁰.

Presentemente são 93 escolas na RAM com esta tipologia. Mediante a nossa investigação, averigua-se que só quatro anos mais tarde é que surgiu o enquadramento legal da criação e do funcionamento das “Escolas e Tempo Inteiro” com a Portaria n.º 133/98 de 31 de Agosto. Este novo projeto torna-se arrojado e audacioso. Visa, fundamentalmente, proporcionar a todos os alunos da Região oportunidades de acesso e de sucesso escolar, face às disparidades socioeconómicas e culturais existentes na Ilha.

Mediante todos os esforços implementados pelas entidades governamentais Regionais no decorrer de todo este processo inovador era previsível o seu êxito e triunfo. Uma vez que as escolas permaneciam abertas durante um longo período, das 08h30min às 18h30min, era necessário garantir aos alunos um conjunto de atividades diferenciadas, Atividades Extra Curriculares e Atividades de Tempo Livres de acordo com as especificidades do local, asseguradas por docentes qualificados, para além da Atividade Curricular.

Toda esta reformulação na Educação obrigou as escolas a terem um maior número de docentes, assim como uma requalificação de todo o material pedagógico e equipamento tecnológico, “até ao final de 1997/1998 foram colocados cerca de 400 computadores” (Quintaneiro, 2011, p.23) com acesso à Internet nas escolas a partir do 1.º CEB a Tempo Inteiro. Todas estas aulas, nas suas variáveis designações, Clubes de Multimédia ou Informáticos, são monitorizadas por técnicos de informática ou docentes com qualificação para tal.

Toda esta reformulação do Sistema Educativo¹¹ das Escolas da Região Autónoma da Madeira exige, ainda, das Autoridades outras medidas tão peculiares e alicerçais quanto aquelas que até agora implementou. Uma vez que os alunos iriam permanecer na escola largas

¹⁰ “As Escolas a Tempo Inteiro constituem um modelo onde funcionam durante todo o dia em regime cruzado garantindo actividades de enriquecimento curricular, para que proporcionem tempos pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas e adaptação do tempo de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” (Quintaneiro, 2011, p.22).

¹¹ “É compreendido como o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à educação, desenvolvendo-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Quintaneiro, 2011, p.12).

horas, torna-se imprescindível conciliar um conjunto de estratégias, alimentação e transporte, de forma a assegurar a sustentabilidade e a viabilidade deste novo modelo escolar.

A nível organizacional, também as escolas sofreram transformações de forma a garantir em pleno este novo modelo escolar e foi deliberado¹² que os diretores das escolas onde estavam implementadas este novo Sistema Educativo, as ETI, estavam dispensados da componente letiva de forma a garantir o bom funcionamento deste novo protótipo educativo e que, também, haveria de ser atribuído aos mesmos um suplemento remunerativo.

2. O NOVO PAPEL DOS PROFESSORES

“O Professor é o representante da sociedade, poe ela encarregado de transmitir conhecimento e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e no momento valoriza. Mas é também o co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, interventor co-responsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença. O seu papel joga-se num presente com o passado e com o futuro” (Alarcão, 1996, p.50)

2.1. Novas exigências educacionais na profissão docente

Com o evoluir da história ao longo dos tempos, verifica-se uma enorme expansão e reestruturação da humanidade, assim como, o grande fluxo das novas tecnologias cada vez mais evolucionadas, que contribuíram, de forma impetuosa, para as grandes mutações económicas e sociais, sobretudo no campo da educação.

Num mundo tão complexo, cingido na incerteza como é, atualmente a sociedade contemporânea, a profissão docente enfrenta e confronta-se com novos desafios, novas incumbências e novas funções, assente numa diversificação de papéis e de contextos multiculturais. Torna-se mais que evidente que formação inicial dos docentes, jamais pode seguir os princípios orientadores definidos nas décadas anteriores, em que a função dos docentes consistia em debitar e reproduzir conhecimento assente numa cultura uniformizada. O dogmatismo perentório existente na figura do professor deu lugar, a um papel de um professor mais um orientador, um intermediário, um mediador e um estimulador em todas as vertentes do desenvolvimento dos alunos.

Hoje, não basta aos docentes dominar o conhecimento, exige-se que estes, além de ter que ser ótimos profissionais ou profissionais competentes, são chamados a proporcionar

¹² Conferir, Artigo 10.º da Portaria n.º 133/98

conjunturas de sucesso aos alunos, preparando-os como pessoas com valores, atitudes e conceitos tornando-os assim, futuros cidadãos participativos e responsáveis.

Nesta perspetiva, cabe às instituições de formação inicial de professores colocar um conjunto abordagens metodológicas diversificadas e interdisciplinares de forma asseverar aos novos docentes, um desenvolvimento de aptidões e recursos eficazes a fim, dos mesmos e em contextos reais, por vezes complexos e exigentes, serem capazes de responder criativamente e de forma assertiva. “Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação de formação na EU” (Comissão Europeia Direcção-Geral da Educação e da Cultura, 2010, p.12), é o 1.º objetivo estratégico, dos três, que a Comissão Europeia pretende implementar.

É o início de um longo percurso formativo a formação inicial de professores, por isso deve ir muito mais além do modelo de preparação que largos anos foi vigente nas instituições de formação, transmissão do conhecimento assente nas teorias, embora estes sejam considerados insubstituíveis e necessários, mas, que se amplie esses saberes para dados contextualizados, concretos e com a máxima qualidade.

2.2. O desempenho criativo do papel do Professor

Decorrentes das grandes mutações políticas, sociais, económicas e culturais da sociedade contemporânea, como já anteriormente foi referido, os professores são confrontados com profundas renovações, novas exigências sociais e funções profissionais.

Atualmente, a educação deparar-se com novas reformas educativas que requer, por parte de todos os agentes educacionais, profundas remodelações nas atitudes e práticas, ou seja, profissionais interventivos, flexíveis, participativos, cooperativos e com um conjunto de aptidão às mutações, no fundo verdadeiros impulsores do desenvolvimento. Segundo as OCEPE (1997), cabe ao educador, nestes novos desafios, nestas novas mudanças, atender a novas exigências que socialmente lhe é imposto. Ao docente, como agente da educação, é exigido que desenvolva um currículo escolar de acordo as necessidades educativas das crianças, com suporte nos saberes prévios das crianças. No que refere à planificação, o DL 241/2001, de 30 de agosto, designadamente ao perfil do educador de infância, reforça o que as OCEPE já tinham previamente enunciado, no sentido do educador “conceber” um currículo com atividades, com finalidades de uma “aprendizagem integrada”.

Neste sentido, a educação e a formação das crianças/jovens não deve, apenas, centrar-se na preparação de futuros trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho,

mas sim, e fundamentalmente, formar cidadãos observadores e críticos, criteriosas e sensatos de suas vidas e expansivos/participativos na realidade onde estão incluídos.

Inseridos neste conjuntura de incerteza e de constante mudança, o ensino deixou de ser convencional/assistido e dogmático, cuja conexão professor-aluno era assente numa relação perpendicular com aspeto de pirâmide, hierárquica e, conseqüentemente, estando subentendida a subordinação do aluno apático mediante a sua aprendizagem, sendo o professor/educador o possessor de todos os saberes. Torna-se proeminente implementar novas linhas orientadoras, novas diretrizes que fizesse renascer e rejuvenescer o sistema educativo. Assim, “o movimento pedagógico da «Escola Nova» (Claparecle, Decroly, Montessori, Ferriere, Freinet, Dotll'ens, Dewey) fez a crítica da escola livresca, memorística e uniformizadora e pôs em causa o papel tradicional do professor, como transmissor de conhecimentos e de normas” (Lima, 1996, p.53).

A redefinição da educação, que todos ambicionam, assenta num conjunto de medidas cruciais de todo o sistema educativo vigente durante largos anos no país. Passa sobretudo, por deixar cair este poder exagerado que envolve de uma forma ditatorial e prepotente todo o sistema, assente na transmissão de saberes e por agentes titulares do conhecimento, passando para as grandes metamorfoses inovadoras ao nível do currículo e para a criação e elaboração de ambientes favoráveis às aprendizagens, ambientes de sucesso escolar para as crianças, através de atividades e onde estas possam construir o seu conhecimento. (Lima, 1996; Nóvoa, 2006; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Mediante as novas exigências e novos desafios direcionados á educação, assim como, à grande necessidade de reconquistar na sociedade contemporânea determinados valores, conduz o professor a perceber e a entender que deverá exercer um novo papel, mas de acordo com os novos requisitos e princípios de ensino-aprendizagem.

Neste processo é essencial que o aluno adquira algumas aptidões, como faz referência o ME (2010) no livro Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, tais como: incentivo à pesquisa, leitura, compreensão e interpretação da mesma, fazer sinopse, tomar observações, interpretar dados, realizar experiências, debater resultados, usar instrumentos de medida, sentido de responsabilização e de cooperação, entre outras. Subjetivamente passou-se a valorizar determinadas aptidões e proficiências fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Nesta sequência destes novos dados e destes novos princípios, anteriormente referidos, só é possível mediante um novo papel e uma nova atitude do docente. Assim, o

professor hoje, é chamado a ser um mediador do processo de ensino aprendizagem, um orientador, aquele que vai construir junto com o aluno, proporcionando-lhe novas oportunidades, abrindo-lhe novas janelas, despertando-o para o conhecimento, novos valores, novos conceitos, novas aprendizagens e que lhes permita crescer como pessoas e como cidadãos, isto é, o aluno passou a ser o protagonista ativo do seu saber.

Verifica-se, no entanto, que este prazer pelo aprender muitas vezes não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, também, não é uma tarefa que as crianças cumprem com satisfação, sendo, em alguns casos, encarada como uma obrigação. Para que isto possa ser melhor cultivado, o que em muitas circunstâncias torna-se uma tarefa árdua, o professor deve despertar, estimular e “espicaçar” a curiosidade e o interesse dos alunos, acompanhando-os nas suas ações, no decorrer das atividades. Não menos importante é competência humana que o professor deve possuir, a fim de, poder estimar e despertar cada aluno na sua individualidade, em cada momento do processo ensino-aprendizagem.

Salienta-se também, que a motivação é imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois os bons resultados da aprendizagem só serão possíveis à medida que o professor proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a desenvolver a capacidade de pensar logicamente, criticar, criar, confrontar, discutir, rever, questionar, dilatar ideias, no fundo, fazendo com que o aluno perceba e tome consciência que o estudo transpõe a mera memorização mecânica de determinados conceitos encontrados e efetuados pelo professor reavidos nos livros. Por seu turno, o professor tem de perceber e tem de tomar consciência que o seu papel é de intermediário neste processo de aprendizagens junto das crianças, aberto e predisposto às novas experiências, numa relação empática com os alunos, criando pontes de conhecimento, entre professor e aluno, ajudando-os, assim, a refletir sobre temas do quotidiano, a resolverem os seus problemas intervindo de forma positiva no meio que os envolve, e na sua autorrealização. “Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver, nos seus alunos, uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (Day, 2001, p.16). Também, a afetividade do professor é algo insubstituível na relação com os seus aprendizes. Este, mostrando-se humano, compreensivo, capaz de demonstrar atenção e interesse por cada aluno na sua unicidade, fazendo-o/a acreditar em si próprio/a e valorizando-se ao mesmo tempo, pode cativar os alunos e conduzir a atenção destes para a aprendizagem esperada.

A grande mudança necessária à escola do século XXI assenta, sobretudo, neste pilar, numa escola democrática, expansiva, entusiasta e comunicativa e que tem o aluno no centro

da aprendizagem. A pluralidade das conjunturas sociais intrínsecos à escola requer desta e, sobretudo, da ação de educar do docente, novos formatos empreendedores e ativos que origine uma atualização constante dos objetivos da educação.

No século XXI, o perfil do professor, recai no caráter empreendedor, arrojado, transdisciplinar, ponderado, concomitantemente, requerendo do docente uma articulação de todos os saberes de forma contínua e não segmentada, aperfeiçoando-se quer na sua formação contínua, quer no desenvolvimento do desempenho das suas práticas pedagógicas.

Pode-se, assim, concluir que sem o professor seria impossível conceber a sociedade, assim como, o seu desenvolvimento cultural e científico. “Os professores e os formadores são os intervenientes mais fundamentais na estratégia global com vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento” (Comissão Europeia Direcção-Geral da Educação e da Cultura, 2010, p.14)

Cabe ao docente, adequar a sua missão principalmente, para posteriormente direccionar, despertar, discutir e incentivar as crianças, a descobrirem as suas potencialidades na busca incessante de novos conhecimentos, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental dos membros da espécie humana.

Afinal, todas as áreas do conhecimento humano dependem do professor para serem apreendidas com eficácia e colocadas em prática com competência e aptidão.

3. RELEVÂNCIA DA TRANSIÇÃO NO PROCESSO DE CONTINUIDADE EDUCATIVA ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O 1.ºCEB

3.1. Conceito de Transição

Transição – vem do latim “transitiōne, e significa “acto de passar; passagem; passagem, para outra categoria social” (Machado, 1977, p.325). Por sua vez, o Dicionário da Academia das Ciências, define transição como sendo, “passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro”; “fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo” (Vasconcelos, 2009, p.2).

A mutação de ambiente para o Homem, pode incitar sentimentos de temor, de apreensão, de medo ou mesmo constrangimento mediante o desconhecido. A transição da criança de casa para o EPE, ou deste para ciclos posteriores, assim como, em relação a todas as outras transições que surgem ao longo da vida, implicam nas crianças, um processo de

adaptação particularizada, específica ou mesmo individualizada e que deve merecer a atenção cuidada de todos os intervenientes educativos, docentes, não docentes, encarregados de educação, assim como, de todas as Entidades Governamentais.

O desenvolvimento de cada individuo faz-se progressivamente, que simultaneamente exige do individuo uma atitude de mudança e de integração aos novos contextos sociais e aos novos espaços que lhe circunscreve. Estas etapas da vida, particularmente na das crianças, devem possuir um conjunto de estratégias preambulares que facilitem os diálogos dos intervenientes educativos nos processos de transição a nível escolar.

A transição entre os ciclos escolares, têm sido um objeto amplamente estudado por diversos autores de referência, quer a nível nacional, quer internacional. Em 1975 e 1977, o Conselho da Europa, como nos refere Vasconcelos, (2010), aborda este problema, referindo o quão é fundamental, organizar a escolaridade, sobretudo o último ano da EPE para o 1.º CEB nomeadamente no campo da flexibilidade relativamente á transição entre os dois ciclos, uma vez que este acarreta um conjunto de fatores decisivos, já anteriormente referidos, e como sendo também, um provável agente de insucesso escolar ou mesmo exclusão social, como consequência do abandono escolar. A educação Pré-Escolar não prepara as crianças exclusivamente para a etapa seguinte, mas sobretudo, no momento presente proporciona um conjunto de aprendizagens, experiências e oportunidades, que posteriormente tem repercussões nas aprendizagens que cada uma delas irá desenvolver ao longo da vida.

Vasconcelos (2009) observa que as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem, isto é, se as crianças se adaptarem bem à fase seguinte, se estiverem bem, sob o ponto de vista socio afetivo e cognitivo tornar-se-ão crianças felizes e aptas para as novas aquisições. A transição na educação, nomeadamente na EPE para o 1.º CEB, é um aspeto crucial para o desenvolvimento e para as futuras aprendizagens das crianças.

A educação Pré-Escolar é o princípio do processo de educação permanente e deverá ser executado pela ação de todos os agentes educativos, diretamente e indiretamente, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento harmonioso e global da criança.

“Se soubermos como actuar, este momento pode ser sentido como algo muito positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança, e também como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família e esses mesmos profissionais” (Sim-Sim, 2010, p.112)¹³

¹³ Conferir, http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.

As OCEPE (1997), sugerem um conjunto de estratégias que facilitam os processos de transição. Ao Pré-Escolar incumbem algumas responsabilidades e competências a ser desenvolvidas na criança que simplifiquem a transição e lhe possibilitem iniciar a escolaridade obrigatória, sendo que na base de todo este processo de preparação da criança para a aquisição de novas aprendizagens, está o desenvolvimento do espírito de curiosidade, a apetência para a aprendizagem e a fermentação de uma postura positiva face à escola, irão possibilitar uma melhor integração na nova conjuntura.

Neste sentido, a possibilidade das crianças contatarem com a escola/salas do 1.º CEB antes da sua entrada, é também, uma condição facilitadora no processo de transição, entre contextos diferentes. Nas OCEPE (1997), refere ainda, que é da responsabilidade do educador promover instrumentos teóricos e práticos facilitadores da continuidade educativa do processo transição da EPE para o 1.º CEB, assim como, promover um conjunto de contextos favoráveis ao sucesso das crianças para a fase posterior, em colaboração com os encarregados de educação e professores do 1.º CEB.

O objetivo primordial de todo este processo, é que se efetue uma transição entre o EPE e o 1.º CEB, de forma cuidada e consciente por todas as partes envolvidas, a fim de que se torne benéfica para as crianças e lhes possa promover um desenvolvimento equilibrado, coerente e persuasivo. Para que tal possa suceder, é fundamental uma intervenção adequada de todos os intervenientes, educador de infância, professor do 1.º Ciclo e a família. Se cada um souber desempenhar o seu papel adequadamente e no contexto apropriado, toda a ansiedade que envolve a criança dissipará e esta ocasião pode se tornar um estímulo para o crescimento e desenvolvimento da criança.

A necessidade de uma boa articulação entre os agentes educativos do EPE e 1.º CEB é fundamental na construção das transições das crianças para a escolaridade obrigatória, ao mesmo tempo proporcionando condições para que as aprendizagens, na fase que se segue sejam revestidas de sucesso. Ao professor do 1.º Ciclo, no seu perfil específico de desempenho cabe “promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo”, (DL 241/2001), contribuindo assim, para que se materialize a ambicionada articulação entre ciclos e níveis de ensino.

Conforme Sim-Sim (2010), expõem, esta problemática da transição entre ciclos, é sobretudo, um objeto político a nível nacional no domínio da continuidade educativa. Quando se menciona a relevância da continuidade educativa entre os ciclos, as OCEPE 1997, aborda o

assunto referindo que este processo de transição deve ser assente na continuidade, com processos bem elucidados e sem “cortes”. Torna-se fundamental, que esta “articulação curricular”, respeite uma sequencialidade gradual, merecendo precaução e prevenção especial, prevenindo assim, a assunção de ruturas e futuros percursos descontínuos e cheios de sobressaltos. Fundamentalmente, que se efetue uma transição de maneira inata, segura e com prossecução educativa. Segundo Serra (2004), a articulação curricular, são instrumentos implementados pelos professores a fim de, simplificar as transições entre os dois ciclos, EPE e 1.º CEB. Neste contexto, a autora define várias formas de articulação curricular “articulação curricular efetiva” pode assumir três níveis consoante o grau de empenhamento dos docentes, “articulação curricular activa, articulação curricular reservada e articulação curricular passiva” (Serra, 2004, p.89). A “articulação curricular activa” – cada docente tem um conhecimento efetivo da realidade dos dois níveis de ensino, assim como, investem em mecanismos eficazes de forma a responder às necessidades de uma articulação curricular sustentáveis para uma transição de sucesso. A “articulação curricular reservada” – enquadra-se num contexto em que “algo aconteça”, isto é, acontece se subsistir fundamentos para tal. A “articulação curricular passiva” — verifica-se quando os docentes exteriorizam altruísmo mediante a problemática da articulação curricular e das suas implicações posteriores na transição dos alunos para o ciclo seguinte.

Menciona ainda a autora, mais dois tipos de “articulação”, a “articulação curricular espontânea” – como o próprio nome diz, surge de forma voluntária, e a “não articulação”, isto é, quando não subsiste qualquer contacto entre os docentes do EPE e do 1.º CEB.

Verificamos ao longo do nosso estudo, que muitos são os esforços implementados no decorrer dos largos anos para alertar a sociedade educativa para que se realize as transformações e as reestruturações intrínsecas à fase da transição entre estas duas etapas, EPE e 1.º CEB, no sentido de assingelar, a transição e a conseqüente adaptação à mesma, assim como, à nova realidade educativa, isto é, a entrada no 1.º CEB.

Na perspetiva de Serra (2004), é crucial que educadores e professores implementem um trabalho em equipa, promovam atividades em conjunto, reflitam sobre mecanismos e estratégias, predispondo-se a um diálogo natural, confiante e estável, em vista a uma transição conciliada e equilibrada. Nesta perspetiva torna-se fundamental que cada docente conheça os documentos curriculares orientadores do seu nível de ensino, pois estes apresentam diretrizes fundamentais que facilitam a transição entre os dois ciclos, não colocando em perigo o sucesso educativo das crianças. Torna-se urgente promover e difundir um trabalho

cooperativo e colaborativo entre docentes, EPE e 1.º CEB, na co construção e edificação de atividades de processos a nível da articulação entre os ciclos, de forma a diligenciar uma adaptação à nova conjuntura, tornando deste modo a transição uma alavanca para o sucesso emocional, cognitivo, e comportamental.

Não menos importante, e segundo as OCEPE (1997), é a relação que o educador deve estabelecer com os encarregados de educação de cada criança. Existe hoje uma grande preocupação em estabelecer um bom vínculo entre a escola e a família, “os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância”, (Vasconcelos, 2008, p.145), estabelecendo uma relação de cumplicidade, pois ambas as partes envolvidas reconhecem que as crianças obtêm melhores resultados, evitando assim, ruturas no processo afetivo quando esta comunicação é eficaz. E neste processamento de transição, é terminante que para além dos técnicos de educação, docentes, educadores e professores, implícitos neste processo, os pais e as crianças devam participar nas diretivas desenvolvidas e envolverem-se ativamente nos projetos implementados, para que a transição entre estas duas etapas ocorra de forma assertiva contribuindo assim para a evolução global de ensino/aprendizagem da criança. O ideal seria, todos juntos confluirmos esforços para um futuro próspero e sem uma transição de sobressaltos e segmentada nas aprendizagens das crianças, uma transição revestida de processos contínuos e graduais. Pretende-se, sobretudo, é que a relação dos pais com a escola, nesta fase tão singular seja vista e sentida, como uma questão de cidadania, onde todos são chamados a contribuir e a envolverem-se de forma ativa, no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos.

3.2. A pertinência da Transição na Formação Inicial de Professores

Se recuarmos no tempo, e conforme menciona a história, durante mais de quarenta anos, Portugal viveu mergulhado num sistema político caracterizado por uma ditadura impiedosa contra qualquer movimento intelectual, liberdade de expressão da imprensa escrita ou falada, assim como contra qualquer outra organização que coloca-se em causa o sistema político vigente.

Como já foi referido anteriormente, no início da década de 60, novos dados vieram colocar em questão o tipo de política de isolamento, assente numa guerra colonialista e de emigração, provocando sucessivas crises e pressões das organizações internas e externas ao nível internacional, o que proporciona paulatinamente uma mudança sociopolítica, quer nas

mudanças relativamente a todo o sistema educativo com a tão designada reforma Veiga Simão, designada pelo mesmo como “democratização de ensino”, isto em 1973, sob a tutela governamental de Marcelo Caetano. Consequentemente mediante esta medida, os anos seguintes são marcados por uma enorme detonação escolar, uma vez que o aumento da idade escolar ampliou, assim como, pela necessidade das entidades governamentais ostentar um ensino desenvolvido quantitativamente ao nível das estatísticas.

A década de 60 - 80 fora assinalada como períodos de “grande carência de professores” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997, p.2). Regista-se que durante um período de trinta anos (1955-1986) foram cinco as propostas, concebendo assim uma nova contextura social — escola de massas. Mediante esta conjuntura torna-se claro que é necessário, de forma rápida e ágil, ampliar o corpo docente. Uma vez que este planeamento nunca constou nos planos dos governantes anteriores, foi necessário socorrer-se de agentes qualificados e aos não qualificados em qualquer ramo do saber, verificando-se assim uma heterogeneidade do corpo docente. Este corpo docente era composto por licenciados, bacharéis, com ensino superior incompleto, com o secundário completo ou mesmo incompleto.

Superada a da taxa de natalidade uma vez que se encontra em declínio e simultaneamente na grande aposta que se fez inicialmente na angariação e na formação académica dos docentes, foi superada a problemática inicial. No entanto, os docentes e os governantes enfrentam outra dificuldade, a qualidade da formação inicial dos professores, isto não só para os futuros docentes, mas também para todos aqueles que já exerciam a profissão, com forme atesta Alarcão et al, (1997), “A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores” (DL 344/89, Artigo 8.º).

Novo perfil é exigido aos docentes. Hoje não basta aos professores possuírem o conhecimento, exige-se tanto dos novos docentes, como de todos aqueles que já se encontram em serviço, novas mudanças educativas. Entramos num novo ciclo, cuja primazia assenta em aspetos qualitativos deixando para traz, os ciclos quantitativos.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, (Lei - n.º 46/86, Artigo 31.º), principal referência ao nível de funcionamento das distintas escolas de formação no nosso país, refere que compete às Universidades fazer uma intervenção adequada na formação inicial dos novos professores de acordo com as suas especificidades. Com aprovação desta Lei tornou-se explícito que a EPE compõe o 1.º nível de todo o sistema educativo, o que

pressupõe uma formação qualificada, um enriquecimento teórico fundamentado em conhecimentos consistentes e sólidos. Assim, podemos considerar que formação inicial de professores é mais direcionada num processo de preparação e de desenvolvimento da pessoa num sentido global em vista ao desempenho profissional, assente num ato contínuo de renovação, inovação e de desenvolvimento pessoal. É mediante uma adequada e ajustada formação inicial, onde estão integrados áreas de cariz teórico e práticos, que os docentes, encontrar-se-ão aptos para encarar as exigências e necessidades educacionais, políticas, sociais, humanas e culturais, conseqüentemente, desempenhar a sua profissão de forma competente, competência esta que não se restringe ao trabalho desempenhado na sala de aula. Desta forma, os docentes irão proporcionar requisitos imprescindíveis no processo de construção do saber dos alunos, fomentando assim o sucesso dos mesmos, beneficiando-os desta forma da devida articulação que é feita “com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”, (Alves & Vilhena, 2008, p.18).

Os profissionais do ensino são profissionais do desenvolvimento humano, “abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo” (Formosinho, 2009, p.7), tornando-se assim necessário ter o hábito de práticas, reflexivas, questionadoras e analíticas proporcionando assim, uma autotransformação em que os seus saberes estejam em constante evolução e em mutação.

Nesta sociedade em permanente mudança a formação inicial, é um itinerário que todos têm de percorrer obrigatoriamente para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer indivíduo. É com a Lei n.º 115/97 19 de setembro, que a formação inicial de educadores e professores do 1.º Ciclo do ensino básico é alargada para quatro anos, correspondendo à atribuição do grau de licenciado, muito embora com dois planos de estudos. Mediante esta nova reestruturação política para a formação inicial dos docentes, a melhoria e a qualificação do ensino e das aprendizagens das crianças são aspetos visíveis, congruente com atitude do profissional que atua de forma reflexiva de modo a tornar as suas práticas mais idóneas.

Na perspetiva de Alarcão et al. (1997), considera-se que a EPE tem relevantes “pontos de contacto” com o 1.º CEB, realçando que a formação inicial, a nível de conteúdos, do educador deveria possuir semelhanças ao do docente do 1.º Ciclo, excluindo assim, daquela noção que durante lagos anos perseverou, que o EPE possuía “menor importância social e educacional” em relação ao 1.º CEB.

Esta formação inicial, segundo Alves e Vilhena (2008), é considerada o eixo de qualquer carreira docente, contudo não pode ser posteriormente descurada, sendo complementada e valorizada com a formação contínua nos diferenciados domínios e de acordo com as necessidades dos docentes. Alarcão e Tavares (2003), alertam para o facto de que a formação inicial deveria confluir na formação contínua e nunca perder de vista a realidade da escola e aquelas que são as necessidades dos alunos. Estes dois tipos de formação deveriam estar intrinsecamente articulados e deveriam prolongar-se por toda a vida do professor, mantendo uma atitude de formação ao longo da vida.

Como temos constatado ao longo da nossa investigação, verifica-se que o desempenho do professor não se limita às quatro paredes de uma sala exigindo do docente um trabalho cooperativo, colaborativo e reflexivo com restantes profissionais, assim como com os seus alunos.

É certo que, registamos, algumas dificuldades em passar do papel à prática, mas acreditamos que, todo este empreendimento assente na cooperação e no trabalho comum, irá desembocar numa maior operacionalidade e maior qualidade profissional. Tudo isto só é possível mediante a mutação na e da postura de cada docente, já na sua formação inicial, promovendo espaços de diálogo de educadores com os professores do 1.º CEB, atenuando assim, possíveis desarticulações ou mesmo pequenas fragmentações que infelizmente a história regista e que na atualidade já não faz qualquer tipo de sentido.

Perante o exposto e centrando novamente atenção na formação inicial dos docentes, mediante os novos desafios e assento no atual enquadramento da formação de professores em Portugal, DL 43/2007 de 22 de fevereiro, que emergiu na sequência do processo de Bolonha. É essencial que educadores e professores do 1.º CEB, como anteriormente já foi largamente referido, implementem um trabalho em conjunto colaborativo, articulado e de qualidade de forma a responderem as exigências implementadas pelas novas conjunturas educacionais da época. A desarticulação entre os dois níveis de ensino, termina numa interpolação de trabalho junto das crianças, desajudando a sua transição para o ciclo seguinte provocando o insucesso e a exclusão social.

4. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

“Supervisão pedagógica é entendida enquanto atividade de regulação (planificação, Monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua acção, desenrolando-se em ambientes promotores da construção da autonomia profissional e da aprendizagem” (Bizarro & Moreira, 2010, p.92)

4.1. Conceito de Supervisão

Etimológico a palavra “supervisão” significa “super + visão”, (Machado, 1997, p.246, isto é, ato ou efeito de dirigir, orientar e inspecionar ou mesmo, ter uma visão superior, “ver por cima de” que controla, fiscaliza e inspeciona, com sentido de autodomínio, em vista ao melhoramento dos resultados finais. No domínio da língua portuguesa, supervisão “evoca (e de certo modo ainda evoca) conotação de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas capacidades auto-afirmativas” (Alarcão & Tavares, 2007, p.5).

No decorrer dos nossos estudos sobre supervisão, verificamos que estes não são inéditos. Remonta anos 30 e teve o seu apogeu nos anos 50, nos Estados Unidos da América, com a “Supervisão Clínica”, posteriormente expandindo-se por outros países, nomeadamente a Austrália. É sobretudo nestes dois países que se encontram numerosos estudos neste domínio e um enorme desenvolvimento neste âmbito.

Em Portugal, até meados dos anos 90, o conceito de “supervisão” era apenas utilizado em contexto de formação inicial de professores, função conferida ao orientador de estágios. É uma palavra, não muito consensual entre o seio escolar, provavelmente por estar associada “com sentido que a palavra adquire noutros contextos que sobre conotações de “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” ”, (Vieira, 1993, p.28) como anteriormente já referimos. A designação de Supervisão veio, sobretudo, pelas mãos de Alarcão e Tavares (1987), com o livro intitulado “Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem”, década de 90 e que “os portugueses foram-se aculturando à designação e distinguem hoje os dois sentidos que a língua portuguesa atribui ao termo” (Alarcão & Tavares, 2007, p.4). Um outro fator foi as divulgações de estudos feitos neste campo; criação doutoramentos, mestrados e cursos de pós-graduação em Supervisão, 1.º Congresso sobre Supervisão e Formação, (na Universidades de Aveiro) no ano 1979; publicações de livros, artigos científicos e a legislação, em 1997, sobre a formação

especializada onde está incluída a área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores¹⁴, entre muitos outros (Alarcão & Tavares 1987).

Todo este esforço, veio contribuir para uma conceção diferenciada de Supervisão daquela que existia à época, anglo-saxónica. Os investigadores e os supervisores portugueses procuraram desenvolver e conceberam um conjunto de conjunturas inovadoras, de acordo com os contextos do nosso país. Progressivamente este campo foi ganhando novos contornos e novos desenvolvimentos e simultaneamente acompanhando as abordagens de educação ao nível da formação de professores. Esta é entendida como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2007, p.16) e da formação contínua dos professores. Segundo os mesmos autores, a Supervisão adquiriu também uma nova dimensão de “auto-reflexiva” e “auto-formativa” na medida em que os docentes ganharam nova confiança em relação aos seus saberes no campo profissional e fizeram-se ouvir, como investigadores dos estudos empíricos da própria ação.

Numa sociedade complexa, decorrente das contantes mudanças, socioculturais, sociopolíticas, tecnológicas e do contante progresso científico, nasce uma nova conceção do papel da escola. Esta, enquanto “instituição auto – renovadora” local de trabalho que se aprende, motiva e desenvolve aprendizagens para todos, “ (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares) ”, o conceito de Supervisão é re-concetualizado e passou a ter um papel determinante ao nível organizacional da escola, dilatando-se, assim, nas suas funções e não circunscrevendo-se à formação de professores e ao contexto sala de aula. (Oliveira-Formosinho, 2002).

Na atualidade, a evolução da conceção da Supervisão faz-se sentir mais numa linha “democrática” assente num conjunto de estratégias que valorizam a reflexão, a colaboração, o desenvolvimento de infraestruturas capazes de promover a auto supervisão e autoaprendizagem que visem a melhoria do conhecimento e da educação (Alarcão & Roldão, 2008).

¹⁴ Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, artigo 3.º alínea f.

4.2. Modelos de Supervisão

No decorrer deste meu estudo, encontramos uma diversidade de modelos e abordagens de supervisão, todas elas procuram convergir para o mesmo aspeto: possibilitar aos docentes em contextos educativos possibilidades de transmutações, assentes nas práticas colaborativas, cooperativas e reflexivas de forma a fomentar crescimento pessoal e social com vista a renovar e a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Alarcão e Tavares (2007) expõem vários modelos da prática supervisora que no decorrer dos tempos foram surgindo, reconhecendo assim a pertinência de cada um deles nos diversos cenários possíveis da área da supervisão e nos seus aspetos mais ou menos comuns. Ainda de acordo com os mesmos autores, estes cenários não devem ser vistos de forma perentória, “estanques”, capazes de pôr em prática no imediato, uma vez que os mesmos são considerados mais “virtuais do que reais” e subjacente ao mesmo têm implícitas diferenciações conceções de supervisão nomeadamente no que refere no campo da formação, tais como:

“relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção de escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação”, (Alarcão & Tavares, 2007, p.17).

Alarcão e Tavares (2007), no decurso do seu estudo, agruparam os nove cenários possíveis: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínica, psicopedagógico, pessoal, reflexivo, ecológico e dialógico.

Cenário da imitação artesanal

As suas linhas orientadoras estão assentes na imitação do mestre, isto é, os futuros professores estava sob orientação de outro professor mais experiente, o modelo, aquele que sabia como executar a sua arte de “neófito”. Implicitamente a este cenário está a crença da imutabilidade do saber, sempre associado ao princípio da demonstração e imitação como melhor forma de adquirir o conhecimento e coloca-los em prática perpetuando assim este tipo de cultura. A expansão da formação de professores que consecutivamente exigiu maior número de supervisores e ao mesmo tempo o grande desenvolvimento que se fez sentir nos

vários domínios do saber, veio pôr em questão a forma como era feita esta prática formativa dos professores. (Alarcão & Tavares, 2007).

Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

A sustentabilidade deste cenário recai nos bons modelos e na perpetuidade dessas mesmas qualidades que vêm através da “imitação. No entanto, os investigadores cedo reconheceram a incapacidade de definir o bom professor e a reprodução do professor modelo foi substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino, isto é, pressupunha-se que o futuro professor tivesse conhecimento dos vários modelos teóricos, assim como, tivesse oportunidade de observar em diferentes contextos os colegas mesmo antes de iniciar o estágio pedagógico. Neste sentido, é reconhecido ao “futuro professor um ativo na aplicação experimental dos princípios que orientam o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do contexto onde está envolvido e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2007, p.21).

Cenário behaviorista

O cenário behaviorista está ligado ao conceito do professor como um técnico específico do ensino e ao movimento do ensino por competências, que teve o seu aparecimento pelo grupo de investigadores, nos Estados Unidos nos anos 60, do séc. XX. É um tipo de modelo que centraliza atividade supervisora de professores na observação de aulas, através do registo audiovisual, uma vez que esta conceção prevê que o futuro professor não domina tudo ao mesmo tempo. O professor como técnico de ensino analisa, observa e interpreta do que vê, para posteriormente melhorar o seu desempenho em idênticas situações de ensino/aprendizagem. Assim, após a análise, treinamento e adquiridas as competências necessárias em contexto de aula, o professor daria uma outra aula, aplicando a mesma técnica, mas com alunos diferentes, a fim de colocar em ação as inovações que adquiriu consigo próprio e com os outros.

Cenário Clínico

O cenário clínico está diretamente ligado ao modelo de supervisão clínica desenvolvido por M.Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson no final dos anos 50 e inspirado no modelo clínico da formação dos médicos. Estes três investigadores procuraram desenvolver um modelo onde todos os fenómenos sucedidos e estudados são investigados e debatidos na intenção de aperfeiçoar a prática de ensino desenvolvida pelos professores. É um

modelo em “que o professor fosse, ele próprio, o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2007, p.24). Assenta a sua dinâmica na prática reflexiva e colaborativa entre o professor supervisor com vista na procura de soluções e mudanças para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Esta implica ciclos de observação, encontro pré-observação; observação; análise e interpretação dos dados, e por fim, encontro pós-observação. É dado a finalização de todo o processo, quando é feita a avaliação da ação de supervisão desenvolvida. No fundo, fazer supervisão é, planificar, observar e avaliar (Alarcão & Tavares, 2007).

Cenário psicopedagógico

Tem como principal defensor E. Stones (1984), citado por Alarcão & Tavares (2007), que defende que fazer supervisão é ensinar. Para este investigador, o objetivo último do processo ensino/aprendizagem reside sobretudo na capacidade e competências de solucionar problemas e tomar decisões conscientes que possibilitem uma adaptação e acomodação ao meio em que está envolvido. Para melhor responder às exigências dessas funções, o professor socorrer-se de um conjunto de “princípios psicopedagógicos” apreendidos a partir das diferentes “teorias propostas pelos autores que estudaram as leis do desenvolvimento e da aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2007, p.29).

Cenário pessoalista

Este é um tipo de cenário cujos programas de formação de professores está assente nas correntes filosóficas, nomeadamente, na existencialista, na fenomenologia, na antropologia cultural, na psicanálise, na psicologia do desenvolvimento, entre outras. Os programas implementados, tinham como ponto comum a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor em formação, os seus conhecimentos, sentimentos e objetivos. Nela também inclui, “experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor” (Alarcão & Tavares, 2007, p.34).

Cenário reflexivo

É um modelo de cenário inspirado no filósofo John Dewey e na observação reflexiva nomeadamente na forma como os profissionais agem. Baseado no autor anteriormente mencionado Shon (1983, 1987) defende a importância da dimensão

reflexiva da supervisão. É um tipo de abordagem que se fundamenta essencialmente no valor da reflexão sobre o que é observado e simultaneamente vivenciado, segundo a metodologia do “aprender a fazer fazendo e pensando” (Alarcão & Tavares, 2007).

Alarcão (1996), diferencia três tipos de reflexão: a reflexão na ação (em simultâneo), a reflexão sobre a ação (em retrospeção) e a reflexão sobre a reflexão na ação (sobretudo prospetiva).

Esta prática refletida tem necessidade de acompanhamento, por supervisores experientes, que possuem competências para estimular, apoiar, avaliar, orientar, exigir sobretudo, que sejam “treinadores”, “companheiros” e “conselheiros”. Na prática orientada, o supervisor deve ainda, confrontar com problemas reais, para que estes sejam descodificados e resolvidos, proporcionando assim um conjunto de ocasiões de hipóteses, experimentação e verificação.

Alarcão e Tavares (2007) evidenciam ainda a importância dos estudos que Zeichner (1993) realizou, onde realça a relevância que a abordagem reflexiva trouxe para o desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor no exercício do auto supervisão.

Cenário ecológico

É um tipo de cenário que inspira-se no “Modelo Ecologico de Desenvolvimento Humano” da autoria de Bronfenbrenner (1979) e que foi expandido e desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e posteriormente por Oliveira-Formosinho (1997) (Alarcão & Tavares, 2007).

Alarcão e Tavares (2007) mencionam que, neste cenário, “a supervisão, como processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas” (Alarcão & Tavares, 2007, p.37) que proporcionam oportunidade aos jovens professores de efetuarem novas atividades, assumirem novos papéis, possibilitando aos mesmos, a interação com outras pessoas, permitindo, assim, o seu desenvolvimento formativo humano e profissional.

Na perspetiva *bronfenbrene-riana*, os contextos assumem importância vital, pois no ponto de vista da autora, (Bronfenbrenner, 1979), citado por Alarcão & Tavares (2007), a interação do conjunto dos *microssistemas* onde os profissionais estão inseridos, têm sobre estes uma grande influência.

Cenário dialógica

Este integra na corrente filosófica, concepções e correntes de pensamento que se assentam nos conceitos antropológicos, sociológicos e linguísticos, abordagem por Waite (1995), defendendo assim uma supervisão dialógica e contextualizada. Este tipo de abordagem cujos cenários assumem aspetos pessoalista, desenvolvimentista, assim como, destaca a dimensão política e emancipadora da formação. Na perspetiva de Alarcão e Tavares (2007), este modelo evidencia a relevância dada à linguagem e ao diálogo crítico na “construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.” (Alarcão & Tavares, 2007, p.40).

Este desenvolvimento profissional dá predominância à comunicação, ao diálogo construtivo que se institui entre os pares, professores e supervisores, vistos como parceiros profissionais da mesma comunidade educativa, numa perspetiva de inovar e criar novos contextos educativos.

Finalizada esta reflexão sobre os vários cenários possíveis de supervisão, e assente na investigação elaborada, conclui-se que não existe uma forma ímpar, singular do ato supervisivo, independentemente da forma como esta é compreendida ou interpretada, nem está assente num conjunto de estratégias, ou seja, a prática de supervisão está assente numa multiplicidade de formas, histórica e culturalmente contextualizada. No entender de Alarcão e Tavares (2007), estes cenários, revelam perspetivas distintas sobre “a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria das escolas” (Alarcão & Tavares, 2007, p.41).

No momento atual, desponta novos modelos de supervisão baseados na realidade das escolas e das organizações escolares, passando assim da “ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem” (Tracy, 2002, p.82).

Tracy (2002) refere no seu estudo que, os professores são elementos de aprendizagem ao longo de todo o seu ciclo de vida e não somente na formação inicial; que as pessoas são responsáveis pelo seu desenvolvimento e têm competência de se autodirigirem e de se auto supervisionarem, desde possuam recursos e estruturas de acompanhamento apropriados; as necessidades de formação dos adultos, são distintas das aprendizagens das crianças e que a motivação para a colaboração promove melhores aprendizagens. “ (Tracy, 2002, p.84). Tudo leva a crer que este tipo modelo já emerge, mas que este se torne uma realidade “o campo” de supervisão precisa de académicos que desenvolvam os seus

estudos/investigação e de profissionais dispostos arriscarem de forma radical novas formas de supervisão.

4.3. A Supervisão como parte crucial na construção da identidade profissional dos docentes

Aprimorar a “eficiência”, a “eficácia”, a “excelência” e a “qualidade” (Ferreira, 2009, p.203) da ação pedagógica dos docentes tornou-se algo perentório nestas últimas décadas, uma vez que os mesmos desempenham um papel fundamental e substancial, a longo prazo, na sociedade presente e futura, pelo que muitos investigadores sublinharam a importância da cuidada formação inicial e contínua dos docentes.

“A função docente é uma actividade profissional complexa que exige uma formação encarada como um *continuum*, um processo de (re) elaboração pessoal e profissional do professor, uma forma de responder à rápida evolução cultural e científica que, concomitantemente exige uma atualização permanente” (Sousa, 2012, p.169)

Não com um formato dogmático e homogéneo como já anteriormente foi referido, relativamente a esta formação, mas como algo ininterrupto e abrangente, no sentido global, onde estejam incluídas todas as experiências e aprendizagens experienciadas pelos profissionais, convergindo-as posteriormente para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um e, conseqüentemente, um bom desempenho das suas funções.

Na perspectiva de Day (2001), a identidade profissional do docente assenta neste longo processo de construção, mediante uma perspectiva crítica-reflexiva e criativa das experiências de vida dos profissionais, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. É um processo contínuo de um longo percurso assente na carreira docente cingido perpetuamente em aspetos profissionais, pessoais e sociais, assim como ao nível cognitivo.

Dada a grande relevância que é dado ao papel do professor, no desenvolvimento global do aluno, torna-se pertinente organizar estratégias e implementar recursos que venham a cooperar e contribuir neste sentido de melhor “eficiência”, de melhor “eficácia”, de melhor “excelência” e de melhor “qualidade” da ação pedagógica dos docentes. No fundo, tornar e formar professores reflexivos.

Neste sentido, a supervisão tem um papel determinante junto do professor, uma vez que esta coopera fundamentalmente para o desenvolvimento profissional do docente, fomentando, junto do mesmo, práticas colaborativas, num espírito de interajuda entre os

docente, na partilha de saberes, mobilizando assim, contextos de crescimento coletivos para uma mudança ou melhoria da qualidade de ensino nas escolas (Alarcão & Tavares 2003); práticas reflexivas incentivando, assim, o professor à mutação como uma fonte de oportunidades, como meio de crescimento profissional. Práticas de supervisão adicionadas às práticas diárias dos docentes, isto é, auto supervisão, “quando um professor regula a sua acção, pedagogia e supervisão passam a fazer parte de um mesmo projecto — indagar e melhorar a qualidade da acção educativa” (Bizarro & Moreira, 2010, p.92), autorreflexão, na medida que esta conduz o docente a repensar na acção e autoaprendizagem fomentarão novas propostas, novos estímulos e novos incentivos. Moreira (2009) alude que a supervisão é uma ferramenta de renovação/mudança dos sujeitos e das suas condutas, e que esta mutação tem pressuposições no contexto em que os profissionais da educação estão inseridos, ou seja na comunidade educativa. Essencialmente, o objetivo primordial da supervisão é monitorizar a prática do professor, movido pela prática reflexiva e, conseqüentemente, contribuir para uma prática persuasiva e fidedigna. Particularmente que “se torne uma prática de transformação dos sujeitos e dos contextos de desenvolvimento humano, visando a sua emancipação pessoal e profissional” (Bizarro & Moreira, 2010, p.93), isto é, que a supervisão seja fator de mudança pessoal e social, assim como, de inovação e crescimento em contexto escolar.

5. A RELEVÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA TRANSIÇÃO

5.1. Evolução da Comunicação Humana

Desde o início dos tempos o ser humano procurou sempre forma de se comunicar com os seus semelhantes. A história da vida da humanidade demonstra que ao longo dos tempos a linguagem evolui em paralelo com a espécie humana sob diversas etapas de desenvolvimento, sendo estas divididas por Eras: a Era dos Símbolos e Sinais; a Era da Fala; a Era da escrita; a Era da Impressão; a Era da Comunicação de Massa e, por fim, a Era da Informática.

Era dos Símbolos e dos Sinais – é um tipo de comunicação que se iniciou por volta de 4,5 milhões de anos, estendendo-se até o ano 10.000 a.C. aproximadamente. Os hominídeos, no período Paleolítico “período extremamente extenso, cujo critério é o instrumento de pedra” (Chavaillon, 2003, p.36) e dos maiores primatas, ”nome que se lhes atribuiu,” Pithecanthropus” (Chavaillon, 2003, p.12) isto é, “Homo Erectus”, não proferiam

qualquer alocação. Segundo os estudos do mesmo autor, Chavaillon, (2003) refere que o Homo Erectus, “é datado, na África Oriental, desde há cerca de um milhão e seiscentos mil anos” (p.198). Era um indivíduo que possuía uma grande robustez física, cuja sua “capacidade cerebral vai crescendo de setecentos e setenta e cinco centímetros cúbicos até mil duzentos e cinquenta” (Chavaillon, 2003, p.199). Não tinha o centro da fala, o hemisfério esquerdo do cérebro, que é o responsável pela compreensão da fala, muito desenvolvido. Era um sujeito Nómada, emigrando por África do Sul à África do Norte, passando pela Europa ao Extremo Oriente.

A comunicação era realizada por meio de ruídos e movimentos corpóreos que constituíam símbolos e sinais padronizados mutuamente entendidos e dos quais eram passados às novas gerações para que se pudesse viver socialmente. Eram capazes de produzir rosnados, roncões e guinchos. Utilizavam, também, o fumo, o fogo e o som dos instrumentos como meio de comunicação. (Chavaillon, 2003). Por existir tantas complexidades de codificação, decodificação, de ser capaz de fazer síntese, classificação, inferência do geral para o particular, a memorização, entre outras percepções fundamentais e inerentes à comunicação, considera-se que não era exequível, nesta Era, fazer grandes descobertas científicas, assim como difundir a informação. Caracteriza-se por ser uma Era marcada por um ritmo de informação muito lento, criando retrocessos na evolução cultural da história de milhões de anos.

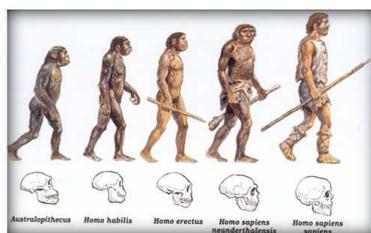


Figura 1 - Escala evolutiva dos Hominídeos¹⁵

Era da Fala – tudo se inicia acerca de 35 e 40 milhões de anos atrás. O primeiro antepassado humano, com estrutura craniana, língua e laringe, é o “Cro-Magnon”, “imigrante vindo do Leste e que substituiu o Homem de Neandertal na Europa” (Chavaillon, 2003, p.199), e que é marcado pela cultura oral, isto é, era capaz de reproduzir fala e linguagem, como também soube facilmente adaptar-se às características físicas do ambiente que progressivamente conquistou. É aquele que anatomicamente está mais próximo do Homem

¹⁵ Retirado de: <http://mikajojo.webnode.com.br/news/sobre-os-hominideos>

moderno. (Chavaillon, 2003). Desta forma, veio possibilitar ao Homem outra estruturação ao nível da comunicação, ao nível organizacional, pois podiam planear, coordenar-se, defender-se de forma mais eficaz, executar um raciocínio e explorar o meio circundante ao seu habitat. A alocação proporcionou ao homem um gradual desenvolvimento, uma vez que este veio facilitar a comunicação entre os mesmos.

Para além da fala, este Homem primitivo deixou-nos uma outra herança, as pinturas rupestres, escrita pictográfica, verificada entre os povos sumérios pelo ano 3000 a.C. como forma de preservar informações. (Hofstatter & Pixa, 1984)



Figura 2 - Arte Cro-Magnon¹⁶

Era da Escrita – verifica-se que a escrita solidificou-se numa época relativamente diminuta. Passou a ter importância e sentido quando criaram significados uniformizados para as figuras pitorescas, escrita pictográfica, “ao princípio era o símbolo ou a imagem simples, que hoje também pode significar uma palavra ou um pensamento completo” (Guerra & Ribeiro, 1989, p.102) ocorrendo assim, com o passar do tempo o primeiro passo para a criação de escrita, como já foi anteriormente referido. Foram os povos da Antiga Mesopotâmia¹⁷, por volta de 3100 a.C., mais precisamente os sumérios e elamitas que surgem com um novo tipo de escrita “os caracteres ideográficos sumérios são a escrita mais antiga que conhecemos” (Hofstatter & Pixa, 1984, p.87) com a designação de “escrita cuneiforme” tabuletas de argila feitas com uma sequência vertical de escrita, composto com cana que gravava traços verticais, horizontais e oblíquos, transformando, assim, os sons em símbolos, ou seja, os caracteres passaram a representar sílabas sendo este primeiro passo para a criação da escrita fonética. Este tipo de escrita perdurou durante 3000 anos, mais ou menos até ao século I d.C., expandindo-se posteriormente por todo o Oriente. Surge no Antigo Egito a escrita na pedra, a demótica (tipo de escrita mais simplificada, para documentos) e a “hieróglifos egípcios encontra-se no templo de Fila e é de 394 d.C.” (Solar & Villalba, 2007, p.224), (tipo de escrita mais complexa, formada por desenhos e símbolos, escrita sacerdotal),

¹⁶ Retirado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cro-Magnon>.

¹⁷ Ver anexo n.º 1

isto, durante largos séculos. Verifica-se, também, a escrita entre os chineses, “ a escrita chinesa é de origem local e procede das antigas inscrições” (Hofstatter & Pixa, 1984, p.15), pelo ano 1300 a.C. composta por um elevado número de caracteres ideográficos, escrita esta que impõem algumas limitações devido ao grande número de ideogramas que era necessário apreender, no entanto promoveu o desenvolvimento cultural da China. (Hofstatter & Pixa, 1984).

Anos mais tarde, desde 1600 a.C., os minóicos da ilha Creta desenvolveriam um tipo de escrita linear, com a particularidade de ser uma escrita esculpida na horizontalidade. Por sua vez temos na Antiga Roma, temos os escribas que realizavam a sua escrita com um pincel feito de cana ou com pena de ave fendida sobre o papiro. Este era composto por letras maiúsculas, sendo constituído por duas formas: “as capitais quadradas semelhantes às letras das inscrições dos monumentos e as capitais rústicas, mais irregulares, com letras mais finas e alongadas” (Cruz, 2002, p.60) e este resistiu até o século IX sobre os manuscritos religiosos.

Na Alta Idade Média, fim do século VIII, por ordem do imperador Carlos Magno, o monge inglês, Alcuíno, elaborou outro estilo, a escrita carolina, composto por letras minúsculas e maiúsculas.

Decorreram-se os anos e paulatinamente a forma da escrita foi sofrendo alteração e modificações, tornando-se muitas vezes complexas para a leitura. Contudo, na metade do século XV foi criado o papel maleável o que tornou a impressão dos livros mais prática e trouxe um grande desenvolvimento à área. Em suma, a caligrafia só se generalizou por volta dos séculos XVIII e XIX com a divulgação da alfabetização, com a expansão do correio, através da família Tasso que constituiu um Correio com estruturas comerciais. Os mensageiros desta família divulgavam a sua regresso às cidades tocando uma trompa de chifre ou metal, tornando-se assim, o símbolo dos Correios sobretudo na Europa.

Não podemos deixar de referenciar neste pequeno espaço dedicado à “Era da Escrita”, sem fazer referência às palavras do arqueólogo norte-americano James H. Breasted (1865-1935) “A descoberta da escrita e de um cómodo sistema de símbolos num suporte teve muito mais influência na evolução do ser humano do que qualquer outro processo espiritual da história da humanidade” (Guerra & Ribeiro, 1989, p.102).



Figura 3 - Placa de Barro com escrita Cuneiforme¹⁸



Figura 4 - Escrita Hieroglífica¹⁹

Era da Impressão – Gutenberg, em 1438, ferreiro Alemão, foi aquele que subverteu, embora não se saiba com toda a certeza, por certo, todo o processo da nossa cultura e como devemos preservá-la. Usava moldes ordenados de letras imbuídos em tinta por forma a formar o texto que pretendia. A sua invenção permitiu a produção de grandes quantidades de livros impressos, “de facto, no fim do século XV, espalhará-se por toda a Europa cerca de 1200 oficinas imprimindo cerca de 35000 exemplares” (Cruz, 2002, p.72). Reduzindo assim, o custo de produção dos livros, que eram todos manuscritos, por monges alunos e escribas. Consequentemente, com a invenção de Gutenberg, foi possível a difusão da alfabetização. A partir de ano 1480, a imprensa difundiu-se por várias cidades, tais como: Alemanha, França, Países Baixos, Budapeste, Praga, Wrocław, Cracóvia, Espanha, Inglaterra, Westminster, Saint Albans e Oxford. Finalmente também chega a Portugal em 1487, assim como na Suécia, Dinamarca, Europa Ocidental e Central. Por volta de 1539 estabelecia-se no México e um século depois, 1640, nos EUA e em Massachusetts. (Cruz, 2002).

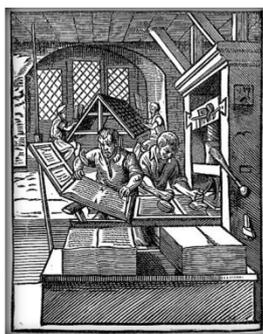


Figura 5 - Prelo de Gutenberg²⁰

Era da Comunicação em Massa – esta teve início no século XIX, com a expansão dos jornais para as pessoas comuns e com o aparecimento dos média eletrónicos, por exemplo o telégrafo - é um sistema de comunicação criado no século XVII, que tem por finalidade

¹⁸ Retirado de: <http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/historiadaescrita.htm>

¹⁹ Retirado de: <http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/historiadaescrita.htm>

²⁰ Retirado de: <http://tipografos.net/tecnologias/maquinas-antigas.html>

transmitir mensagens de um ponto para o outro em grandes distâncias, utilizando um código de transmissão. Está, também, incluído nesta época o telefone que foi criado pelo italiano António Meucci no ano 1860, ao que chamou de “telégrafo falante” e a rádio, cujo a sua evolução iniciou-se em 1896, 1899 e 1901, onde se fez ouvir um sinal de rádio de longa distancia, Inglaterra e França, atravessando, assim, o Oceano Atlântico. Faz ainda parte deste período e após sucessivas tentativas das primeiras projeções, entre 1832 a 1894 o cinema deu o seu grande passo em 1895, pelos irmãos, Lumière.

Para o século XX ficou a televisão, que segundo Cruz (2002) desenvolveu-se por períodos evolutivos distintos. Entres os anos 1911-1936, temos o desenvolvimento técnico; 1936 - 1948, período de impulso, atribuindo-se assim, a sua evolução a vários inventores. (Cruz, 2002).



Figura 6 - TV – Preto e Branco²¹

Era da Informática – também conhecida como a Era Digital, nome dado após a era industrial, mais especificamente década de 1980, muito embora as suas origens retomem tempos anteriores a este – 1970, com a invenção do microprocessador – inventado pela Intel – empresa multinacional de Tecnologia dos Estados Unidos; da rede de computador e da fibra ótica – que foi inventada pelo físico indiano Narinder Singh Kapany e do PC “Personal Computer” — o primeiro computador pessoal foi Kenbak-1, lançado em 1971. A enorme transformação motivada pela informática na sociedade e no dia-a-dia dos indivíduos foi tão relevante e pertinente que foi designada como revolução Informática. Esta, tecnologia digital, veio “a sobrepor-se à tecnologia analógica, em que se baseavam tradicionalmente todas as formas de comunicação” (Vieira, 2007, p.116).

Principiamos assim, o século XXI marcado pelo progresso colossal ao nível das telecomunicações, ostentando um enorme salto evolutivo e positivo que vai muito além de qualquer previsão. Grandes progressos são mencionados e registados na tecnologia atual proporcionando assim, a digitalização de todas as formas de comunicação — telemóveis,

²¹ Retirado de: <http://internemania.blogspot.pt/2009/07/evolucao-da-televisao.html>

ecrãs de plasma (incluindo espaços públicos), câmaras digitas, DVD, iPods, consolas de jogos, etc., assim como nos órgãos de comunicação mais tradicionais, imprensa, rádio e TV. (Vieira, 2007).



Figura 7 - Era Informática²²

5.2. Comunicação e a sua conceção

Como pudemos verificar, a comunicação teve um papel preeminente no decorrer do desenvolvimento da Humanidade. Desde as primitivas origens do homem – pré-história, até aos nossos dias, constatamos o quão é relevante o Homem comunicar-se. Para Rego, (2010), “somos, por natureza, animais sociais, pelo que necessitamos de comunicar mesmo quando não temos nada de «relevante» a exprimir” (Rego, 2010, p.24). A comunicação representa um fenómeno importantíssimo da condição humana. Só mediante este processo evolutivo da comunicação, foi possível à Humanidade estabelecer vínculos e troca de informação pelo uso de signos e símbolos vitais nas conexões socioculturais, verificando-se, assim, o apogeu da evolução da sociedade.

Etimologicamente Comunicação vem do Latim *communicatiōne*, “acto de comunicar, de dar parte, comunicação, figura com que se pede a opinião do auditório” (Machado, 1977, p.198). Por outras palavras, comunicação é uma transmissão de mensagens entre interlocutores, isto é, é um processo interativo entre os indivíduos.

As origens dos estudos da comunicação assentam na grandiosa obra de Shannon e Weaver, *Mathematical Theory of Communication*, no ano 1949, onde encontramos algumas componentes que fazem parte da comunicação. (Fiske, 2005). O principal objetivo deste trabalho foi conceber canais de comunicação capazes de funcionar com a máxima eficácia, proporcionando, assim, um modelo básico de comunicação com o seguinte aspeto gráfico:

²² Retirado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Era_da_Informação

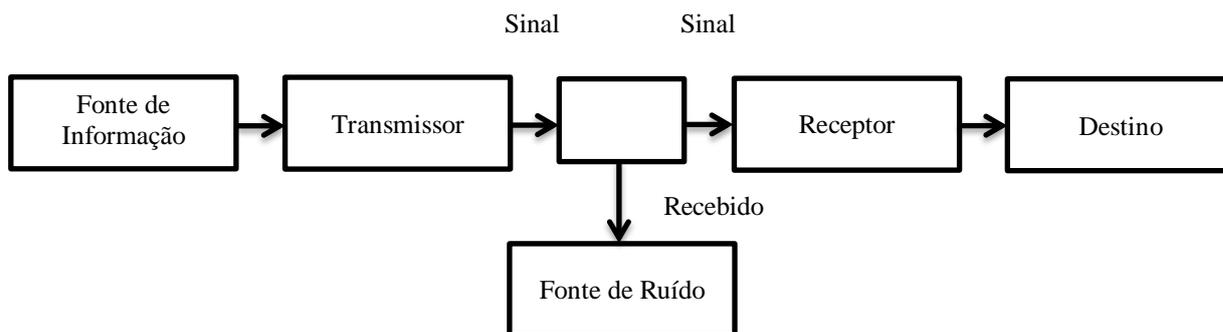


Figura 8-Modelo de Comunicação de Shannon e Weaver (Fiske, 2005, p.20)

Muitos outros modelos de comunicação foram ilustrados no decorrer dos tempos. Sendo assim temos: O modelo de Gerbner, 1956, atualmente professor e Diretor da Escola de Comunicações de Annenberg, na Universidade da Pensilvânia; posteriormente, temos o modelo de Lasswell, 1948, caracterizado por uma comunicação de massas; em 1953, aparece um outro modelo do inventor Newcomb, deixando para traz o modelo linear da comunicação e apresentando um outro modelo, o triangular. O seu primordial interesse consistia na introdução do “papel da comunicação numa sociedade, ou numa relação social”. (Fiske, 2005, p.50). Pelo ano de 1957, foi concebido um novo modelo de comunicação. Westley e MacLen, foram os seus protagonistas, adaptando o seu modelo aos mass media. Por fim, temos o modelo de Jakobson, no ano de 1960, que possuía características muito semelhantes aos modelos lineares e triangulares. Como linguista que era, o seu interesse assentou-se fundamentalmente na estrutura interna de cada mensagem.

Na perspectiva de Vasconcelos (2009), a comunicação assenta, sobretudo, no modo como cada individuo se relaciona entre si, na troca de sentimentos, experiências, informações e de ideias. O Homem viveria num mundo solitário se não houvesse comunicação. Esta tornou-se uma conduta imprescindível nas relações sociais, tornando-se o amago de qualquer tipo de cultura e que sem a qual morreria.

Faz, também, parte deste agrupado de definições que toda a comunicação envolve um conjunto de signos e códigos tornados acessíveis aos outros, tanto no ato de transmitir como no de receber. Na perspectiva de Fiske (1990), ao ato de comunicar implicitamente subsiste uma interação social, através de várias mensagens.

De acordo com o estudo de Omena (2009), efetuado sobre o conceito de comunicação, para que esta mensagem seja perceptível ao interlocutor com maior exatidão possível, é fundamental que a sua transmissão não seja ambígua. Muitos teóricos, no decorrer

da história da humanidade, procuraram, numa busca incessante na aceção do termo, comunicação, a fim de melhor compreender o processo comunicativo entre o ser Humano.

Segundo Bitti e Zani (1997), diversos autores procuraram compor modelos e esquemas conceituais que identificassem os elementos constituintes do ato comunicativo. Por exemplo: Roman Jakobson (1966), com um modelo clássico, até ao mais complexo de Hymes (1972). Tatiana Slama – Cazacu em (1973) apresenta um modelo reelaborado segundo o qual pode haver um ato de comunicação, composto por seis etapas, segundo o esquema:

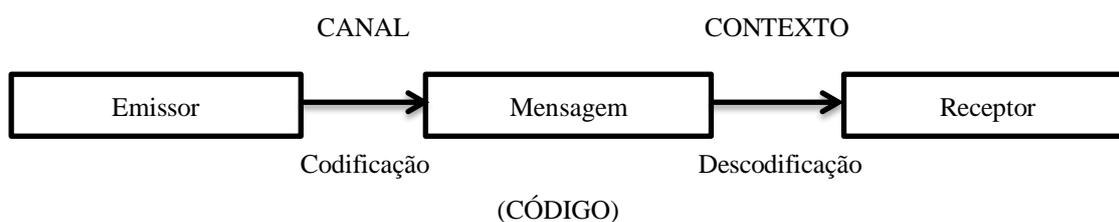


Figura 9 - Componentes da Comunicação Adaptado de Slama-Cazacu (1973) e Bitti e Zani, (1997, p.26)

Estes elementos pertencentes ao ato comunicativo possuem características específicas para o estabelecimento de uma boa comunicação. Por essa razão, considero ser pertinente falar em cada uma delas e dos elementos que a compõem, conforme Bitti e Zani (1997) procurou elucidar.

O emissor é aquele que possui a origem da mensagem, isto é, aquele que pretende comunicar o código — este é o sistema base no qual se produz as mensagens; a mensagem é aquilo que o emissor deseja comunicar, através de regras do código; um contexto refere-se à mensagem e à conjuntura diversificada em que esta está inserida; um canal, o meio físico – ambiental pelo qual passa a mensagem, isto é, que proporciona a transmissão de uma informação e, por fim, o receptor, a quem se destina, isto é, quem recebe e interpreta a mensagem.

A comunicação assume diversas formas, forma verbal, quando falamos ou escrevemos, ou não verbal, sempre que, usamos a mímica ou recorremos aos gestos para expressar ideias ou mesmo sentimentos. Segundo Carnegie (2013) “o que dizemos e como dizemos” (Carnegie, 2013, p.7) é agente decisivo relativamente ao sucesso ou insucesso da comunicação. Todas as pessoas têm maneiras mais ou menos estáveis de comunicar, mesmo naquelas circunstâncias em que os indivíduos comunicam de diferentes modos, há sempre um modo que lhe é mais característico. Alguns autores (Fachada, 2012; Rego, 2010), abordam os diversos estilos de comunicação nas relações interpessoais. Fachada (2012) refere quatro

possíveis comportamentos de comunicação no indivíduo. São eles: agressivo, passivo, manipulador e assertivo, descrevendo de forma sucinta cada um dos estilos. (Fig. 10).

Estilo Agressivo
<p>A agressividade observa-se através de comportamentos de ataque contra as pessoas e os acontecimentos. O agressivo prefere submeter os outros, fazendo-os curvar. O agressivo fala alto, interrompe e faz barulho com os seus afazeres enquanto os outros se exprimem. Ele desgasta psicologicamente as pessoas que o rodeiam. O agressivo pensa que é sempre ganhador através do seu método, mas não entende que se o fosse, não necessitaria de ser agressivo. O agressivo torna-se um cego no seu meio, porque os outros evitam falar-lhe fracamente e de forma verdadeira.</p>
Estilo Passivo
<p>A atitude passiva é uma atitude de evitamento perante as pessoas e os conhecimentos. Em vez de se afirmar, ele torna-se, geralmente, numa pessoa ansiosa que apresenta somatizações com frequência e sofre de insónias. O passivo não age porque tem medo das decisões. É tímido e silencioso.</p>
Estilo Manipulador
<p>O manipulador não se implica nas relações interpessoais. Esquiva-se aos encontros e não se envolve diretamente com as pessoas, nem nos acontecimentos. O seu estilo de interação caracteriza-se por manobras de distração ou manipulação dos sentimentos dos outros. O líder manipula o empregado a fazer horas extraordinárias dizendo: “Como pode recusar, depois de tudo o que fiz por si?” O manipulador não fala claramente dos seus objetivos. É uma pessoa muito “teatral”.</p>
Estilo Autoafirmativo
<p>As pessoas afirmativas ou assertivas são capazes de defender os seus direitos, os seus interesses e de exprimir os seus sentimentos, os seus pensamentos e as suas necessidades de forma aberta, direta e honesta. Estas pessoas para afirmarem os seus direitos, não pisam os direitos dos outros. A pessoa afirmativa tem respeito por si própria e pelos outros, está aberta ao compromisso e à negociação. Aceita que os outros pensem de forma diferente de si; respeita as diferenças e não as rejeita.</p>

Figura 10 – Estilos de comunicação interpessoal (adap. Fachada, 2012, pp.183-189)

Consta, ainda, deste grupo, a comunicação intrapessoal, quando esta é revestida de formas pessoais, de aspeto formal ou informal, ou seja, quando se refere à comunicação estabelecida com o nosso organismo, (ex. sentir frio) e a comunicação interpessoal, que se refere àquela que é estabelecida com as pessoas mais próximas, isto é, consiste numa interação social recíproca, cuja relação pode influenciar o emissor ou o recetor.

Em suma, é perceptível o quão é complexo a definição da conceção de comunicação. No entanto, procuramos defini-la como símbolo de relações entre dois ou mais sujeitos, é um modelo da vida social assente na interação dois ou mais interlocutores. Este ato de comunicar reveste-se processos de diálogo interativos e não de monólogos. Por conseguinte, a comunicação Humana só pode ser considerada eficaz quando o recetor compreende o significado da mensagem do emissor, isto é, a mensagem do emissor irá produzir efeito na mente do recetor, conduzindo-o a uma ação e a interagir. Neste sentido torna-se imprescindível que o emissor e o recetor partilhem do mesmo código, que os seus conteúdos, signos e meios, elementos básicos da comunicação, sejam os mesmos, uma vez que sem o qual não se pode verificar a descodificação ou perceção da mensagem, por parte do recetor. A comunicação, portanto, é na sua essência um meio de difusão de informações. Comunicar é algo vitalício para a Humanidade, é o fio condutor para a continuidade da mesma.

5.3. Obstáculos à Comunicação

O processo de comunicação nem sempre é perfeito e inexorável. Muitas vezes está imbuído num ruído impercetível, prejudicial à consecução da comunicação entre o emissor e o recetor, qual pode originar distorção, dificultando assim a mensagem entre os dois interlocutores.

De acordo com Gessner (2007), o ruído é um conjunto de barreiras, impedimentos, obstáculos, obstruções e equívocos que são prejudiciais ao fluxo da mensagem entre o emissor versus recetor. Isto significa que muitas vezes esta mensagem pode não ser decifrada pelo recetor devido ao ruído. Refere, ainda, a autora, citando Gil (1994, p.34), que ruído, é todo a espécie de erro, ou perturbação da veracidade na comunicação de uma mensagem, independentemente da forma como é emitida essa mensagem, isto é, seja ela comunicação verbal, que inclui a comunicação oral e escrita, ou através da comunicação não-verbal que faz parte a comunicação por mímica, pelo olhar ou mesmo pela postura. Por outras palavras, ruído é toda a forma de interferência na transmissão de uma mensagem.

Na perspetiva de Cruz (2002), temos dois tipos de ruídos, os mecânicos, que são todos aqueles ruídos físicos, como por exemplo as interferências nas ondas sonoras que impedem a compreensão da mensagem, ou mesmo a tosse ou espirros numa sala, e os ruídos semânticos, que são todos aqueles que se relacionam com a descodificação ou codificação de uma mensagem por parte do recetor. Aqui o emissor é chamado a intervir de diversas formas

para que o recetor descodifique a mensagem. A ausência de diálogo é uma outra barreira, uma vez que o recetor pode estar demasiado ocupado e não dedique atenção ao teor da mensagem, por qualquer motivo ou pelo contrário, demasiada informação que dificulte a essência da mensagem. Constatamos, ainda, as barreiras políticas, sociais, ideológicas, socioculturais e económicas que infelizmente, muitas vezes, podem afetar a eficácia das mensagens. Carnegie (2013) define que uma das maiores barreiras de comunicação assenta na vertente psicológica. Essa comunicação até pode ser perfeita, no entanto pode surgir obstáculos em áreas intocáveis, como por exemplo, pequenos pressupostos, isto é, temos conhecimento do problema e sabemos qual a sua causa e ao debatermos esse conteúdo, pressupomos que os outros, neste caso o recetor, sabe o mesmo que nós, o que define Carnegie (2013) de “Know-how”, conseqüentemente o recetor não recebeu a informação desejada e adequada. Uma outra área, é a atitude do emissor, e também do recetor. Torna-se proeminente que o recetor compreenda e aceite a mensagem que o emissor envia. Por último temos, a bagagem emocional que cada um possui, isto é, ouvimos o que queremos ouvir e ao receber a mensagem automaticamente fica distorcida e mecanicamente a mensagem pode ser recusada.

Todos estes elementos descritos são possíveis potenciais à perda parcial ou total da informação. O ideal seria que o emissor pudesse atingir o nível ótimo de comunicação, adaptando as mensagens ao nível de compreensão do recetor.

5.4. A Comunicação nas Relações Interpessoais

Ao longo da história corroboramos que a utilização da linguagem nas mais distintas formas proporcionou a interação entre os indivíduos, ocasionando, assim, todo o processo evolutivo das sociedades ao longo dos tempos, através da transmissão da informação. Cada época trouxe especificamente mudanças persuasivas na cultura e nos hábitos dos povos.

Segundo Sim-Sim (1998), linguagem e comunicação, não são sinónimos, embora a função primordial da linguagem seja a comunicação. A comunicação faz parte intrínseca do quotidiano da sociedade. Por comunicação entende-se o “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p.21), isto é, para que a comunicação se torne eficaz esta tem de se processar num suporte ininterrupto e contínuo de dois sentidos. Seria impensável imaginar o mundo sem comunicação. Por natureza, o ser humano é um comunicador ativo e congénito.

Como já foi referido anteriormente, a comunicação reveste-se de distintas formas: verbal e não-verbal, à distância, em situações formais planeadas ou não, e informal de forma espontânea, através do silêncio ou por gestos. A comunicação faz parte da condição de indivíduos sociais, e esta, pode ser, intrapessoal e a interpessoal. Por mais que o ser humano tente não pode deixar de comunicar.

A comunicação interpessoal é fundamentalmente um processo interativo e didático de pessoa para pessoa, em que o emissor emite uma mensagem, ou seja, ele é que proporciona a comunicação, para que o recetor possa interpretar e lhe dê um sentido satisfatório, isto é, processa-se a troca de informação entre duas ou mais pessoas de forma interativa, oral e direta, de modo a criar uma relação. Subjacente a esta troca de informação, existe um conjunto de vivências, de experiências, práticas, instruções, e informações alicerçais que irá determinar tanto o emissor como o recetor. A comunicação interpessoal só é exequível devido à ação da comunicação intrapessoal (Cruz, 2002).

Para que esta comunicação seja feita de forma exequível e com sucesso, torna-se peculiar que os interlocutores dominem o mesmo código e utilização o canal de comunicação adequado à situação. Por código entende-se “qualquer sistema de sinais usado para transmitir uma mensagem, e. g., qualquer língua natural, o código de Morse, o sistema de escrita braille, etc.” (Sim-Sim, 1998, p.22). No entanto, verifica-se que entre todas as formas registadas de comunicação a mais usada pelo ser humano, é a comunicação verbal, embora sendo considerada o sistema linguístico mais complexo. Esta tornou-se universal. A linguagem é tão fundamental à conjuntura humana que é impossível conceber a vida sem ela, isto é, onde há homens há linguagem.

5.5. A Objetividade da Comunicação na Transição do EPE para o 1.º CEB

Viver em sociedade ou em comunidade é algo que faz parte da vida intrínseca do ser Humano e é sobretudo considerado um grande desafio. A comunicação é um princípio básico que norteia as relações interpessoais, seja ela qualquer tipo de comunicação. Distintos são, também, os momentos em que a escola tem a oportunidade de estabelecer esse contato entre os docentes. Estas oportunidades sucedem-se normalmente através de alguns instantes vivenciados no dia-a-dia, em espaços e tempos comuns, nas breves pausas do café, ou por intermédio das reuniões, quer administrativas quer pedagógicas, que ocorrem mensalmente ou

em outros momentos, sempre que se justifique são momentos facilitadores das relações interpessoais.

No capítulo anterior sobre a temática da transição entre ciclos, nomeadamente entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, pudemos constatar o quanto a transição é crucial na vida das crianças/alunos, dos pais e dos educadores/professores. Também do ponto de vista morfológico, é importante para o sistema educativo que envolve o 1.º CEB. (Abrantes, 2005).

Os períodos de transição são assinalados por conjunturas novas em que nada nos será indiferente, pois prevê-se o término de uma etapa e o começo de uma outra. Quando nos situamos no contexto educativo, isso significa crescimento pessoal, social e académico. Poderá, também, significar um sentimento de perda, face ao que era conhecido e de medo mediante ao desconhecido. Rodrigues (2005), afirma que a criança ao entrar para o 1.º CEB vê-se confrontada com novos desafios e com novos dilemas muito mais complexos, o que poderá levar a criança a ter que enfrentar outra crise e que exigirá um período de adaptação. Torna-se proeminente uma resposta pronta e adequada às novas exigências. Esta resposta também depende em grande parte das experiências de cada criança vividas precedentemente, assim como da “qualidade das experiências actuais vividas na escola” (Rodrigues, 2005, p.7).

É crucial que no decurso do processo de aprendizagem das crianças/alunos se conceda alguma atenção àqueles momentos que pressupõem a integração de novas situações dentro do novo sistema educativo. Estas acarretam novas mudanças da etapa educativa e, por vezes, também verificamos mudanças de escola e do grupo de colegas, assim como novas regras e novos hábitos de trabalho. E ainda na perspetiva da mesma autora, muitas vezes estas novas condições de vida na escola, são desajustadas às crianças desta idade e, por vezes, são as próprias crianças que demonstram, mediante as suas reações.

Torna-se fundamental que todo este processo de aprendizagem não seja feito de forma fragmentada, segmentada ou parcelada, mas sim de um modo continuado, coeso, coerente e evolutivamente. O simpósio de Versaille que reuniu elementos do CCC – (Conselho da Cooperação Cultural) do Conselho da Europa (Conseil de l’Europe, 1979) faz referência à importância desta continuidade e coerência da ação educativa de forma que o desenvolvimento das crianças seja harmonioso e estável, assim como, para analisar questões relativas à articulação entre o pré-escolar e o ensino básico. Para alcançar tais metas, é muito importante a cooperação entre os agentes de educação destas crianças, nomeadamente, pais, educadores de infância e os professores do 1.º CEB. Em todas estas situações torna-se fundamental que o professor possa prever mecanismos que facilitem a integração e a

continuidade, para que os alunos cingidos a este processo possam e vivam como algo integrado e continuado. É crucial todo este processo, para um bom desenvolvimento do sistema educativo e um resplêndido sucesso escolar.

Para poder ser garantida esta continuidade educativa, sobretudo ao longo das etapas iniciais da escolaridade das crianças, torna-se crucial elaborar currículos que garantam um desenvolvimento global sem descontinuidades entre as vivências e as práticas do Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Face ao pressuposto então previamente abordado, afirmamos a importância da nitidez e precisão da comunicação e da linguagem, das informações manifestadas pelo educador ao professor do 1.º CEB no momento da transição e vice-versa. Rodrigues (2005) fala, ainda, da importância do professor que recebe as crianças que transitam para o 1.º CEB, ter um conhecimento antecipado do que se desenvolve nesta última fase de educação EPE, que tipos de atividades foram desenvolvidas e quais foram as aquisições que cada criança já fez, de modo a poder adaptar toda a sua intervenção de forma adequada, tendo sempre em consideração as necessidades individuais de cada aluno. Sendo assim, o professor na sua prática diária irá encontrar estratégias, para que possa dar continuidade ao trabalho já iniciado pelo(o) educador(a) no último ano da EPE.

Ambos, educador e professor, devem exercer um papel facilitador e orientador ao nível da comunicação, quer verbal, quer através da escrita, no sentido de evitar “falhas”, coordenar esforços e ações, para que todo este processo de transição entre as duas etapas não incite a longos períodos de adaptação às novas situações e com um peso excessivo de dificuldades que poderá afetar, de forma negativa, o processo evolutivo de aprendizagem da criança/aluno, assim como, a sua integração social no novo ciclo. Torna-se então imprescindível garantir que o processo de toda a aprendizagem decorra segundo um modo contínuo e evolutivo e não de forma fragmentada e descontínua, como já anteriormente foi referido.

Especificamente, como se processa na prática a comunicação entre os educadores e professores do 1.º CEB?

Segundo o estudo efetuado por Rodrigues (2005), constatamos que cada grupo, educadores e professores, se encontra isolado, conservando entre si modos muito peculiares na organização e no funcionamento, o que em nada contribui para uma comunicação plausível. Releva mesmo a “existência de problemas de comunicação entre docentes dos dois níveis” (Rodrigues, 2005, pp.8-9). Ainda segundo a mesma autora e de acordo com os

resultados do estudo executado, esta conclui que o problema de comunicação entre os dois níveis prende-se, sobretudo, com a ausência de cooperação dos dois níveis, pelo desconhecimento mútuo das práticas desenvolvidas em cada um dos níveis, assim como pelos preconceitos que envolvem relativamente ao nível do trabalho que lhes corresponde.

Como já foi anteriormente referido, Serra (2004) realça a importância de um trabalho em equipa e com atividade em conjunto, a fim de encontrar estruturas facilitadoras com vista a uma transição estável. Neste sentido, torna-se inevitável que esta permuta de informações esteja assente numa boa comunicação interpessoal, e que cada um, educador e professor, conheça algumas diretrizes orientadoras de cada nível. Por sua vez, também as OCEPE (1997) abordam a importância da continuidade entre os ciclos, evitando, assim, possíveis “cortes” no processo de desenvolvimento das aprendizagens. O que se pretende é que este processo de transição seja feito por ambas as partes de forma equilibrada, a fim de que as crianças possam beneficiar e na prática possam desenvolver-se de forma harmonizada e coerente.

Toda ela deve visar condições únicas de vida e de experiências peculiares a cada criança, favoráveis ao seu amadurecimento e a um amplo e rico desenvolvimento relativamente à sua personalidade, respeitado, acima de tudo, o seu ritmo e o seu modo exclusivo de crescimento. Cabe à EPE contribuir para o desenvolvimento da criança quer no plano social, quer no plano individual como, também, no plano de uma intervenção mais exclusiva, a fim de preparar a criança para a sua integração na escola. Por sua vez, a escola deve garantir a individualização das aquisições, de modo que as crianças façam uma progressão das aprendizagens de forma equilibrada, a fim de evitar futuras dificuldades ou insucesso escolar.

Nesta perspetiva, os dois níveis de ensino devem procurar formas de colaboração mútua, a fim de garantir a continuidade da ação educativa no processo de aprendizagem na fase da transição das crianças. No entanto e segundo Rodrigues (2005), não se tem verificado na prática este esforço e intercâmbio entre estas duas etapas da escolaridade de um modo satisfatório e como consequência verifica-se uma descontinuidade de trabalho, o que leva as crianças a fazerem um grande esforço de adaptação. Por vezes, torna-se um esforço que fica aquém do desejado, pois nem sempre atingem os resultados pretendidos face às grandes diferenças das práticas de cada nível, assim como ao grande esforço que a criança faz para se adaptar e readaptar a sua conduta e postura às novas exigências.

No decorrer dos últimos anos tem-se verificado um pouco por toda a Europa, assim como em Portugal algumas medidas de intervenção de forma a colmatar este problema, tais como:

“O da política educativa, com a produção de recomendações às autoridades responsáveis e a publicação de legislação de enquadramento legal das medidas a tomar; o da formação de docentes com a promoção de encontros e de debates sobre os problemas em questão ou a publicação de estudos.” (Rodrigues, 2005, p.22).

Continua Rodrigues (2005), na sua análise, ao referir que os países da União Europeia tentaram procurar soluções de fundo. Assim temos a Holanda e a Dinamarca que fizeram intervenções ao nível das estruturas, tais como o da integração das salas de jardim-de-infância na escola, ou da França, onde incluíram no mesmo ciclo pré-primária e o primeiro ano da escola. No entanto outros fizeram a sua intervenção, ao nível do currículo, procurando dar continuidade aos conteúdos, como é o caso da Bélgica; na Alemanha procurou-se dar continuidade às estratégias, centrando o método de trabalho na atividade lúdica, ou como na Espanha, onde se procurou junto das famílias uma maior colaboração.

Em Portugal, também, foram tomadas medidas de intervenção neste domínio, dos quais já foram referenciados ao longo deste trabalho, nomeadamente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem. Em 1994 o CNE (Conselho Nacional de Educação) frisava este aspeto, o da segmentação do sistema como sendo umas das causas para a descontinuidade das aprendizagens entre o EPE e o 1.º CEB e consequentemente percursos repletos de sobressaltos.

É determinante que as aprendizagens realizadas no EPE tenham prossecução e consolidação no 1.ºCEB, para tal torna-se preponderante que os profissionais de cada nível de ensino conheçam o campo de ação do seu colega.

Considera-se premente o papel que a comunicação desempenha neste domínio. Uma boa comunicação é muito importante para a integração de qualquer grupo de trabalho. Podemos considerar que a comunicação é de extrema importância para um bom desenvolvimento de trabalho em equipa. Ao longo deste capítulo refere-se o quão é imprescindível este meio de relação. Esta constitui todo o processo básico para a prática das relações Humanas, tornando-se inerente à vida em sociedade. A comunicação pressupõe ação, comunicar-se, criando expectativas. A informação assenta, apenas, no aumento do conhecimento, ato ou efeito de informar. Ambas fazem parte deste ato de comunicar, uma implica a outra, ambas são consideradas inerentes ao bom desempenho dos docentes no

momento da transição das crianças de um nível para o outro. O êxito da mesma, esta assente na eficácia da comunicação interpessoal existente entre o educador e o professor do 1.º CEB assim como dos estilos²³ comunicacionais que executa. A eficácia destes, comunicação interpessoal e percepção do estilo de comunicação, irão determinar o sucesso como um todo.

Podemos concluir que o sucesso de todo este sistema de aprendizagem está acentado, sobretudo, na competência profissional de cada docente dos diferentes níveis. Torna-se fundamental e preeminente que estes profissionais de educação delineiam caminhos juntos, de forma a superar e a colmatar as suas dificuldades. Para um trabalho mais rigoroso (e logo de melhor qualidade) “torna-se necessário que os profissionais destes dois níveis de educação invistam neste domínio de modo a alcançar formas de comunicação e colaboração práticas que se impõem” (Rodrigues, 2005, p.23).

Finda esta parte e por tudo o que ao longo desta investigação foi sendo estudada, direcionamos o nosso trabalho de projeto, para a proposta de resolução do problema, cujo título é: “A Comunicação na Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo”, assente no “Plano de Intervenção”- (Ação de Formação) mais especificamente, com o objetivo de não só proporcionar uma autorreflexão, seguida de reflexão partilhada entre os docentes envolvidos nesta ação de formação assente na prática pedagógica de cada um, mas ser, sobretudo, uma ferramenta de trabalho que ajudo a traçar um conjunto de alternativas que promovam o sucesso da comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB, principal premissa que regula todo o nosso trabalho de projeto, que posteriormente desemboque no êxito das aprendizagens dos alunos.

²³ Ver anexo n.º 27 - 8ª Sessão – “Estilos de Comunicação” (Machado, 2012, pp.183-189).

CAPÍTULO – III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. METODOLOGIA

A ser implementado este projeto, a metodologia adotada será investigação-ação (I-A), devido às características de intervenção social inerentes às variáveis em estudo e aos destinatários alvo do projeto de intervenção (Esteves, 2008, p.32). Nesta perspetiva, o trabalho de projeto aqui apresentado propõe estratégias integradoras a fim de facilitar o diálogo entre os intervenientes educativos nos processos de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB.²⁴

Neste contexto, começamos por apresentar as características mais relevantes deste tipo de metodologia (I-A), desde a sua génese às vantagens e desvantagens da mesma.

1.1. A génesis, conjuntura histórica e fundadores da Investigação-ação

A Investigação-Ação, (I-A) teve a sua origem nos Estados Unidos com o “contributo de vários pensadores” (Esteves, 2008, p.23), pertencentes não só ao campo da educação, mas também aos das ciências sociais. Todos de alguma forma contribuíram e cooperaram para o aparecimento deste tipo de investigação.

Segundo o mesmo autor, Esteves (2008), ao do percurso histórico e da I-A, verificamos que a sua prática foi interrompida por diversos fatores sociopolíticos e académicos que, “ conjugados, constituíram um terreno adverso à sua disseminação” (Esteves, 2008, p.23). Anos mais tarde e já mediante novas conjunturas, sociopolíticas e académicas, expande-se progressivamente este movimento (de acordo com as particularidades e os contextos onde ocorrem) e constatamos o seu reaparecimento numa outra dimensão e de forma mais intensa, não somente no local de origem, Estados Unidos, mas também, em outros pontos do globo, como havemos de assinalar mais à frente. Esta passou a ser ponto crucial da agenda dos políticos e fazer parte das estratégias políticas implementadas, nomeadamente no aperfeiçoamento da educação. Todos os seus princípios e fundamentos foram debatidos, analisados, investigados e desenvolvidos em diversos sentidos. Realizaram-se diversas experiências em distintos campos e com contextos diferenciados. (Esteves, 2008).

Esta prática de I-A, ao longo dos anos, foi sofrendo alterações com múltiplas experiências de altos e baixos, resultantes de vastos fatores sociopolíticos, que

²⁴ Em última instância melhorar as aprendizagens dos alunos, uma vez que a EPE não prepara exclusivamente as crianças para a etapa seguinte mas tem influências nas aprendizagens de cada criança ao longo da vida.

consequentemente se fizeram sentir sobretudo nas políticas implementadas no sistema educativo. Trata-se fundamentalmente de um processo muito complexo, sujeito a um conjunto de fatores muito díspares, como havemos de indicar em traços muito largos em seguida.

Quando se pretende dar uma origem ou aos primórdios a um movimento social ou ideológico do passado, muito dificilmente os autores conseguem consenso, com certeza exata dessa mesma origem, uma vez que a precisão destes movimentos, nunca ocorrem num espaço ou num tempo preciso e estes, muitas vezes, estão sujeitos às particularidades específicas locais, históricas, culturais, políticas e económicas, de onde vão surgindo.

O mesmo sucede neste caso, muitos autores têm opiniões distintas relativamente à precisão deste movimento. No entanto, os mesmos fazem referência que a génese da I-A surge nos anos 40 do século XX, pela mão de Kurt Lewin, nos Estados Unidos. Segundo a perspetiva de Esteves (2008), outros autores são considerados figuras chaves nos diversos movimentos e que foram alicerçais no desenvolvimento desta ciência, tais como: Kemmis e Mc Taggart em 1988; Elliott em 1991; Adelman em 1993 e Carr e Kemmis em 1994. Contudo, os estudos fazem referência às duas figuras peculiares como mentores do desenvolvimento e dos fundamentos substanciais da I-A, Kurt Lewin e John Dewey.

Kurt Lewin viveu entre os anos 1890-1947. Nasceu a 09 de setembro de 1890, na Prússia, mais especificamente na Alemanha. Inicia os seus estudos universitários nas Universidades de Friburgo, Munique e Berlim. Primitivamente, Lewin, dedica-se à Química e à Física. Mais tarde à Filosofia e posteriormente à Psicologia. Faz o seu Doutoramento em Filosofia pela Universidade de Berlim em 1914, onde defendeu com muito sucesso uma tese sobre “A Psicologia do comportamento e das emoções”²⁵. Esta foi retomada e completada com trabalhos que posteriormente foram publicados em Berlim e em Londres no ano 1926. Entre 1914 e 1933, Lewin é professor universitário no seu país. Em 1933, e por ser judeu, é obrigado pelos nazis a deixar a Alemanha com toda a sua família. Passa por Inglaterra onde permanece algum tempo e, de seguida, segue para os Estado Unidos onde é convidado a ensinar na Universidade de Stanford — Califórnia, em Nova York, na Universidade de Iowa, entre outras. É uma época muito marcada pela imigração, pelos movimentos, progressistas, liberais, pensadores, reformadores sociais, e por preocupações governamentais em questões políticas, sociais e económicas. A principal preocupação dos Governos assentava na recuperação económica e social que o país atravessava e superar o período negativo da Grande Depressão. (Esteves, 2008)

²⁵ Conferir em: <http://www.psicoloucos.com/Kurt-Lewin/biografia-de-kurt-lewin.html>

Estas conjunturas adversas, mais ainda o envolvimento na Segunda Grande Guerra Mundial, incitaram na sociedade americana, grandes debates e, por vezes, muito controversos, sobre questões quer ao nível ideológico, quer político ou mesmo a nível científico, nos mais variados sectores da sociedade civil. Constatamos temas variados e, por vezes, antagónicos, tais como: “ democracia e totalitarismo, igualitarismo e supremacia racial, coexistência ou subordinação cultural” (Esteves, 2008, p.28).

Todas estas temáticas foram motivos de discussões e objetos de investigação por parte das Ciências Sociais, nos seus mais distintos ângulos.

É nesta conjuntura que Lewin emergiu, desenvolvendo projetos experimentais, avaliou teorias no âmbito da Psicologia Social²⁶, assim como formulou novas técnicas de investigação usados posteriormente nas mais diversas áreas problemáticas da intervenção social. Lewin dentro desta área social revela ainda interesse em contribuir para a melhoria da situação social dos grupos recém-chegados de outros territórios geográficos e portadores de outras culturas, cuja sua inserção neste novo sistema de cidadania lhes eram muitas vezes alienas, tornando-os muitas vezes cidadãos desprotegidos e frágeis, assim como na inserção dos cidadãos nos bairros habitacionais, na identificação de crianças problemáticas e as suas possíveis causas, em questões relacionadas com o conceito de igualdade de direitos numa sociedade democrática, revelando, ainda, interesse na socialização de grandes grupos que viviam na marginalidade, entre muitas outras causas em que se torna investigador.

É assente neste campo tão vasto e diversificado de investigação que Lewin, procurou solidificar a sua I-A e que acabou por conceber um modelo e uma nova conceção de investigação. Assim, desta forma, contribuiu para a criação de Teoria de Campo, “ pode definir-se o campo como um conjunto estruturado que condiciona o comportamento de cada pessoa e que inclui, em simultâneo, o individuo e o seu ambiente” (Esteves, 2008, p.30), criação da Pesquisa-Ação, torna-se fundador da dinâmica de grupos e estabeleceu os suportes das ciências sociais, ”a investigação-acção não é um método de investigação, mas também um modo de se articular com os movimentos sociais, isto é, um modo de intervenção social” (Esteves, 2008, p.32).

John Dewey, nasceu em 1859 nos Estados Unidos na cidade de Burlington no Estado de Vermont. Em 1897, graduou-se pela Universidade de Vermont, onde foi professor

²⁶” Para muitos ele é considerado o fundador da Psicologia Social após ter efetuado estudos em pequenas comunidades e onde fundou a Sociedade para o Estudo Psicológico das Questões Sociais, integrada na Associação de Psicologia Americana” (Esteves, 2008, p.28).

secundário por dois anos. Nesse período desenvolveu um grande interesse pela filosofia, razão pela qual retornou aos estudos ingressando na Universidade John Hopkins em 1882 e obtendo o título de Doutor em Filosofia. No ano 1884 tornou-se professor de Filosofia na Universidade de Michigan e em 1887 publicou o seu primeiro livro, *Psychology*, onde sugeria um sistema filosófico que conjugava o estudo científico da psicologia com a filosofia idealista alemã. Foi uma figura muito importante do movimento progressista durante o período designado por “era progressista” (Esteves, 2008, p.25). Movido por ideais de progresso quer culturais, quer intelectuais ou mesmo materiais, teve o seu grande impacto na sociedade americana, particularmente em diversos sectores, políticos, económicos, sociais e educacionais, onde incutia a concepção de projetos educacionais centralizados na criança, desenvolvendo o pensamento crítico, implementando o trabalho cooperativo e o pensamento crítico, desafiando, assim, o sistema tradicional de educação escolar até então implementado.

Como intelectual, procurou dar o seu contributo nas áreas da Psicologia e da Filosofia — Teoria do Conhecimento, aplicando os seus fundamentos, nomeadamente na educação, uma vez que defendia como sendo esta o melhor instrumento para o progresso. Acredita fortemente na investigação científica em educação e acreditava que para alcançar o progresso social era primordial o contributo da inteligência prática e reflexiva da concepção do cidadão em geral, mas fundamentalmente a dos professores na área da educação. Uma educação assente no pensamento reflexivo, usando continuamente a investigação com uma atitude empírica e científica, direcionada para a resolução de problemas práticos, eram os princípios primordiais pelos quais John Dewey debatia-se e assentava toda a sua teoria e proposta para a reforma da educação.

De forma muito sucinta, Dewey considera que é fundamental uma prática reflexiva de todos os cidadãos em geral, mas, sobretudo, e em particular dos professores no campo da educação. E para tal, é necessário fundamentalmente assumir três atitudes “abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade” (Esteves, 2008, p.26). São estas três concepções de Dewey que, posteriormente, Schon irá dar continuidade e expandir estes conceitos em conformidade com as teorias do seu tempo, articulando o seu trabalho com a concepção da evolução profissional, transversalmente com a concepção da reflexão-ação.

1.2. Investigação-Ação: a sua expansão geográfica em conjunturas díspares

Verificamos que I-A, emerge um pouco por todo o lado, em contextos geográficos e culturais distintos, tendo o seu maior impacto nos países de expressão inglesa, nomeadamente no Reino Unido, "foi inequivocamente um centro difusor que influenciou o carácter e a formação de investigação no resto do mundo" (Esteves, 2008, p.33), anos 50, origens da I-A e anos 80 onde as condições sociopolíticas e educacionais favorecem o ressurgimento da I-A e o movimento do professor investigador, colocando, assim, em causa o ensino assente num currículo único, cujo objetivo centrava-se unicamente nos resultados. É por esta altura que emerge o conceito de profissional reflexivo, movimento implementado por Schon (1983), que reivindica o conhecimento e o papel dos professores.

No Reino Unido²⁷ nos anos 60, a I-A em educação surge em consequência da deceção no geral, pelas reformas que tinham sido feitas e introduzidas pela Lei da Educação de 1994. Nos anos 80, verificamos nova decadência desta ciência, onde os especialistas desta área são alienados das escolas e fortemente criticados pelos membros do Governo, ficando circunscrita esta ciência aos cursos de formação de professores e de pós-graduação. Posteriormente despontam novos rumos e novos conceitos sobre a I-A, com Elliott em 1996 e 2006.

Prossegue Esteves (2008), na sua visão global sobre a génese da I-A. Na Austrália,²⁸ nos anos 70 aos anos 80, a I-A educacional surge com características muito específicas assente em valores e políticas colonialistas, onde, também, se registam discursos e procedimentos sociais contraditórias. Verificamos, também, algumas medidas de exclusão social simultaneamente a um discurso social que fala da defesa pública, dos direitos dos povos em minoria e da justiça e do poder social repartidos mais equitativamente. Socialmente todos se preocupavam em resolver problemas históricos, nomeadamente com a inclusão das minorias, os direitos e igualdade social, sobretudo aos nativos, algo que lhes foi conferido só na década de 60.

Face a toda esta conjuntura, verificamos um conjunto de dados favoráveis ao desenvolvimento da I-A. Todos estes objetivos delineados foram incluídos no sistema de I-A, ocorrido num período politicamente favorável, uma vez que ocorriam algumas mudanças no sistema educativo daquele país.

²⁷ Um dos países que teve maior "impacto" a I-A (Esteves, 2008).

²⁸ Um outro país de grande "impacto" na I-A (Esteves, 2008).

Segundo Esteves (2008), os primeiros passos dados a fim de implementar os projetos iniciais e experimentais saiu de um grupo de professores, grupo este que não estava preparado em matéria de I-A, mas que dispuseram-se em realizar um conjunto de alternativas educacionais mediante a iniciativa da execução de algumas decisões e de posteriormente conceber uma avaliação reflexiva das mesmas. É de sublinhar que este início foi de suma importância para o desenvolvimento da I-A neste país, uma vez que, progressivamente ao grupo, foram-se aliando outros grandes nomes de grande relevância e com uma vasta experiência nesta matéria, como por exemplo, Stephen Kemmis, grande mentor da I-A na Austrália.

Contemporaneamente, verificamos um largo número de utilizadores da I-A nas mais distintas configurações, no que se refere às suas linhas orientadoras e princípios metodológicos. Conforme refere Esteves 2008, toda esta diversidade está assente em múltiplas causas, desde os contextos locais, aliadas às tradições educacionais de cada país onde foi despontando esta ciência, I-A, e simultaneamente se foi expandindo, com períodos mais empolgantes e pujantes ou por épocas cujo declino marcou o ritmo e a evolução desta ciência.

1.3. A conceção da Investigação - Ação e o seu apanágio

Mediante o estudo sobre o conceito da I-A, averiguámos abundantes explicações e conceções à volta da definição da mesma:

“Como refere Coutinho (2005:219), trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível, tal como consideram Gómez et al (1996) ou ainda de Mc Taggart (1997), chegar a um a “conceptualização unívoca” (Coutinho, 2011, p.312.)

Mediante o exposto, procuramos destacar algumas designações mais conceituadas referentes à conceção da I-A. Entre os vários autores mencionados ao longo deste trabalho, e no parecer de Esteves (2008), Jonh Elliot é o autor que neste domínio gera mais consenso relativamente à conceção da I-A.

Elliot (1993), o mentor da I-A na Inglaterra, cujo seu trabalho teve grande impacto junto da comunidade educativa, uma vez que considerava ou definia a I-A como um estudo especificamente dirigido ação social, com a finalidade de modificar e melhorar a ação dos

intervenientes circundantes. Fundamentalmente focalizava o seu estudo no “desenvolvimento curricular” (Esteves, 2008, p.18), movido pelo princípio da colaboração e da cooperação.

Stephen Kemmis (1988), no seu conceito de conceção de I-A, incluía um modelo com características específicas para o contexto escolar, onde integravam momentos muito peculiares, com o da planificação, da ação, da observação e, por fim, a reflexão. Como refere, Coutinho (2011), Kemmis assenta a sua conceção em dois pilares, a ciência prática e a ciência crítica.

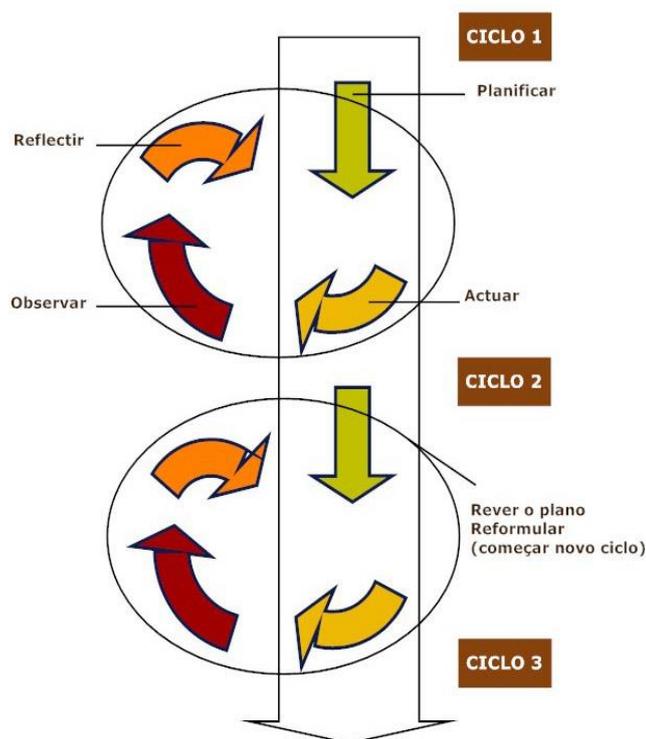


Figura 11 - Os momentos da I-A (Kemmis, 1989)²⁹

Na definição dada por Lomax (1990), a I-A assenta numa intervenção que se baseia na investigação, ao nível profissional, cujo objetivo é ocasionar uma melhoria desta mesma prática.

Por seu turno, Bartolomé (1986) define-a como sendo um processo reflexivo, que envolve a investigação, a ação e a formação de uma forma muito dinâmica. É um tipo de investigação efetuada por “profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Coutinho, 2011, p.313).

²⁹ Retirado de <http://faadsaze.com.sapo.pt>. (Métodos de Investigação em Educação – Prof. (ª) Dr. (ª) Clara Coutinho – Universidade do Minho – 2008.

Para Watts (1985), nos seus estudos constatamos que a definição da I-A consiste na reflexão dos intervenientes sobre as suas ações de forma estruturada, metódica, rigorosa e aprofundada, utilizando as diversas técnicas de investigação.

No decorrer desta pesquisa bibliográfica relativo ao conceito de I-A, encontramos outras conceções relevantes para a assimilação da essência desta ciência ou desta prática metodológica. Nesta perspetiva e no entender de Coutinho (2011), a I-A é uma “família de metodologias de investigação” cujo objetivo primordial assenta essencialmente na ação, na transformação da ação humana, o que origina uma mudança, e na investigação, que tem como fundamento ampliar a compreensão dos problemas práticos. Para tal, são utilizados os ciclos em forma de espiral de forma interpolada entre ação e a reflexão. Os ciclos posteriores são sucessivamente aperfeiçoados, assentes na reformulação das hipóteses feitas das práticas anteriores subforma de melhorar a ação futura e nos conhecimentos adquiridos.

Fundamentalmente, o objetivo primordial desta metodologia passa pelo desejo de melhorar a qualidade da ação, estando implícito a mudança após um ato autorreflexivo dos intervenientes, professor-investigador, da prática ou ação desempenhada. A I-A tem como propósito efetuar a mudança da ação, através da reflexão, contribuindo, assim, para a resolução de problemas, como, também, através das novas estratégias implementadas nas planificações - modificar a ação. E como já anteriormente foi referenciado, Jonh Elliot, com os seus estudos em torno do professor-investigador, teve um papel preponderante e determinante nesta área.

Sintetizando um pouco o nosso estudo após a nossa revisão bibliográfica, a I-A supõe uma mudança do professor/investigador ao nível de comportamento na ação mediante o problema, após uma autorreflexão. Como nos diz René Barbier, 1996, “supõem uma conversão epistemológica” (Coutinho, 2011, p.314) e substancialmente metodológica.

No que concerne à sua caracterização, verificamos que o que melhor identifica este tipo de investigação, o que a denomina, é a sua metodologia de investigação, isto é, a resolução de problemas reais, assente numa busca incessante do conhecimento e numa prática aplicada. No fundo, esta metodologia de investigação visa uma transformação do meio através da ação, ou seja, grande parte dos escritos divulgados estão direcionados para a prática, isto é” para o que deve e como deve ser feito” (Esteves, 2008, p.69). É um tipo de metodologia que procura compreender, aludir e denominar problemas práticos do dia-a-dia de forma específica. Saliente-se que esta metodologia de investigação quando aliada ao contexto educativo apresenta-se com características de uma investigação colaborativa e participativa.

E segundo os vários autores já mencionados no ponto anterior, esta investigação é participativa e colaborativa, uma vez que todos os intervenientes estão envolvidos neste processo. Mediante os problemas reais, o investigador não age como investigador externo alienado de todo este processo, ele é um membro ativo e pragmático, cujo objetivo visa sempre melhorar os problemas reais. Pretende-se superar determinados problemas e conseqüentemente modificar as práticas, adequando sempre as estratégias aos problemas, a fim de superá-los. Com os resultados desta ação o professor/investigador irá conceber novos conhecimentos e novos saberes.

Constatamos ao longo dos textos consultados que este tipo de investigação possui uma outra característica: “prática e interventiva”³⁰. No momento da execução incita modificações aos fatos reais, isto é, a ação dos intervenientes promove a mudança e difunde a melhoria da realidade.

Incluiu-se, ainda, nesta lista da I-A uma outra característica importante, a cíclica³¹. Todo o processo se inicia com o diagnóstico do problema, procedendo-se as fases de planeamento da ação ponderando as diversas hipóteses de ação e colocando na prática essa ação, para posteriormente observar, refletir, interpretar, avaliar e descrever todo o conhecimento assimilado.

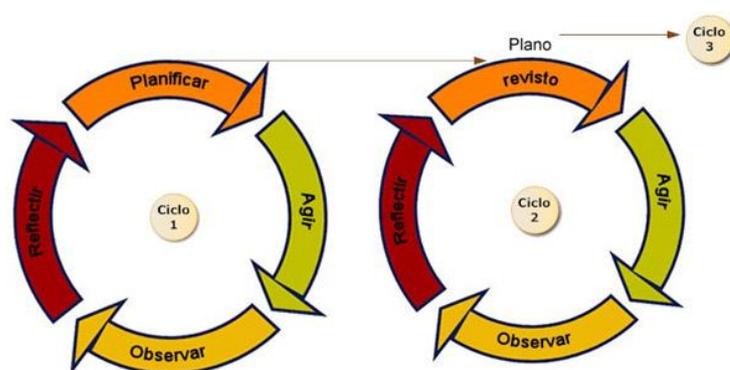


Figura 12 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação³²

³⁰ Retirado de <http://faadsaze.com.sapo.pt>. (Métodos de Investigação em Educação – Prof. (ª) Dr. (ª) Clara Coutinho – Universidade do Minho – 2008.

³¹ Figura 10 – Espiral de Ciclos da Investigação-Ação - retirado de <http://faadsaze.com.sapo.pt>. (Métodos de Investigação em Educação – Prof.(ª) Dr.(ª) Clara Coutinho – Universidade do Minho – 2008.

³² Retirado de <http://faadsaze.com.sapo.pt>. Métodos de Investigação em Educação – Prof. (ª) Dr. (ª) Clara Coutinho – Universidade do Minho – 2008.

Mediante a figura exposta, podemos verificar que todo este processo de I-A, “espiral de ciclos”, não se circunscreve apenas a um exclusivo ciclo, repete-se ao longo dos tempos e sempre que o professor/investigador considerar necessário o fazer.

Neste processo metodológico da I-A, enquadrámos mais duas características alicerçais, a crítica e a autoavaliação, uma vez que ambas as perspetivas incitam modificações no plano de ação e na prática dessa mesma ação, fomentando, assim, novas aquisições ao nível do conhecimento e melhorando a qualidade da prática desenvolvida no decorrer da ação. Uma reflexão crítica sobre as estratégias implementadas e os resultados obtidos são fundamentais em cada novo ciclo.

É de realçar que todo este tipo de investigação, I-A, está aliado à conjuntura do local onde se vai efetuar ou implementar esta metodologia de pesquisa.

Alude Coutinho (2011), que a principal característica da I-A é a grande “flexibilidade” existente ao longo de todos os processos de investigação, isto é, ao longo da investigação podemos ajustar e reajustar sempre que se justifique, assim como analisar e confrontar com novas fontes que possam surgir no decorrer do processo.

Para além desta “flexibilidade” que envolve o processo metodológico desta investigação, concluímos que a participação é algo inerente ao processo da I-A. O professor/investigador tem um papel ativo no decorrer da pesquisa, contribuindo, assim, na promoção das mudanças sociais. Todos os intervenientes, investigadores, têm um papel atuante, envolvente, cooperativo e colaborativo na equipa. Todos convergem para os mesmos objetivos e inclusive no processo de avaliação.

A I-A implica planear para melhorar a nossa ação e tornar persuasivos os resultados, atuarmos para melhor implementar aquilo que foi planeado, fazer um estudo a fim de podermos registar as consequências da ação e, por fim, fazer uma reflexão assente nos dados da ação.

1.4. Vantagens e Desvantagens da I-A

Ao longo dos tempos tem-se colocado em questão a metodologia de investigação, I-A, relativamente às suas vantagens e desvantagens. De uma forma muito sucinta as principais desvantagens são: o seu rigor científico é colocado em causa pelo “facto dos seus dilemas/paradoxos/eixos problemáticos definirem a sua instabilidade entre teoria e prática

(investigação e acção)” (Monteiro)³³, não tem qualquer controlo sobre as variáveis independentes; os seus objetivos são apoiados em situações peculiares e demasiado específicos tentando resolver problemas práticos, cujos resultados científicos não são universalizáveis, restringindo-se, apenas, ao meio onde foi desenvolvida a investigação.

No que concerne às vantagens, o investigador facilmente identifica o problema, uma vez que o mesmo faz parte do contexto, por sua vez todos os intervenientes deste processo de investigação sentem-se empenhados e são corresponsáveis pela exequibilidade do projeto, permitindo aos intervenientes um trabalho contínuo mediante a pesquisa, a observação e a reflexão, utilizando uma variedade de instrumentos que favoreça os reajustes constantes melhorando, assim, a qualidade das práticas educativas. Fundamentalmente é um estilo de investigação fascinante, cativante e muito motivador uma vez que esta atua sobre a componente prática e no aperfeiçoamento das estratégias implementadas, transporta para a prática um aumento significativo da competência e da eficácia das práticas educativas desenvolvidas ao longo do processo.³⁴ É um tipo de investigação que promove novas metodologias de ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, aos professores desenvolver novas competências no campo da investigação, dilataram os seus conhecimentos e tornar as suas práticas eficazes e com qualidade.

³³Trabalho realizado por Ricardo Monteiro. Contributos de <http://claracoutinho.wikispaces.com/Vantagens+e+desvantagens>. Universidade do Minho (s.d.).

³⁴Trabalho realizado por Ricardo Monteiro. Contributos de <http://claracoutinho.wikispaces.com/Vantagens+e+desvantagens>. Universidade do Minho (s.d.).

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

2.1. O Meio

O nosso plano de intervenção, a caracterizar através da metodologia de I-A, desenvolver-se-á numa escola da RAM, escola do Pedregal a tempo inteiro (08h30min-18h30min) e que fica localizada no sítio do Pedregal pertencente à freguesia e concelho de Câmara de Lobos. É uma escola que fica situada na periferia da cidade de Câmara de Lobos.



Figura 13 – Mapa da Ilha da Madeira³⁶

Câmara de Lobos fica situada na costa sul da Ilha da Madeira a 7 km oeste da cidade do Funchal. É circunscrita pelos concelhos do Funchal a este, a oeste pela Ribeira Brava, a norte por São Vicente e a nordeste por Santana.

Foi elevada à categoria de cidade a 3 de agosto de 1996, por deliberação da Assembleia Legislativa da Madeira. Banhada por uma baía com características muito específicas e frequentada por muitos lobos-marinhos no passado, seu descobridor, Gonçalves

³⁵ Cidade de Câmara de Lobos.

³⁶ Retirado de <http://ola-comoestas.blogspot.pt/2012/10/a-madeira.html>.

Zarco³⁷ e seus descendentes, inspiraram-se para lhe atribuir o nome. Daí o seu nome – Câmara de Lobos. Segundo os censos realizados em 2011, o número da população é de 35 666 habitantes, distribuídos por uma área de 53 km² e dividido por cinco freguesias: 1.ª - Camara de Lobos - 17 986 habitantes; 2.ª - Curral das Freiras - 2 001 habitantes; 3.ª - Estreito de Camara de Lobos - 10 269 habitantes; 4.ª - Jardim da Serra - 3 311 habitantes e, por fim, 5.ª - Quinta Grande - 2 099 habitantes.³⁸

A sua atividade económica incide na exploração de recursos naturais com atividades piscatória e agricultura, assim como a atividade turística, desde o comércio e hotelaria. Grande parte do seu território, 51ha, encontra-se coberta de floresta. Também foram criadas outras infraestruturas, Parque Indústria da Zona Oeste, onde estão implementadas algumas das principais empresas da Ilha. Esta cidade ainda acolhe cooperativas agrícolas, uma fábrica de curtumes e empresas de engarrafamento e comercialização da Região — Vinho Madeira.

2.2. Caracterização da Escola

A escola do Pedregal situa-se no sítio do Pedregal, na freguesia de Câmara de Lobos e foi inaugurada no dia 27 de junho de 1983. Geograficamente o Pedregal avizinha-se com os sítios do Garachico, da Nogueira e do Caminho Grande e Precês.



Figura 14 - Escola EB1/PE do Pedregal

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Pedregal é um edifício tipo p3, com 30 anos de existência, situada no sítio do Pedregal, freguesia e concelho de Câmara de Lobos,

³⁷ Segundo os registos históricos, Gonçalves Zarco chegou a Câmara de Lobos pela primeira vez em 1419, residindo na mesma até 1424. Este município só veio a ser fundado a 16 de outubro de 1835. (Paços do Concelho, 24 de janeiro de 2006).

³⁸ DRE – Direção Regional de Estatística da Madeira.

que funciona a tempo inteiro, segundo a Portaria 110/2002 de 22 de Junho, desde o ano letivo 1995-1996.

A nível de recursos do meio podemos encontrar dois cafés/ restaurante, cinco oficinas, uma adega vinícola particular e uma carpintaria.

O enquadramento socioeconómico e cultural da população desta zona caracteriza-se, na sua maioria, por famílias carenciadas economicamente, sofrendo problemas relacionados com o consumo excessivo de bebidas alcoólicas. As fontes de subsistência das famílias locais baseiam-se essencialmente em atividades de agricultura, construção civil e serviços. Existem, também, casos de emigração sazonal. No que respeita às habilitações literárias dos pais das crianças não são muito elevadas, havendo muitos casos em que não atingiram a escolaridade obrigatória, embora verifique-se que ao longo dos anos esta situação tem vindo a registar alguma melhoria significativa.

1.7. Alunos

Os alunos que frequentam esta escola têm idades compreendidas entre os 2 e os 12 anos. Grande parte dos alunos residem no Pedregal e Nogueira salvo uma ou outra exceção.

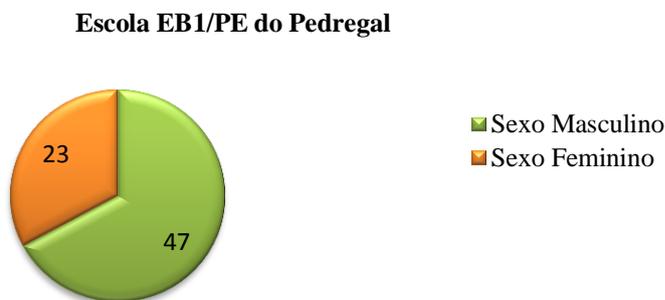


Figura 15 – Distribuição dos alunos por género

Na escola existem vários alunos com muitas dificuldades na aquisição e assimilação de conhecimentos, devido à falta de apoio em casa dos encarregados de educação. Infelizmente a participação destes junto das crianças é muito pouca e em certos casos nenhuma, assim como junto da escola.

Constatamos ainda neste grupo, um número considerável de alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

1.8. Corpo Docente

Nas últimas décadas temos registado mudanças radicais no desempenho e papel do professor. O ser professor não significa tão-somente ensinar determinados conteúdos ou debitar matéria, mas sobretudo deve ser um agente da educação empenhado, dedicado com ações práticas e fundamentadas teoricamente. A sua atividade verte-se para todas as dimensões. É um processo dinâmico de uma aprendizagem contínua e criativa, tornando-se, assim, professores reflexivos, investigadores e intelectuais.

Professores do 1.º CEB	12
Educadoras de Infância	3
Professora do Ensino Especial	1

Tabela 1 - Corpo Docente

2.5. Corpo não Docente

O Pessoal não docente tem um papel preponderante na educação das crianças e no planeamento e exercício da escola. “Além dos docentes, a escola integra um conjunto diversificado e relevante de outros profissionais, cuja ação é essencial na organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e no processo educativo” (DL n.º 515/99 de 24 de novembro). A sua ação vai muito mais além do que funcional, tornar-se um elemento participativo na educação dos alunos, quer ao nível da segurança afetiva, quer na gestão de alguns conflitos entre os alunos ou mesmo no desempenho de trabalhos colaborativos.

Técnica Superior de Biblioteca	1
Assistentes Operacionais do 1.º Ciclo	3
Ajudante da Ação Educativa da EPE	1
Assistente Administrativa	1
Cozinheira	1
Ajudante de Cozinha	1

Tabela 2 - Corpo não Docente

2.6. Recursos Físicos

O edifício é composto por seis salas de aulas e por duas áreas que foram adaptadas a duas salas de aulas, um gabinete, oito casas de banho, uma cozinha, um refeitório, um campo de jogos, uma área coberta, um recreio, uma despensa e uma pequena arrecadação.

No Verão de 2010 a escola foi sujeita a obras, tendo havido melhorias significativas. Nos espaços interiores, foram efetuadas pinturas em todas as salas de cor branca com exceção das salas do pré-escolar, uma é azul-bebé e uma outra de cor creme. Também nestas salas foi modificado o pavimento sendo colocada uma película de “linóleo”. Ao nível dos materiais, mesas, cadeiras e armários grande parte do material foi substituído.

Nos espaços exteriores, toda a escola foi pintada de cor creme e melhorada uma parte do recreio, a fim de evitar infiltrações para o piso inferior. O pequeno espaço verde que a escola possui está reservado à agricultura biológica, onde estão plantadas algumas árvores e sementeiras de diversos legumes.

2.7. Salas

No geral, estas encontram-se devidamente equipadas com áreas de trabalho bem definidas, com espaços mais ou menos equipados e adequadas a cada área. O material existente nas salas é adequado às crianças, embora em pequenas proporções e encontra-se identificado e conservado. São materiais que promovem o desenvolvimento de cada criança nas mais diversas áreas segundo as suas características e necessidades.

Das 6/8 salas existentes, temos duas delas com equipamento multimédia (televisor, leitor de cds, e computador) e uma sala, possui um quadro interativo que está ao serviço de toda a escola. Todo este material, com a exceção dos computadores, foi adquirido com a elaboração de vários jantares ao longo de vários anos para a comunidade circundante, com o apoio de todos os alunos, professores e pais pertencentes a esta escola. Uma outra sala está equipada com computadores, para a aula de Tic. As duas áreas que foram adaptadas a salas estão designadas para sala de apoio dos alunos com NEE.

Duas das salas estão reservadas para a educação Pré-Escolar, munidas com equipamento adequado às características das crianças desta idade. Algum do material existente nas salas, sobretudo ao nível de móveis, mesas e cadeiras foi renovado recentemente. Ao nível de material pedagógico que promove o desenvolvimento em todas as áreas de

desenvolvimento as salas o possuem, embora não muito diversificado, verificando-se a necessidade de adquirir novos jogos.

2.8. Cozinha/despensa

Estas áreas estão reservadas à conservação, preparação e conceção da comida para os alunos. São áreas restritas aos alunos e professores, podendo apenas circular nas mesmas a cozinheira e a ajudante da cozinha, assim como assistentes operacionais.

2.9. Refeitório/Polivalente

É um espaço reservado à refeição das crianças e adultos, pessoal docente e não docente. Está equipado com mesas e cadeiras adequadas às crianças e com uma disposição que proporciona a socialização e autonomia das crianças movimentando-se de forma organizada. Nesta mesma área, contém armários que servem de apoio aos professores para colocar o material e ao mesmo tempo circunscrevem uma área onde os adultos podem fazer a sua refeição.

Em tempo de inverno/chuva, esta área serve de polivalente, onde as crianças na sua hora de recreio fazem jogos de mesa.

2.10. Gabinete Administrativo

É uma área composta por duas pequenas salas, uma reservada à Diretora da Escola e uma outra à assistente administrativa, sendo dividida a mesma área para sala de apoio aos professores.

2.11. Áreas cobertas e descobertas

A educação e o desenvolvimento das crianças também passam por estas áreas. A primeira área-área descoberta – campo de futebol/basquetebol, infelizmente tem um piso muito irregular, serve sobretudo para a atividade de Educação Física, onde as crianças praticam desporto e desenvolvem a sua motricidade. As crianças são um todo, é tão importante o desenvolvimento físico quanto o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Sob

orientação do professor, os alunos têm oportunidade de refletir que este momento não é apenas um momento de recreio mas de aquisição de conhecimentos, através dos movimentos do corpo onde cada um pode desenvolver as suas potencialidades, assim como ao nível da sua saúde. Esta área, incluindo a área circunscrita à escola, servem, também, para as crianças fazerem as suas brincadeiras na hora do recreio.

A zona reservada ao parque infantil – área coberta é composta por dois baloiços, um escorrega e dois cavalinhos. O chão é coberto por uma borracha específica para os parques infantis. Só pode ser frequentada pelas crianças se estiver um adulto presente, uma vez que entre o equipamento existe alguns pegões. Todos estes jogos aqui instalados são formas de as crianças melhorarem nas suas relações entre pares e as suas habilidades motoras.

Posto isto, e consciente das grandes mudanças que se verifica na sociedade e de um modo tão rompanete, ao nível económico, social e educacional, ao professor exige-se uma nova atitude e uma nova postura. Subjugar o conhecimento é inconcebível. Torna-se imperioso que o professor trace um conjunto de estratégias assentes no seu caráter dinâmico, transdisciplinar, reflexivo, e simultaneamente promovendo o êxito das aprendizagens dos alunos, permitindo desta forma que estes se tornam cidadãos ativos na sociedade e aptos para compreender o mundo.

Face ao explanado, e de forma mais específica e concreta, iremos traçar um conjunto de estratégias para melhor responder aos nossos objetivos do nosso projeto. Assim, muito sucintamente iniciaremos o nosso “Plano de Resolução” por refletir sobre os três pilares que assenta toda a nossa investigação, EPE, Transição e Comunicação”.

3. PLANO DE RESOLUÇÃO

A Educação das crianças passou a ter um papel preponderante na sociedade ao nível global e Portugal não foge à regra. Ao elaborar o enquadramento teórico da EPE, averiguamos que a Educação de Infância emergiu muito lentamente, tornando-se significativa entre o séc. XV e o séc. XIX assentes numa sucessão de acontecimentos favoráveis à sua evolução. Ao longo do séc. XX e inícios do séc. XXI, registamos momentos de sumptuosidade ao nível da Educação, onde reconhecemos profundas transformações fundamentais à Educação das crianças.

Em 1970 surgem os primeiros passos para a expansão da Educação sob orientação do Ministro da Educação, o Professor Veiga Simão, através da ampliação da escolaridade

obrigatória. Tem como objetivo primordial expandir a educação e educar todos os portugueses. Em 1973, fase designada por “marcelista”, foi implementada a primeira reforma do Sistema Educativo em Portugal, com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, onde a EPE passa a desempenhar um papel importantíssimo na educação das crianças.

Desde 1974, do período pós 25 de abril essencialmente até 1985, foram implementadas por todo o país medidas de expansão do sistema educativo para a EPE e registaram-se mudanças sociopolíticas e educativas alicerçais, quer ao nível do planeamento das EPE, isto é, foram criadas duas redes públicas de ensino, dependente do ME, (para crianças dos 3 – 6 anos) e a outra dependente da Segurança Social, (para crianças dos 0 – 6 anos) como, também, na preparação e formação de educadores. Foi um processo muito lento, mas paulatinamente procurou-se dar corpo e visibilidade desta consciencialização da importância da educação desde tenra idade, EPE.

Ao longo desta jornada, entre os anos 1974 e 1996 foram criadas infraestruturas e desenvolveram-se os recursos humanos, apostando na formação inicial dos educadores. Com a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo³⁹ os cursos dos Educadores de Infância passaram a ser assegurados pelas Escolas Superiores de Educação públicas ou privadas, permitindo aos futuros docentes desenvolver um conjunto de competências capazes de responder às novas exigências, quer de espaços físicos, onde se registam parcerias entre o público e o privado, de forma a dar continuidade a um trabalho coeso, lógico, sistemático e eficaz. Só assim era possível responder às exigências inerentes ao novo sistema educativo implementado ao nível Nacional. Com este novo passo registamos, assim, uma grande rutura com o anterior sistema legislativo, sobretudo ao nível da formação inicial dos educadores de infância.

Mediante o exposto, e de forma a garantir todos os esforços e o culminar de um longo percurso, mas não no seu término, em 1997 deu-se um passo de gigante na EPE em Portugal, ao ser publicada a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro — Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Verifica-se o alargamento da rede ao nível nacional em espaços para a EPE de forma a garantir, como refere o DL n.º 147/97 de 11 de junho, artigo 7.º, que todas as crianças têm o direito de igualdade no acesso à educação independentemente do estrado social a que pertence. Como anteriormente foi referido neste mesmo ano de 1997, foi elaborado um documento que serve de alicerce aos educadores de infância, intitulado por “Orientações

³⁹ Com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Curriculares para Educação Pré-Escolar”, OCEPE, onde se registam um conjunto de princípios basilares para a prática pedagógica dos docentes. É um documento que reconhece a criança como sujeito ativo e participativo do seu processo educativo sempre articulado com os saberes das mesmas, um lugar onde cada criança desenvolve atitudes positivas e aprendizagens significativas, quer no domínio da linguagem, das expressões artísticas e do conhecimento do mundo.

A partir desta fase, outras medidas foram implementadas para melhorar o ensino pré-escolar. Destacamos que, em 1998, o ME compôs um documento intitulado “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, tendo como objetivo reunir um conjunto diversificado de conhecimentos, pautados pela qualidade e pela exigência inerentes às práticas educativas tão específicas desta idade. O objetivo primordial deste documento foi certamente difundir métodos pedagógicos de qualidade. Em 2001, todos os educadores de infância passaram a ter o mesmo grau académico que os restantes professores de outros graus de ensino. Define-se no mesmo ano o Perfil Geral com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, e os Perfis Específicos para educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do ensino básico com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, definindo, assim, um conjunto de competências que estes docentes deveriam possuir. Em 2010, o ME divulgou novo um documento, “As Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico”⁴⁰, cujo objetivo reside essencialmente na criação de condições favoráveis para o sucesso escolar das crianças. É fundamentalmente um conjunto de ferramentas sistematizadas e operacionalizáveis assentes em diversos possíveis caminhos para uma aprendizagem sólida e eficaz de cada criança.

Posto isto, depreende-se que a EPE proporciona uma preparação fundamental que cada criança faz para o 1.º CEB ao que chamamos de transição.

Reportando ao nosso estudo e em particular ao período de transição entre a EPE e o 1.º CEB, verificamos que é um assunto que nos últimos anos se têm registado grandes expectativas e grandes inquietações nos docentes, quer a nível nacional, quer a nível internacional. Torna-se urgente que todos os docentes envolvidos nesta fase se esforcem em estruturar sobretudo o último ano, que corresponde aos 5/6 anos de idade, aquando da passagem da EPE para o 1.º CEB, criando um conjunto de estratégias facilitadoras de uma transição assente no sucesso, ao nível emocional, social e intelectual. Assim, e de acordo com Vasconcelos (2009) “Assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e

⁴⁰ Conferir em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/> pela Ministra da Educação, Alçada, 2010

significativo para o bem-estar social e emocional da criança mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo” (Vasconcelos, 2009, p.2). O reconhecimento que é dado à EPE e à vida das crianças desta faixa etária é de extrema importância para as suas vidas futuras, uma vez que a EPE não se restringe a preparar as crianças para os anos posteriores, nomeadamente o 1.º CEB, mas fundamentalmente tem as suas repercussões nas aprendizagens que as crianças irão ter ao longo das suas vidas. Compete à EPE desenvolver determinadas competências nas crianças que facilitem e simplifiquem esta transição.

Neste processo evolutivo, é relevante que as crianças, sobretudo no último ano de EPE, compreendam que se aproxima a transição, para esta fase inicial de ensino/aprendizagem e que, ao mesmo tempo, lhes seja possibilitado o acesso a vivências dessa mesma modificação/mutação. Mudança de sala ou mesmo de edifício, de colegas ou só de alguns colegas, de hábitos, de horários, e particularmente, a mudança de professor. É preponderante que as crianças percebam que se aproxima uma nova etapa, dando grande relevância às novas aprendizagens. As OCEPE alertam para o imprescindível papel preponderante do educador nesta etapa tão crucial da vida da criança ou seja “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória“ (OCEPE, 1997, p.28). Essencialmente o que se pretende é que todo este processo se efetue de forma cuidada e consciente por todos os que estão diretamente ou indiretamente envolvidos, educadores, professores e pais. Todos são chamados a desempenhar um papel preponderante e em contexto adequado. Esta articulação entre os intervenientes só irá ser benéfica para a criança, criando-lhe estímulo, um desenvolvimento equilibrado, coerente e persuasivo dissipando-se, assim, toda ansiedade que a possa envolver.

De acordo com alguns estudos efetuados e documentos legislativos, (Alarcão, 2008; Abrantes, 2005, 2009; Gaspar, 2008; ME, 1997; Sim-Sim, 2010; Vasconcelos, 2009) a articulação entre ciclos implica uma sequencialidade gradual, atribuindo a cada etapa a função de dilatar, aprofundar e concluir a etapa anterior, sempre numa perspetiva de continuidade do ensino anteriormente adquirido pela criança. Substancialmente torna-se pertinente que esta articulação seja feita sem cortes, que respeite, sobretudo, uma progressão na sequencialidade evitando-se, assim, ruturas e trajetórias interpoladas. (OCEPE, 1997).

Reconhece-se que cada vez é mais difícil desempenhar o papel de educador/professor atualmente, onde todos exigem uma formação de qualidade e onde cada docente esteja apto para defrontar as exigências educacionais e desempenhar, deste modo, a sua profissão de

forma competente. Nesta perspetiva foram colocadas em marcha medidas cruciais ao longo destes últimos anos, a fim de melhorar a formação inicial dos professores, uma vez que esta é o sustentáculo, o eixo de qualquer carreira docente. No entanto e *a posteriori* há uma necessidade de investir numa formação contínua, renovando e melhorando, assim, a operacionalidade de cada docente mediante os novos desafios.

Mediante as novas exigências educacionais, é imprescindível uma mutação na postura dos docentes, promovendo espaços, diálogos entre os dois corpos docentes, EPE e 1.º CEB, de forma a atenuar este desligamento que ainda se verifica, sobretudo na fase da transição. Torna-se crucial e basilar que educadores e professores se juntem e implementem atividades em equipa, ponderem estratégias e mecanismos com vista a uma transição tranquila e harmonizada. Promover um trabalho entre docentes, EPE e o 1.º CEB, é imprescindível na elaboração desta articulação, de forma a tornar a transição bem-sucedida.

O papel dos pais, como nos refere as OCEPE (1997), também é relevante neste processo de transição da criança para o ano seguinte. Esta troca de opiniões e de informação por parte dos pais irá permitir ao educador e professor um maior conhecimento da criança e da conjuntura que a envolve. É fundamental criar este vínculo entre a escola e a família, assim como envolve-los nos projetos que beneficiam uma transição harmonizada. Estes laços de cumplicidade entre Escola-Família e Família-Escola são elementos relevantes neste processo de apreensão de novos conhecimentos efetuados pelas crianças. (Pocinho, 2007).

Foram muitos os esforços implementados no sentido de alertar toda a comunidade docente envolvente nesta área e não só, para as transformações e as remodelações intrínsecas à transição entre a EPE e o 1.º CEB, a fim de aperfeiçoar este processo de mudança e de adaptação das crianças à nova realidade educativa. Mas para que tal se proceda de forma adequada e apropriada, é relevante que entre os intervenientes, docentes e pais, se efetue uma comunicação assente na transparência e com objetivos claros e bem elucidativos.

Atendendo à investigação elaborada no decorrer deste trabalho, a comunicação desempenha um papel imprescindível neste processo de transição. Sabe-se que só através da comunicação e, de “facto, para além das necessidades básicas de ordem biológica, o homem tem necessidades sociais procura viver com os outros e, a partir deles, afirma-se, distinguir-se e mostrar-se ao mesmo tempo diferente e semelhante ” (Dias, 2004, p.107) foi possível ao homem estabelecer conexões vitais socioculturais contribuindo, assim, para o apogeu da sociedade e da expansão da mesma.

Como podemos constatar a comunicação humana envolve sempre intercâmbio entre sujeitos, isto é, integração social, onde se processa troca de informação, troca de ideias entre os indivíduos e onde à partilha. Na perspetiva de Dias (2004), a comunicação para humanidade, tornou-se num “instrumento indispensável”, para o relacionamento dos indivíduos e que “não seria possível a existência de grupos humanos sem comunicação” (Dias, 2004, p.108)

Partindo deste pressuposto, e da problemática aborda no nosso trabalho de projeto, “A comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo”, consideramos ser muito relevante que a comunicação que os docentes, Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, devam efetuar, seja uma comunicação pautada nas relações intrapessoais e interpessoais, (Cruz 2002) e simultaneamente na clarificação e compreensão dos conteúdos transmitidos nomeadamente no processo de transição. Só mediante o esforço de todos os intervenientes, Educadores de Infância, Professores do 1.º CEB e encarregados de educação, torne-se possível atingir de forma significativa os objetivos delineados neste processo de transição entre o EPE e o 1.º CEB. A comunicação é a essência, o eixo deste processo da transição, e a sua objetividade ao nível da linguagem é algo fundamental. Como já anteriormente foi referido, a nitidez, a precisão e o rigor da comunicação e da linguagem ao nível das informações manifestadas pelo educador ao professor do 1.º CEB e aos pais no momento da transição, devem fazer parte desta componente neste processo comunicativo.

O papel do educador e do professor é determinante neste processo de transição entre os dois ciclos, uma vez que ambos podem contribuir para o sucesso da mesma, evitando, assim, longos períodos de adaptação às novas situações, afetando, deste modo, de forma menos positiva, todo o processo evolutivo de aprendizagem da criança como também a sua incorporação social no novo ciclo. É indispensável que este processo decorra de um modo ininterrupto, evolutivo, e sem qualquer fragmentação ou descontinuidade, como ao longo deste estudo já foi referenciado.

A chave do sucesso deste trabalho está assente numa estrutura proeminente e substancial, ao que designamos de trabalho em equipa. Só neste sentido, educadores e professores do 1.º CEB. Encontrarão um conjunto de mecanismos facilitadores com vista a uma transição segura e firme, a fim de que as crianças, na prática, possam beneficiar e desenvolverem-se de forma harmoniosa e equilibrada. Cabe aos dois níveis de ensino, assegurar a continuidade da ação educativa ao longo do processo de aprendizagem nesta fase tão peculiar.

Só mediante uma comunicação sólida, eficaz, clara, objetiva e segura poderemos alcançar tais objetivos, anteriormente já referidos. Uma boa comunicação é relevante para o desenvolvimento do trabalho em equipa e é um meio imprescindível para o estabelecimento desta relação. E o sucesso de todo este sistema de aprendizagem está assente na competência dos profissionais envolventes, cada um no seu nível. No entanto, o trabalhar em equipa, é uma forma de juntos colmatarem lacunas, superarem dificuldades e de fomentarem a comunicação entre si. Podemos concluir que o sucesso de todo este trabalho está assente na eficiência de uma boa comunicação interpessoal.

3.1. Áreas

3.1.1. Educação Pré-Escolar

Atendendo ao que ao longo deste trabalho de investigação foi exposto relativamente à EPE, averiguamos que nestes últimos anos, a educação de infância em Portugal tem conquistado um espaço de suma relevância, uma vez que constatamos profundas e complexas mudanças sociais, culturais e económicas. As amplas mutações quer ao nível da formação dos educadores, quer ao nível legislativo relativamente à EPE, são evidentes. Uma política assente no investimento da qualidade da educação de infância, desde os primeiros anos de vida da criança, é determinante para o sucesso educativo e social a longo prazo evitando, assim, a exclusão. Hoje, a EPE é considerada o alicerce imprescindível e necessário da educação de qualquer criança, independentemente do estrato social ou da raça a que ela pertença.

Mediante esta conjuntura, tornou-se perentório criar um conjunto de medidas e estruturas por forma a proporcionar uma atuação adequada e profícua. Assim sendo, foram elaboradas as OCEPE (1997), como sendo um documento chave e orientador para a educação pré-escolar, é sobretudo “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são espelhos da sua coerência profissional” (Vasconcelos, 1999, pp.38-44). Basicamente, as OCEPE (1997) são o espelho visível do quão é fundamental esta etapa da vida das crianças no âmbito educativo, ressaltando que as mesmas não são entendidas como um currículo. São apenas referências para os educadores onde estes podem fundamentar as suas práticas pedagógicas.

Outras medidas governamentais foram implementadas no decorrer dos anos com vista a responder às exigências do quadro educativo e ao nível da formação inicial e contínua

dos professores. Foi também o que aconteceu em 2010, quando o ME difundiu as Metas de Aprendizagem para a EPE e para o Ensino Básico, tendo sempre em mente a qualidade nos diferentes níveis de ensino. Constatamos neste documento as definições das metas finais para EPE, em todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem. Tem como objetivo primordial que todos os educadores de infância possuam o mesmo tronco ao nível das planificações, para que as crianças antes de entrar para o 1.º CEB possam ter já realizado todas essas aprendizagens e nunca limitar qualquer tipo de experiência que possa favorecer uma aprendizagem diversificada.

3.1.2. Transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB

Como acabamos de certificar, a educação pré-escolar não prepara as crianças só para a etapa seguinte, mas sobretudo tem impactos nas aprendizagens que as mesmas efetuaram ao longo da vida. A transição entre ciclos é uma ocasião muito específica e peculiar na vida das crianças. Implica sempre rutura e separação de algo tão bem conhecido e dominado pela criança, exigindo-lhe uma integração ao novo contexto à nova conjuntura.

Os estudos efetuados, quer a nível nacional, por: (Alarcão, 2008; Abrantes, 2005, 2009; Gaspar, 2008; ME, 1997; Sim-Sim, 2010; Vasconcelos, 2009) e quer a nível internacional por: (Formosinho, 1994), demonstraram o quão é importante este processo de transição entre a educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. É considerado um aspeto determinante para as aprendizagens e para o desenvolvimento global das crianças. Fundamentalmente neste processo, o principal objetivo assenta numa transição cuidada, criteriosa, integrada e consciente por todos, a fim de proporcionar às crianças um desenvolvimento estável, coeso e eficaz. Uma boa articulação entre os agentes educativos do EPE e 1.º CEB é o alicerce perfeito desta construção na transição. E para tal, é crucial que educadores e professores do 1.º CEB e todos aqueles que diretamente ou indiretamente estão envolvidos neste processo, construam pontes, implementem um trabalho de equipa a fim de delinear um conjunto de estratégias e mecanismos com vista a uma transição sem stress, harmoniosa e ininterrupto. Pretende-se essencialmente uma transição que promova um desenvolvimento integral e global da criança, assente na sequencialidade entre os ciclos e consequentemente o sucesso das aprendizagens.

Neste mesmo sentido, as OCEPE (1997) aludem para este fato, no que concerne à sequencialidade educativa entre os ciclos. Torna-se preponderante que a articulação curricular

seja feita sem ruturas e sem cortes, prevenindo, assim, futuros percursos descontínuos e cheios de sobressaltos.

3.1.3. Comunicação

Um princípio fundamental subjacente à comunicação centra-se no processo evolutivo que o individuo realiza entre os pares, isto é, reside na forma como participa no ato de comunicar e o que isso implica. A comunicação é um ritual intrínseco no quotidiano da humanidade e apresenta-se sob diversas formas, verbal e não-verbal, de aparência formal ou informal, voluntária e ainda através do silêncio ou gestos.

Neste ritual da sociedade e aqui mais orientado para o nosso estudo, “A comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB”, o ato comunicativo é o vínculo imprescindível do sucesso deste processo de transição, é aquele que norteia todos os sujeitos envolventes, Educadores, Professores do 1.º CEB e encarregados de educação. Neste sentido torna-se necessário que cada um deles seja capaz de participar ativamente no ato comunicativo, dominando o mesmo código, aplicando o mesmo canal e fundamentalmente adaptando-se ao contexto. Só assim a comunicação será feita de forma exequível e com êxito.

Não menos importante é a objetividade da comunicação neste caso de estudo, na transição da EPE para o 1.º CEB. Como já referimos, esta é o princípio básico que regula as relações interpessoais. Ao nível da educação/ensino, a relação comunicativa entre docentes é crucial. Infelizmente e segundo estudos desenvolvidos por alguns autores, (Rodrigues, 2005; Serra, 2004), nem sempre verificamos tal objetividade no ato comunicativo, pelo contrário, deparamo-nos com classes docentes separadas e isoladas.

Torna-se urgente superar esta lacuna e efetuar um trabalho em equipa desenvolvendo, assim, um conjunto de atividades facilitadoras com vista a uma transição estável. Basicamente pretende-se que ambas as partes se envolvam de forma harmonizada e coerente para que todas as crianças possam usufruir de uma transição sem sobressaltos e desenvolverem-se quer no plano social, quer no plano individual a fim de as preparar para a sua integração no 1.º CEB, evitando, assim, o insucesso escolar e consequentemente a exclusão social.

Assegurar a continuidade da ação educativa ao longo deste processo de aprendizagem, nesta fase tão particular, é tarefa exclusiva dos docentes da EPE e do 1.º CEB.

Sintetizando, uma boa comunicação interpessoal levará à superação das dificuldades inerentes do desempenho dos docentes nesta fase e simultaneamente ao sucesso escolar das crianças.

3.2. Objetivos específicos

Neste contexto, os objetivos específicos do presente estudo são:

- a) Identificar as principais barreiras da comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo;
- b) Enunciar estratégias que estimulem práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB;
- c) Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB.

3.3. Ações a desenvolver

O trabalho de projeto a desenvolver será executado no âmbito da transição no processo de continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, assim como a pertinência da comunicação neste processo transição. Todo este processo será assente num “Projeto de Intervenção” onde está previsto uma “Ação de Formação” com 10 sessões que decorrerão durante o ano letivo 2013-2014, num período de cinco meses, (de janeiro a maio), com duas sessões em cada mês⁴¹. Ainda no âmbito do presente estudo, submetemos este projeto para efeitos de validação junto da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, Direção Regional de Educação, Serviços de Investigação (anexo n.º 2), conforme o Despacho n.º106/2005 do Jornal Oficial, II Série Número 189 de 30 de setembro de 2005.

Pretendemos que o nosso trabalho de “Projeto de Intervenção” não fique por aqui. Acreditamos que o mesmo proporcionará processos de mudança, assente neste “modelo sequencial e cíclico” de Lewin (planeamento, acção, observação e avaliação) ” (Oliveira, Pereira & Santiago 2004, p.112), e que o mesmo proporcionará mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes e inovação que posteriormente se irá refletir nas aprendizagens dos alunos. Nesta perspetiva e segundo Oliveira, Pereira e Santiago (2004), observa que “só a participação dos elementos do mesmo grupo social, em todas as fases deste processo, assegura uma mudança no desenvolvimento da independência e cooperação” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p.112).

⁴¹ Conferir “Projeto de Intervenção” pp.I - LVIII

Posto isto e após um ano de prática pedagógica, de confronto com a realidade iremos realizar uma 11.ª sessão, a fim de avaliarmos e refletirmos, mediante um questionário⁴² elaborado previamente, em que aspeto foi determinante a participação no “Projeto de Intervenção” – “Ação de Formação”, e de que forma o mesmo veio a contribuir na melhoria da comunicação no processo de transição das crianças entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB

Esta reflexão assentará nos temas abordados na revisão bibliográfica ligados à EPE e 1.º CEB, à Supervisão, à Transição do EPE para o 1.º CEB e à Comunicação do EPE para o 1.º CEB como se pode observar na fig.18.

EPE E 1.º CEB		
SUPERVISÃO	TRANSIÇÃO	COMUNICAÇÃO

Figura 18 - Temas de reflexão em grupo: supervisão, transição e comunicação

Como já referimos anteriormente, a ser implementado este projeto, adotará uma metodologia de investigação-ação em contexto colaborativo. Consiste em desenvolver e aprofundar pontos pertinentes que ajudem os docentes na sua autorreflexão, autoavaliação, encontrem respostas válidas, persuasivas para o seu desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, para a sua prática educativa de uma forma muito assertiva e coerente. Torna-se imprescindível desenvolver instrumentos e estratégias que potenciem o intercâmbio/comunicação e a interação de forma dinâmica e assertiva entres os docentes. Não menos importante é compreender o modo como cada pessoa e, neste caso, como cada docente, comunica com os seus pares no âmbito da transição, isto é, a tendência de estilos de comunicação⁴³ que cada docente efetua, para depois poder agir com qualidade e conseqüentemente mudar a ação. Queremos sobretudo aqui realçar que o nosso objetivo com esta atividade - estilos de comunicação - não pretende avaliar as pessoas, mas sim o seu comportamento mediante o ato de comunicação. Como nos diz Rego (2010), os estilos de comunicação aqui caracterizados, elucidam condutas, e não indivíduos. Essencialmente acreditamos que uma reflexão sobre os comportamentos ajudará os professores e educadores,

⁴² Ver anexo n.º 36

⁴³ Ver anexo n.º 27

sobretudo, a aperfeiçoar as suas capacidades assertivas e, ao mesmo tempo, elucidar os comportamentos nas distintas situações.

O sucesso final deste processo e das aprendizagens das crianças depende do esforço e do empenho de todos. É um trabalho coletivo, de cooperação e de corresponsabilização de todos os profissionais da educação, assente na diversidade e na especificidade de cada um.

Acreditamos este instrumento, “Projeto de Intervenção”,⁴⁴ será ferramenta potencializadora da autorreflexão/autoavaliação eficaz em cada docente, estimulando, assim, novas aquisições ao nível do conhecimento e melhorando consequentemente a qualidade da prática educativa desenvolvida futuramente no decorrer da ação. Esta melhoria da prática individual de cada docente, assenta também na reflexão e no modelo “sequencial e cíclico” (Oliveira et al. 2004, p.112), mas também, da partilha de trabalhos efetuada pelos docentes e interpretação dos mesmos (Esteves, 2008).

As dinâmicas de grupo, conforme podemos ver na fig.19, de acordo com o modelo sequencial e cíclico que refere Oliveira et al. (2004), abaixo desenvolvidas, em clima de partilha, convívio e comunicação, favorecem a investigação, a propagação de ideias, a elaboração de projetos em equipa, mas fundamentalmente irá permitir um maior conhecimento e reconhecimento do trabalho profissional entre os pares. Pretendemos que todo este trabalho abra espaço a um trabalho de grupo criativo, participativo, interativo e coletivo assente na prática de cada profissional e na investigação que cada um deles faz relativamente à sua prática.

A COMUNICAÇÃO NA TRANSIÇÃO

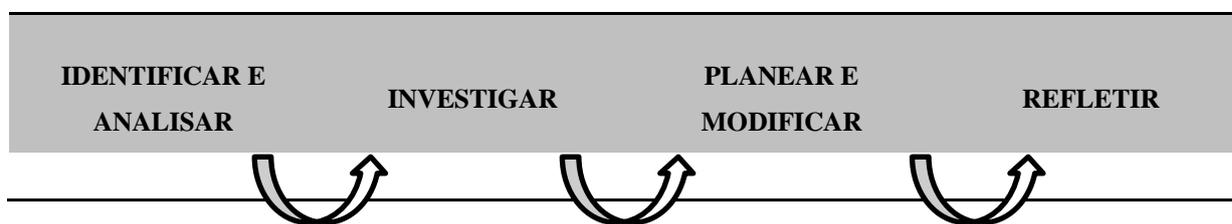


Figura 19 - Esquema espiral da autorreflexão individual/coletiva

Torna-se necessário identificar o problema, e neste caso, como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição entre o Pré-

⁴⁴ Conferir “Projeto de Intervenção” pp.I - LVIII

Escolar e o 1.º CEB, a fim de delinear estratégias de ação adequadas. Mais especificamente tentaremos operacionalizar os objetivos acima referidos, através de ações que seguem as seguintes fases:

- a) Identificar as principais barreiras da comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo;
- b) Enunciar estratégias que estimulem práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB;
- c) Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB.

A) Identificar as principais barreiras da comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo

A partilha das preocupações de todos os intervenientes neste processo é imprescindível para a clarificação e resposta do problema. Conforme o que anteriormente foi estudado e exposto, a I-A só se efetua quando todos os elementos envolventes cooperam, sentindo-se responsáveis por uma parte da solução do problema e em equipa procuram obter determinados objetivos. É, também, um trabalho colaborativo, no sentido que em conjunto e de forma articulada há um esforço recíproco de todos os intervenientes, EPE e 1.º CEB, em procurar solucionar o problema com eficácia, possibilitando, assim, ao educador/professor melhorar o seu desempenho profissional e consequentemente aos alunos alcançar um maior sucesso escolar.

Mediante o que foi exposto, e para melhor encontrar resposta ao nosso problema inicial, as “Como melhorar a comunicação entre os educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição das crianças do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo”, iniciaremos o nosso “Projeto de Intervenção” com um questionário (pré-teste), (fig.18), introdutório para averiguar quais as principais barreiras de comunicação entre estes dois agentes educativos.

N.º de Questões	Questionário – Pré - Teste
1.	Como caracteriza a comunicação entre docentes da EPE e o 1.º CEB?
2.	Considera que a comunicação entre docentes e encarregados de educação tem um papel preponderante na fase da transição? Porquê?
3.	Quais as principais barreiras existentes entre a EPE e os professores do 1.º CEB?
4.	Que aspeto deve ter em conta na fase da transição?
5.	Como costuma preparar habitualmente a fase da transição com as crianças?
6.	Enumere algumas estratégias que possam contribuir para a superação das dificuldades da comunicação entre EPE e o 1.º CEB?
7.	O que dizem as OCEPE e/ou 1.º CEB neste sentido?
8.	Considera pertinente o trabalho de equipa entre educadores de infância e os professores do 1º Ciclo? De que modo?
9.	Desde que está a lecionar, já alguma vez participou em algum projeto deste âmbito?
10.	Em termos profissionais, o que espera que este estudo lhe proporcione?

Figura 18 – Questionário (pré-teste)

Cabe agora juntar toda a recolha de informação e efetuar cuidadosamente a sua análise, requerendo ética, rigor e profissionalismo. Compreender e interpretar permite-nos saber de uma forma mais clara a situação problemática e responder de forma mais eficaz a mesma.

Após realização do questionário, os dados serão tratados por análise de conteúdo, por categorias e subcategorias e serão traçadas estratégias que estimulem práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, ou seja, será operacionalizado o objetivo 2.

B) Enunciar estratégias que estimulem práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB

O trabalho na escola é cada vez mais exigente o que obriga o docente a retificar as suas práticas e a reformular a sua relação profissional entre colegas, incentivando desta forma, um trabalho cooperativo, colaborativo e participativo. Requer abertura a novas aquisições, novas metodologias de trabalho, novas técnicas e estratégias essenciais a uma prática qualificada e facilitadora das aprendizagens das crianças.

Da análise efetuada assente nos dados recolhidos e na informação teórica sobre a problemática exposta, serão tomadas decisões relativamente às estratégias a serem implementadas na prática dos docentes, no âmbito da comunicação na fase da transição entre a EPE e o 1.º CEB. Não será fácil tornar exequível este plano de ação, esta dinâmica desenvolvida nesta etapa, uma vez que terão de ser tomadas decisões alicerçais que consequentemente, irão determinar o caminho que cada docente irá percorrer na sua prática.

Um outro aspeto a termos muito em conta e que consideramos de suma importância na elaboração das estratégias deste trabalho, é a sua conjuntura, isto é, a investigação que se pretende fazer não recai sobre a ação dos professores, mas fundamentalmente com os professores ao longo das sessões. Temos consciência o que este tipo de trabalho implica, ocasionando, assim, incerteza, insegurança profissional, embora cada elemento envolvido neste projeto, esteja ciente que o desenvolvimento profissional exige mutação e novas aprendizagens.

Mediante o grau de dificuldade que este trabalho implica, procuraremos inicialmente explicar, numa perspetiva global, toda a dinâmica do “Projeto de Intervenção” (Ação de Formação) e expor os objetivos gerais e os objetivos específicos que pretendemos atingir para, posteriormente dinamizar, envolver e motivar toda a equipa profissional. Assim, iniciaremos o trabalho por reforçar os aspetos positivos existentes na passagem de informação entre o pré-escolar e o 1.º CEB, e só, posteriormente, avançamos para os aspetos que nos dificultam ou impedem essa mesma ação, numa perspetiva de que os aspetos positivos nos irão ajudar a transpor todos aqueles pontos que são menos positivos, acreditando no “carácter emergente”

(Pontes, 2008, p.22) que o trabalho colaborativo possui, isto é, na medida em que progredimos no trabalho, existe um maior conhecimento e maior grau de confiança entre a equipa profissional, superando desta forma qualquer constrangimento existente e difundindo o diálogo/comunicação assente numa relação afetiva e coesa. Torna-se necessário instituir entre educadores e professores do 1.º CEB um verdadeiro vínculo de comunicação, (embora a definição de uma boa comunicação seja difícil de especificar no sentido universal), a fim de que todos possam falar o mesmo código, compreendam o verdadeiro obstáculo/problema, para posteriormente, mediante o que foi exposto, determinar objetivos, formular ou reformular estratégias de ação, por forma a viabilizar as metas que se pretendem – transições bem-sucedidas, maior autoconfiança nos alunos e melhores aprendizagens. A transição da EPE para o 1.º CEB é fundamental para o desenvolvimento global das crianças. Substancialmente o que se pretende é que todo este processo se efetue de forma criteriosa, conhecedora e ciente/consciente por todos os agentes educativos, educadores, professores do 1.º CEB e pais/encarregados de educação.

Finalizada toda a atividade implementada para atingir 2.º objetivo, pretendemos dar sequência ao nosso Projeto, operacionalizando, assim, o 3.º objetivo.

C) Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB

Como já anteriormente foi referido, uma articulação bem-sucedida contribui imensamente para o desenvolvimento global da criança, bem como promove toda a sua potencialidade e motivação para novas aquisições.

Ao envolver toda a equipa docente na reflexão sobre a importância da comunicação no processo de transição das crianças entre o Pré-Escolar e o 1.ºCEB, irá permitir-nos potencializar um conjunto de estratégias exequíveis, facilitadoras da comunicação/informação relativamente à articulação entre EPE e o 1.º CEB. E com base na investigação efetuada pelo e com o grupo, nas experiências pessoais, na reflexão e na análise efetivada, iremos agrupar um conjunto de dados facilitadores desta articulação com vista à conceção deste objetivo. Assim sendo, em primeiro lugar construir uma plataforma Moodle para juntar todos os dados recolhidos ao longo deste processo nesta fase. Posteriormente será feita pela equipa, uma seleção dos dados mais pertinentes e das tarefas a desempenhar, a fim de alcançar os nossos objetivos. A compreensão e perceção dos conteúdos discutidos e adquiridos pela equipa de trabalho é imprescindível para um ensino convincente e decisivo. Acreditamos, também, que

esta ferramenta proporcionará aos educadores e professores do 1.º CEB, uma verdadeira oportunidade de crescimento ao nível profissional e pessoal, bem como para a consciencialização do problema que inicialmente foi lançado - como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º Ciclo para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB?

3.4. Espaços

Presentemente, o ensino encontra-se circundado de profundas alterações profissionais que requer, por parte de todos os agentes educativos, profundas modificações nas atitudes e práticas educativas. Num contexto educativo, os espaços escolares são também locais privilegiados para o professor, individualmente ou em grupo, ampliar e atualizar as suas convicções ao nível da educação, retificar e obter novos saberes, novas técnicas tão fundamentais para a qualidade do desempenho do professor/educador na sua prática profissional. Os espaços físicos da escola são sítios de aprendizagem de uma prática cooperativa, colaborativa e participativa de todos os docentes, cujo objetivo primordial é a resolução e resposta de problemas.

Assim sendo, os espaços disponíveis para a implementação do projeto, presentemente, é a escola EB1/PE do Pedregal.

3.5. Recursos

As tecnologias de informação e comunicação vêm proporcionando grandes mutações na sociedade e nas organizações institucionais, nomeadamente na escola. Este tipo de interação com os multimédia oferece um conjunto de ferramentas de suporte no processo pedagógico.

Assim, os recursos aqui descritos têm a pretensão de reunir um conjunto de técnicas facilitadoras para a apresentação do trabalho de “Projeto de Intervenção”. Temos:

- O meu trabalho de Projeto;
- “Projeto de Intervenção”;
- Diretora da Escola – EB1/PE do Pedregal;
- Docentes da EB1/PE do Pedregal dos grupos 100, 110, 100EE, bem às escolas das proximidades;

- Textos e todo o tipo de documentação relativos à questão de partida exposta no meu Projeto - Como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB?
- Análise documental;
- Caderno de apoio aos docentes participantes do “Projeto de Intervenção”;
- Reflexão/Plenário;
- Síntese Reflexiva dos estudos e da prática pedagógica;
- Autoavaliação;
- Plataforma Moodle;
- Computador;
- Quadro interativo;
- Projetor.

3.6. Calendarização

Relativamente à calendarização de implementação do “Projeto de Intervenção” assente nos estudos executados no decorrer desta investigação, assim como nas experiências profissionais, podemos concluir que este trabalho de equipa deve ser iniciado no 2.º período, (8 e 22 de janeiro; 5 e 10 de fevereiro; 12 e 26 de março; 09 e 23 de abril e 14 e 28 de maio), e terminar esta primeira fase com 10 sessões consecutivas já, no 3.º período, dado como finalizada no ano seguinte, ano letivo 2014-2015, com a 11.ª sessão, segunda fase, observando desta forma todos os passos que aqui foram delineados.

3.7. Avaliação

Todo o projeto requer uma avaliação independentemente do seu campo de ação. E o que é avaliação? Ao nível da educação/investigação, a avaliação irá regular as aprendizagens efetuadas, é uma espécie de aferição do conhecimento, das competências e dos objetivos requeridos ao nível das aprendizagens de todos os intervenientes. Visa, também, inquirir a sua adequação à população alvo, neste caso aos docentes, mediante uma análise das estratégias implementadas, das metodologias aplicadas, das atividades desenvolvidas, dos recursos e objetivos propostos. É mediante uma análise ampla, mas com algum rigor, que poderemos ver

se os objetivos previamente definidos foram realmente obtidos, se o trabalho realizado veio ou não modificar a situação inicial do Projeto.

Nesta perspetiva, no ano seguinte à implementação das estratégias de comunicação facilitadoras da transição do pré-escolar para o 1.º CEB, realizar-se-á um inquérito de monitorização (pós-teste) para averiguar se as barreiras encontradas foram ultrapassadas. Este questionário pode seguir as questões de implementação do projeto. Os destinatários desta avaliação deverão ser os mesmos que realizaram o questionário no ano anterior, bem como foram alvo das estratégias implementadas (fig.19).

N.º de Questões	Questionário – Pós -Teste
1.	Atualmente, e após um ano de trabalho, verifica algumas mudanças ao nível da comunicação entre docentes da EPE e o 1.º CEB?
2.	Considera que a comunicação entre docentes e encarregados de educação faz sentido na fase da transição? Porquê?
3.	Ao nível das barreiras entre a EPE e os professores do 1.º CEB, considera que já foram superadas? Onde pode melhorar?
4.	Os aspetos a ter em conta na fase da transição são os mesmos, ou descobriu que pode e deve haver outros? Quais?
5.	Costuma preparar a fase da transição das crianças da mesma forma, ou mudou de estratégias?
6.	Considera ainda válidas as estratégias que descreveu para a superação das dificuldades da comunicação entre EPE e o 1.º CEB? Acrescentaria outras? Quais?
7.	Mediante o estudo feito nos documentos orientadores, EPE e 1.º CEB o que realça mais?
8.	Considerando que o trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes, EPE e o 1.º CEB, é imprescindível, de que modo este contribui para o seu grau de satisfação profissional e para o sucesso das crianças que fizeram a transição?
9.	O que de novo lhe trouxe este Projeto? Já participou em mais algum Projeto? Qual?
10.	Em termos profissionais, o que lhe trouxe de novo este Projeto?

Figura 19 – Questionário (pós-teste)

A execução deste questionário tem por finalidade averiguar e assegurar se a comunicação entre os docentes sofreu alteração, isto é, regista-se ou não mudança no comportamento entre os educadores e professores do 1.º CEB. pretende também, analisar se as barreiras existentes são ainda fortes índices de isolamento entre as duas classes, verificar o grau de satisfação ou mesmo desilusão deste “Projeto de Intervenção” avaliar e reforçar o que foi adquirido com a execução do mesmo, e por fim, traçar novos itinerários, novos indicadores que promovam respostas às duvidas e dificuldades que ainda permanecem e não foram suprimidas ou mesmo, às novas que possam ter surgido. No fundo, vamos em conjunto traçar novos caminhos, implementar novos métodos e melhorar as nossas práticas educativas,

reforçando sempre o lado positivo das nossas conquistas. É um Projeto em constante mutação porque acreditamos que “o saber profissional dos professores não é estático, é um conhecimento dinâmico a ser construído em conversação com a situação, num diálogo reflexivo e crítico com a situação, de forma a proporcionar inteligibilidade e compreensão” (Sousa, 2012, p.190).

4. SÍNTESE REFLEXIVA

Esta síntese reflete um importante momento marcado pela dualidade. É por um lado, o mais desejado porque espreitamos o culminar de um longo percurso, mas por outro, sentimos a incumbência de debruçarmo-nos especificamente sobre as linhas orientadoras da nossa investigação. Assim, a avaliação, a reflexão, o confronto de factos, está sempre presente em todos os domínios da vida humana, quer de forma informal ou formal.

A reflexão, ou as práticas reflexivas na docência, (Dewey, 1959;⁴⁵ DL n.º240/2001, de 30 de agosto, n.º 2⁴⁶; Schon, 2000) são alicerçais, uma vez que estas proporcionam oportunidades únicas de desenvolvimento pessoal e profissional. Consiste fundamentalmente numa retrospeção da ação dos docentes assente no decurso da intervenção diária do professor, isto é, dos acontecimentos diários, daquilo que o docente constatou e do significado que atribui. É um tipo de reflexão construída para a “*posteriori*”, projetada para a ação futura e nunca descontextualizada, sociopolítico, socioeducativo, cultural e pessoal em que pode ocorrer (Sousa, 2012).

Neste âmbito, os docentes estão aptos a compreender os problemas, encontrar novas soluções, equacionar novas estratégias, novas formas de pensar, modificando e reelaborando assim as suas futuras ações, isto é, “a reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção” (Alarcão, 1996, p.17). Esta torna-se alavanca para as mutações pedagógicas tão desejadas, assente na comunicação/partilha coerente das experiências individuais de cada docente das situações reais, do conhecimento que já existe na escola, sempre reguladas aos contextos de realização da ação, assim como pelos novos saberes adquiridos através do conhecimento científico e da prática e contexto supervisivo interpares. No entender de Alarcão e Tavares (2003), o supervisor, (docente com funções supervisivas específicas) desempenha um papel preponderante junto dos colegas, isto é, como membro coletivo da escola, tem por missão impulsionar um conjunto de estratégias, facilitadoras das práticas educativas mediante o projeto da escola. É um agente perspicaz e tolerante, mediador e assertivo. É aquele que se predispõe a fomentar a mudança; que é capaz de estimular a reflexão entre os pares, isto é,

⁴⁵ “Para Dewey (1959), o envolvimento do professor em prática reflexiva implica: abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir e existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores. O mesmo autor considera que a verdadeira prática reflexiva ocorre quando uma pessoa tem um problema real para resolver e, neste caso, investiga no sentido de procurar a solução” (Sousa, 2012, pp.142-143).

⁴⁶ “Profissional de educação com a função específica de ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilha da prática educativa” (DL n.º 240/2001, de 30 agosto, n.º 2).

“dinamizador de contextos de aprendizagens” (Alarcão, 2009, pp.119-128); incentivar o trabalho colaborativo, e de resolver problemas inerentes à comunidade educativa. Vasconcelos (2007), elucida-nos de forma muito simples o papel do supervisor “como pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisando para adquirir mais competência” (Vasconcelos, 2007, p.7).

É nesta perspetiva que cimentamos todo o nosso Projeto. Ao ser implementado o nosso “Projeto de Intervenção” a metodologia adotada será Investigação - Ação, visa sobretudo um grande investimento e incremento no trabalho cooperativo, trabalho em equipa de forma interdisciplinar, EPE e Professores do 1.º CEB, potenciando interações afetivas e de comunicação entre os docentes. É um Projeto que pretende a mutação, mas essencialmente, uma aprendizagem mútua, “em que todos podem aprender com todos num processo de partilha de aprendizagem” (Sousa, 2012, p.266). Este modelo de trabalho, “Projeto de Intervenção” que está previsto decorrer durante os dois próximos anos letivos, 2013-2014 dez sessões⁴⁷ e uma última sessão 2014-2015⁴⁸, com o total de vinte e cinco horas previstas, visa essencialmente fomentar o desenvolvimento individual e coletivo, assente nas práticas colaborativas, na resolução cooperativa dos problemas e na construção de uma escola reflexiva. Essencialmente convergir todo este Projeto para o aperfeiçoamento das condições do processo de ensino, nomeadamente “A comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB”, tentando compreender e apreender a importância da transição para o sucesso escolar das crianças e os benefícios das interações entre os docentes, Educadores de Infância, Professores do 1.º CEB.

Nesta etapa do trabalho, uma questão emerge. Este Projeto será exequível?

Acreditando na sua viabilidade e exequibilidade propusemo-nos nesta trabalho, agregar um conjunto de estudos científicos publicados nos últimos tempos sobre a importância da comunicação entre EPE e o 1.º CEB na fase da transição, e ao mesmo tempo, sobre um conjunto de desafios fundamentais para esta fase, assim como do papel que cada um deve cumprir, (Educadores e Professores do 1.º CEB) junto das crianças que irão transitar. Embora no espaço aqui disponível para as ações a desenvolver não seja possível enquadrar toda a riqueza que este trabalho possa proporcionar junto dos profissionais e das crianças, admitimos que as propostas lançadas, desde a exposição do tema, através do “Projeto de Intervenção”, passando pela reflexão e pela elaboração de um conjunto de estratégias que

⁴⁷ Ver 1.ª sessão - 10.ª sessão.

⁴⁸ Ver 11.ª sessão.

estimulem práticas de comunicação entre o EPE e o 1.º CEB, são um contributo para um trabalho eficaz e fundamental.

Ao mesmo tempo, sabemos que a abordagem desta temática poderá não ter a receptividade de que gostaríamos, uma vez que constatamos, que na prática cada grupo, Educadoras e Professores do 1.º CEB, efetua um trabalho isolado e, “ o isolamento dos professores é um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional. (Jesus, 200 p.342). Pressupomos que não vai ser fácil. Este é um tipo de Projeto que requer de cada um de nós um desacomodar-se do seu “mundo”, de alguns princípios e tradições. Por sua vez, acreditamos sobretudo que a escola, para além de um espaço de trabalho, é concomitantemente um local onde os docentes podem desenvolver-se profissionalmente, “com capacidades para enfrentar e protagonizar a mudança” (Sousa, 2012, p.137), promovendo desta forma, uma formação regenerativa e estimulante de uma “perspetiva crítico-reflexiva” e com “dinâmica de autoformação participada” (Nóvoa, 1995, p.25).

Ao nível de recursos e espaços para desenvolver o Projeto, para já, não vejo qualquer tipo de obstrução.

Em suma, tudo faremos para tornar exequível o Projeto aqui explanado. O mesmo veio elucidar e consciencializar-nos da relevância da comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB na fase da transição entre os dois anos de ensino. É importante repensar e ter a perceção desta dinâmica, no sentido de articular o Pré-Escolar e o 1.º CEB, de forma colaborativa e participativa, contrariando, assim, o que se verifica na prática – a descontinuidade educativa. Quer os Educadores, quer os Professores, são os primeiros responsáveis pela implementação de estratégias de ensino-aprendizagens, fundindo-se num trabalho enriquecedor, coletivo, e unificador, de forma a atenuar as interrupções e descontinuidades entre os dois níveis educativos.

FONTES DE CONSULTA

1. BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In, Bizarro, R. & Moreira, M. A. (Org.). *Supervisão Pedagógica e educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I.; Freitas, C. V.; Ponte, J. P.; Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). *A Formação de professores no Portugal de Hoje*. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição. Do Pré-Escolar para o 1.ºano do 1.ºciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti para obtenção do grau de Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Orientado por Dr. João Gouveia, Porto. Retirado a 23 de novembro de 2011, em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/141>.
- Alves, M. G. (2005) *Introdução ao Estudo da Comunicação*. (9ª ed.). Edições: ASA. (Trabalho original em inglês publicado em 1990).
- Bitti, P. R. & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Bizarro, R. & Moreira, M. A. (Org.). (2010). *Supervisão Pedagógica e educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Carnegie, D. (2013). *Comunicar com Sucesso. Um guia infalível para comunicar com eficácia e confiança*. (1ª ed.). Carcavelos: Prime Books.
- Conselho Nacional da Educação, (2010). *Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2ª ed.). Coimbra: Ed. Almedina.
- Chavaillon, J. (2003). *A Idade de Ouro da Humanidade. Crónicas do Paleolítico*. Porto: Campo de Letras.
- Cruz, J. C. (2002). *Introdução ao Estudo da Comunicação: Imprensa, Cinema, Rádio Televisão, Redes Multimédia*. Universidade Técnica de Lisboa. Imprensa Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, F. N. (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, M. L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação*. Acção. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2006). Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 141-146.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa. Edições Sílabo, Lda.
- Ferreira, F. J. (2009). *As lógicas da formação. Para uma concepção de formação contínua de Professores como educação de adultos*. In: Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fiske, J. (2005). *Introdução ao estudo da Comunicação*. Porto, Edições ASA.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Dilemas e Tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. Cadernos de Pedagogia Universitária, 8. Braga: Universidade do Minho. Imprensa Pró-Reitoria de Graduação.
- Gaspar, T. (2008). Organização da educação das crianças dos 0-12 em seis países. In *Relatório de Estudo – A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Concelho Nacional de Educação. [CNE].
- Guerra, A. & Ribeiro, A. P. (1989). *História Universal. O Homem nas suas Origens. O Mundo Pré-clássico. Antiguidade Clássica*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Hofstatter, H. H. & Pixa, H. (1984). *História Universal Comparada. Das Origens a 1200 a.C.* Lisboa: Círculo de Leitores.

- Hofstatter, H. H. & Pixa, H. (1984). *História Universal Comparada. De 1200 a 350 a.C.* Lisboa: Círculo de Leitores.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In Estrela, M. T., & Estrela, A. (Coords), *Vidas de Professores*. (II cap., pp. 31-61). Porto: Porto Editora. Coleção Ciências de Educação. (Trabalho original em inglês publicado em 1989).
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Machado, J. P. (1977), *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa. Com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. (3ª ed., 2º.Vol. C-E). Lisboa: Horizonte.
- Machado, J. P. (1977), *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa. Com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. (3ª ed., 5º.Vol. Q-Z). Lisboa: Horizonte.
- Magalhães, J. P. (1997). Um Contributo para a História da Educação de Infância em Portugal. In: Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Coords.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- Mendonça, A. M. F. (2006). A Problemática do Insucesso Escolar. A escolaridade Obrigatória do Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000). Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para a obtenção do Grau de doutor, orientada pela, Profª. Doutora Teresa Rodrigues Veiga e Profº. Doutor José Lopes Cortes Verdasca, Funchal. Retirado a 15 de novembro de 2012 em <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/194>.
- Ministério da Educação [ME]. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Coleção Educação Pré-Escolar – 1. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME]. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Coleção Educação Pré-Escolar – 3. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME]. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME]. (2010). *As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des) empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In Vieira, F. et al. (2009). Orgs. *Pedagogia para a autonomia: reconstruir*

- a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia.* (pp.241-258). Braga.
- Nóvoa, A. (Coord.), (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, Lda.
- Nóvoa, A. (2000). *Os Professores e as Histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Proto Editora.
- Nóvoa, A. (2010). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Vasconcelos, T. (1996). *Relatório Estratégico para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L.; Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais*. Porto: Porto Editora.
- Omena, F. B. (2009). *Comunicação e Linguagem: estudo do Sistema Braille à Luz da Semiótica*. Trabalho conclusivo para o curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, Centro de Estudos Superiores de Maceió, sob a orientação da Prof.ª Ms. Madileide de Oliveira Duarte. Retirado a 15 de janeiro de 2013 <http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/fabricia.pdf>.
- Perestrelo, C. (2011). *Projecto de Intervenção – Promoção do Bem-Estar Docente*. Projecto de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Quintaneiro, A. S. F. P. (2011). *A Autonomia das Escolas Básicas do 1ºciclo com Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira da Teoria à Prática*. Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação – Área de administração Educacional, orientado pela Prof.ª Dr.ª Alice Maria Justa Ferreira Mendonça, Madeira. Retirado a 02 de novembro de 2012 <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/384>.
- Rego, A. (2010). *Comunicação Pessoal e Organizacional. Teoria e Prática*. (2ª ed. Revista e Actualizada). Lisboa: Edições Sílabo.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Solar, D. & Villalba, J. (2007). *História da Humanidade. O Egipto e as antigas civilizações*. Lisboa: Editora Circulo de Leitores.
- Sousa, J.C.M. (2012). *A formação contínua de Professores Fafe*: Edição Labirinto.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Imprensa Universidade Aberta.
- Stuart, R. R. (2003). *Jogos para Formadores. Desenvolvimento de Equipas*. Lisboa: MONITOR.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I – da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Mendes, M. L. S.; Neves, M. M. & Guedes, M. (2000). *Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Relatórios Preparatório. Lisboa: Editora Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (Coord.), d'Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal Situação e contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. In Conselho Nacional de Educação [CNE], com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e promoção da coesão social*. In Relatório de Estudo – A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Conselho Nacional de Educação [CNE].
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, J. (2007). *Jornalismo contemporâneo. Os médios entre a era Gutenberg e o paradigma Digital*. Lisboa: Edições edeline.

2. ELETRÓNICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. [versão eletrónica]. *Interações*, 1, 25-53.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. [versão eletrónica]. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.
- Alçada, I. (2010). *As Metas de Aprendizagem*. [versão eletrónica]. Lisboa: ME. Retirado a 02 de março, 2013 em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>.
- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In *Relatório de Estudo. A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. [versão eletrónica]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. [versão eletrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-128.

- Antunes, R. (2012). *Modelos e Práticas de Formação de Professores. Sessão - Desenvolvimento 2 – Profissional – Ciclo de Vida e Carreira dos Professores*. [versão eletrónica]. Manuscrito não publicado. ESEAG Escola Superior de Educação Almeida Garrett e Sindicato Independente de Professores e Educadores – SIPE, 1-19.
- Bragança, I. F. S. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. About the concept of formation in auto-biographical approach. [versão eletrónica]. *Educação*, 34, (2), 157-164.
- Cabral, R. C. (2003). Animação de Grupos em Formação. Edição Revista para a Internet – Instituto do Emprego e Formação Profissional. [versão eletrónica]. Retirado a 07 de maio de 2013, em http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/ANIMAO_DE_GRUPOS_EM_FORM.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal. [versão eletrónica]. *Interações*, 9, 4-31.
- DRE - Direção Regional de Estatística da Madeira. (2011). Censos por Freguesia. [versão eletrónica]. Retirado a 22 de abril de 2013 em http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/IndicadoresEstatisticos/Censos2011/scensosfreguesia.pdf.
- Guinote, P. (2006). O lugar da (os) s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo. Uma proposta de releitura (anos 30 – anos 50). [versão eletrónica]. *Síffio. Revista da Educação*, 01, 113-126.
- Gessner, G. (2007). *Comunicação popular*. Revista. [versão eletrónica]. Retirado a 15 de dezembro de 2012, em <http://www.artigos.com/artigos/sociais/administracao/comunicacao-1511/artigo>.
- Lima, J.M.A. (1996) O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*. 6, 47-72. [versão eletrónica]. Retirado a 11 de novembro de 2012, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>.
- Monteiro, R. (s/d). *Investigação-Ação*. Universidade do Minho. [versão eletrónica]. Retirado a 14 de março de 2013, em <http://claracoutinho.wikispaces.com/Vantagens+e+desvantagens>.
- Nóvoa, A. (2006). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos Professores de São Paulo *SINPRO SP*. [versão eletrónica]. Retirado a 25 novembro, 2012, em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

- Oliveira-Formosinho, J. (1994). Parecer 1/94. A educação Pré-Escolar em Portugal. Lisboa: *Conselho Nacional da Educação*. [versão eletrónica]. Retirado a 15 de dezembro, 2012, em <http://www.cnedu.pt/parcen94.html>.
- Oliveira-Formosinho, & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito na aprendizagem. [versão eletrónica]. *Revista. Análise Psicológica*, 1, 81-93.
- Passeggi M. C. (2011). A experiência em formação. The experience in training. [versão eletrónica]. *Educação*, 34, (2), 147-156.
- Perestrelo, C. (2013). *Coaching no Desenvolvimento Profissional*. [versão eletrónica]. Manuscrito não publicado. Sindicato Independente de Professores e Educadores – SIPE, 1-169.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña. [versão eletrónica]. Republicado em 2008, *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2 (4), 153-180.
- Pocinho, M. & Borges, A. (2007). Promoção do sucesso escolar no 2.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso. [versão eletrónica]. *Itinerários*, 2 (4), 11-17, ISSN 1645-6076.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. [versão eletrónica]. *Interações*, 1, 7-24.
- Roldão, M. C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva*. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Retirado a 19 de maio de 2012 em <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/27.html>.
- Ruivo, J. (2003). O ensino superior em Portugal nos textos: história de uma revolução tranquila. [versão eletrónica]. *Sarmiento*, 7, 177-204.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. [versão eletrónica]. *Exedra. Actas do IEIPL*, 111-118.
- Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricas-metodológicas sobre história de vida em formação. [versão eletrónica]. *Educação em Questão*, 25, (11.), 22-39.

- Stoer S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? [versão eletrónica]. *Análise Social*. XIX, 77-79, 3.º, 4.º 5.º, 793-822.
- Vasconcelos T. (1990). Modelos Pedagógicos na Educação Pré-Escolar. Que pensam os Educadores? [versão eletrónica]. *Aprender*, 11, 38-44.
- Vasconcelos T. (1997). *Argumentário – pergunta/resposta sobre a educação pré-escolar*. Gabinete para a Expressão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. [versão eletrónica]. Ministério da Educação [ME]. Ministérios da Solidariedade e Seguranças Social [MSSS]. Retirado a 20 novembro de 2012 em <http://www.pombadapaz.org/documentos/1292199138M6hGZ0fb3Dz67OE1.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2002). Temática: Continuidade nas primeiras etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1.ºCiclo). [versão eletrónica]. *Revista Aprender*. Escola Superior de Educação de Portalegre, 4.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão. Como um “Tear”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisores e supervisionadas. [versão eletrónica]. *Revista da Educação*, XV, (2), 5-26.
- Vasconcelos, T. (2009). *Transição Jardim-de-infância – 1º Ciclo - Um campo de possibilidades*. In Cadernos de Educação de Infância, 81, agosto de 2007. [versão eletrónica]. Associação de Profissionais de Educação de Infância APEI. Retirado a 20 novembro de 2012 em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>.

2.1. Vídeos

- Coca-Cola. (Produtor). (s/d). Canal de Conhecimento e Humor. (Publicou). (2012). *Trabalho em equipe – Diferenças no trabalho – Qualidade em grupo – Equipa de sucesso!* [1min 01seg]. (Anexo n.º 31 – 9.ª Sessão).
- Costa, D. (Publicou). (2012). *Trabalho em equipa com humor*. [1min 23seg]. (Anexo n.º 10 – 4.ª Sessão).
- Denial. S. O. (Publicou). (2011). *A girafa – os 5 estágios do comportamento humano*. [1min 42seg]. (Anexo n.º 28 – 8.ª Sessão).
- Diaz, C. D. (Publicou). (s/d). *La Carreta (Trabajo en equipo) – Un Documental sobre como Construir equipo*. [2min 57seg]. DCD Coaching el Crecimiento a su alcance. WWW. dedcoaching.com. (Anexo n.º 5 – 3.ª Sessão).

- Doint-doehavoc.com. (2011). *A importância de uma boa comunicação – Chaves*. [2min 15seg]. (Anexo n.º 17 – 6.ª Sessão).
- Existing Track. (2007). *Atitude é tudo – Motivação*. [2min 07seg]. (Anexo n.º 32 – 10.ª Sessão).
- Ferreira, J. (Editor). (s/d). *Lição de vida*. [3min 54seg]. WWW. Nutri-forma.CO.CC. (Anexo n.º 11 – 5.ª Sessão).
- Hond (s/d). *World's Costliest ad – Amazing team work*. [2min 01seg]. Honda-The Power of Dreams. (Anexo n.º 11 – 5.ª Sessão).
- Saraujo, L. (Publicou). (2010). *Ruídos da Comunicação*. [4min 13seg]. (Anexo n.º 18 – 7.ª Sessão).
- Titãs Treinamentos. (Produtor e Realizador). (2002). *Não Desistas Nunca!* [2min 06seg]. WWW. Titastreinamentos.com.br. (Anexo n.º 36 – 11.ª Sessão).

2.2. Sites

- <http://faadsaze.com.sapo.pt>. (Métodos de Investigação em Educação – Prof. (ª) Dr. (ª) Clara Coutinho – Universidade do Minho – 2008. (Fig. 11 - Os momentos da I-A (Kemmis, 1989) e Fig.12 - Espiral de ciclos da Investigação-Acção).
- <http://internemania.blogspot.pt/2009/07/evolucao-da-televisao.html>. (Fig. 6 - TV – Preto e Branco).
- <http://mikajojo.webnode.com.br/news/sobre-os-hominideos>. (Fig. 1 - Escala evolutiva dos Hominídeos).
- <http://ola-comoestas.blogspot.pt/2012/10/a-madeira.html>. (Fig. 13 – Mapa da Ilha da Madeira).
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cro-Magnon>. (Fig.2 - Arte Cro-Magnon).
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Era_da_Informação (Fig. 7 - Era Informática).
- <http://tipografos.net/tecnologias/maquinas-antigas.html>. (Fig. 5 - Prelo de Gutenberg).
- <http://www.psicoloucos.com/Kurt-Lewin/biografia-de-kurt-lewin.html>. (Kurt Lewin).
- <http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/historiadaescrita.htm>. (Fig. 3 - Placa de Barro com escrita Cuneiforme e Fig. 4 - Escrita Hieroglífica).

3. LEGISLAÇÃO

3.1. Leis

Lei n.º 5/1973, de 25 de julho;

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo);

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 5.º e artigo 31.º;

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 2.º (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar);

Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro.

3.2. Decretos – Lei

Decreto-Lei de 10 de fevereiro de 1890;

Decreto-Lei n.º 95/1997, de 23 de abril, artigo 3.º alínea f;

Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho;

Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho, artigo 7.º;

Decreto-Lei n.º 344/1998, de 11 de outubro, artigo 8.º;

Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro;

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral);

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (Perfis Específicos para educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico);

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

3.3. Portaria

Portaria n.º 133/1998, de 14 de agosto, da Secretaria Regional de Educação, publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, n.º 55;

Portaria n.º 133/1998, de 14 de agosto, artigo 10.º.

3.4. Despacho

Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro;

Despacho n.º 106/2005, do Jornal Oficial, II Série Número 189 de 30 de setembro de 2005.

APÊNDICE

1. PROJETO DE INTERVENÇÃO

O presente Projeto de Intervenção tem como principal objetivo abordar a problemática “A Comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB”. Visa então, compreender e perceber as carências, as limitações, os benefícios e as expectativas de todos aqueles que desejam melhorar e tonificar as suas práticas e competências individuais, assente num trabalho colaborativo e cooperativo entre os dois grupos de profissionais EPE e Professores do 1.º CEB.

Como já anteriormente foi largamente referido, nas últimas décadas o papel do professor sofreu uma grande rutura. A reestruturação da humanidade e a evolução que se faz sentir na sociedade de forma rompanete, ao nível económico, social e educacional, exige do professor uma nova atitude e uma nova postura. Ao professor são exigidas novas funções, novos desafios, muitas das vezes em contextos heterogeneizados e multiculturais. Subjugar o conhecimento já não é suficiente, torna-se pertinente que o professor trace um conjunto de contextos, circunstâncias e oportunidades de sucesso aos alunos, tornando-os assim, futuros cidadãos expansivos, ativos e responsáveis.

Mediante o exposto, a formação contínua tem um papel determinante neste processo de mutação do docente. Esta conduz o professor à cooperação, à reflexão educacional, à experimentação e ao mesmo tempo, à resposta e descoberta de algumas alternativas às suas práticas pedagógicas. Fomenta ainda as trocas de experiências profissionais, assim como a valorização do conhecimento e abertura a novos projetos.

1.1. Caraterização do Projeto e a sua implementação

A ferramenta de trabalho aqui exposta tem como objetivo, não só proporcionar uma reflexão assente na prática pedagógica de cada profissional, mas ser, sobretudo, uma ferramenta que nos ajuda a traçar linhas em equipa para o sucesso da comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB, a fim de facilitar a transição das crianças, isto é, criar um conjunto de condições favoráveis para o êxito escolar dos alunos.

Partindo dos objetivos delineados no Trabalho de Projeto, tais como, “**a)** Identificar as principais barreiras da comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo; **b)** Enunciar estratégias que estimulem práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB; **c)** Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º

CEB”, o protótipo de intervenção proposto visa uma ação de formação destinada a Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB da Região Autónoma da Madeira.

Será apresentado na Direção Regional de Educação da Madeira, na Direção de Serviços de Formação e Inovação, assim como, a outras entidades que promovem formação junto dos Docentes da Região Autónoma da Madeira. Ainda no âmbito do presente estudo, submeteremos este Projeto de Intervenção para efeitos de validação junto da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, Direção Regional de Educação, Serviços de Investigação.⁴⁹

1.2. Destinatários do Projeto de Intervenção

Este Projeto será destinado a todos os Educadores e Professores do 1.ºCEB da EB1/PE do Pedregal – RAM. Aberta a escolas das proximidades. O número de participantes não deverá ultrapassar os 20 participantes.

1.3. Objetivos gerais do Projeto de Intervenção

Neste contexto, os objetivos gerais são os seguintes:

- Melhorar a comunicação no processo de transição das crianças entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo;
- Avaliar a pertinência da transição no processo de continuidade educativa entre o EPE e o 1.º CEB;
- Identificar novos mecanismos para o novo perfil do docente;
- Implementar e adotar algumas estratégias supervisoras;
- Conhecer diversas formas de comunicar e de interagir;
- Avaliar o benefício da comunicação nas relações interpessoais;
- Atestar a relevância do trabalho em equipa;
- Saber designar os efeitos dos vários estilos de comunicação que não beneficiam as relações interpessoais;
- Identificar os díspares estilos ou orientações no relacionamento interpessoal;
- Consciencializar-se dos atributos e forças promotoras do desempenho e conduta do docente.

⁴⁹ Conferir anexo n.º 2

2.PLANIFICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

2.1.Atividades a desenvolver

De forma mais consciente ou menos consciente, todos nós já fomos confrontados com situações que exigem uma determinada flexibilidade e organização para fazer face às questões ou situações que temos de responder no imediato. Julgo também, que longe vão os tempos em que se dizia: “os novos são para aprender, os adultos para trabalhar e os velhos para descansar” (ditado popular). Esta visão compartimentada e parcelada da sociedade não faz sentido hoje. Atualmente, a autorreflexão e a autoavaliação assente no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e interativas de cada indivíduo, promovem, o êxito e superação de grandes “batalhas”. A comunicação, aqui, desempenha um papel preponderante ou se quisermos privilegiado nas relações intrapessoais e interpessoais.

Sendo assim, apresentamos um Projeto de Intervenção, constituído por 10 sessões de formação sucessivas (8 e 22 de janeiro; 5 e 10 de fevereiro; 9 e 23 de abril; 14 e 28 de maio, no decorrer do ano letivo, 2013-2014) e uma última sessão, um ano após a prática pedagógica, a fim de refletir e autoavaliar o mesmo. Para cada sessão estão definidos um conjunto de objetivos específicos, as finalidades e os pontos relevantes a reter da mesma. Este Projeto de Intervenção está previsto desenvolver-se durante o 2.º e 3.º períodos do próximo ano letivo, (2013-2014) e uma última sessão no final do ano letivo (2014-2015), tendo a durabilidade total de 25 horas e com uma duração de 02h30min por cada sessão mensal.

Partindo sempre do vasto para exíguo no sentido de “afunilar” a nossa questão de partida: “ Como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB”, de um modo sequencial em cada sessão procuraremos nortear todo o nosso trabalho no sentido de responder determinantemente aos objetivos específicos propostos no “Trabalho de Projeto”. São eles:

- a) Identificar as principais barreiras da comunicação na transição entre o Pré-Escolar para o 1.º Ciclo;
- b) Enunciar estratégias que estimulam práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB;
- c) Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Assim sendo na 1.ª sessão, após apresentação do grupo e dos objetivos da formação, iniciaremos o nosso trabalho com um questionário (pré-texte)⁵⁰ percorremos o percurso histórico da Educação em Portugal e todo o processo complexo conjuntural, económico, político e social, que existiu para superar, ocasionando o grande impulso da mesma a meados do séc. XX. Na 2.ª sessão, abordaremos o incremento da EPE, fazendo uma retrospectiva histórica, realçando o apogeu da EPE (pós 25 de abril, 1994) com a (Lei nº. 5/97, Artigo 2.º). Na 3.ª sessão, refletiremos sobre como a sociedade contemporânea aborda o nosso desempenho e o que esta exige aos professores, para além, do domínio do conhecimento, as novas incumbências e novos desafios. No séc. XXI, o perfil do professor é completamente redesenhado, arrojado, transdisciplinar, ponderado, concomitantemente requisitando ao docente saberes articulados, contínuos e nunca segmentados, docentes reflexivos, interventivos, participativos, cooperativos, aptos às mutações. Posteriormente na 4.ª sessão, será abordado o tema da transição, a sua conceção e pertinência na EPE para o 1.º CEB, assim como o papel interventivo, cooperativo, colaborativo e comunicativo dos docentes, Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB nesta fase tão peculiar. Não menos importante é o papel da família (encarregados de educação) neste período e o vínculo que estes podem proporcionar entre escola e a família. Relativamente à 5.ª sessão, refletiremos sobre a importância da supervisão na docência e do papel que ela desempenha junto das práticas pedagógicas. Na sessão 6, salientaremos a relevância da comunicação, os elementos pertencentes ao ato comunicativo, às formas de comunicação e ao sistema de representação (visual, auditivo e cinestésico). Veremos como a comunicação é na sua essência um meio de difusão de informações para a Humanidade. Na sessão seguinte (7.ª sessão) e dando continuidade à pertinência da Comunicação na Transição, verificaremos que esta (comunicação), nem sempre é perceptível. Confrontaremos alguns pontos de distorção da mensagem, barreiras de comunicação e a escuta ativa nas relações interpessoais. O educador e professor, devem exercer um papel facilitador e orientador ao nível da comunicação neste processo de transição. No que concerne à sessão 8, efetuaremos uma reflexão sobre o trabalho em equipa, o papel da comunicação em grupo, os estilos da comunicação, a importância do comportamento nas relações interpessoais, assim como a precisão e nitidez da comunicação e da linguagem relativamente às comunicações feita ao grupo, neste caso entre Educadores e Professores do 1.º CEB. No decorrer da 9.ª sessão, abordaremos a pertinência de uma boa comunicação entre todos os intervenientes deste processo, EPE, Professores do 1.º CEB e os

⁵⁰ Ver anexo n.º 3

pais ou encarregados de educação. O sucesso deste trabalho assenta no trabalho em equipa mediante uma comunicação sólida, eficaz, clara, objetiva e segura. Na 10.ª sessão, a motivação como força geradora do grupo será alicerce para a progressão do trabalho em grupo, numa perspetiva de que o que é bom irá suplantar o menos bom, criando e elaborando estratégias de trabalho, salvaguardando sempre que a investigação que se pretende fazer não recaia sobre a ação dos professores, mas fundamentalmente com os professores.

Finalizaremos esta formação, ou “Projeto de Intervenção”, com a 11.ª sessão que está prevista realizar-se um ano após, 2014-2015, da implementação do mesmo. A importância do pensamento reflexivo defendido por (Alarcão, 1996; Dewey, 1989; Nóvoa, 1995; Schon, 2000); entre outros, é fundamental e valor indispensável na profissão docente. Subjacente ao ato reflexivo do docente, como analisar, estar atento aos problemas e aos contextos socioculturais que se desenrolam, faz parte intrínseca da avaliação contínua dos profissionais de educação. É assente nestes princípios que nos propusemos reunir novamente a equipa de trabalho e lançar um questionário (pós-teste)⁵¹.

Todo este percurso aqui elaborado visa aos profissionais de educação ampliar os seus conhecimentos, proporcionar um desenvolvimento pessoal, profissional e em grupo, assente num trabalho cooperativo e colaborativo, assim como, levar cada participante a analisar os problemas inerentes á prática pedagógica, investigar, refletir para depois planear novas estratégias e traçar novos objetivos.

De seguida, apresenta-se a descrição mais pormenorizada de cada sessão.

1.ª Sessão: APRESENTAÇÃO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

Objetivos:

- Apresentar o programa aos participantes;
- Apresentação da tipologia de avaliação desta formação;
- Promover a apresentação do grupo, integração e descontração;
- Promover um clima de diálogo e interação grupal;
- Identificação da evolução da EPE.

⁵¹ Ver anexo n.º 36

Atividades:

- Breve apresentação do fundamento do Projeto de Intervenção, dos objetivos e dos seus respetivos critérios de avaliação;
- Questionário (pré-teste) (ver anexo n.º 3);
- Dinâmica de grupo: Jogo – Autoapresentação (ver anexo n.º 4);
- Conceptualização teórica do jogo: Conhecimento recíproco no primeiro encontro do grupo;
- Desenvolvimento da EPE em Portugal (Alarcão, 2008; Cardona, 2008; Formosinho & Vasconcelos 1996; Machado, 1997; ME, 2000; Vasconcelos, 2009); entre outros;
- Síntese da 1.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

1.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- Com a execução do jogo, cada elemento deverá sentir a dinâmica do grupo no que concerne à sua constituição, estrutura do grupo, às motivações, e às razões pelas quais estão presentes, isto é, aos objetivos;
- Reter e refletir sobre os objetivos do Trabalho de Projeto e do Projeto de Intervenção;
- Consciencializar-se do percurso histórico da educação em Portugal e da rutura das conjunturas económicas, políticas e sociais vigentes até então causando assim, a impulsão da mesma a meados do séc. XX, mais precisamente em 1975;
- Emerge também a grande vontade pelo conhecimento científico, fator decisivo no âmbito da educação assim como, colóquios nacionais e internacionais “promovidos pela secção portuguesa da AFIRSE – Association Francophone Internale de Recherche Scientifique en Education.” (Estrela, 2006, p.143-144).

Duração: 02h.30min.

2.ª Sessão: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

Objetivos:

- Recapitular as orientações legislativas para a prática da EPE;
- Ponderar sobre as próprias capacidades e limitações;

- Nomear alguns mecanismos para o novo perfil do docente.

Atividades:

- Evolução dos documentos legislativos referentes à EPE – desde 1890 – 2010;
- Os novos requisitos educacionais na profissão docente;
- Desenvolvimento da atividade – “Individual e em Grupo” (ver anexo n.º 5);
- Conceptualização teórica da atividade - reflexão conjunta da atividade, assente nos objetivos delineados (reconhecimento das capacidades, aceitação das limitações; conhecimento mais próximo do grupo).
- Síntese da 2.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

2.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- O incremento da EPE – já com índices nos séculos XV e XVI, com a fundação das Misericórdias – criadas pela Rainha D. Leonor 1458 – 1525, posteriormente com outras iniciativas nos séculos XVII e XIX com a Monarquia (1834 - 1909) - Cartilha Maternal de João de Deus em 1876 e o primeiro jardim-de-infância de Frobel em Lisboa.
- É promulgado o primeiro DL 1890, de 10 de fevereiro, onde estas são obrigadas a criar creches para as fábricas com mais de 50 operários, temos a I Republica (1910 - 1932) e, de seguida, o Estado Novo (1933 - 1973);
- É durante esta fase designada por “marcelista” 1973, que se dá a reforma de todo o Sistema Educativo - (Conferir o Lei n.º 5/73 de 25 de julho);
- Pós 25 de abril – 1974 até atualidade, registam-se reformas do Sistema Educativo e o reconhecimento da relevância da EPE como componente fundamental de todo (Lei n.º 5/97, Artigo 2.º);
- Atualmente na sociedade contemporânea, a profissão docente enfrenta e confronta-se com novos desafios, novas incumbências e novas funções, assente numa diversificação de papéis e de contextos multiculturais.

Duração: 02h.30min.

3.ª Sessão: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

Objetivos:

- Desenvolver o potencial da discência do professor;
- Difundir a capacidade de planeamento e criar ambientes de trabalho cooperativos e colaborativos;
- Refletir sobre a importância do trabalho em equipa dos professores.

Atividades:

- Conceptualização das novas exigências educacionais assente no papel criativo do Docente (Comissão Europeia Direccção-Geral da Educação e da Cultura, 2010; Day, 2001; Lima, 1996; ME, 2010; OCEPE, 1997);
- Visualização de um vídeo - La Carreta (trabajo en equipo) (ver anexo n.º 6);
- Conceptualização da atividade – vídeo – determinar coesão da equipa;
- Exposição de possíveis ambientes de trabalho autorrenováveis;
- Desenvolvimento da atividade: “Somos uma equipa”? (ver anexos n.º 7, 8 e 9);
- Conceptualização da atividade – diagnóstico o desenvolvimento de equipas;
- Síntese da 3.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

3.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- Hoje, não basta aos docentes dominar o conhecimento, exige-se que estes, além de ter que ser ótimos profissionais ou profissionais competentes, são chamados a proporcionar conjunturas de sucesso aos alunos, preparando-os como pessoas com valores, atitudes e conceitos tornando-os assim, futuros cidadãos participativos e responsáveis. “Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver, nos seus alunos, uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (Day, 2001, p.16).
- Atualmente, a educação deparar-se com novas reformas educativas que requer, por parte de todos os agentes educacionais, profundas remodelações nas atitudes e práticas, ou seja, profissionais interventivos, flexíveis, participativos, cooperativos e com um conjunto de aptidão às mutações, no fundo verdadeiros impulsores do desenvolvimento;

- No século XXI, o perfil do professor, recai no caráter empreendedor, arrojado, transdisciplinar, ponderado, concomitantemente, requerendo do docente uma articulação de todos os saberes de forma contínua e não segmentada, aperfeiçoando-se quer na sua formação contínua, quer no desenvolvimento do desempenho das suas práticas pedagógicas;
- Cabe ao docente, adequar a sua missão principalmente, para posteriormente direcionar, despertar, discutir e incentivar as crianças, a descobrirem as suas potencialidades na busca incessante de novos conhecimentos, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental dos membros da espécie humana.

Duração: 02h.30min.

4.ª Sessão: TRANSIÇÃO

Objetivos:

- Conceptualizar o conceito de Transição;
- Identificar as principais barreiras neste processo;
- Realçar a relevância da transição no processo de continuidade educativa entre o EPE e o 1.º CEB

Atividades:

- Explicação da conceção - Transição (DL 241/2001; Machado 1977; OCEPE 1997; Serra 2004; Sim-Sim 2010; Vasconcelos 2009);
- Desenvolvimento da dinâmica do jogo: “Dias da Semana” (ver anexo n.º 10);
- Conceptualização da atividade – consciencializar da importância do trabalho em equipa na vida pessoal e profissional;
- Visualização do vídeo – “A importância do trabalho em equipa” (ver anexo n.º 11);
- Conceptualização da atividade – vídeo – desenvolver a flexibilidade intelectual e a aptidão de raciocínio através do trabalho de grupo;
- Síntese da 4.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

4.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- Conceção de Transição - “acto de passar; passagem; passagem, para outra categoria social” (Machado, 1997, p.325); “passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro”; “fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo” (Vasconcelos, 2009, p.2); o desenvolvimento de cada indivíduo faz-se progressivamente, que simultaneamente exige do indivíduo uma atitude de mudança e de integração aos novos contextos sociais e aos novos espaços que lhe circunscreve;
- A transição na vida das crianças, devem possuir um conjunto de estratégias preambulares que facilitem os diálogos dos intervenientes educativos nos processos de transição a nível escolar;
- Vasconcelos (2009) observa que as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem, isto é, se as crianças se adaptarem bem à fase seguinte, se estiverem bem, sob o ponto de vista socio afetivo e cognitivo tornar-se-ão crianças felizes e aptas para as novas aquisições;
- A transição na educação, nomeadamente na EPE para o 1.º CEB, é um aspeto crucial para o desenvolvimento e para as futuras aprendizagens das crianças.
- Ao Pré-Escolar incumbem algumas responsabilidades e competências a ser desenvolvidas na criança que simplifiquem a transição e lhe possibilitem iniciar a escolaridade obrigatória, sendo que na base de todo este processo de preparação da criança para a aquisição de novas aprendizagens, está o desenvolvimento do espírito de curiosidade, a apetência para a aprendizagem e a fermentação de uma postura positiva face à escola, irão possibilitar uma melhor integração na nova conjuntura;
- A relevância de possibilitar às crianças o contacto com a escola/salas do 1.º CEB antes da sua entrada, é também, uma condição facilitadora no processo de transição, entre contextos diferentes;
- O objetivo primordial de todo este processo, é que se efetue uma transição entre o EPE e o 1.º CEB, de forma cuidada e consciente por todas as partes envolvidas, assente numa boa articulação entre os agentes educativos do EPE e 1.º CEB;

- Ao professor do 1.º Ciclo, cabe “promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º Ciclo”, (DL 241/2001), contribuindo assim, para que se materialize a ambicionada articulação entre ciclos e níveis de ensino;
- É crucial que educadores e professores implementem um trabalho em equipa, promovam atividades em conjunto, reflitam sobre mecanismos e estratégias, predispondo-se a um diálogo natural, confiante e estável, em vista a uma transição conciliada e equilibrada (Serra 2004);
- Promover e difundir um trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes, EPE e 1.º CEB, na co construção e edificação de atividades de processos a nível da articulação entre os ciclos, de forma a diligenciar uma adaptação à nova conjuntura, tornando deste modo a transição uma alavanca para o sucesso emocional, cognitivo, e comportamental;
- O papel dos educadores junto dos encarregados de educação (OCEPE, 1997) como vínculo entre a escola e a família, assim como, “os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância”, (Vasconcelos, 2008, p.145). O ideal seria, todos juntos confluirmos esforços para um futuro próspero e sem uma transição de sobressaltos e segmentada nas aprendizagens das crianças, uma transição revestida de processos contínuos e graduais.

Duração: 02h.30min.

5.ª Sessão: SUPERVISÃO

Objetivos:

- Compreender a importância da supervisão como parte crucial da identidade profissional dos docentes;
- Efetuar algumas estratégias supervisoras;
- Melhorar a prática pedagógica.

Atividades:

- Apresentação do conceito de Supervisão e a sua evolução concetual (Alarcão, 2007; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Oliveira & Formosinho, 2002; Vasconcelos, 2007);
- Apresentação das principais ideias de Supervisão na profissão da docente (Alarcão, 2010; Alarcão & Tavares, J. 2003; Day, 2001; Moreira, 2009; Sousa, 2012);
- Visualização de um vídeo (1) - “Lição de Vida” (ver anexo n.º 12);
- Concetualização da atividade – vídeo - “Lição de Vida”.
- Apresentação dos benefícios individuais, grupais e organizacionais do trabalho assente na Supervisão;
- Síntese da 5.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle;
- Visualização de um vídeo (2) – Valorização do trabalho equipa (ver anexo n.º 13).

5.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- Dada a grande relevância que é dado ao papel do professor, no desenvolvimento global do aluno, torna-se pertinente organizar estratégias e implementar recursos que venham a cooperar e contribuir neste sentido de melhor “eficiência”, de melhor “eficácia”, de melhor “excelência” e de melhor “qualidade “ da ação pedagógica dos docentes. No fundo, tornar e formar professores reflexivos;
- Práticas de supervisão adicionadas á práticas diárias dos docentes, isto é, auto supervisão, autorreflexão e autoaprendizagem fomentarão novas propostas, novos estímulos e novos incentivos. Moreira (2009) refere que a supervisão é uma ferramenta de renovação/mudança dos sujeitos e das suas condutas;
- O objetivo essencial da supervisão é monitorizar a prática do professor, movido pela prática reflexiva e, conseqüentemente, contribuir para uma prática persuasiva e fidedigna.

Duração: 02h.30min.

6.ª Sessão: COMUNICAÇÃO

Objetivos:

- Refletir sobre o conceito – comunicação;
- Reconhecer os elementos da comunicação (o emissor; o recetor; a mensagem; e o canal);
- Reconhecer os estilos de representação (Visual; Auditivo e Cinestésico);
- Elucidar linguagem verbal e linguagem não-verbal;
- Determinar a relevância da comunicação não-verbal.

Atividades:

- Conceção da comunicação (Bitti &, Zani, 1997; Carnegie, 2013; Fiske, 2005; Machado, 1977; Omena, 2009; Rego, 2010; Vasconcelos, 2009);
- Conceptualização da atividade - o Homem viveria num mundo solitário se não houvesse comunicação;
- Desenvolvimento da atividade – “Sistemas de Representação” (ver anexo n.º 14 e n.º 15);
- Conceptualização da atividade – ter a perceção qual é o seu “sistema de representação” (ver anexo n.º 16);
- Em grupo definir cada um dos conceitos – linguagem verbal e linguagem não-verbal e depois confrontar com o anexo (ver anexo n.º 17);
- Conceptualização da atividade - realçar a importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo;
- Visualização de um vídeo – A importância de uma boa Comunicação – Chaves (ver anexo n.º 18);
- Síntese da 6.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

6.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- Comunicação e a sua conceção - Desde as primitivas origens do homem – pré-história, até aos nossos dias, constatamos o quão é relevante o Homem comunicar-se. “Somos, por natureza, animais sociais, pelo que necessitamos de comunicar mesmo quando não temos nada de «relevante» a exprimir” (Rego, 2010, p.24).

- Reconhecer os elementos pertencentes ao ato comunicativo, (o emissor, o recetor, a mensagem e o canal) assim como, as suas características específicas para o estabelecimento de uma boa comunicação; (Bitti e Zani 1997; Fachada 2010) entre outros;
- A comunicação assume diversas formas, forma verbal, quando falamos ou escrevemos, ou não verbal, sempre que, usamos a mímica ou recorremos aos gestos para expressar ideias ou mesmo sentimentos;
- Todos nós temos vários estilos (Passivo; Agressivo; Manipulador e Assertivo), disponíveis para empregar segundo as diversas situações. “Existem vários estilos de comunicação, que não são mais do que formas diferentes de abordar a situação interpessoal” (Fachada, 2010, p.182);
- A comunicação é na sua essência um meio de difusão de informações. Comunicar é algo vitalício para a Humanidade, é o fio condutor para a continuidade da mesma;
- A importância dos sistemas da representação no ato comunicativo.

Duração: 02h.30m.

7.ª Sessão: COMUNICAÇÃO

Objetivos:

- Traçar alguns desempenhos da comunicação;
- Identificar as barreiras de comunicação;
- Valorizar na comunicação a relevância da escuta ativa;
- Realçar a importância da comunicação na transição.

Atividades:

- Reconhecer que a comunicação surgiu desde sempre como um ato social e como um requisito pessoal nas das relações interpessoais (Cruz, 2002; Fachada, 2012; Rego, 2010);
- Visualização de um vídeo: Ruídos da comunicação (ver anexo n.º 19);

- Concetualização da atividade do vídeo – “cada um de nós adquiriu uma peculiar forma de pensar, sentir e de reagir às mais diversas situações” (Fachada, 2010, p.52);
- Enumerar algumas barreiras da comunicação – barreiras externas e barreiras internas (Carnegie, 2013; Cruz, 2002; Fachada, 2012; Gessner, 2007; Sim-Sim, 1998);
- Desenvolvimento da atividade – História - “Distorção da Comunicação” (ver anexo n.º 20);
- Concetualização da atividade – “Distorção da comunicação” – na transmissão oral, os sujeitos tendem a distorcer a mensagem recebida, devido à ausência de conhecimentos ou maus hábitos de escuta;
- Concetualização da atividade do Questionário – autoavaliação, e a autorreflexão;
- Análise dos princípios gerais do comportamento (ver anexo n.º 21);
- Concetualização da atividade – interpretar cada um dos princípios gerais do comportamento;
- Atividade “Escuta/Concentração” (ver anexo n.º 22 e n.º 23);
- Concetualização da atividade – avaliar a capacidade de escuta e verificar se a escuta está associada à compreensão e aos conhecimentos;
- Síntese da 7.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

7.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- O processo de comunicação nem sempre é perfeito e implacável, muitas vezes está imbuído num ruído impercetível, prejudiciais às etapas da comunicação entre o emissor e o recetor, ao qual pode originar a distorção, dificultando assim a mensagem entre os dois interlocutores;
- Gessner (2007) define que o ruído é um conjunto de barreiras, impedimentos, obstáculos, obstruções e equívocos que são prejudiciais ao fluxo da mensagem entre o emissor versus recetor;
- Fachada (2010), fala que as barreiras da comunicação podem ser dois tipos: barreiras externas e barreiras internas e Cruz (2002), apresenta outros dois tipos de ruídos: os mecânicos e os físicos;

- O ideal seria que o emissor pudesse atingir o nível ótimo de comunicação, adaptando as mensagens ao nível de compreensão do recetor;
- A comunicação faz parte da condição de indivíduos sociais, e esta, pode ser, intrapessoal e a interpessoal. Por mais que o ser humano tente não pode deixar de comunicar e em conjunto criarem um padrão de interação entre os indivíduos;
- Para que esta comunicação seja feita de forma exequível e com sucesso, torna-se importante que os interlocutores dominem o mesmo código e utilização o canal de comunicação adequado à situação. De acordo com os resultados do estudo executado por Rodrigues (2005), esta, conclui que o problema de comunicação entre os dois níveis (EPE e o 1.º CEB) prende-se, sobretudo, com a ausência de cooperação, pelo desconhecimento mútuo das práticas desenvolvidas em cada um dos níveis, assim como pelos preconceitos que envolvem relativamente ao nível do trabalho que lhes corresponde;
- O educador e professor, devem exercer um papel facilitador e orientador ao nível da comunicação, quer verbal, quer através da escrita, no sentido de evitar “falhas”, coordenar esforços e ações, para que todo este processo de transição entre as duas etapas não incite a longos períodos de adaptação às novas situações e com um peso excessivo de dificuldades que poderá afetar, de forma negativa, o processo evolutivo de aprendizagem da criança/aluno, assim como, a sua integração social no novo ciclo.

Duração: 02h.30min.

8.ª Sessão: COMUNICAÇÃO

Objetivos:

- Circunscrever a relevância da comunicação nas relações interpessoais assente nos estilos de comunicação;
- Identificar os diversos estilos de comunicação e a sua relevância na comunicação interpessoal;
- Investigar a importância do comportamento na relação interpessoal;
- Saber denominar e aperfeiçoar a comunicação interpessoal.

Atividades:

- Desenvolvimento da atividade – “Chapéus” (ver anexo n.º 24);
- Concetualização da atividade – realçar a importância da interdependência das relações de trabalho, contribuindo assim para alcançar os objetivos;
- Desenvolvimento da atividade – “Estilos de comunicação” (ver anexos n.º 25, n.º 26 e n.º 27);
- Concetualização da atividade – comportamento Agressivo; comportamento Passivo; comportamento Manipulador e comportamento Assertivo (Fachada, 2012; Rego, 2010);
- Análise de determinados fatores que possam bloquear a comunicação nas relações interpessoais – “Comportamento gera Comportamento” (Cruz, 2002; Fachada, 2012; Sim-Sim, 1998);
- Visualização do vídeo - A girafa – Os 5 estágios do comportamento humano” (ver anexo n.º 28),
- Síntese da 8.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

8.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- Viver em sociedade ou em comunidade é algo que faz parte da vida intrínseca do ser Humano e é sobretudo considerado um grande desafio. A comunicação é um princípio básico que norteia as relações interpessoais, seja ela qualquer tipo de comunicação;
- Uma boa comunicação é muito importante para a integração de qualquer grupo de trabalho. Podemos considerar que a comunicação é de extrema importância para um bom desenvolvimento de trabalho em equipa;
- Cada sujeito tem a sua própria forma de comunicar, em grande medida, dos respetivos estilos comunicacionais – assertivo, passivo, agressivo e manipulador (Rego, 2010; Fachada, 2012);
- Todos nós temos vários estilos disponíveis para empregar segundo as diversas situações. Torna-se preeminente que cada um tenha consciência dos quatro (Passivo; Agressivo; Manipulador e Assertivo), prevalece com maior frequência. “Existem vários estilos de comunicação, que não são mais do que formas diferentes de abordar a situação interpessoal” (Fachada, 2010, p.182);

- Os sujeitos não se comportam do mesmo modo em todas as situações e cada um deles tem a sua própria forma de comunicar, imbuído de diversos estilos. “Um estilo é o modo como a pessoa actua quando comunica, tanto do ponto de vista verbal como não verbal. Os estilos devem ser diferenciados dos traços de personalidade ” (Rego, 2010, p.256);
- “Comportamento gera Comportamento” (Fachada, 2012, p.60). O comportamento também algo que não nasce com o sujeito, pelo contrário, é algo que se vai adquirindo ao longo do percurso pessoal mediante as nossas vivências, sempre ajustado á realidade circundante;
- A nitidez e a precisão da comunicação e da linguagem relativamente às informações manifestadas pelo educador ao professor do 1.º CEB no ato de transição, são fundamentais.

Duração: 02h.30min.

9.ª Sessão – COMUNICAÇÃO

Objetivos:

- Compreender a pertinência do grupo na dinâmica das conexões interpessoais;
- Aprimorar a objetividade da comunicação na transição do EPE para o 1.º CEB;
- Enunciar estratégias que estimulem práticas alternativas à passagem de informação entre o pré-escolar e o 1.º CEB.

Atividades:

- Desenvolvimento do jogo – “Polipeças” (ver anexo n.º 29);
- Conceptualização teórica do jogo – a comunicação e o desenvolvimento de equipa – formulação (ser conciso e claro na linguagem), transmissão, receção e interpretação. Inicialmente este trabalho será desenvolvido no sentido de reforçar os aspetos positivos existentes à passagem de informação entre a EPE e o 1.º CEB (Dias, 2004; Fachada, 2012; Pontes, 2008; Rego, 2010);
- Ter consciência que a comunicação é a base da “vida” do grupo (Dias, 2004; Fachada, 2012; Rego, 2010);
- Atividade de grupo – “O menino mal comportado” (ver anexo n.º 30);

- Conceptualização teórica da atividade – saber identificar o problema; capacidade de análise e consequências, assim como, uma solução adequada (Dias, 2004; Fachada, 2012);
- Visualização do vídeo: Trabalho em Equipe – diferenças no trabalho – qualidade trabalho em grupo (ver anexo n.º 30);
- Conceptualização teórica da atividade – trabalho cooperativo e colaborativo (Ponte, 2008; Roldão, 2007; Santana, 2007);
- Síntese da 9.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

9.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- É pertinente que ocorra uma boa comunicação neste processo de educação, EPE e professores do 1.º CEB e encarregados de educação, para que se possa atingir de forma significativa os objetivos delineados neste processo de transição entre o EPE e o 1.º CEB;
- A comunicação é a essência, o eixo deste processo da transição, e a sua objetividade ao nível da linguagem é algo fundamental. A clareza, a exatidão e o rigor da comunicação e da linguagem ao nível das informações manifestadas pelo educador ao professor do 1.º CEB e aos pais no momento da transição, devem fazer parte desta componente neste processo comunicativo;
- A chave do sucesso deste trabalho está assente numa estrutura proeminente e substancial, ao que designamos de trabalho em equipa. Só mediante uma comunicação sólida, eficaz, clara, objetiva e segura poderemos alcançar tais objetivos, anteriormente já referidos. Uma boa comunicação é relevante para o desenvolvimento do trabalho em equipa e é um meio imprescindível para o estabelecimento desta relação;
- O trabalho docente é cada vez mais exigente o que obriga ao docente retificar as suas práticas e a reformular a sua relação profissional entre colegas, incentivando desta forma, um trabalho cooperativo, colaborativo e participativo. Requer abertura a novas aquisições, novas metodologias de trabalho, novas técnicas e estratégias essenciais a uma prática qualificada e facilitadora das aprendizagens das crianças.

Duração: 02h.30min.

10.ª Sessão – AVALIAÇÃO/SÍNTESE

Objetivos:

- Reconhecer condutas mobilizadoras de motivação no ato comunicativo;
- Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB”;
- Avaliação da formação.

Atividades:

- Visualização do vídeo – Atitude é tudo – Motivação (ver anexo n.º 32)
- Atividade – Motivação: “A forma como se comunica é determinante para a força mobilizadora da ação” (ver anexo n.º 33 e n.º 34);
- Conceptualização teórica da atividade – interagida no ato comunicativo; refletir nas expressões motivadoras do desempenho profissional isto é, reflexão na, sobre e para ação profissional (Fachada, 2010);
- Conceptualização teórica da atividade – Autoavaliação; potencializar um conjunto de estratégias exequíveis e facilitadoras da comunicação/transição relativamente à articulação entre a EPE e o 1.º CEB;
- “Instrumentos para avaliação da ação de formação” – (ver anexo n.º 35)
- Síntese da 10.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

10.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

- Reforçar positivamente os aspetos existentes à passagem de informação entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, e só, posteriormente, avançamos para os aspetos que nos dificultam ou impedem essa mesma ação, numa perspetiva de que os aspetos positivos nos irão apoiar a transpor todos aqueles pontos que são menos positivos, acreditando no “carácter emergente” (Pontes, 2008, p.22);
- Termos muito em conta e que consideramos de suma importância na elaboração das estratégias deste trabalho, é a sua conjuntura, isto é, a investigação que se pretende fazer não recai sobre a ação dos professores, mas fundamentalmente com os professores. “Uma das técnicas de motivação consiste em ajudar a evoluir, indicando-lhes elementos positivos da sua experiência” (Fachada, 2010, p.324);

- Esta ferramenta proporcionará aos educadores e professores do 1.º CEB, uma verdadeira oportunidade de crescimento ao nível profissional e pessoal, bem como para a consciencialização do problema que inicialmente foi lançado - como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º Ciclo para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo?

Duração: 01h.00min.

11.ª Sessão – AUTOREFLEXÃO E AVALIAÇÃO

Objetivo:

- Avaliação do Projeto de Intervenção.

Atividades:

- Questionário (pós-teste), (ver anexo n.º 36);
- Visualização do vídeo – “Não desista nunca!” (ver anexo n.º 37);
- Síntese da 11.ª sessão para a grelha da plataforma Moodle.

11.ª Sessão: Pontos relevantes a reter:

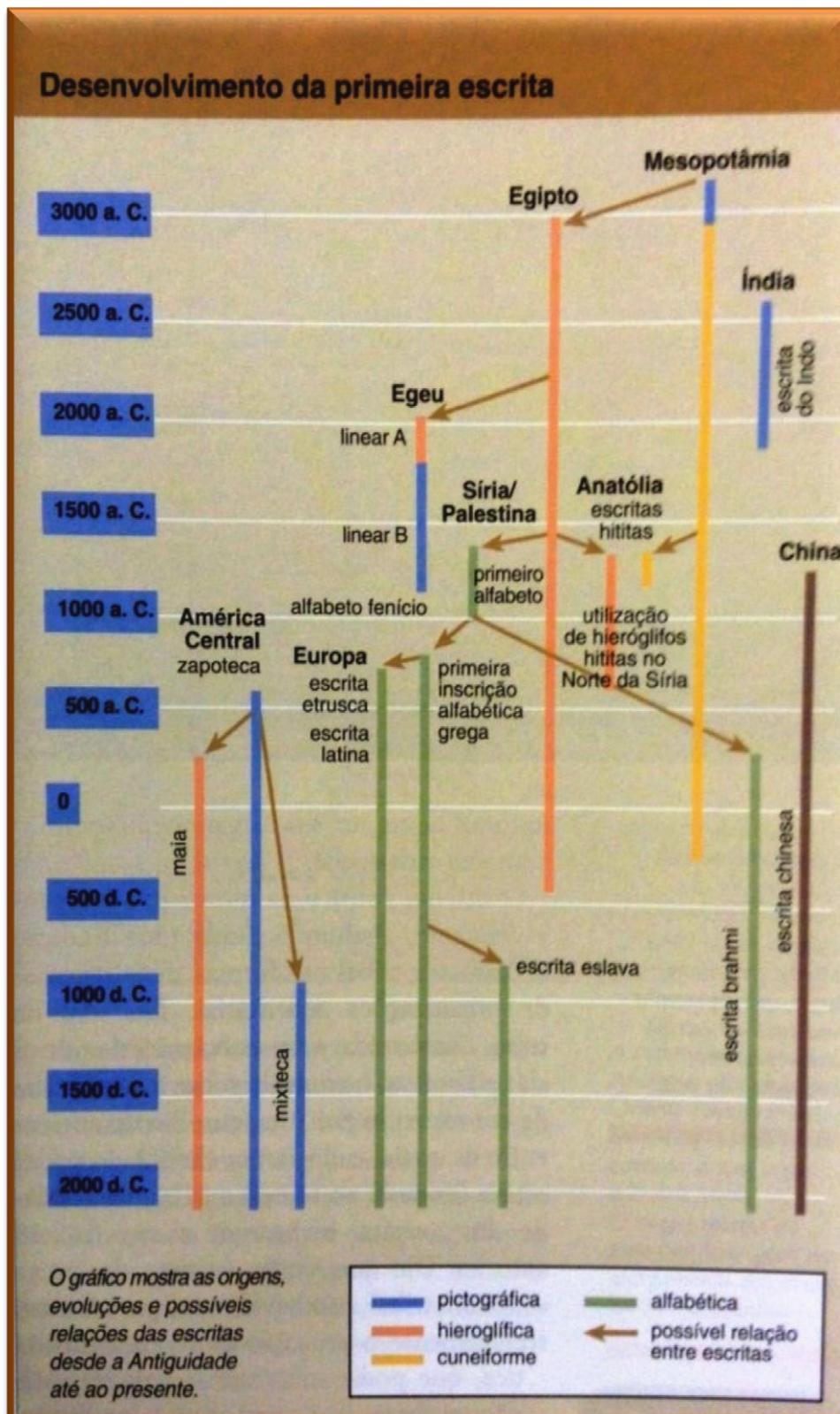
- Salientar a importância do pensamento reflexivo na docência que posteriormente terá o seu impacto na melhoria da prática pedagógica dos docentes e na resolução de problemas existentes no contexto em que trabalham;
- Destacar o papel do supervisor, como agente facilitador que cria condições de aprendizagem entre os colegas, atua de forma colaborativa num ambiente afetivo (Alarcão & Tavares, 2003);
- Compreender que a aprendizagem é um processo contínuo e não segmentado e que esta implica continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, “uma aprendizagem enraizada na evolução e numa dinâmica ao longo da vida” (Vasconcelos, 2002, p.4);
- Promover a cooperação numa perspectiva de trabalho em equipa entre os docentes, EPE e os Professores do 1.º CEB, evitando assim o isolamento entre os mesmos. (Jesus, 2000);

- Avaliar em que aspetos este “Projeto de Intervenção” contribui para responder à nossa questão de partida “como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição entre o pré-escolar e o 1.º CEB”?

Duração: 01h.30min.

ANEXOS

ANEXO N.º 1 – DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA ESCRITA



In, Hofatter & Pixa, 1984, p.182

ANEXO N.º 2 – DOCUMENTO COMPROVATIVO DA VALIDAÇÃO DA FORMAÇÃO



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Exma. Senhora
Coordenadora do Centro de Formação
Sindicato Independente de Professores e
Educadores da Madeira
Centro Comercial Centromar, Loja 20 - Sítio
dos Piornais - Ponta da Cruz
9000-103 FUNCHAL

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
		Of. n.º 536-DFP/13 Proc. 010.01.40-DFP-093/13	05-08-2013

ASSUNTO: **Validação de formação não creditada. Notificação da decisão final.**

Relativamente ao vosso requerimento de 11-07-2013, informa-se V. Exa. de que, por despacho do Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação, de 02-08-2013, foi deferido o pedido de validação da atividade formativa “A Comunicação na Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo”, com **25 horas**, para efeitos de progressão na carreira dos **Docentes dos Grupos de Recrutamento 100, 110, 120, 140, 150, 160**, nos termos do Despacho nº 106/2005, de 21 de setembro.

Solicita-se ainda a V. Exa. que, após a conclusão da atividade formativa, nos seja remetido o Anexo II, a que se refere a alínea b), do nº 2, do Despacho nº 106/2005, de 21 de setembro.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional

(Bernardo Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.

DP/GF

ANEXO N.º 3 – 1.ª SESSÃO - APRESENTAÇÃO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

N.º de Questões	QUESTIONÁRIO - (PRÉ-TESTE)
1.	Como caracteriza a comunicação entre docentes da EPE e o 1.º CEB?
2.	Considera que a comunicação entre docentes e encarregados de educação tem um papel preponderante na fase da transição? Porquê?
3.	Quais as principais barreiras existentes entre a EPE e os professores do 1.º CEB?
4.	Que aspeto deve ter em conta na fase da transição?
5.	Como costuma preparar habitualmente a fase da transição com as crianças?
6.	Enumere algumas estratégias que possam contribuir para a superação das dificuldades da comunicação entre EPE e o 1º CEB?
7.	O que dizem as OCEPE e/ou 1.º CEB neste sentido?
8.	Considera pertinente o trabalho de equipa entre educadores de infância e os professores do 1º Ciclo? De que modo?
9.	Desde que está a lecionar, já alguma vez participou em algum projeto deste âmbito?
10.	Em termos profissionais, o que espera que este estudo lhe proporcione?

ANEXO N.º 4 – 1.ª SESSÃO - APRESENTAÇÃO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

DESENHAR ÀS CEGAS

Objetivo	
Identificar a necessidade de participação activa e colaboração de todos os intervenientes da equipa, para obter bons resultados num trabalho de grupo.	
Tempo	Material
Duração: 45 minutos.	Um quadro de papel para escrever por cada grupo. Um marcador por cada quadro de papel. Vendas para os olhos.
Tamanho do Grupo	
Ilimitado: Divide o grupo em subgrupos de 3 a 6 participantes	
Lugar	
Espaço amplo; uma sala onde os participantes possam formar subgrupos.	
Desenvolvimento	
<ul style="list-style-type: none"> - O formador coloca os quadros separados uns dos outros, e indica às equipas formadas previamente em qual dos quadros cada equipa trabalhará. - O formador explica a dinâmica do jogo aos participantes: todos os participantes de equipa participarão, à vez, desenhando numa folha do quadro com os olhos tapados. Cada desenhador acrescentará novos elementos aos desenhadores anteriores. O desenho será de formas que o formador dirá. - Quando o desenhador estiver em acção, a sua equipa vai orienta-lo com aplausos. Quando este estiver a desenhar correctamente os aplausos serão fortes. Se estiver a desenhar mal as palmas serão fracas. As outras equipas podem estorvar a ajuda com ruídos que queiram fazer. - Começa-se o jogo com o primeiro participante de olhos vendados para desenhar o que o formador vai pedindo. Exemplo: o 1.º participante da equipa desenha uma casa com janelas e uma porta. O 2.º uma árvore junto à casa. O 3.º uma vaca por detrás da casa. O 4.º o sol por cima da casa. O 5.º uma montanha por detrás da casa, e o 6.º o pai, a mãe e os filhos caminhando para casa. - A dinâmica continua para todos os participantes das outras equipas. É muito importante que o tema do desenho seja sempre igual para todas as equipas. No final comparam-se os desenhos de cada equipa e ganha a equipa cujo desenho esteja mais bem conseguido. - O formador guia o processo de forma a que o grupo analise em como ajuda ou prejudica os resultados de uma equipa, a participação activa dos seus membros bem como a colaboração. - O formador guia o processo para que o grupo analise como pode aplicar o aprendido na vida profissional. 	

Adapt. Cabral, 2003, p.69

ANEXO N.º 5 – 2.ª SESSÃO - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

ACTIVIDADE – INDIVIDUAL E EM GRUPO

Momento 1

Individual (10min.)

- Quais foram os “melhores anos” do exercício da sua atividade docente? E “os piores”?
- Será que há “fases” ou “estádios” no exercício da docência, pelos quais todos os professores passam? Justifique.
- Considera que os professores se tornam mais ou menos “competentes” com o passar dos anos? Justifique.
- Que relação estabelece entre desenvolvimento profissional e formação contínua dos professores?

Momento 2

Pequeno grupo (20min.)

- Discutam e sistematizem o que cada elemento do grupo escreveu, tentando definir um perfil de professor do grupo.
- Elejam um porta-voz para apresentar as conclusões do grupo.

Momento 3

Plenário (30min.)

- Apresentação e discussão das conclusões sistematizadas.

Adapt. Antunes, 2013, p.1

ANEXO N.º 6 – 3.ª SESSÃO - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

1. **Visualização do Vídeo** - La Carreta (trabajo en equipo) – Un Documental sobre como construir un equipo. Performia. Un Saludo José Rodriguez (Skype: NetRovolutions). <http://www.youtube.com/watch?v=DBgecHn75Cs>.

ANEXO N.º 7 – 3.ª SESSÃO - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

JOGO – SOMOS UMA EQUIPA?

Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Adequado a qualquer número de participantes.• Os membros do grupo preenchem o questionário com o qual se pretende descrever as características da equipa. Comparam as diferentes situações e reduzem-nas a uma única. Depois apreciam os itens com as 5 pontuações mais baixas e estudam como melhorá-los. Por fim estudam como fazer a iniciação de novos membros ao trabalho.
Objectivos	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico, apresentações, desenvolvimentos de equipas.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Cópias do Team briefing.• Cópias do Questionário sobre características da equipa.• Papel e lápis.
Duração	<ul style="list-style-type: none">• 30-45 minutos.
Procedimentos	<ol style="list-style-type: none">1. Discutir brevemente as diferenças entre grupos e equipas.2. Constitua com quem já trabalhou em conjunto.3. Entregue cópias do Team briefing e do Questionário sobre características da equipa. Realizar a Fase 1.4. As equipas completam as Fases 2,3 e 4 da actividade.5. Animar uma discussão sobre trabalho em equipa. Um dos resultados poderá ser um plano de actividade de cada equipa.
Comentários	Interesse como introdução a um programa de desenvolvimento de equipas. Muitas pessoas não têm ideias claras sobre as diferenças entre grupo e equipa e este jogo fornece uma descrição a que se poderá recordar no futuro. Também poderá ser útil para mostrar as mudanças ocorridas nos grupos ao longo do tempo. Nesse caso pontuam as posições da seguinte forma: <i>Sempre</i> = 4; <i>Algumas vezes</i> = 3; <i>Ocasionalmente</i> = 2; <i>Raramente</i> = 1. O total dará o grau de desenvolvimento da equipa no momento. Se se fizer preencher alguns meses depois e comparar os resultados obtidos nesses dois momentos poderá concluir-se se terá havido ou não melhoria.
Variações	Nenhuma

Adapt. Stuart, 2003, p.23

ANEXO N.º 8 – 3.ª SESSÃO - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

TEAM BRIEFING: SOMOS UMA EQUIPA?

Fase 1	Responder individualmente ao Questionário e, depois, encontre os valores médios da sua equipa.
Fase 2	Identifique os 5 itens com pontuações mais baixas dadas pela sua equipa e estude formas de os melhorar.
Fase 3	Tome as três características mais importantes e estude como fazer a iniciação de novos membros nessas características.
Fase 4	Escolha um membro da sua equipa para apresentar ao plenário os resultados.

Adapt. Stuart, 2003, p.24

ANEXO N.º 9 – 3.ª SESSÃO - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

QUESTIONÁRIO SOBRE CARACTERÍSTICAS DA EQUIPA

Somos uma Equipa?

Elaboramos este questionário com a colaboração dos participantes em cursos que nós próprios animamos. Pontue a sua resposta de acordo com os números que estão entre parênteses.

		Sempre (3)	Algumas vezes (2)	Ocasionalmente (1)	Raramente (0)
1.	Partilhamos as mesmas anedotas, a mesma linguagem e o mesmo calão técnico.	-----	-----	-----	-----
2.	Podemos ser reconhecidos como equipa através do modo de vestir.	-----	-----	-----	-----
3.	Todos nós estamos conscientes dos objetivos do trabalho de equipa.	-----	-----	-----	-----
4.	Sentimo-nos responsáveis uns pelos outros.	-----	-----	-----	-----
5.	Partilhamos um conjunto de competências complementares.	-----	-----	-----	-----
6.	Apoiamo-nos uns aos outros e defendemo-nos uns aos outros das críticas externas.	-----	-----	-----	-----

7.	Todos nós sentimo-nos livres de expressar os nossos sentimentos.	-----	-----	-----	-----
8.	Temos orgulho no trabalho que realizamos.	-----	-----	-----	-----
9.	Resolvemos os conflitos de modo construtivo.	-----	-----	-----	-----
10.	Os membros aceitam críticas construtivas feitas pelo líder ou por outros membros.	-----	-----	-----	-----
11.	Os membros voluntariamente pegam no trabalho de uns e dos outros.	-----	-----	-----	-----
12.	Os estranhos consideram que a nossa equipa é forte.	-----	-----	-----	-----

Nota: Para a pontuar as suas respostas: O valor máximo é 36 e o mínimo 0.

Adapt. Stuart, 2003, p.25

ANEXO N.º 10 – 4.ª SESSÃO – TRANSIÇÃO

JOGO – DIAS DA SEMANA

OBJETIVO

Consciencializar e importância do trabalho de equipa

TEMPO

Duração: 60 minutos

TAMANHO DO GRUPO

Limitado: Divido o grupo em subgrupos de 5 participantes

MATERIAL

Um conjunto de letras desenhadas em cartolina para cada grupo, onde estejam letras suficientes para formar todas as palavras dos dias da semana e distribuídas ao acaso por todos os membros da equipa.

LUGAR

Espaço amplo: uma sala onde os participantes possam formar subgrupos e possam mover-se livremente.

DESENVOLVIMENTO

- * O formador pede que se dividam em equipas que devem ter o mesmo número de participantes;
- * O formador entrega a cada equipa um conjunto de sete palavras com os dias da semana e explica que é proibida a comunicação verbal entre os elementos da equipa;
- * A primeira equipa a concluir as palavras será a ganhadora;
- * O formador guia o processo para que o grupo analisa como se pode aplicar o aprendido na sua vida pessoal e profissional.

Adapt. Cabral, 2003, p.70

ANEXO N.º 11 – 4.ª SESSÃO - TRANSIÇÃO

1. **Visualização do vídeo** – Trabalho em equipa com humor.
<http://www.youtube.com/watch?v=uWP5-10asy4>

ANEXO N.º 12 – 5.ª SESSÃO – SUPERVISÃO

1. **Visualização do vídeo** – Para todos aqueles que dizem que eu não posso - Lição de Vida
<http://www.youtube.com/watch?v=FQEM6JcRUrY>.

2. **Visualização do vídeo** – world's costliest ad - Amazing team work.
<http://www.youtube.com/watch?v=ibYnJoYwCXI>.

ANEXO N.º 13 – 6.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

«COMUNICAR IMPLICA UMA RELAÇÃO E UMA CONSCIÊNCIA DESSA MESMA RELAÇÃO»

PRÉ-TESTE

1.	O que é comunicação?
2.	Refira alguns dos meios através dos quais podemos comunicar.
3.	A sabedoria popular, ao longo da experiência vivida e acumulada dos povos, criou certas máximas ou «ditos», os DITADOS POPULARES, acerca da comunicação, como por exemplo, «o silêncio é de ouro». Refira outros ditados que conheça, e que digam respeito à comunicação e à relação entre as pessoas
4.	Como explica que a comunicação seja fundamental para a sobrevivência do indivíduo?
5.	Porque é que nós, «não podemos, não comunicar»?
6.	A comunicação é um processo estático ou dinâmico? Justifique.
7.	Dar significado às «coisas» é fundamental para que haja comunicação.
8.	Quais são os elementos da comunicação?
Em suma, podemos afirmar que a comunicação emerge, do passado cultural da sociedade.	

Adapt. Fachada, 2012, p.23

ANEXO N.º 14 – 6.ª SESSÃO - COMUNICAÇÃO

SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO

As questões apresentadas estão agrupadas em 3 conjuntos. Dispõe de 3 pontes por cada grupo que deverá repartir pelas 3 questões em função da sua escolha:

1.	Quando o seu interlocutor não o olha, você tem a sensação de que ele não o está a ouvir.	
2.	É capaz de acompanhar uma conferência penosa, sem nenhum suporte visual.	
3.	É particularmente sensível à temperatura ambiente.	
Total		3
4.	Quando alguém lhe explica um caminho a seguir, você sente necessidade de ter um mapa.	
5.	Pode seguir o ritmo de uma música.	
6.	É do género “resistente” quando é posto à prova.	
Total		3
7.	Quando alguém lhe lê uma carta, você pede em seguida para ler.	
8.	Quando ouve um excerto de uma música, consegue diferenciar cada instrumento separadamente.	
9.	Gosto de criar relações estreitas com pessoas e com coisas.	
Total		3

10.	Considera que o menor detalhe tem a sua importância.	
11.	Faz frequentemente perguntas para compreender melhor.	
12.	Aprecia as boas relações e o calor humano.	
Total		3
13.	Dá muita atenção à expressão facial dos seus interlocutores.	
14.	Sabe identificar uma nota falsa num concerto musical.	
15.	Você “ferve em pouca água” com facilidade.	
Total		3
16.	Mantém a concentração num trabalho mesmo com ruídos à sua volta.	
17.	Irrita-se com gritos ou ruídos estridentes (toque do despertador, os gritos das crianças, o riscar do giz sobre o quadro, etc.).	
18.	Gosta de viver intensamente.	
Total		3
19.	Basta-lhe olhar para uma pessoa, dos pés à cabeça, para ficar com uma ideia da sua personalidade.	
20.	Toca ou gostaria de tocar um instrumento musical.	
21.	Acontece-lhe ficar comprometido com situações embaraçosas.	
Total		3
22.	Memoriza facilmente os locais e as fisionomias.	
23.	Deixa falar o seu interlocutor sem o interromper.	
24.	Tem consciência do que é preciso fazer para resistir à tenção.	
Total		3
25.	Gosta de tirar fotografias para guardar recordações das pessoas e lugares.	
26.	Consegue identificar pequenos ruídos (no motor do carro, num aparelho doméstico, num instrumento, etc.).	
27.	É apertando a mão a alguém que você fica com uma boa imagem da sua maneira de ser.	
Total		3
28.	Na publicidade, as imagens chamam-lhe mais atenção do que as músicas ou as palavras.	
29.	Mantém consigo mesmo diálogos interiores.	
30.	Prefere que lhe apresentem objetos concretos.	
Total		3

Adapt. Perestrelo, 2013, p. 64

ANEXO N.º 15 – 6.ª SESSÃO - COMUNICAÇÃO

GRELHA DE AVALIAÇÃO

Aponte nesta grelha os pontos que obteve em cada questão, de 1 a 30 e agrupe-os nas 3 colunas correspondentes aos 3 principais sistemas de representação.

Visual	Auditivo	Cinestésico
1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.
10.	11.	12.
13.	14.	15.
16.	17.	18.
19.	20.	21.
22.	23.	24.

25.	26.	27.
28.	29.	30
Total:	Total:	Total:

Se obteve o máximo de pontos em Visual:

É uma pessoa hipersensível à maneira como se lhe dirigem, ao ponto de dar mais importância ao aspeto que ao conteúdo de uma mensagem. Gosta de explicações concretas e precisas. O menor detalhe tem a sua importância. Tem necessidade de agitação e de ação e gosta de resolver os seus problemas no momento em que eles surgem. Gosta de fantasia, mas é preciso que ela tenha um lugar definido, perfeitamente enquadrado na sua vida. Prefere comandar que ser comandado e é particularmente sensível à opinião que tem de si.

Se obteve pontuação máxima em Auditivo:

É o conteúdo e não a forma de uma mensagem que lhe importa. É muito mais sensível às palavras que ao tom ou à intensidade da voz, por outro lado, é-lhe muito difícil manter o olhar do interlocutor sem ficar perturbado. Gosta de explicações curtas, mas bem sintetizadas, muitos detalhes impacientam-no. É uma pessoa de decisões a longo prazo, e gosta de ter uma certa liberdade de ação. Aceita de bom grado ser comandado, sem ser “seguidor”. Está sempre desiludido com os fracassos, mas aceita sempre recomeçar as tarefas mal sucedidas, mesmo muito mais tarde, e informa-se para evitar os mesmos erros.

Se obteve o máximo de pontos em Cinestésico:

É particularmente sensível à sua experiência interior. Tem necessidade de se sentir em comunicação com os seres e as coisas. Menos que as ideias, são os sentimentos que o fazem vibrar. Ama a harmonia das cores e dos odores, gosta de sentir que o seu interlocutor o compreende e partilha os seus sentimentos. É particularmente emotivo.

Adapt. Perestrelo, 2013, pp.68-71

ANEXO N.º 16 – 6.ª SESSÃO - COMUNICAÇÃO

CARACTERÍSTICAS DE CADA SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO

Visuais	Auditivos	Cinestésicos
Ver	Ouvir	Agarrar
Aparecer	Silêncio	Sentir
Parecer	Cantar	Cheirar
Focalizar	Dizer	Digerir
Visualizar	Ecoar	Experimentar
Mostrar	Falar	Provar
Perspetiva	Gritar	Textura
Ponte de Vista	Mencionar	Controla-te
Distinguir	Soar	Aborrecido
Esclarecer	Audível	Pesado
Clareza	Sonante	Emotivo

Adapt. Perestrelo, 2013, p.67

ANEXO N.º 17 – 6.ª SESSÃO - COMUNICAÇÃO

LINGUAGEM VERBAL	LINGUAGEM NÃO-VERBAL
<p>Quando emitimos uma mensagem podemos utilizar vários códigos. De entre estes existem as palavras. Quando a comunicação é utilizada por meio das palavras, estamos a utilizar a linguagem verbal.</p> <p>A linguagem verbal pode ser escrita ou oral.</p> <ul style="list-style-type: none">• Linguagem verbal escrita:<ul style="list-style-type: none">- Livros;- Cartazes;- Jornais;- Cartas;- Internet;- Telegramas, etc.• Linguagem verbal oral:<ul style="list-style-type: none">- Diálogo entre duas pessoas – rádio;- Televisão;- Internet, etc. <p>Na nossa sociedade, a linguagem verbal oral é mais frequentemente utilizada e a mais privilegiada.</p>	<p>Frequentemente recebemos e emitimos mensagens sem ser através da linguagem verbal, mas sim através de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestos;• Postura corporal;• Expressões faciais;• Silêncios;• Paralinguística (tom de voz, velocidade, melodia de voz, articulação e pronúncia).• Distância entre as pessoas;• Roupas e adornos – etc.

Adapt. Fachada, 2012, p.36

ANEXO N.º 18 – 6.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

1. **Visualização do vídeo** – A importância de uma boa Comunicação – Chaves.
<http://www.youtube.com/watch?v=LV1EKg-M8zg>.

ANEXO N.º 19 – 7.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

1. **Visualização do vídeo** - Ruídos da comunicação. <http://www.youtube.com/watch?v=qX4GRZc-PuU>.
-

ANEXO N.º 20 – 7.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

DISTORÇÃO DA COMUNICAÇÃO

▪ O ECLIPSE DO SOL

Esta história de J. R. Whitaker Penteadado (in A técnica de Comunicação Humana) mostra que, na transmissão oral, os sujeitos tendem a distorcer a mensagem recebida, devido à ausência de conhecimentos ou maus hábitos de escuta.

Capitão ao sargento ajudante:

- Sargento! Dando-se amanhã um eclipse do Sol, determino que a companhia esteja formada, com uniforme de campanha, no campo de exercício onde darei explicações em torno do raro fenómeno que não acontece todos os dias.

Se por acaso chover, não se poderá ver e, neste caso, a companhia fica dentro do quartel.

Sargento ajudante ao sargento de dia:

- Sargento, de ordem do meu capitão, amanhã haverá um eclipse do Sol, em uniforme de companhia. Toda a companhia terá que estar formada no campo de exercício, onde o capitão dará as explicações necessárias, o que não acontece todos os dias. Se chover, o fenómeno será mesmo dentro do quartel!

Sargento de dia ao cabo:

- Cabo, o nosso capitão fará amanhã um eclipse do Sol, no campo de exercício.

Se chover, o que não acontece todos os dias, nada se poderá ver. Em uniforme de campanha o capitão dará a explicação necessária dentro do quartel.

Cabo aos soldados:

- Soldados, amanhã para receber o eclipse que dará a explicação necessária sobre o nosso capitão, o fenómeno será em uniforme de exercício. Isto, se chover dentro do quartel, o que não acontece todos os dias.

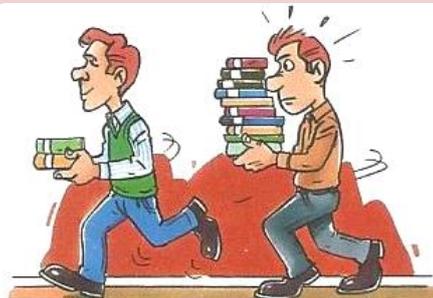
Adapt. Fachada, 2012, p.75

ANEXO N.º 21 – 7ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

INTERPRETAR OS PRINCÍPIOS GERAIS DO COMPORTAMENTO



1. Seja um bom ouvinte.



2. Não veja só os seus interesses.



3. Compreenda as reações dos outros.



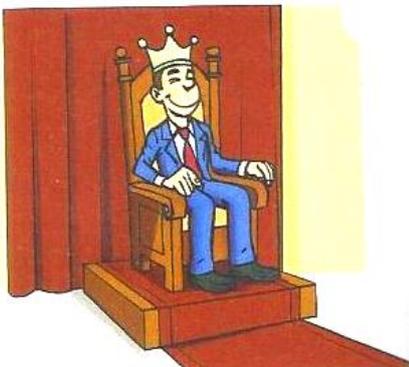
4. Conheça-se a si mesmo.



5. Conheça os outros.



6. Não tenha mudanças repentinas no seu comportamento.



7. Não pense que é rei de tudo e de todos.



8. Aceite o sucesso dos outros.

Adapt. Fachada, 2012, p.62

ANEXO N.º 22 – 7.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

ATIVIDADE: ESCUTA/CONCENTRAÇÃO

- **Objetivo:**
Avaliar a capacidade de escuta de cada um dos elementos.
Verificar que a escuta está associada à compreensão e aos conhecimentos.
- **Metodologia:**
Ler uma questão de cada vez e esperar 6 segundos para que o recetor escreva a resposta. A leitura deve ser feita a um ritmo lento.
Há que evitar repetir as questões. No final, atribua um ponto a cada questão respondida corretamente. Obtém-se a % do nível de escuta.
(20 respostas certas = 100%)

1. Um buraco leva 30 minutos a fazer, quanto leva meio buraco?

2. O que é que pesa mais, uma galinha assada ou meia galinha viva?

3. Em Espanha houve o 25 de Abril de 1974?

4. Quantos meses do ano têm 28 dias?

5. Porque é que os Homens de Bragança usam suspensórios amarelos?

6. Em França, um marido pode casar-se com a irmã da sua viúva?

7. Que aconteceu em 25/12/1143, no tempo de D. Afonso Henriques?

8. Se tivesse apenas um fósforo e entrasse numa sala às escuras onde houvesse uma vela, um candeeiro a óleo e algumas aparas de madeira, qual o que acenderia primeiro?

9. Um avião caiu na fronteira entre a Espanha e Portugal. Onde se enterraram os sobreviventes?

10. O filho de um leão comeu os seus pais. Como ficou?

11. Quantos animais levou Moisés na arca?

12. Quantos cocos deu uma palmeira, sabendo que todos tinham caído e estavam 10 no chão?

13. Numa rua a casa do meio é amarela, a casa da esquerda é azul e a da direita vermelha. De que cor é a casa do meio?

14. Imagine que está a participar numa corrida, e ultrapassa o que vai na segunda posição. Em que posição fica?

15. O pai de Maria tem 5 filhas: Lala, Lelé, Lili, Loló e ...

16. Se um médico lhe desse 3 comprimidos e lhe dissesse para tomar um de meia em meia hora quanto tempo durariam?

17. Um pastor tem 17 carneiros todos exceto 9 morreram. Quantos lhe restam?

18. Numa gaveta há 10 pares de meias brancas e 1 par de meias pretas todas soltas. Quantas meias se tem que retirar da gaveta para se garantir um par igual, caso não haja luz para observar?

19. Um homem constrói uma casa com 4 lados, cada um tem exposição a sul. Um grande urso anda passeando junto dela. De que cor é o urso?

20. Um barco está parado no mar. Na sua popa há uma escada de corda com 10 degraus: 4 dos quais estão mergulhados na água. A distância entre cada degrau é de 10 cm. A maré sobe à razão de 10 cm por hora. Quantos degraus ficaram submersos ao fim de uma hora?

Adapt. Fachada, 2012, p.85

ANEXO N.º 23 – 7.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

SOLUÇÃO - ATIVIDADE: ESCUTA/CONCENTRAÇÃO

1.	Não há buraco, um buraco é sempre um buraco.
2.	Não há meia galinha viva.
3.	Claro que sim, não houve foi revolução.
4.	Todos os meses.
5.	Para segurar as calças.
6.	Não porque ele morreu.
7.	Foi o Natal.
8.	O fósforo.
9.	Os sobreviventes estão vivos.
10.	Ficou órfão.
11.	Não foi Moisés que levou a arca, mas sim Noé.
12.	As palmeiras não dão cocos.
13.	Amarela.
14.	Segundo.
15.	Maria.
16.	Uma hora – tomaria uma nessa hora, uma meia hora mais tarde e um na hora seguinte.
17.	9.
18.	3.
19.	Urso branco (deve ser no Polo Norte).
20.	Como o barco também sobe com a maré, ficaram os mesmo degraus submersos.

Adapt. Fachada, 2012, p.90

ANEXO N.º 24 – 8.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

ATIVIDADE: CHAPÉUS

Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar a qualquer número de participantes. • Equipas de diferentes departamentos de uma organização trabalham juntas para tomarem consciência de como dependem uma das outras e contribuem fortemente para alcançar os objetivos organizacionais. Esta atividade pode ser divertida.
Objetivos	Assertividade, comunicação, diagnosticar, influenciar, gerir as fronteiras da equipa, apresentações, desenvolvimento de equipas.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais para fazer chapéus (jornais, papel de cavalete, fita cola, agrafos, etc.). • Cópias da folha do Team briefing. • Cavaletes, papel e lápis.
Duração	45-60 minutos.
Procedimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica o objetivo da atividade, que é o de demonstrar a importância e a interdependência dos departamentos. 2. Cada participante reúne-se com uma pessoa de outro departamento e, durante 10 minutos escreve num cavalete as suas sequências à frase "Vai ter saudades nossas quando nos formos embora, porque...". 3. Os resultados são rapidamente comunicados a todo o grupo. 4. Cada departamento depois elabora o seguinte: <ol style="list-style-type: none"> a) Um <i>slogan</i> para usar dentro da organização "Vai ter saudades nossas quando nos formos embora, porque...". b) Um chapéu que poderá ser usado dentro do departamento para defender quem estiver a usá-lo de insultos vindos de outros departamentos. 5. Os participantes reagrupam-se e desenham um mapa com pelo menos duas folhas de papel de cavalete ligadas. Rodeia-se cada departamento por um círculo, e dentro do círculo escrevem-se os <i>slogans</i>. A tarefa do grupo é desenhar linhas que liguem os círculos, linhas essas que representam comunicação, objetivos partilhados, recursos partilhados, tempo despendido a trabalharem juntas, bases de dados partilhadas, transportes, sistemas de informação, etc. Dever-se-á mostrar com toda a clareza como cada departamento sustenta a rede organizacional. 6. Os representantes de cada departamento descrevem a rede de equipas. Os primeiros três representantes ficam de pé alinhados em frente do formador e usando os seus chapéus a pessoa à direita descreve brevemente a sua própria contribuição para o diagrama do trabalho em rede, explica porque é que os seus chapéus estão desenhados de uma forma particular e depois sentasse. O próximo representante à direita toma o lugar do anterior e outro representante departamental junta-se à esquerda, com o chapéu do departamento. 7. No final deste processo cada departamento, em sessão reservada, revê a sua contribuição para a rede e escolhe <i>três</i> ações a levar a cabo para aperfeiçoar a eficácia da contribuição das equipas. 8. A seguir a esta revisão, todos os departamentos oferecem as suas ideias sobre este tema ao plenário.
Comentário	Esta é uma atividade para usar com departamentos que têm a ideia que não fazem parte de uma equipa, mas que trabalham apenas no âmbito de uma função independente. Obriga cada um deles a terem conta que o objetivo do seu departamento está muito para além dessa função. Elucida também as dependências das relações de trabalho e pode ajudar a corrigir conceitos errados que os departamentos têm uns dos outros, sobre atividades, objetivos, estilo,

Variações	eficácia, etc. Os chapéus são um símbolo útil para canalizar problemas e contém fatores de diversão. Os resultados do emparelhamento inicial decorrem mais da amizade do que relações de trabalho. Podem ajudar a acalmar tensões e não tem consequências adversas na ação. Nenhuma.
------------------	---

TEAM BRIEFING: CHAPÉUS

1. Trabalhando com um departamento da sua organização, crie:
 - a) Um *slogan* começado por: “Vau ter saudades nossas quando nos formos embora, porque...”, e que capte a finalidade essencial do seu departamento para a organização.
 - b) Um chapéu departamental que ilustre a função do departamento, e que possa protegê-lo de pressões externas tais como, pedidos para fazer outros trabalhos, alargar as suas funções, assumir responsabilidades de outras pessoas, ajudar os outros quando estiver debaixo de pressão, etc.
2. Junte-se a outros departamentos para elaborar em, pelo menos, duas folhas de papel de caivete, uma rede em círculos, cada um representando um departamento e unindo-os quando for apropriado por linhas que representem a partilha de, nomeadamente:
 - objetivos de trabalho;
 - processos de comunicação;
 - base de dados;
 - sistemas de informação;
 - padrões de performance no trabalho;
 - cadeia de comando;
 - regulamentação de segurança;
 - processos/procedimentos operacionais;
 - equipamento;
 - instalações, estacionamento, alimentação, etc.;
 - condições de trabalho;
 - formação e desenvolvimento; e
 - outras ligações.Inclua os *slogans* dos departamentos dentro de cada círculo.
3. Participe na apresentação, em plenário, descrevendo o papel do seu departamento na rede, o seu *slogan* e aquilo de que o seu chapéu irá defende-lo.
4. Reúne-se de novo como departamento e reflita sobre a contribuição do seu departamento para a rede. Escolha três ações a levar a cabo para aperfeiçoar a eficácia da rede. Partilhe, depois em plenário as suas opiniões e atividades.

Adapt. Stuart, 2003, pp.78-80

ANEXO N.º 25 – 8.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

EXERCÍCIO DE AUTODIAGNÓSTICO - ESTILOS DE COMUNICAÇÃO

Assinale com uma cruz na coluna que corresponde à sua resposta.

V- Verdadeiro – se pensa ou atua dessa maneira, a maior parte do tempo.

F- Falso – se só raramente atua dessa maneira.

		V	F
1.	Digo muitas vezes Sim, quando, no fundo, quero dizer Não.		
2.	Defendo os meus direitos sem prejudicar os direitos dos outros.		
3.	Quando não conheço bem uma pessoa, prefiro dissimular aquilo que penso ou sinto.		
4.	Sou, na maior parte das vezes, autoritário e decido.		
5.	Geralmente, é mais fácil e mais engenhoso atuar por interposta pessoa do que diretamente.		
6.	Não receio criticar os outros e dizer-lhes aquilo que penso.		
7.	Não ousa recuar certas tarefas que não fazem parte das minhas atribuições.		
8.	Não tenho receio de manifestar a minha opinião, mesmo em face de interlocutores hostis.		
9.	Quando há um debate, prefiro retirar-me e “ver o que a coisa dá”.		
10.	Várias vezes me censuram, por ter espírito de contradição.		
11.	Tenho dificuldade em ouvir os outros.		
12.	Faço tudo o que posso para ficar “no segredo dos deuses” e tenho-me bem com isso.		
13.	Consideram-me em geral, bastante “manhoso” e hábil na relação com os outros.		
14.	Mantenho relações mais fundadas sobre a confiança do que sobre a dominação.		
15.	Prefiro nunca pedir ajuda a um colega. Ele poderá pensar que eu não sou competente.		
16.	Sou tímido e tenho grandes bloqueios quando tenho de realizar uma ação pouco habitual.		
17.	Chamam-me “sopinhas de leite”, fico enervado e os outros riem com isso.		
18.	Sinto-me bastante à vontade nas relações face a face.		
19.	Faço “fitas” muitas vezes; é a melhor maneira de conseguir o que quero.		
20.	Sou um “fala-barato” e corto a palavra aos outros sem me dar conta disso.		
21.	Sou ambicioso e estou pronto a fazer o que é necessário para realizar os meus objetivos.		
22.	Em geral, sei o que é preciso fazer; isso é importante para ser bem-sucedido.		
23.	Em caso de desacordo procuro compromissos realistas assentes em interesses mútuos.		
24.	Prefiro “por as cartas na mesa”.		
25.	Tenho tendência para deixar para mais tarde as coisas que tenho para fazer.		
26.	Deixo, muitas vezes, um trabalho a meio, sem o acabar.		

27.	Em geral, mostro aquilo que sou, sem dissimular os meus sentimentos.		
28.	É preciso muita coisa para me intimidar.		
29.	Meter medo aos outros pode ser um bom meio para garantir o poder.		
30.	Quando “ me levam à certa” uma vez, vingó-me na próxima.		
31.	Quando se critica alguém é muito eficaz censurar-lhe o facto de ele não seguir os próprios princípios. Forçamo-lo, assim, a estar de acordo.		
32.	Sei tirar partido do “sistema”; sou “desenrascado”.		
33.	Sou capaz de ser eu próprio, continuando a ser aceito socialmente.		
34.	Quando não estou de acordo, sei dizê-lo desapassionadamente e com clareza.		
35.	Tenho preocupações de não incomodar os outros.		
36.	Tenho sérias dificuldades em fazer opções.		
37.	Não gosto de ser a última pessoa dentro de um grupo a pensar de determinada maneira. Nesse caso, prefiro retirar-me.		
38.	Não tenho receio de falar em público.		
39.	A vida “é uma selva”.		
40.	Não tenho receio de enfrentar os desafios perigosos e arriscados.		
41.	Criar conflitos pode ser mais eficaz do que reduzir as tensões.		
42.	A fraqueza é a melhor maneira de ganharmos confiança nas nossas relações.		
43.	Sei escutar e não corto a palavra aos outros.		
44.	Levo até ao fim aquilo que eu decidi fazer.		
45.	Não tenho medo de exprimir os meus sentimentos, tal qual como os sinto.		
46.	Tenho jeito “para levar as pessoas” e fazer importar as minhas ideias.		
47.	O elogio ainda é um bom meio de se obter o que se pretende.		
48.	Tenho dificuldade em controlar o tempo em que estou no uso da palavra.		
49.	Sei manejar bem a ironia mordais.		
50.	Sou servil e tenho uma vida simples, às vezes até me deixo explorar um pouco.		
51.	Gosto mais de observar do que participar.		
52.	Gosto mais de estar na “geral” do que na primeira fila.		
53.	Não penso que a manipulação seja uma solução eficaz.		
54.	Não é necessário dizer logo as nossas intenções, isso pode causar-nos dissabores.		
55.	Choco muitas vezes as pessoas com as minhas atitudes.		
56.	Prefiro ser lobo a cordeiro.		
57.	A manipulação é muitas vezes a única maneira prática de obter o que queremos.		
58.	Sei, em geral, protestar com eficácia, sem agressividade excessiva.		
59.	Penso que os problemas não podem ser realmente resolvidos, sem procurarmos as suas causas profundas.		
60.	Não gosto de ser mal visto.		

Adapt. Fachada, 2012, pp.199-201

ANEXO N.º 26 – 8.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

CORREÇÃO DO EXERCÍCIO DE AUTODIAGNÓSTICO

Cada frase corresponde a comportamentos dos estilos; passivo, agressivo; manipulador ou assertivo.

Nas tabelas apresentadas em seguida, coloco um ponto nas questões que respondeu **VERDADE**. O total dos pontos indica o grau da sua tendência para utilizar o referido estilo de comunicação.

Estilo Passivo		Estilo Agressivo		Estilo Manipulador		Estilo Assertivo	
1		4		3		2	
7		6		5		8	
15		10		9		14	
16		11		12		18	
17		20		13		23	
25		21		19		24	
26		28		22		27	
35		29		31		33	
36		30		32		34	
37		39		41		38	
50		40		42		43	
51		48		46		44	
52		49		47		45	
59		55		54		53	
60		56		57		58	
Total:		Total:		Total:		Total:	

Adapt. Fachada, 2012, pp.199-201

ANEXO N.º 27 – 8.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

ESTILOS DE COMUNICAÇÃO

Estilo Agressivo



A agressividade observa-se através de comportamentos de ataque contra as pessoas e os acontecimentos. O agressivo prefere submeter os outros, fazendo-os curvar.

O agressivo fala alto, interrompe e faz barulho com os seus afazeres enquanto os outros se exprimem. Ele desgasta psicologicamente as pessoas que o rodeiam.

O agressivo pensa que é sempre ganhador através do seu método, mas não entende que se o fosse, não necessitaria de ser agressivo. O agressivo torna-se um cego no seu meio, porque os outros evitam falar-lhe fracamente e de forma verdadeira.

Estilo Passivo



A atitude passiva é uma atitude de evitamento perante as pessoas e os conhecimentos.

Em vez de se afirmar, ele torna-se, geralmente, numa pessoa ansiosa que apresenta somatizações com frequência e sofre de insónias. O passivo não age porque tem medo das decisões. É tímido e silencioso.

Estilo Manipulador



O manipulador não se implica nas relações interpessoais.

Esquiva-se aos encontros e não se envolve diretamente com as pessoas, nem nos acontecimentos. O seu estilo de interação caracteriza-se por manobras de distração ou manipulação dos sentimentos dos outros.

O líder manipula o empregado a fazer horas extraordinárias dizendo: “Como pode recusar, depois de tudo o que fiz por si?” O manipulador não fala claramente dos seus objetivos. É uma pessoa muito “teatral”.

Estilo Autoafirmativo



As pessoas afirmativas ou assertivas são capazes de defender os seus direitos, os seus interesses e de exprimir os seus sentimentos, os seus pensamentos e as suas necessidades de forma aberta, direta e honesta.

Estas pessoas para afirmarem os seus direitos, não pisam os direitos dos outros. A pessoa afirmativa tem respeito por si própria e pelos outros, está aberta ao compromisso e à negociação. Aceita que os outros pensem de forma diferente de si; respeita as diferenças e não as rejeita.

Adapt. Fachada, 2012, pp.182 – 189

ANEXO N.º 28 – 8.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

1. **Visualização do vídeo** - A girafa – Os 5 estágios do comportamento humano.
<http://www.youtube.com/watch?v=w38Ed9RPyIw>

ANEXO N.º 29 – 9.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

ACTIVIDADE - POLIPEÇAS

Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Adequado a qualquer número de participantes, com um mínimo de 8. • As equipas observam uma demonstração em que quatro pessoas reproduzem uma figura utilizando peças de lego, figura essa que lhes é apresentada por um dos quatro indivíduos.
Objetivos	Comunicação diagnóstico, feedback, escutar, resolução de problema, desenvolvimento de equipa.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Cópias da folha de notas do observador. • Quatro conjuntos de lego simples de diferentes formas, cada. Cada conjunto deve conter entre 9 a 12 peças. Podem ter as formas que o formador escolher, no entanto os conjuntos têm de ser idênticos.
Duração	45-60 minutos.
Procedimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construa equipas de 4-5 membros. 2. Introduza o jogo discutindo e registando no cavalete alguns pontos controversos da comunicação oral, tais como, a necessidade de <i>feedback</i>, confirmação, pressupostos, diferentes interpretações da linguagem e utilização de termos técnicos. Os assuntos registados no cavalete podem ser utilizados para posteriores desenvolvimentos, 3. Convide um membro de cada equipa (no máximo quatro) para se sentarem de costas uns para os outros e de modo a ouvirem-se mas sem se verem. 4. Distribua um conjunto de peças a cada pessoa. Seleccione uma pessoa para, ao mesmo tempo, desenhar e descrever uma qualquer figura usando as suas peças. Os restantes três voluntários reproduzem a mesma figura nas suas mesas. Não é permitido pôr questões: a comunicação parte do desenhador e termina no aprendiz; flui por conseguinte, num único sentido. O resto do grupo actua como observador. Não lhes são pedidos comentários, mas simplesmente que observem e, depois, que preencham a folha de observador com o máximo de detalhe possível. (Frequentemente, riem-se e esse facto pode ser utilizado na revisão para ilustrar o efeito de <i>feedback</i> não verbal.) 5. Cerca de 7 minutos depois ou após concluída a actividade referida no ponto 4, agradeça aos participantes e discuta rapidamente o que aconteceu. É o momento adequado para decidir quem, em cada equipa, vai ser o informador e planear a actividade como equipa e para ser realizada em 5 minutos. 6. Dê às equipas 10 minutos para planearem, e depois traga-as de volta para a sala. Cada equipa vai, agora, realizar a actividade. As outras equipas observam e, depois, dão um breve <i>feedback</i>, sobre a eficácia do desempenho de cada equipa. 7. Terminada a actividade, as equipas retomam aos seus locais para reverem o desempenho a partir das suas próprias notas. 8. Como actividade complementar as equipas deverão interrogar-se sobre a comunicação oral no trabalho e sobre os modos de a tornar mais eficaz.
Comentário	O jogo demonstra um modelo simples de comunicação – formulação, transmissão, recepção e interpretação – que é eficaz para um largo conjunto de grupos. Pode construir uma experiência poderosa, especialmente para o indivíduo seleccionado para informador na primeira volta. Pode parecer muito simples mas a maioria de nós considera difícil ser conciso e claro. Os pontos de aprendizagem incluídos no jogo são os seguintes: necessidade de <i>feedback</i> (verbal ou não); desenvolvimento de linguagem abreviada e técnica; desenvolvimento de uma linguagem comum dentro das equipas; e a aprendizagem que resulta da observação e revisão das experiências comuns.
Variações	<p>Poderão introduzir-se algumas das seguintes variações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A quem recebe a informação é permitido dizer Sim ou Não, para mostrar

que entendeu as instruções dadas pelo informador.

- A pessoa que recebe a informação pode colocar qualquer questão e em qualquer fase do processo. Os outros devem permanecer em silêncio.
- O formador regista a elocução do informador e depois pede-lhe para repetir o modelo enquanto escuta as suas instruções.
- Os membros da equipa podem perguntar o que quiserem enquanto tentam seguir as instruções do informador.
- Um membro da equipa descreve o seu modelo completo antes que os outros que também receberam informações o tenham visto. O informador inicial ouve o *feedback* total e depois descreve as correcções necessárias.
- Desenhe um modelo no papel e depois peça ao informador para repetir o modelo.

Adapt. Stuart, 2003, p.120

NOTAS DO OBSERVADOR: POLIPEÇAS

Enquanto observa pense nos quatro aspectos principais da comunicação contidos no modelo e escreva as suas observações dentro de cada caixa escrevendo também, em baixo, os seus comentários sobre as circunstâncias e observações de *feedback*. Lembre-se que o informador e as pessoas que recebem a informação são afectadas pelas reacções da audiência ao que está a acontecer. Não interfira nem faça comentários durante a performance.

Formulação

Transmissão

Recepção

Interpretação

Circunstâncias

Adapt. Stuart, 2003, p.122

ANEXO N.º 30 – 9.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

ATIVIDADE – O MENINO MAL COMPORTADO

OBJETIVO

Identificar o problema, especificá-lo, analisar as suas causas, suas conseqüências e encontrar a solução adequada.

O grupo, perante a análise da situação, deverá encontrar o máximo de soluções possíveis para que, por consenso, se escolha a mais satisfatória.

“O motorista de um autocarro escolar está furioso porque um jovem de 14 anos que frequenta o colégio, para o qual trabalha, tem comportamento inadmissíveis: bate nos colegas, salta por cima dos bancos, abre a janela e diz palavrões para os transeuntes.

É um jovem que causa muita desordem e mal-estar no autocarro e o motorista esteve quase a sofrer um acidente, quando tentava acalmá-lo.

Quando se lhe dirigiu para o advertir e mostrar-lhe a incorreção do seu comportamento, o jovem zombou dele e chamou-lhe “velho chato”. A intervenção do motorista não melhorou o seu comportamento.

As outras crianças e os pais foram ao colégio queixar-se do comportamento do jovem. O Diretor castigou-o com um dia de suspensão. Porém, não surtiu efeito porque o jovem continuou a comportar-se do mesmo modo.

O motorista informou o Diretor desse facto e este disse-lhe que ninguém deveria bater no aluno.

Problema: como poderia o motorista manter a paz no autocarro?

O grupo deverá procurar os vários caminhos para a solução do problema.

1. Fazer uma lista das várias soluções apresentadas, mesmo que inicialmente não pareçam viáveis.
2. Após análise de todas as soluções selecionem-se as mais ajustadas em função:
 - da sua implementação;
 - dos custos que lhes estão inerente;
 - dos regulamento da instituição.
3. Finalmente o grupo pode escolher a mais adequada tal como foi apresentada, ou com algumas modificações.

Adapt. Fachada, 2012, p.400

ANEXO N.º 31 – 9.ª SESSÃO – COMUNICAÇÃO

1. **Visualização do vídeo** - Trabalho em Equipe – Diferenças no trabalho – Qualidade trabalho em grupo – Equipe de sucesso.
<http://www.youtube.com/watch?v=RRLa7pMbXvU>

ANEXO N.º 32 – 10.ª SESSÃO – AVALIAÇÃO/SÍNTESE

1. **Visualização do vídeo** - Atitude é tudo - Motivação.
<http://www.youtube.com/watch?v=qxDmFsSiHLQ>

ANEXO N.º 33 – 10.ª SESSÃO – AVALIAÇÃO/SÍNTESE

ATIVIDADE - MOTIVAÇÃO

Observe o quadro. Escreva na coluna da direita a significação positiva de cada comportamento referido na coluna da esquerda.

Afirmações	Reavaliação positiva
Ex: Um cliente critica o seu produto.	O cliente identifica aspetos que podemos melhorar no nosso produto
1. Ele está obstinado.	
2. O colaborador não conseguiu um bom contrato.	
3. A seguir a uma reunião sindical foi chamado à direção para denunciar o que se passou no seu sector.	
4. Está furioso porque um acidente parvo o obriga a estar de cama, uma semana.	
5. Falhou no exame profissional.	
6. O seu filho deu uma queda e ficou um pouco dorido e ferido.	
7. Dê um exemplo da sua experiência direta.	

Adapt. Fachada, 2012, p.341

ANEXO N.º 34 – 10.ª SESSÃO – AVALIAÇÃO/SÍNTESE

SOLUÇÃO DA ATIVIDADE - MOTIVAÇÃO

Afirmações	Reavaliação positiva
Ex: Um cliente critica o seu produto.	O cliente identifica aspetos que podemos melhorar no nosso produto
1. Ele está obstinado.	Ele é persistente e vai até ao fim com as suas ideias.
2. O colaborador não conseguiu um bom contrato.	Adquiriu uma boa experiência e vai fazer tudo para não cometer erros semelhantes.
3. A seguir a uma reunião sindical foi chamado à direção para denunciar o que se passou no seu sector.	Vai ter a possibilidade de expor as suas ideias e falar da situação; boa oportunidade.
4. Está furioso porque um acidente parvo o obriga a estar de cama, uma semana.	Vai poder descansar um pouco e refletir sobre a sua vida.
5. Falhou no exame profissional.	É um bom momento para repensar o seu percurso profissional e possíveis causas de insucesso.
6. O seu filho deu uma queda e ficou um pouco dorido e ferido.	Foi ao médico e mostrou-se forte; vai curar-se e irá evitar situações semelhantes.
7. Dê um exemplo da sua experiência direta.	

Adapt. Fachada, 2012, p.348

ANEXO N.º 35 – 10.ª SESSÃO – AVALIAÇÃO/SÍNTESE

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

Objetivos e Conteúdos

	Discordo	Concordo
1. Os objetivos foram claramente explicitados no início do programa.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
2. Os conteúdos foram bem seleccionados e organizados.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
3. Os assuntos tratados tinham interesse para a preparação de um professor.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	

Metodologia

	Discordo	Concordo
4. As estratégias de formação revelaram-se úteis e diversificadas.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
5. Os meios audiovisuais foram utilizados com sentido e oportunidade.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
6. O material de apoio bibliográfico foi bem organizado e revelou-se útil.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
7. As potencialidades dos formados foram aproveitadas.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	

Formandos

	Discordo	Concordo
8. Os formandos manifestavam-se úteis e diversificados.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
9. Os formandos participavam ativamente nas sessões, contribuindo para o aprofundamento dos temas.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	

Formador

	Discordo	Concordo
10. O formador estava atualizado e dominava os conteúdos programáticos.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
11. Os conhecimentos eram apresentados de forma sistemática.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
12. Os formandos eram motivados para a análise dos temas em causa.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7	
13. Era manifestada disponibilidade para clarificar dúvidas.		

Questões abertas

14. Que contributos considera que este programa forneceu para o seu bem-estar profissional?

15. Quais os aspetos mais relevantes ou mais úteis para si deste programa?

16. Que sugestões gostaria de apresentar para o aperfeiçoamento futuro deste programa?

Adapt, Perestrelo, 2011, anexo n.º 15

ANEXO N.º 36 – 11.ª SESSÃO – AVALIAÇÃO/SÍNTESE (Após 1 ano de prática pedagógica)

N.º de Questões	QUESTIONÁRIO FINAL - (PÓS-TESTE)
1.	Atualmente e após um ano de trabalho verifica algumas mudanças ao nível da comunicação entre docentes da EPE e o 1.ºCEB?
2.	Considera que a comunicação entre docentes e encarregados de educação faz sentido na fase da transição? Porquê?
3.	Ao nível das barreiras entre a EPE e os professores do 1.ºCEB, considera que já foram superadas? Onde pode melhorar?
4.	Os aspetos a ter em conta na fase da transição são os mesmos, ou descobriu que pode e deve haver outros? Quais?
5.	Costuma preparar a fase da transição das crianças da mesma forma, ou mudou de estratégias?
6.	Considera ainda válidas as estratégias que descreveu para a superação das dificuldades da comunicação entre EPE e o 1.ºCEB? Acrescentaria outras? Quais?
7.	Mediante o estudo feito nos documentos orientadores, EPE e 1ºCEB o que realça mais?
8.	Considerando que o trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes, EPE e o 1.ºCEB, é imprescindível, de que modo este contribui para o seu grau de satisfação profissional e para o sucesso das crianças que fizeram a transição?
9.	O que de novo lhe trouxe este Projeto? Já participou em mais algum Projeto? Qual?
10.	Em termos profissionais, o que lhe trouxe de novo este Projeto?

ANEXO 37 – 11.ª SESSÃO – AVALIAÇÃO/SÍNTESE

1. **Visualização do vídeo** - Não Desista Nunca. <http://www.youtube.com/watch?v=T3ldiyQaRyk>