



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O impacto, nas crianças, da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: perceções de educadores/as de infância e de professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2022, Cátia Isabel Batista Guedes



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Cátia Isabel Batista Guedes

O impacto, nas crianças, da transição entre a Educação Pré-Escolar e o
1.º Ciclo do Ensino Básico: perceções de educadores/as de infância e de
professores/as do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves

novembro, 2022

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

(Paulo Freire, 1997)

Agradecimentos

O meu primeiro e mais sincero agradecimento vai para a minha orientadora Professora Doutora Maria de Fátima Neves, foi sem dúvida a pessoa que teve o maior contributo na realização deste Relatório Final de Mestrado. Para além do seu profissionalismo, conseguiu encontrar a melhor forma de me tranquilizar, de despertar o melhor de mim e de me fazer acreditar nas minhas capacidades. Incansável, é a palavra mais correta para descrever a sua entrega para comigo.

Um agradecimento, também muito especial, à Professora Cooperante que esteve sempre disponível e disposta a ajudar no meu percurso académico.

Agradecer à minha família, pais e irmão, não só pela compreensão da minha ausência, por acreditarem nas minhas capacidades ou pelo apoio a todos os níveis, mas sim, por estarem presentes em todos os momentos da minha vida.

Um sincero obrigado ao meu namorado Miguel. Carregou as minhas preocupações e aflições, para que eu pudesse terminar esta última fase do meu percurso académico, tudo isto com o único intuito de me ver realizada e feliz. Ficarei grata para sempre!

Chegou o momento dos amigos.

Daniela e Vanessa obrigada por todo o vosso companheirismo, por todo o vosso carinho, por toda a calma que me transmitem. Agradeço todas as vezes que relativizaram as minhas preocupações e as tornaram mais leves.

Maria, Panta, e Solange, mesmo sem se aperceberem fizeram este percurso comigo. A mensagem certa esteve lá, a risada certa esteve lá, o convívio certo esteve lá e acima de tudo, a amizade sincera, em todos os momentos, esteve lá. Essa amizade que já dura há 27 anos.

Ao João Oliveira, que é a pessoa mais prestável que eu alguma vez conheci, um sincero obrigado pela disponibilidade e carinho.

Quem me conhece sabe que prezo a amizade, os amigos são a família que o coração escolheu.

O impacto, nas crianças, da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: perceções de educadores/as de infância e de professores/as do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Resumo: As transições, nos dias de hoje, são consideradas um modo de viver, por isso, é importante apoiar as crianças desde cedo nas transições, não só para o momento específico, mas também para construir mentalmente esses momentos como um potencial de crescimento. Dependendo de como são vividas e abordadas, podem ser ocasiões de crescimento e aprendizagem ou ocasiões de estagnação e insucesso.

A passagem da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB é entendida, por vários/as autores/as, como um marco importante na vida das crianças. Devido às complexas consequências que estes momentos podem incitar, torna-se fulcral que as transições educativas sejam compreendidas e auxiliadas por todas as figuras envolvidas.

A natureza da experiência de transição depende de como são vividas pelas crianças, famílias e profissionais educativos. É o modo de viver a situação que irá ditar o sucesso ou o insucesso da transição.

Ao longo deste relatório será abordado o papel de todos os intervenientes no processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, assim como as estratégias de auxílio para o sucesso da mesma.

Palavras-chave: Transição, Pré-Escolar, 1.º CEB, Articulação, Continuidade, Educador/a, Professor/a.

The impact, on children, of the transition between Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education: perception of kindergarten teachers and teachers of the 1st Cycle of Basic Education

Abstract: Transitions, these days, are considered a way of life, so it is important to support children from an early age in these transitional moments, not only for the specific moment, but also to mentally build these moments as a potential for growth. Depending on how they are experienced and approached, they can be occasions for growth and learning or occasions for stagnation and failure.

The passage from Pre-School Education to 1st Cycle of Basic Education is understood by several authors as an important milestone in children's lives. Due to the complex consequences that these moments can incite, it is essential that educational transitions are understood and assisted by all the figures involved.

The nature of the transition experience depends on how it is experienced by children, families, and educational professionals. It is the way of living the situation that will dictate the success or failure of the transition.

Throughout this report, the role of all those involved in the transition process between Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education will be discussed, as well as strategies to help ensure its success.

.

Keywords: Transition, Pre-School, 1st Cycle of Basic Education, Articulation, Continuity, Education Professional, Teacher.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1. Da Educação de Infância à Educação Primária - Breve Perspetiva Histórica	14
1.1. O Novo Contexto Educativo em Portugal	15
1.2. Um Novo Papel Estratégico do Estado.....	17
1.3. A Expansão da Educação Pré-Escolar nos Anos Noventa	19
1.4. A Evolução da Educação Primária em Portugal	22
1.4.1. A Primeira República	23
1.4.2. O Estado Novo (1933-1974).....	24
1.4.3. A Reconstrução da Educação Primária	26
2. Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner	31
2.1. Modelo Ecológico - Implicações na Educação	33
2.2. Transição Numa Perspetiva Ecológica e Participativa	35
3. Continuidade Educativa	37
4. A Transição – Clarificação do Conceito.....	39
4.1. Processo de Transição para o 1.º CEB.....	40
4.1.1. A Criança no Processo de Transição	42
4.1.2. Os Pais/Famílias no Processo de Transição	43
4.1.2. O/a Educador/a no Processo de Transição	45
4.4.1. O/a Professor/a do 1.º CEB no Processo de Transição	48
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	50
1. Contextualização do Estudo	51
1.1. Enquadramento do Estágio Curricular no 1.º CEB.....	51
1.1.1. Caracterização da Escola.....	51
1.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças	52
1.2. Problemática	52
1.3. Pertinência do Estudo	54
1.4. Questão de Partida e Objetivos	56
2. Metodologia	58
2.1. Natureza do Estudo.....	58

2.2.	Amostra.....	59
2.3.	Instrumentos de Recolha de Dados.....	59
2.3.1.	Inquérito por Questionário.....	59
2.3.2.	Inquérito por Entrevista.....	60
2.4.	Instrumentos de Análise de Dados.....	62
2.4.1.	Análise Estatística e Análise de Conteúdo.....	62
3.	Apresentação e Discussão dos Dados.....	64
3.1.	Questionário aplicado aos/às Educadores/as de Infância (Q1).....	64
3.2.	Questionário aplicado aos/às Professores/as do 1.º CEB (Q2).....	81
3.3.	Entrevista Semiestruturada.....	99
4.	Discussão dos Resultados Obtidos.....	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	121
	WEBSITES CONSULTADOS.....	122
	APÊNDICES.....	123

Lista de Siglas e Acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituições Privadas de Solidariedade Social

IQ1 – Inquérito por Questionário 1

IQ2 – Inquérito por Questionário 2

Jl – Jardim de infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Lista de Figuras

FIGURA 1 – CRONOSSISTEMA DO MODELO ECOLÓGICO DE URIE BRONFENBRENNER.....	33
FIGURA 2 – AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO O MODELO ECOLÓGICO DE URIE BRONFENBRENNER.....	33
FIGURA 3 - NÚMERO DE EDUCADORES/AS QUANTO AO SEXO.....	65
FIGURA 4 - ORGANIZAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS POR INTERVALOS DE IDADES.....	65
FIGURA 5 - SITUAÇÃO MATERNAL/PATERNAL DOS/DAS DE EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA.....	66
FIGURA 6 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS/DAS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA.....	67
FIGURA 7 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS/DAS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA.....	67
FIGURA 8 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS EDUCADORES/DAS DE INFÂNCIA.....	68
FIGURA 9 - PERMANÊNCIA NA MESMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA COMO EDUCADOR/A EFETIVO/A.....	68
FIGURA 10 – NÚMERO DE CRIANÇAS QUE O/A EDUCADOR/A COORDENA.....	69
FIGURA 11 – FAIXA ETÁRIA DO GRUPO QUE CADA EDUCADOR/A COORDENA.....	69
FIGURA 12 – NÚMERO DE PROFISSIONAIS DE OUTROS NÍVEIS DE ENSINO A EXERCER FUNÇÕES NO MESMO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO.....	70
FIGURA 13 – RELAÇÃO QUE OS/AS EDUCADORES/AS ESTABELECEM COM PROFISSIONAIS DE OUTROS NÍVEIS EDUCATIVOS.....	70
FIGURA 14 – PERCENTAGEM DE EDUCADORES/AS QUE TÊM POR HÁBITO COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM PROFESSORES/AS DO 1.º CEB.....	71
FIGURA 15 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO PELOS/AS EDUCADORES/AS À RELAÇÃO ENTRE EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA E PROFESSORES/AS DO 1.º CEB.....	71
FIGURA 16 – CONHECIMENTO QUE OS/AS EDUCADORES/AS POSSUEM ACERCA DO PROGRAMA CURRICULAR DO 1.º CEB.....	74
FIGURA 17 – NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUE OS/AS EDUCADORES/AS CONSIDERAM FULCRAIS ESTAREM PRESENTES NA CRIANÇA NO MOMENTO DA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O ENSINO DO 1º CEB.....	75
FIGURA 18 – POSIÇÃO DO/A EDUCADOR/A PERANTE OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NUMA SITUAÇÃO DE TRANSIÇÃO EDUCATIVA.....	76
FIGURA 19 – REAÇÃO DOS/AS ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO AO FACTO DOS EDUCANDOS/AS NÃO SE ENCONTRAREM PREPARADOS/AS PARA TRANSITAR.....	76
FIGURA 20 – POSIÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS PERANTE UMA CRIANÇA QUE NÃO SE ENCONTRA APTA A TRANSITAR.....	77
FIGURA 21 – POSIÇÃO DOS/AS ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO PERANTE UM/UMA EDUCANDO/A QUE NÃO SE ENCONTRA APTO/A A TRANSITAR.....	77
FIGURA 22 – CICLOS EDUCATIVOS ABRANGIDOS PELA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA ONDE OS/AS EDUCADORES/AS TRABALHAM.....	78
FIGURA 23 – REGULARIDADE COM QUE AS CRIANÇAS PERMANECEM NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DEPOIS DE TERMINAREM A EPE.....	78

FIGURA 24 – INFLUÊNCIA DA MUDANÇA DE INSTITUIÇÃO NA TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS EDUCATIVOS.....	80
FIGURA 25 – NÚMERO DE PROFESSORES/AS QUANTO AO SEXO.....	82
FIGURA 26 – ORGANIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS POR INTERVALO DE IDADES.....	82
FIGURA 27 – SITUAÇÃO MATERNAL/PATERNAL DOS/DAS PROFESSORES/AS.....	83
FIGURA 28 – FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS/DAS PROFESSORES/AS.....	83
FIGURA 29 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS/DAS PROFESSORES/AS.....	83
FIGURA 30 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS/DAS PROFESSORES/AS.....	85
FIGURA 31 – NÚMERO DE ANOS, NA MESMA ESCOLA, COMO PROFESSOR/A EFETIVO/A.....	85
FIGURA 32 – CONHECIMENTO QUE OS/AS PROFESSORES/AS POSSUEM ACERCA DAS OCEPE.....	86
FIGURA 33 – POSICIONAMENTO DOS/AS PROFESSORES/AS QUANTO AO INGRESSO DE CRIANÇAS COM 5 ANOS NO 1.º CEB.....	87
FIGURA 34 – POSIÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS FACE AO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTARAM E NÃO FREQUENTARAM A EPE.....	90
FIGURA 35 - POSIÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS FACE AOS RELATÓRIOS INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS.....	93
FIGURA 36 – REGULARIDADE COM QUE OS ALUNOS DEMONSTRAM ADVERSIDADES NO MOMENTO DA TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE A EPE E O 1.º CEB.....	95
FIGURA 37 – SUGESTÕES DE MELHORIAS NO PERCURSO ESCOLAR PARA ATENUAR O IMPACTO DA TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE A EPE E O 1.º CEB.....	95
FIGURA 38 – RESPOSTAS DOS/AS PROFESSORES/AS RELATIVAMENTE À FREQUÊNCIA DE ALUNOS/AS CUJAS COMPETÊNCIAS NÃO ESTÃO AJUSTADAS À EXIGÊNCIA PEDIDA NO 1.º ANO DO 1.º CEB.....	97
FIGURA 39 – POSIÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS FACE A ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE TRANSIÇÃO ENTRE A EPE E O 1.º CEB.....	98
FIGURA 40 – NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO ONDE AS CRIANÇAS APRESENTAM MAIORES DIFICULDADES QUANDO CHEGAM AO 1.º ANO DO 1.º CEB.....	98

Lista de Tabelas

TABELA 1 – A RELAÇÃO ENTRE OS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA E PROFESSORES/AS DO 1.º CEB PODE CONTRIBUIR PARA UMA MELHOR RESPOSTA AO PÚBLICO-ALVO.....	72
---	----

TABELA 2 – ASPETOS QUE, NA PERSPETIVA DOS/AS EDUCADORES/AS, PODEM INFLUENCIAR O SUCESSO DE UMA TRANSIÇÃO EDUCATIVA.....	80
TABELA 3 – RAZÕES QUE OS/AS PROFESSORES/AS APRESENTAM PARA CONCORDAREM COM O INGRESSO DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS, NO 1.º ANO DO 1.º CEB.....	88
TABELA 4 – RAZÕES QUE OS/AS PROFESSORES/AS APRESENTAM PARA NÃO CONCORDAREM COM O INGRESSO DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS, NO 1.º ANO DO 1.º CEB.....	89
TABELA 5 – CATEGORIAS: NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTARAM A EPE.....	91
TABELA 6 – CATEGORIAS: POTENCIALIDADES DOS RELATÓRIOS INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS, EFETUADOS PELOS/AS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA.....	94
TABELA 7 – ENTREVISTA APLICADA À PROFESSORA TITULAR DA TURMA DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	99

INTRODUÇÃO

O presente relatório integra-se no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, no

âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, entendido como a última etapa para a obtenção do grau de Mestre.

Reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Pré-Escolar é o contexto educativo grupal que antecede a entrada da criança na escolaridade básica obrigatória. A investigação educacional tem estudado e comprovado a importância da qualidade destes contextos e a sua influência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como nenhum ciclo educativo funciona isoladamente, entendemos que a EPE tem uma relação direta com os contextos do 1.º CEB. “Cabe aos diferentes interventores (decisores de políticas educativas, a escola, os educadores, e professores, as famílias...) preparar os momentos de transição da criança.” (Marchão, 2002, p.3). Foi nestas conceções que o trabalho, que este Relatório Final retrata, assentou.

Após testemunhar a dimensão das consequências negativas de uma transição entre a EPE e o 1.º CEB, durante o meu estágio em 1.º CEB, considerei pertinente abordar a temática. Apesar de ser um assunto já abordado, investigado e publicado, continuam a surgir casos de insucesso escolar e de insucesso sociocultural, devido às transições educativas pouco cuidadas.

O presente estudo tem como questões de partida: Qual o impacto, nas crianças, da transição da EPE para o 1.º CEB? Que perceções têm os/as educadores/as de infância e professores/as sobre a transição entre a EPE e o 1.º CEB?

Este relatório encontra-se dividido em duas grandes partes: a parte I e a parte II. Na primeira parte encontra-se o enquadramento teórico, onde é possível ler uma breve viagem pela história da evolução da educação básica em Portugal, para além de se abordar alguns conceitos como o de transição e continuidade educativa. A segunda parte compreende um estudo empírico, onde é contextualizado o meu estágio curricular, a problemática, a realidade que me trouxe até este tema, o percurso metodológico cumprido e as estratégias facilitadoras das transições educativas entre a EPE e o 1.º CEB.

Em jeito de desfecho, são apresentadas algumas considerações. É refletido, neste momento, o meu percurso académico (ainda que a questão de partida deste relatório tenha surgido durante o meu estágio em 1.º CEB, considero que todas as experiências académicas acarretaram aprendizagem e todos os ambientes educativos ficam guardados na memória pelas suas especificidades). Procurei, também, refletir sobre a dimensão das

transições educativas, o papel da criança, da família, dos/as educadores/as de infância e dos/as professores/as no processo de transição e sobre as estratégias de transição.

No fim, apresentam-se as referências bibliográficas e a legislação consultada para a elaboração do presente relatório e, por último, os apêndices nos quais se encontram os materiais utilizados ao longo do estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Da Educação de Infância à Educação Primária - Breve Perspetiva Histórica

A educação de infância emerge para oferecer resposta às necessidades que se fizeram sentir a partir de meados do século XIX. Até então, as crianças eram geralmente cuidadas e protegidas no seio familiar, uma vez que a maioria da população vivia do trabalho rural ou artesanal, num contexto familiar onde era possível manter as crianças.

O Movimento da Industrialização e o fim da Segunda Guerra Mundial, segundo Formosinho (2016), vieram alterar a dinâmica social e económica das famílias. O trabalho assalariado, o aumento dos postos de trabalho da classe operária, a evolução tecnológica e a empregabilidade feminina trouxeram consigo o desmantelamento dos ideais que se faziam sentir até à primeira metade do século XX, no que diz respeito ao ciclo educativo das crianças. As famílias começaram a deixar de ser o único núcleo protetor e educativo da criança.

No rescaldo do conflito militar (depois de 1945), surgiu o inevitável interesse pela reconstrução de tudo aquilo que foi destruído em todo mundo, durante seis anos. Deste reerguer provieram transformações tecnológicas e sociais. O mundo tecnológico evoluiu, a empregabilidade fabril aumentou e a mão de obra feminina tornou-se indispensável.

O direito das mulheres à realização profissional trouxe o início da mudança do percurso educativo das crianças, assim como a procura de melhores condições de vida. Esta realidade veio alterar a rotinas das famílias, surgiu, então, a necessidade de encontrar uma instituição que pudesse cuidar e proteger as crianças durante o horário laboral, até que tivessem idade para ingressar na educação primária.

Para uma diversidade de procura, uma diversidade de respostas. De acordo com Formosinho (2016), assistiu-se a um aumento da oferta, tanto para a classe operária, como para a classe mais assalariada:

serviços de cuidados de guarda (cuja principal preocupação é a de proteção segura das crianças); serviços de cuidados de assistência social (apoio às crianças de famílias carenciadas); serviços de recreio e socialização (centros de atividades lúdicas ou de ocupação de tempos livres); serviços de acolhimento temporário (babysitters); serviços educativos (serviços formais com pessoal certificado que promovem intencionalmente aprendizagens significativas. (p.84)

1.1. O Novo Contexto Educativo em Portugal

As consecutivas reformas do sistema educativo português surgiram sempre integradas nos diferentes contextos que as produziram: políticos, sociais e económicos.

Segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), a educação em Portugal passou por fases de evolução semelhantes aos de outros países europeus, embora com um significativo atraso no que se refere particularmente à implantação e ao número de jardins de infância oficiais. Até meados dos anos 50, a grande preocupação do Ministério da Educação incidia no ensino primário, apesar de existirem instituições que asseguravam a assistência a crianças.

É possível afirmar que “no nosso país, até 1966, a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinham objetivos educacionais...” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p.8).

O reconhecimento da importância pela fase inicial das crianças começou a manifestar-se a partir de meados da década de 60 “Os anos 60 marcaram pelas mudanças sociais...” (Cardona, 2008, p.5).

No entanto, pelo mundo fora, a revolução da educação foi sendo feita com Decroly (1871/1932), Claparède (1873/1940), Dewey (1859/1952), Montessori (1870/1952), Rosa Sensat (1873/1961), Luquet (1876/1965), Piaget (1896/1980), entre outros, que observaram, experimentaram e produziram conhecimento no que concerne aos primeiros anos de vida da criança e aos benefícios de uma educação de infância intencional.

Estas linhas de pensamento influenciaram vários países e, segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), tais ideias chegaram a Portugal através da dedicação de Irene Lisboa (1892/1958, professora primária, educadora de infância, escritora e pedagoga), que se dedicou a divulgar amplamente os estudos daquelas personalidades.

Em Portugal, os que se aventuram nestas inovações, foram César Porto (1873/1944) Adolfo Lima (1874/1943), Delfim Santos (1907/1966) António Sérgio (1883/1969), Leonardo Coimbra (1881/1936), Bento de Jesus Caraça (1901/1948), entre outros.

Ao contrário do que, por vezes, se possa pensar, a evolução da educação para a Infância tem um percurso longo em Portugal. Apesar de associarmos a década de 60 ao início de um período de consciencialização, a educação de infância direcionada e intencional surge quase duas décadas mais tarde. Uma mudança significativa em Portugal, no campo educativo, implicava o desenvolvimento de infraestruturas, pessoal

com qualificações específicas e mais/melhores ajudas familiares (para que as necessidades básicas das crianças não fossem a única preocupação).

1.2. Um Novo Papel Estratégico do Estado

O professor José Veiga Simão assumiu o cargo de Ministro da Educação Nacional no governo de Marcelo Caetano de 1970 até 1974 e uma parte considerável da sua ação incidiu na importância atribuída à educação em Portugal, sendo do seu interesse modernizar o ensino (Lei n.º5/73, 25 de julho), efetivar a escolaridade obrigatória, democratizar o ensino, diminuir o analfabetismo, atenuar as desigualdades sociais, aumentar o grau do ensino da Língua Portuguesa e reduzir o poder do catolicismo na educação:

A nível ideológico podemos considerar que as reformas de Veiga Simão associavam educação e democracia numa tentativa de defender a democratização do acesso à escola com o intuito de promover a modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Deste modo, a união entre os conceitos de democracia e educação surgiram para legitimar o princípio da “igualdade de oportunidades”, encarado como único critério de definição de uma justiça educativa. (Mendonça, 2006, p.70)

Durante o período do Estado Novo, a educação de infância foi abolida do sistema educativo e a Reforma de Veiga Simão de 1973 pretendeu reintegrá-la novamente. Para este professor, as adversidades que se faziam sentir em Portugal assentavam, essencialmente, na desvalorização da educação e do ensino. Defendia a emergência de novas reformas sociais, para que o país pudesse evoluir tal como estava a acontecer nos diversos países da Europa. Para Stoer (2008), a Reforma, pensada e preparada por este professor, foi singular e teve um papel fulcral na preparação da constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais.

Deste modo, a Refoma Veiga Simão é considerada neste artigo como tendo uma importância excecional:

1.º Devido ao lugar central que a educação deteve em Portugal, quer historicamente, como força promotora ou controladora da mudança social, quer simbolicamente, como factor no processo reprodutivo;

2.º Devido ao seu impacte numa dada conjuntura política, quando o seu discurso e o seu programa eram parte essencial de uma mudança social de longo alcance. (Stoer, 1983, p.798)

Mas, apesar de inovadora, a Reforma de Veiga Simão (Lei 5/73, de 25 de julho) não chegou a ser concretizada. As primeiras mobilizações mais sérias e coerentes, no campo da educação, seguiram-se ao período revolucionário do 25 de abril de 1974.

Este período foi marcado pelas diversas iniciativas para a criação de suportes de atendimento às crianças, mas, só em 1977, é que foi criada a primeira rede oficial de educação pré-escolar.

Os primeiros jardins de infância oficiais do estado foram fundados em 1978 e, em dezembro de 1979, foi publicado o Estatuto dos Jardins de Infância.

O Estatuto dos Jardins de Infância foi fundamental para salvaguardar os direitos legítimos dos/das educadores/as que, até então, eram inferiorizados/as quando comparados/as com a classe docente. Este documento veio realçar e enquadrar a profissão dos/das educadores/as no regime de experiência pedagógica, assim como orientar e clarificar o subsistema da educação pré-escolar.

O período revolucionário, que se seguiu à queda do regime autoritário e conservador, deu ênfase aos problemas sociais e criou imensas expetativas públicas. A procura e a exigência da oferta de educação de infância aumentaram, e, por conseguinte, surgem as primeiras Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS)¹, que constam de redes solidárias da educação, ligada ao Ministério, sem fins lucrativos.

Neste período, com a criação do Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei n. 9427-B/77) foi lançada, também, uma rede pública de Escolas Superiores para formação de educadoras de infância e professores/as do ensino básico, que vieram substituir as antigas Escolas Normais do Magistério Infantil e Magistério Primário.

Este projeto de formação, inicialmente designado por Ensino Superior de Curta Duração, veio contribuir para a valorização dos/as educadores/as, oferecer trabalho qualificado, possibilitar a interligação entre os ciclos educativos e fortalecer a importância

¹ As IPSS tiveram início na década de 60 mas só se consolidaram a partir de 1974. É uma rede ligada aos assuntos sociais que surgiu para responder à grande procura de instituições educativas e também para auxiliar a educação das crianças mais desfavorecidas.

da colaboração entre os/as profissionais educativos/as, uma vez que a formação iria ser conjunta.

Verifica-se, então, um progresso no campo da educação em geral e na formação profissional dos/as educadores/as de infância:

...as diferenças que se verificam a nível da formação, têm implicações a vários níveis, nomeadamente em relação à forma de conceber a profissão e a prática pedagógica. Apesar de muitas destas diferenças se irem esbatendo ao longo da experiência profissional, estas começam por se observar na forma como são vividos os primeiros anos de trabalho. Neste sentido, surge a necessidade de conceber modelos de formação menos normativos, que favoreçam o desenvolvimento de uma atitude mais flexível e reflexiva, facilitadora de uma melhor adequação à especificidade de cada realidade. (Cardona, 2008, p.14)

Em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo veio confirmar a integração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo formal. Segundo Formosinho (2016), após a aprovação da Lei n.º 46/86, a oferta da educação de infância para as crianças dos quatro e cinco anos aumentou consideravelmente, tanto nas IPSS como nas instituições da rede pública geridas diretamente pelo Ministério da Educação, ainda que a frequência fosse facultativa.

1.3. A Expansão da Educação Pré-Escolar nos Anos Noventa

A investigação e as políticas educativas em Portugal, até aos anos 90, eram pobres e escassas, pelo que os/as pedagogos/as recorreram à documentação internacional para compreender a importância da educação pré-escolar com a finalidade de criar estratégias educativas que contribuíssem para o desenvolvimento pessoal, social e moral das crianças como futuros membros de uma sociedade.

Em 1994, o Conselho Nacional de Educação deu visibilidade política à questão da educação pré-escolar e produziu, por iniciativa própria, um relatório acerca das condições da Educação- Pré-Escolar em Portugal – “*A educação Pré-Escolar em Portugal*”.

O parecer acima referido fez um levantamento da situação da Educação Pré-Escolar e concluiu que:

A educação Pré-Escolar era facultativa; não existiam orientações para a enquadrar na Educação Básica; a taxa de cobertura era a mais baixa da Europa; existia um grande

divórcio entre a Educação Pré-Escolar e o ensino básico do 1ºCiclo, apesar de não haver diferença de estatuto entre os respetivos profissionais e de serem formados pelas mesmas instituições; existia ainda uma grande diversidade sociopedagógica e sociojurídica no atendimento à criança; a formação do pessoal de apoio era fraca ou inexistente. (Parecer 1/94, p. 20)

Para as crianças até aos três anos existiam creches, mini creches e creches familiares e para as crianças dos três aos cinco anos existiam centros de dia, jardins de infância e escolas infantis. A questão problema, neste momento, era a generalização do conceito de educação pré-escolar: por um lado, existia oferta, mas, por outro, não existia controlo da pedagogia praticada.

Como forma de resposta à situação vivenciada, foi aprovada em 1996 e publicada em 1997 a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, que tinha como princípio geral:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, 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 95/97, 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º)

Para proporcionar às crianças vivências alargadas, relevantes e adequadas, torna-se indispensável um contexto formal. Na opinião de Machado & Formosinho (2016), a Lei-Quadro, deu os primeiros passos para a universalização da educação pré-escolar.

A educação das crianças de cinco anos passou a ser de carácter universal em 2009 e a educação das crianças de quatro anos desde 2015: “A universalidade prevista, implicava para o Estado, o dever de garantir a existência de uma rede pré-escola que permitisse a inscrição de todas as crianças por ela abrangida e assegurar o regime de gratuidade da componente educativa” (Lei n.º 65/2015, 3 de julho).

Segundo a Direção Geral da Educação, era dever do Estado a redação de um documento legal que orientasse o desenvolvimento do currículo e a prática pedagógica na educação pré-escolar, surgindo, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

O documento foi promovido pelo Departamento de Educação Básica que contou com dois anos de consulta e com uma vasta equipa de profissionais de educação e investigadores. Esta iniciativa foi bem acolhida pela classe profissional dos/as

educadores/as de infância, alguns afirmam até “... ser o espelho das suas práticas e uma referência incontornável” (Lemos, 2017, p. 7).

O combate ao insucesso escolar foi, em tempos, a maior razão da afirmação da EPE em Portugal, mas, em 1997, as OCEPE vieram clarificar algumas das conceções redutoras, uma vez que as finalidades da EPE, defendidas nas OCEPE, em nada assentavam na pré-escolarização das crianças:

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. (ME, 1997, p.17)

Surgiu, em 2006, por parte do governo, a implementação de um Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar: o PARES que consistiu num Programa de Alargamento de Equipamentos Sociais com a finalidade de aumentar a disponibilização de Creches e Jardins de Infância para o dobro, com intenção de abranger o maior número de crianças, uma vez que já eram, sobejamente, conhecidos os benefícios de uma cuidada e estruturada educação de infância.

Ainda assim, em 2016, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), num dos seus relatórios, abordou o tema da escolarização precoce, tendo chamado a atenção de diversos países (um deles Portugal), relativamente a práticas educativas antiquadas. Este alerta fez com que investigadores/as e responsáveis pelas OCEPE refletissem acerca de uma possível atualização, uma vez que também as conjunturas político-sociais, que se viviam em Portugal no período do lançamento das OCEPE (1997), já não eram as mesmas, o que permitiu aos/às investigadores/as refletir, retificar, contextualizar e atualizar a primeira edição das OCEPE.

A revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que agora se publica, resulta de um trabalho de avaliação das necessidades de visitar este documento, atualizando-o, beneficiando das cerca de duas décadas de aplicação e da auscultação de muitas instituições e indivíduos. (ME, 2016, p. 4)

As OCEPE assumiram-se segundo Lemos (2017), como um quadro de referência oficial comum a todas as equipas educativas e a todos os Jardins de infância do país. Reconheceram e valorizaram a existência de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação que respeitem a criança como ser ativo, o seu processo e os seus

interesses: “As crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem (...)” (ME, 2016, p. 4).

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação. (*ibidem*, 2016, p. 4)

Para além de valorizarem a criança¹, as OCEPE protegem e valorizam o pensamento/conhecimento do/a educador/a, o que nos leva a refletir acerca da evolução positiva desta profissão e da Educação em geral.

1.4. A Evolução da Educação Primária em Portugal

Poderemos dizer que a profissão de professor/a, assim como a educação primária, desde o século XVIII, têm reconhecimento, ao contrário da profissão de educador/a de infância ou das estruturas formais para acompanhar os primeiros seis ou sete anos da vida das crianças.

Na visão de Formosinho (2016), os/as professores/as² eram considerados pelo povo, portadores/as de vastos saberes e, neste sentido, os Governos utilizavam-nos/nas como veículos para a propagação dos ideais e valores que todos deveriam seguir. O objetivo seria conseguir governar de forma autoritária e garantir o Estado-Nação. Sendo funcionários/as públicos/as, os/as professores/as tinham o dever de divulgar e fazer respeitar os ideais impostos pelo poder central, o que, perante um país com baixa alfabetização, não era uma tarefa difícil.

O soberano e os restantes membros do governo conseguiam ter segurança e certeza da prosperidade do seu governo se o povo tivesse intrinsecamente o sentimento de

¹ A nova versão das OCEPE (2016) enfatiza a importância de um processo contínuo. O alinhamento deste documento assenta nesta base, objetivando transições que façam sentido.

² Segundo Araújo (1990), as mulheres professoras eram particularmente expostas ao crescente sistema de patrocínio local, mesmo como profissionais, o seu estatuto era baixo e dependente do estatuto dos maridos. Definidas como campesinas, doces, baratas e conservadoras, ideais para educar filhos dos pobres.

pertença, com uma cultura, com uma língua e com relatos históricos próprios. Esta ideologia possibilitou práticas governamentais exacerbadas, uma vez que, para existir um Estado-Nação, é necessária uma figura soberana.

Para a história da evolução da educação, segundo Sebastião e Correia (2007), é possível identificar dois grandes períodos: o primeiro, durante a 1ª República (1910-1926) e um segundo, na fase do longo regime salazarista (1933-1974).

1.4.1. A Primeira República

A instrução foi sempre um dos principais elementos da educação, ainda que direcionada para a religião, para o comércio, para a agricultura, para indústria e para as artes.

Apesar da influência que a religião tinha na sociedade, durante o período da 1.ª República, os pedagogos Adolfo Coelho, António Sérgio, Leonardo Coimbra, entre outros, tentaram quebrar a aliança entre a Igreja e o Estado, banindo as práticas religiosas nas escolas.

Estes pedagogos olharam a educação primária para além da transmissão de conteúdos durante o período da 1ª República:

É preciso levar ao povo, amorosamente, a luz do espírito e não as letras do alfabeto. O problema não está com acabar com o analfabetismo. Isso é fácil; mas só por si, inútil, se não prejudicial. É preciso ensinar este povo a pensar, a trabalhar e a amar. (Coimbra, 1911, citado por Carvalho, 1986, p.673)

Para alguns pedagogos republicanos estas ideias pouco, ou nenhum, sentido faziam, mas a realidade é que Leonardo Coimbra, no início do século XX, tinha uma perceção iluminada e atemporal de educação e ensino.

No primeiro quartel do século XX, o debate educativo, fosse na sua dimensão política ou pedagógica, segundo Sebastião & Correia (2007), centrava-se sobretudo em dois aspetos: na expansão da educação básica a toda a população e na definição dos seus objetivos e conteúdos. As opiniões relevantes eram unânimes quanto ao primeiro aspeto, mas tal não acontecia relativamente ao segundo. De um lado, existiam os pedagogos, como João Barros, que defendiam que a escola deveria servir essencialmente para formar cidadãos esclarecidos e alfabetizados, de outro lado, permaneciam os pedagogos que iam

ao encontro dos ideais defendidos pela Escola Nova¹ e por Leonardo Coimbra. Ambas as perspetivas influenciaram o processo evolutivo da educação, mas, no seguimento da análise do Decreto de 29 de março de 1911, podemos averiguar que a educação primária se limitava sobretudo ao ensinamento das letras, do tão admirado abecedário “Um dia a humanidade feliz será a humanidade que saiba ler e que disponha de uma vontade forte” (Decreto de 29 de março de 1911, p. 5).

O período da 1ª República, apesar de ligar, de forma excessiva, a educação primária ao patriotismo, assinalou uma relevante evolução no campo educativo. Na perspetiva de Sebastião & Correia (2007), durante este período, viveu-se uma situação de crescimento das taxas de escolarização e de crescimento económico, a procura de educação aumentou em todos os níveis de ensino, ainda que ligada a expectativas dos ganhos possíveis. O movimento da industrialização veio interligar estes dois aspetos um pouco por todo mundo, mas Portugal não conseguiu manter este propósito durante muito tempo. A falta de infraestruturas e de postos de trabalho veio desvalorizar os níveis de escolaridade e deixar por terra as ambições da população.

Os sistemas educativos cada vez mais complexos e progressivamente mais dispendiosos, bem como a dificuldade de gerir pedagogicamente massas de alunos marcados pela heterogeneidade social e cultural, contribuíram para que o processo da universalização do direito à educação e da igualdade de oportunidades não tivesse o impacto positivo esperado.

1.4.2. O Estado Novo (1933-1974)

A situação educativa deteriorou-se, tendo um significativo decréscimo durante o período do Estado Novo. O regime conservador e autoritário de António Salazar veio

¹ Movimento que procurou romper com ideais de educação que se faziam viver em Portugal, no final do século XIX. Segundo Trindade (2011), pretendia-se banir as práticas pedagógicas que tenham como limite uma formação meramente focada na lógica da instrução e da normatividade metodológica e que, por isso, ignoram quer a diversidade de situações e de estilos de inteligência, quer a importância de conceber os alunos como construtores das suas aprendizagens e como corresponsáveis pelos seus projetos de formação e de vida.

relativizar a importância da educação e cortar drasticamente o financiamento disponibilizado para esta área.

Na passagem da República para o Estado Novo, o papel do professor se transformou de um “sacerdote de democracia” para um “moldador de almas”: a acção da escola já não estava dirigida para formas de modernização e desenvolvimento da realidade social e política, mas antes para a propagação de valores e ideias sustentadores de um regime autoritário e de ditadura. (Araújo, 1990, p. 85)

Segundo Sebastião e Correia (2007), a evolução da educação volta a ter relevância significativa, passadas algumas décadas da reforma do sistema de ensino pretendida por Veiga Simão no período da “Primavera Marcelista”¹.

Marcello Caetano foi professor de direito em quem o povo português depositou esperança na mudança. No que dizia respeito à evolução de Portugal, apresentava uma posição diferente de Oliveira Salazar. Em 1968, Marcello Caetano torna-se Presidente do Conselho de Ministros e, segundo o documento “Crónica do Século”, da autoria de Margarida Metello (1999) “A primeira fase do marcelismo foi de alguma abertura, o que levou milhões de portugueses a acreditarem que o regime se poderia transformar por dentro, levando ao fim da ditadura”. ([O Marcelismo e a crise do Regime \(1969 - 1974\) - Crónica do Século - Informação - Actualidades - RTP](#), Episódio 10)

Marcelo Caetano terá tentado lançar uma série de significativas reformas nos planos social, educacional, económico, político... “Essa evolução, tinha um nome: Democracia” (Penã et al., 2012, p.8). O facto é que Marcelo Caetano mostrou-se incapaz de encontrar soluções para vincados aspetos do antigo regime (como a guerra colonial) e para os apoiantes do conservadorismo.

Numa primeira fase, tentou encontrar soluções menos intransigentes, numa segunda fase, marcada pelo desespero, foi ao encontro das práticas extremistas de Salazar, o que levou o povo a desacreditar numa possível mudança.

¹ Em Portugal, durante o Estado Novo, viveu-se um período de grande tensão e a chegada de Marcello Caetano veio conceder à população, uma “Primavera”, ou seja, um período governamental menos opressor, conservador e autoritário.

Perante todas as pressões conservadoras a que estavam sujeitos, Marcello Caetano e Veiga Simão apoiavam-se e continuavam a defender a igualdade de oportunidades, o direito à educação e à democratização do ensino.

A Reforma Educativa que, ao contrário do que alguns pensam, começou logo a 15 de Janeiro de 1970. A estratégia na altura prosseguida foi a de que a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo coroava legislação, medidas e acções reformistas, abrangendo todo o sistema educativo. (Penã et al.,2012, p.12)

Tudo isto envolvia consciência da parte dos políticos portugueses e investimento económico. “No caso português era notória a falta de formação científica da maioria dos políticos portugueses, mesmo em assuntos de cultura geral de base...” (*ibidem*, p.12), o que não abonou a favor dos seus objetivos: a reforma do ensino português. Todavia, algumas das suas propostas foram aproveitadas e postas em prática.

Marcello Caetano e Veiga Simão, naquele período, não conseguiram obter o impacto esperado, mas abriram portas para a mudança: “A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 recuperou algumas ideias e valores da Lei de Bases de 1973 (...)” (*ibidem*, p.12).

1.4.3. A Reconstrução da Educação Primária

O regime conservador do Estado Novo chega ao fim com a revolução de 1974, e segue-se um período onde se pretendia expor e resolver os problemas sociais sentidos durante vários anos.

Com efeito, depois do 25 de abril de 1974, novos caminhos se abriram para a educação e, em quase cinquenta anos de democracia, foram tomadas muitas medidas legislativas no sentido de garantir a construção de uma sociedade mais desenvolvida, ainda que haja ainda muito para atingir tal finalidade.

Os avanços tecnológicos provocados pelo movimento da industrialização, a progressiva urbanização das sociedades, o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (1996), a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (1997) a universalidade do jardim de infância para as crianças de cinco anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) e quatro anos (Lei nº 65/2015, de 3 de julho), entre outros, influenciaram diretamente a realidade da educação e do ensino em Portugal.

A progressiva generalização da educação pré-escolar veio influenciar a transformação da educação primária, inicialmente considerada o único e o mais importante ciclo educativo da criança. Formosinho (2016), afirma que a educação primária deixa de ser o ciclo inicial do ensino básico para passar a ser um ciclo intermédio da educação básica.

As sociedades democráticas impõem novas exigências relativamente à organização do sistema educativo, reforçando a necessidade de fazer da escola o centro privilegiado de toda a ação educativa. Uma tal opção deve valorizar as características do meio social em que os estabelecimentos de educação e ensino se integram, determinando o surgimento de uma nova organização de escola, diferente na sua estrutura, mas também nos seus objetivos e filosofias. (Despacho n.º 130/ME/96)

Na segunda metade do século XX, a educação primária começou a adquirir um novo rumo, segundo Formosinho (2016), entre 1980-1990, as escolas unitárias rurais¹ foram-se dissipando e os agrupamentos de escolas aparecendo.

Os agrupamentos de escolas, segundo Rodrigues et al., (2017), já existiam em vários países como instrumento inovador para quebrar o isolamento das escolas em meio rural, para incentivar a partilha de recursos educativos e o debate de práticas pedagógicas. No caso português, a evolução da população escolar, o abandono escolar, a elevada retenção de alunos/as, o número elevado de professores/as sem emprego, a falta de investimento público na educação e o reconhecimento da desorganização da rede escolar, proporcionaram a chegada dos agrupamentos escolares como forma de “criar bons ambientes de aprendizagem, de desenvolver climas organizacionais que valorizem a ação docente, de estruturar novas culturas escolares que se traduzam em melhor ensino e melhor aprendizagem” (Rodrigues et al, 2017, p. 9).

Inicialmente, surgiram os agrupamentos horizontais que provieram do lançamento do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (1996) e da publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (1997), mais tarde os Agrupamentos Verticais

¹ As escolas unitárias rurais eram estabelecimentos de ensino espalhados pelas áreas mais rural portuguesas onde era praticado o ensino de forma autónoma por uma só pessoa, o/a professor/a. Não existiam documentos orientadores nem interligação com outras unidades de ensino. Existiram até à segunda metade do século XX (Formosinho, 2016, p.93).

de Escolas (previstos em 1998) e, por fim, os Mega Agrupamentos Escolares (de 2000 em diante).

Os agrupamentos horizontais, pretendiam alcançar dois grandes objetivos: ultrapassar a separação organizacional e pedagógica entre o jardim de infância e a escola primária e a necessidade de racionalizar a rede escolar rural, isto por diversas razões:

Razões de rede escola:

1. Eliminar o isolamento e a dispersão de escolas;
2. Melhorar a resposta ao desafio do aumento da escolaridade obrigatória.

Razões organizacionais:

1. Criar unidades administrativas maiores para que fosse permitido o acesso a recursos de maior significância;
2. Uma melhor gestão e liderança;

Razões pedagógicas:

1. Conceber continuidade pedagógica;
2. Facilitar a transição entre ciclos e promover a interação entre pessoal docente dos diversos ciclos educativos;
3. Garantir uma oferta educativa e formativa mais diversificada;
4. Permitir maior estabilidade do corpo docente.

Razões sociais:

1. Analisar o percurso do aluno com maior eficiência e controlar o abandono escolar (adaptado de Formosinho, 2016).

Para além destas razões, Formosinho (2016) identifica, ainda, outras razões, entre muitas como: a redução de custos com a gestão de escolas, a facilidade de diálogo entre os docentes, através da diminuição drástica de interlocutores locais e a uniformidade da pedagogia para todos os contextos e situações.

Os agrupamentos horizontais surgiram direcionados para os primeiros setes anos de escolaridade (educação pré-escolar e educação primária), os agrupamentos escolares verticais passaram a abranger doze anos de escolaridade (educação pré-escolar, 1.ºciclo, 2.ºciclo e 3.ºciclo do ensino básico), ou seja, toda a educação básica e os mega agrupamentos escolares surgiram em 2008 quando as escolas do ensino secundário foram integradas

Atualmente, o percurso escolar incorpora quinze anos de escolaridade incluindo a educação pré-escolar.

A criação de Agrupamentos de Escolas poderia vir a contribuir para facilitar as transições e a articulação entre ciclos, bem como influenciar o sucesso/insucesso escolar, na medida em que “(...) é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim, 2010, p. 113).

Nos últimos anos têm surgido vários diplomas relativos à organização educacional, à continuidade educativa e à transversalidade das aprendizagens, com o propósito de apoiar e incentivar a formação de cidadão/cidadãs mais autónomos/as, mais responsáveis e mais participativos/as na sociedade.

Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), acredita e defende que os sistemas educativos podem contribuir para o desenvolvimento de valores e competências nos/as alunos/as para que lhes seja permitido responder aos desafios complexos da atualidade e fazer face às imprevisibilidades da evolução do conhecimento. Surge então com a finalidade de “... contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Despacho n.º 6478/2017, p.8).

Os princípios, as áreas de competência e os valores dão vida ao esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Dento dos princípios, o PASEO refere a base humanista centrada nos saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, identifica o saber direcionado para o conhecimento como forma de sustento para as ações, refere a aprendizagem como base da educação e formação ao longo da vida, menciona a inclusão como direito ao acesso e à participação em todos os contextos educativos, refere a coerência e a flexibilidade como forma de garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos/das alunos/as no seu processo de formação, identifica a adaptabilidade e a ousadia como algo fundamental no processo de educar em pleno século XXI, menciona a sustentabilidade como uma formação que deve ser dada pelos/as profissionais educativos/as e, por fim, menciona a estabilidade como forma de fazer face à evolução de qualquer área do saber.

No que diz respeito às áreas de competência, o PASEO defende que: “As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. (...) em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas” (Despacho n.º 6478/2017, p.19).

Compreendemos através deste documento que, para existir transversalidade educativa, é necessário desconstruir a ideia de níveis educativos e unidades curriculares isoladas e encarar cada um e cada uma como contributo para o desenvolvimento de todas as áreas de competência, com o intuito de, em conjunto, educadores/as professores/as, famílias, encarregados/as de educação, proporcionarem um futuro relevante para os/as jovens.

São consideradas, pelo PASEO, como áreas de competência, a consciência e domínio do corpo, a linguagens e textos, a informação e comunicação, o pensamento crítico e pensamento criativo, o raciocínio e resolução de problemas, o saber científico técnico e tecnológico, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia, o bem-estar saúde e ambiente e a sensibilidade estética e artística.

No âmbito dos valores, o PASEO defende que: “Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola” (Despacho n.º 6478/2017, p.17).

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, o Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório, integrado no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Neste mesmo projeto é também agregada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC):

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (ENEC, 2016, p. 1)

Após uma abordagem sucinta a estes dois documentos (PASEO e ENEC) podemos verificar que os seus ideais convergem. Ambos encaram o percurso educativo das crianças como um todo, apoiando, desta forma, a transversalidade das aprendizagens e a continuidade educativa e defendem a formação humanista dos/as profissionais educativos/as e a formação humanista das crianças como a forma mais eficaz de responder ao mundo que nos rodeia.

2. Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner

Desde o momento de seu nascimento, a criança é colocada numa posição em que interage com os outros e com coisas ao seu redor:

Aquela que é hoje a criança em família será amanhã a criança em creche e, em breve, criança na pré-escola que também, em breve, será aluna do primeiro ciclo do ensino básico. De criança em família à criança na escola de infância à aluna da escola primária dão-se modificações que decorrem no tempo e no meio, nos papéis e atividades de uma pessoa em desenvolvimento, nos processos interativos da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas. (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 58)

Influenciado pelo seu professor universitário Kurt Lewin¹, pelo psicólogo Vygotsky² e pelo pai, médico de profissão, Urie Bronfenbrenner trilhou o caminho da Psicologia do Desenvolvimento, debruçando-se num aspeto que o inquietara: as abordagens fragmentadas do estudo do desenvolvimento humano. De forma mais explícita, este psicólogo russo, nascido em 1917, interrogava-se acerca da separação das áreas de estudo: estudar apenas a sociedade, estudar apenas o meio familiar, estudar apenas a criança... Quando todos estes contextos, na sua mira, são interdependentes e compõem a psicologia humana.

¹ Kurt Lewin enfatizou que as atividades psicológicas acontecem dentro de um espaço que contém todos os eventos passados, presentes e futuros, que moldam e afetam o comportamento do indivíduo.

² Vygotsky foi o principal autor da Teoria Sócio histórica, é conhecido por advogar que o desenvolvimento humano é o resultado das interações entre o indivíduo e seu contexto social, e por deixar claro que tal desenvolvimento não pode ser compreendido separado do contexto sociocultural no qual as pessoas estão inseridas.

Destes desassossegos, nasce o modelo teórico de Bronfenbrenner que tencionou cultivar uma visão mais ampla e inclusiva do ser humano, tendo sempre em vista as diferentes forças atuantes, o indivíduo e o contexto relacionam-se e definem-se de forma recíproca.

Este estudo científico surgiu na literatura em 1977, através do artigo *“Towards a developmental Psychology”*, e em 1979 surgiu no seu livro *“The ecology of human development”*.

Para conseguirmos compreender o desenvolvimento humano, segundo a teoria ecológica, é necessário considerar as seguintes dimensões: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo.

Segundo os autores Benetti et al. (2013), o processo é o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento e diz respeito às interações recíprocas que acontecem de forma gradual durante um período considerável, como, por exemplo, o aprender uma modalidade... Estes autores afirmam que é através do envolvimento nestas tarefas e interações que o indivíduo se torna capaz de dar sentido ao seu mundo e a partir disso transformá-lo.

Relativamente à dimensão pessoa, Bronfenbrenner, nos seus estudos, realça a importância do reconhecimento pelos fatores biológicos, genéticos e características pessoais intrínsecas (a disposição, a força...). São características que vão mover os processos próximos como, por exemplo, a capacidade de resposta ou de interagir.

O contexto é qualquer condição fora do organismo que pode ser influenciado ou influenciar a pessoa em desenvolvimento. Este é apresentado em quatro sistemas socialmente organizados que ajudam a orientação do ser em desenvolvimento: o microsistema é o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, onde se insere o mundo da família, o mundo do pré-escolar, o mundo dos amigos, ou seja, onde ocorrem relações face a face, onde a atividade ocorre diariamente. O mesossistema é constituído pela interceção entre os microsistemas, onde o ser em desenvolvimento atua de forma ativa. Estas conexões são tão importantes quanto os eventos que ocorrem dentro dos microsistemas. O exossistema refere-se à relação e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, sendo que em um deles, pelo menos, a pessoa em desenvolvimento não está inserida. São os acontecimentos que influenciam os contextos, mesmo que o indivíduo não tenha presença neles (qualquer instituição social que tome

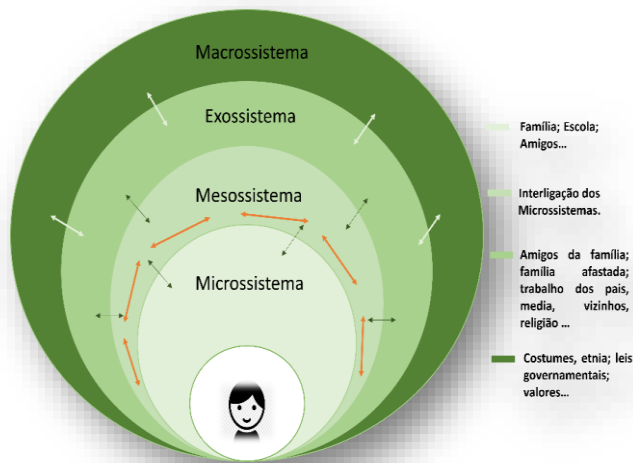
decisões que afetem as condições de vida das famílias pode funcionar como um exossistema). O macrosistema, por fim, é o sistema que influencia todos os outros sistemas, mas não de forma direta (medidas governamentais, etnia, valores...) Fig.1.

A última parcela da equação dos modelos ecológicos adiciona dimensão de tempo às estruturas existentes, ao captar as mudanças do meio – o grau de estabilidade ou mudanças na vida dos indivíduos face aos eventos ambientais e às transições que ocorrem ao longo da existência Fig. 2.

De forma sintetizada, o desenvolvimento, ocorre a partir da interação entre as pessoas em desenvolvimento e os cinco contextos (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema). Neste sentido, o desenvolvimento humano é um processo interativo e contextualizado e o ser em desenvolvimento é agente ativo do seu próprio processo de desenvolvimento.

Figura 1

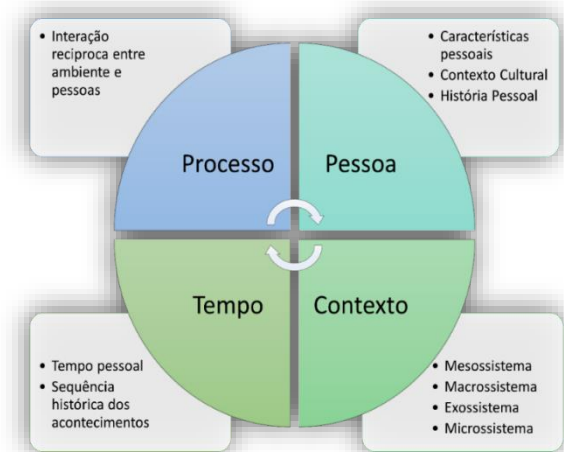
Cronossistema do Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner



Nota. Cronossistema do Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner adaptado de “Fundamentos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner” (Benetti et al., 2013 p.95)

Figura 2

As dimensões do desenvolvimento humano segundo o Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner



Nota. As dimensões do desenvolvimento humano segundo o Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner adaptado de “Fundamentos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner” (Benetti et al., 2013, pp.92-95)

2.1. Modelo Ecológico - Implicações na Educação

As abordagens teóricas, referentes à Educação de Infância, realçam constantemente a importância das práticas educativas e da relevância do ato de cuidar. Neste sentido, podemos afirmar que o método ecológico veio dar “subsídios para a compreensão mais ampla sobre as oportunidades educativas que criamos para as crianças...” (Bhering & Sarkis, 2009, p. 13).

A área educativa explorou este tipo de modelo para que fosse possível construir práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças¹, ou seja, segundo Bronfenbrenner “o desenvolvimento integral das pessoas é mais abrangente do que simplesmente o aprender isoladamente, apontando que o contexto é muito importante para o curso de desenvolvimento das pessoas.” (*ibidem*, p. 7).

Segundo as OCEPE (2016), uma abordagem ecológica permite:

- Compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico;
- Dinamizar o contexto na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral, de modo que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades;
- Perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio;
- Permitir a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados;
- Acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das

¹ O desenvolvimento cognitivo era classificado pela educação tradicional como único e relevante, o desenvolvimento integral, no contexto da educação integral, corresponde à compreensão de que a educação como processo formativo, tem o dever de atuar pelo desenvolvimento da criança nas variadas dimensões: intelectual, emocional, física, social e simbólica.

suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos. (p.22)

O modelo de Urie Bronfenbrenner retrata o desenvolvimento humano como uma relação entre pessoa e contexto (figuras 1 e 2) e foi nesta perspetiva que as pesquisas na área da Educação, se focaram: valorizar o contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas como aspetos relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

2.2. Transição Numa Perspetiva Ecológica e Participativa

As transições ecológicas são fulcrais no processo de aprendizagem e desenvolvimento educacional e pessoal da criança. “Um modelo ecológico, de desenvolvimento e aprendizagem educacional é um modelo que presta especial atenção aos momentos de transição e apoia os/as participantes nessas transições” (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p.58).

O conceito de transição educativa foi, em tempos, diretamente associado às competências e à prontidão das crianças. Este entendimento é designado recentemente por Oliveira-Formosinho et al. (2016) como simplista e rudimentar. Fortalecer a ideia de “criança pronta” é estarmos perante uma conceção individualista, num momento transitório.

O resultado do comportamento, segundo o modelo ecológico, advém de um jogo complexo de relações entre as características pessoais e as ambientais. Neste sentido, a elasticidade da criança no momento da transição é da responsabilidade de todos os intervenientes e a equação processo-pessoa-contexto-tempo (P-P-C-T) (Fig.1), assim como a análise dos diferentes níveis interativos do ambiente (micro-meso-exo-macrossistemas), nos permite refletir sobre a “prontidão” no momento da transição.

As crianças são seres ativos, vivem processos múltiplos em diversos contextos e durante tempos prolongados, o que as torna seres influentes e influenciáveis, de forma que não deve ser colocado o “ônus do sucesso da transição nos ombros de uma criança solitária independente dos contextos, dos processos e dos outros atores educativos” (Oliveira-Formosinho et al., 2016. p. 56).

A pedagogia em participação veio conceber apoio à perspectiva ecológica, tornando-a exequível no meio educativo.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem” (p.9). “A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (p.8).

A pedagogia-em-participação, tal como os modelos ecológicos, presta especial atenção à participação da criança na vivência experimental das transições com que se depara e prepara-as no longo e no curto prazo numa lógica de processo de formação, crescimento e aprendizagem contínua. Oliveira-Formosinho et al. (2016) definem a pedagogia-em-participação como “uma pedagogia ecológica e coconstrutivista¹” elucidada:

- Da importância dos contextos de vida das crianças na sua aprendizagem;
- Da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desenvolvimento de papéis ou mesmo na vivência de novos papéis;
- Da importância das interações e da comunicação entre contextos de aprendizagem;
- Da importância da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos nos contextos mais próximos – nas próprias crianças, pais e educadores/as;
- Da importância dos apoios múltiplos para processos de transição;
- Da importância de uma pedagogia da infância que zele pela qualidade do quotidiano das aprendizagens e que permitam à criança desenvolver-se enquanto identidade pessoal, com direitos e deveres (...). (p.59)

As experiências educativas de qualidade, segundo esta pedagogia, têm “o potencial de criar autoimagem positiva, expectativas para a aprendizagem e resiliência no sucesso e no insucesso” (*Ibidem*, p. 60). A aprendizagem experimental é transversal e duradoura.

Neste sentido, a questão que se coloca no momento da transição é: “a criança está ou não preparada para transitar?” - irá depender da qualidade do processo. As transições são hoje encaradas como um modo de viver, por isso se forem encaradas e abordadas de

¹ Na pedagogia coconstrutivista a criança desempenha um papel ativo e central no próprio processo de desenvolvimento, porque só assim, as aprendizagens se tornarão úteis e transversais no futuro. Esta pedagogia olha para a criança como um ser competente, curioso e capaz.

forma rigorosa, humanizante, estimulante e apoiada, a criança irá olhar para o salto de forma natural, que advém de algo positivo como é o seu desenvolvimento e as aprendizagens por si adquiridas:

Não se trata de um otimismo ingénuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que o ser humano, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e acção reflexiva e inteligente. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.12)

Os processos de transições educativas revelam alguma complexidade, que advém em grande parte da pluralidade de personagens envolvidos/envolvidas, das interações que deles/delas surgem, dos contextos vivenciais das crianças e das características individuais da mesma:

As características individuais, tais como a idade, a maturidade psicológica, o género, a resiliência, a autoestima, a perceção de autoeficácia, as competências sociais, o envolvimento e empenho nas situações, a linguagem e a comunicação, são importantes na qualidade da experiência de transição. (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p.59)

3. Continuidade Educativa

A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem reconhece que a educação de uma pessoa é um contínuo de aprendizagens experienciais, reforçando a importância da qualidade dos contextos educativos e a sua implicação nos processos de desenvolvimento das crianças: “Devemos argumentar uma concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos, na fase da educação pré-escolar ou vida familiar e na continuidade da origem de cada criança, novos ciclos seguintes do sistema de educação” (ME, 1997, p.31).

Para Nabuco (2002) um dos aspetos mais importantes de transição é o problema da continuidade. “Psicólogos e educadores têm vindo a capacitar-se de que o processo educativo é um processo contínuo que começa com o nascimento. A escola deve contruir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente...” (p. 56)

Por sua vez, Vasconcelos (2002) defende que o processo de continuidade é fundamental em todos os níveis educativos, nomeadamente nas primeiras idades. Já Dewey (citado por Vasconcelos, 2002), aprofunda a questão, salientando que “uma experiência sem continuidade é uma experiência superficial, não acabada, não verdadeiramente educativa pois um contínuo de experiências oferece reais possibilidades para o desenvolvimento do ser humano” (p. 4).

Neste sentido, a continuidade educativa oferece aos/às profissionais educativos/as e ao seu público uma perspetiva do vivido, do realizado e do aprendido, tendo em conta os diferentes ritmos e ampliando o desejo de descoberta para novas experiências.

Em Portugal, segundo Marchão (2002), os documentos (tais como as OCEPE e os Planos Curriculares) que regulam o funcionamento e o currículo da EPE e do 1.º CEB afirmam a continuidade educativa e despertam os/as diferentes profissionais para uma intervenção que se concretize na facilitação de aprendizagens significativas, diversificadas e diferenciadas, no entanto refere, também, que continuam a existir profissionais da educação que não reconhecem a importância deste processo, assim como desvalorizam as graves consequências que podem trazer para a vida futura da criança.

Quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos do ensino, alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo que não tem “cortes” nítidos, ou seja, cada novo ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas e os ritmos de aprendizagem de cada criança. (ME, 1997, p.90)

A experiência e as consequências da transição são complexas e dependem tanto das características das crianças, das famílias, dos contextos educativos como da qualidade das interações entre elas. O desenvolvimento destas relações, segundo a investigação de Hartley et al. (2012, citado por Oliveira Formosinho et al., 2016) são necessárias para originar pontes entre as pessoas e os contextos envolvidos no processo.

Na visão de Monge (2002) o processo de transição é influenciado pela interligação de diversos contextos e de múltiplas identidades, cabe a todos/as os/as intervenientes assegurar as conexões dos diferentes meios e proporcionar à criança “um salto” sem roturas “(...) apoiar a transição é assegurar a continuidade” (ME, 2016, p.97).

Num modo reflexivo, a eliminação das descontinuidades contribui para o sucesso educativo e para uma transição harmoniosa. Como consequência, as crianças encaram os novos desafios educativos como um acontecimento natural e de forma entusiasmada.

4. A Transição – Clarificação do Conceito

O dicionário de língua portuguesa, clarifica o termo Transição como “ir além de; transpor; atravessar; passar; decorrer; ato ou efeito de transitar; passagem de um lugar...”. Por curiosidade, se pesquisarmos o mesmo termo em inglês “*Transition*” é nos apresentado o resultado de “*hange from one place, state, subject to another*” e se aprofundarmos a pesquisa verificarmos que o significado em latim “*Transitus*” nos direciona essencialmente para “*ire*”. Estas diferentes significações definem o termo transição de forma equivalente, remetendo-nos para a sensação de movimento, de mudança e de incerteza.

As transições podem despertar em nós variados sentimentos e estados emocionais, pelo que, não podendo nós escapar-lhes, torna-se fulcral saber como encarar e lidar com tais momentos. Como exprime Vasconcelos (2015), as transições fazem lembrar ritos de passagem ou rituais de instituição, o atravessar de fronteiras.

A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos. Para a maior parte das culturas, são consideradas transições importantes o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte; a finalização da vida escolar, a entrada no mundo do trabalho, o divórcio, a maternidade são outros momentos marcadamente relevantes na sociedade dos nossos dias. (Sim-Sim, 2010, p.111)

Esta afirmação vem esclarecer que os medos, as expectativas e o stress são estados associados às transições, quer aconteçam em tenra idade ou numa fase mais avançada.

A descrição de transição para Oliveira-Formosinho et al. (2016), não contradiz as anteriores, para estas escritoras, as transições são complexas, envolvem situações inesperadas, carregam um leque de atores com personalidades distintas e desencadeiam um conjunto de interações entre participantes e contexto. Afirmam mesmo que tratar o assunto das transições parte da consciencialização de toda a complexidade que envolve este processo.

4.1. Processo de Transição para o 1.º CEB

A passagem pela EPE, durante muitos anos, foi considerada uma possibilidade para famílias assalariadas terem onde deixar os/as seus/suas filhos/as mas, a partir de determinado momento, principalmente a partir da segunda metade do século XX, essa realidade deixou de fazer sentido. Desde 1986, em Portugal, até ao presente, a EPE é assumida como um direito de todas as crianças, reconhecendo-se o seu papel determinante no início de um processo de educação que deverá desenvolver-se permanentemente.

Obviamente que o direito à educação, por si só, não provoca um impacto significativo no desenvolvimento das crianças. Segundo o Ministério da Educação (1998) é necessário o envolvimento e empenho das famílias, documentos orientadores estudados e ponderados, profissionais com interesse e qualidade e espaços propícios ao desenvolvimento e aprendizagem para que os efeitos sejam significativos e perduráveis, porque nenhuma etapa de vida é estanque, tornando-se essencial criar bagagem transversal e de forma contínua.

A EPE é uma fase educativa fulcral para a vida das crianças, o que nos leva a concluir que se for bem conseguida, a probabilidade de um futuro bem-sucedido é maior: “A infância.... Trata-se, indubitavelmente, de um período decisivo da nossa vida que irá moldar muito quem somos, mas sem falsos determinismos” (Vasconcelos, 2012, p.24)

As crianças, nesta faixa etária dos 4 e 5 anos, carregam poder de adaptação e, se este aspeto for entendido pelos/as agentes envolvidos/as, a criança consegue progredir e transitar entre ciclos educativos, sem consequências negativas marcantes:

...essa maravilhosa capacidade que a criança tem de se flexibilizar e fazer face às adversidades (perdas, doença, abandono, violência, carências diversas...) a partir das suas energias e reservas interiores. A imagem que me ocorre é a de uma cana de bambu agitada pelo vento que se inclina, mas não quebra. (*ibidem*, p. 24)

As transições entre ciclos são essenciais para o bem-estar social e emocional das crianças, assim como para a continuidade das realizações e desempenho cognitivo. É, portanto, fundamental proporcionar à criança uma passagem harmoniosa e criar expectativas positivas para o futuro: “A antecipação da passagem pode, quando bem

preparada, compaginar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida” (Sim-Sim, 2010, p.111).

Para Nabuco (1992, citado por Oliveira, 2016), o que leva a criança a ficar confusa e assustada são as mudanças bruscas. Por sua vez, Sim-Sim, (2010) salienta que, ao deixar o jardim de infância, a criança perde um espaço conhecido, um/uma profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual.

A ideia de transição conseguida começou a redirecionar-se a partir dos anos 80, até então, a EPE era tida como uma etapa preparatória onde a criança adquiria os pré-requisitos para as aprendizagens escolares, utilizados processos diretos de indução como fichas de iniciação à leitura e escrita e exercícios com números, de onde se concluía a aptidão da criança para transitar. Sustentou-se, durante longos anos, a ideia de que a criança é uma tabua rasa ou uma folha em branco, sendo a sua função memorizar conteúdos e reproduzi-los sem erros.

Nos últimos 20 anos, os estudos têm provado que uma transição de qualidade não assenta na quantidade de aprendizagens formais que as crianças transportam: “Dizem sobretudo respeito às características das crianças que, independentemente do seu background, chegam à escola curiosas, confiantes conhecedoras dos comportamentos que são esperados da sua parte, com segurança suficiente na procura de ajuda, capazes de se relacionarem com outros” (Vasconcelos, 2002, p.10).

O facto de a EPE ter passado a ser considerada a primeira etapa da educação básica, tem proporcionado a sua aproximação ao 1.º CEB, e, conseqüentemente, a passagem de um nível para o outro é encarada com maior naturalidade.

O desenvolvimento das potencialidades das crianças, proporcionada pela EPE, irá criar condições para que a criança tenha sucesso na transição para o 1.ºciclo e importa que, os/as professores/as e toda a organização escolar deem continuidade ao percurso de desenvolvimento e aprendizagem numa perspetiva de sequencialidade progressiva¹.

¹ Segundo esta perspetiva, o novo conhecimento baseia-se nos conhecimentos anteriores e a educação é um contínuo de aprendizagens.

Cada etapa educativa tem a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, mas, para que isso suceda, é fundamental que todos os/as profissionais educativos/as envolvidos/as assegurem a articulação e a continuidade educativas. Torna-se improvável que uma transição entre níveis educativos tenha um desfecho positivo se não existir o aproveitamento dos conhecimentos e aprendizagens já realizadas pelas crianças, dos seus interesses e das suas experiências de vida, uma vez que as novas aprendizagens devem estar articuladas com as anteriores e, a partir daí, dar-lhes continuidade num sentido mais alargado.

Nesta linha de pensamento, os/as educadores/as e os/as professores/as interpretam o papel mais relevante:

comunicar o processo desenvolvido com o grupo no(s) ano(s) anteriores permite aos/as professores/as compreenderem melhor as oportunidades de aprendizagem que as crianças tiveram ao longo da educação pré-escolar. Também a comunicação da informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança possibilitará ao/a professor/a conhecê-la melhor e saber como poderá dar continuidade ao que já aprendeu. (OCEPE, 2016, p. 101)

Assim, assegurar a articulação e a continuidade educativas irá permitir à criança “desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (OCEPE, 2016, 97).

4.1.1. A Criança no Processo de Transição

As OCEPE (2016) referem-se à criança como um ser que:

Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (p.9)

Antes de entrar na creche, a criança pertence a uma família e quando chega ao JI, pertence a uma família e já pertenceu a uma creche, e assim consecutivamente, durante toda a sua vida:

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto.

Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (*ibidem*, p.12)

Um processo de desenvolvimento educacional ou pessoal deve ser encarado como contínuo, ou seja, o/a profissional educativo/a deve estar consciente de que não irá iniciar um percurso de desenvolvimento, nem o irá finalizar “(...) É a experiência vivida da criança, em torno de si próprio e dos outros que funciona como lente através da qual ela interpreta as novas interações sociais (...)” (Marchão, 2002, p.12).

Neste sentido, o processo de desenvolvimento e aprendizagem deve sempre partir da bagagem, do contexto e das vivências da criança e prosseguir, com a criança sempre no topo do processo.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (ME, 2016, p.9)

Considerar a criança o principal agente da sua aprendizagem implica depositar nela confiança, encorajá-la, escutá-la e permitir que ela participe nas decisões relativas ao processo educativo e de orientar a sua aprendizagem, porque uma criança confiante e encorajada, é uma criança pronta para viver qualquer desafio, como é o caso das transições educativas.

4.1.2. Os Pais/Famílias no Processo de Transição

Os vastos estudos relativos ao desenvolvimento infantil ditam que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança, o que nos leva refletir acerca da importância de um ambiente familiar equilibrado.

A família é considerada como a primeira base educativa, o ambiente onde a pessoa se motiva para a vida, onde constrói a sua própria imagem interiorizando papéis, valores e atitudes. “Sendo um lugar-comum, nunca é demais afirmar que a família é o núcleo mais importante da vida da criança (...)” (Cordeiro, 2015, p.23).

Durante um largo período, os familiares próximos são a maior referência na vida da criança, as que lhe irão ditar o seu caminho educativo, os responsáveis pela sua adaptação à sociedade e as que irão acompanhá-la e apoiá-la nos momentos de transição. “Enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, os pais/famílias têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 2016, p.16).

Os pais/famílias e o estabelecimento de educação, segundo as OCEPE 2016, são dois contextos que contribuem para a educação da criança, importa, por isso, que haja uma relação próxima e um diálogo construtivo entre estes dois sistemas, para que:

- O/a educador/a ou professor/a tenha conhecimento do contexto familiar da criança;
- O/a educador/a ou professor/a adequar as suas práticas educativas às individualidades das crianças;
- Os pais/ famílias exponham as suas opiniões, expectativas e dúvidas;
- Os pais/ famílias possam ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo educador/a ou professor/a;
- O/a educador/a ou professor/a torne visível o processo pedagógico e os progressos do seu educando;
- O/a educador/a ou professor/a possibilitem aos pais/ famílias a compreensão das aprendizagens realizadas e como estes podem contribuir para essa avaliação, através do que conhecem da criança e observam em casa;
- Os pais/ famílias possam fazer parte do processo de aprendizagem das crianças, participando nele;
- O estabelecimento educativo e os pais/famílias se possam organizar para dar uma melhor resposta à educação da criança e às suas necessidades. (adaptado das OCEPE, 2016)

As participações ativas das famílias no contexto educativo das crianças têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança, desempenhando um papel fundamental na adaptação da criança ao contexto educativo em específico no campo social. Pelos factos descritos, os pais/familiares devem procurar estar presentes ao longo de todo o percurso educativo dos seus/suas filhos/as/educandos/as.

No que diz respeito aos/à pais/família perante as transições educativas, podemos considerar que são as figuras com maior relevância, primeiro, pelo facto de serem os

responsáveis máximos pelo percurso educativo do/a seu/sua educando/a e, em segundo, o sucesso de uma adaptação a um novo contexto educativo advém, numa grande percentagem, da preparação familiar, ou seja, a criança torna-se aquilo que percebe e assimila num determinado contexto, formando, assim, a sua aprendizagem/bagagem.

Os primeiros contextos, as primeiras interações, as primeiras relações, ocorrem no contexto familiar, pelo que as primeiras e as mais importantes aprendizagens da criança são da responsabilidade dos pais e da família. Portanto, antes da criança conhecer novas figuras de referência como o/a educador/a, já possuem valores, vivências, aprendizagens. Assim sendo, por muito responsável e competente que o/a educador/a ou o/a professor/a seja, o papel desempenhado pelos pais é o expoente máximo no desenvolvimento do/a seu/sua educando/a.

Os contratempos que mais afetam as crianças no processo de transição são os contratempos sociais: não conseguir formar pares, não pertencer a um grupo, a falta de afeto, a falta de companhia, a ausência de diversão, a vergonha de se expressar, pelo que, conseqüentemente, a criança associa o novo ciclo a um pesadelo.

Para que tal não suceda, os pais/familiares têm de preparar a criança socialmente, permitindo-lhe um contexto familiar tranquilo, permitindo-lhe reconhecer que é um ser com capacidade, confiável, acarinhado/a e apoiado/a, bem como é indispensável o diálogo e a partilha entre a equipa educativa e os pais/familiares, uma vez que, só assim, poderão intervir de forma fundamentada e completa na vida educativa e pessoal da criança e garantir a continuidade educativa.

4.1.2. O/a Educador/a no Processo de Transição

O/a educador/a, na maioria dos percursos educativos das crianças, representa a primeira figura de referência, fora do contexto familiar. Neste sentido, o/a profissional educativo/a acarreta uma carga de responsabilidade alargada.

O conhecimento da estrutura familiar e dos outros dados relacionados com a família tem uma importância fundamental, dada a influencia deste ecossistema no bem-estar e na qualidade de vida das crianças, a nível orgânico, psicológico, moral, social e cultural, e a sua função como “primeira célula” social. (Cordeiro, 2015, p.23)

Segundo as OCEPE (ME, 2016) e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o/a educador/a perante um processo de desenvolvimento/aprendizagem:

- Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades;
- Considera a família e sua cultura na sua ação educativa;
- Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo;
- Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos;
- Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças;
- Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças;
- Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças;
- Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança: “a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (ME, 2016, p.18)
- Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada.
- Estimula a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender” (adaptado das OCEPE (ME, 2016) e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

As OCEPE (ME, 2016) afirmam-se como um documento de referência que objetiva apoiar a reflexão do/a educador/a sobre a sua intencionalidade educativa e auxiliar a construção e gestão do currículo, destacando orientações globais, como: a observação, o registo, a documentação, o planeamento, a ação e a avaliação.

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação, mas, por si só, pode não ser suficiente. O registo funciona como complemento da observação, uma vez que permite

ao/à educador/a contextualizar o que foi observado, situar o acontecimento no tempo e no espaço e, posteriormente, refletir.

Os registos podem ser efetuados de diversas formas (produções individuais/grupo, projetos individuais/grupo, registos de apoio à organização do grupo, como a folha de presenças, registo de regras, entre outros, registos audiovisuais...) que irão funcionar como documentação do processo de desenvolvimento da criança.

Planear, vai além da elaboração de propostas por parte do/a educador/a, planear implica reflexão, previsão, organização, discussão (com as crianças e por vezes com a restante equipa educativa da instituição) e inclusão (incluir os pais e familiares).

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar, assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. (ME, 2016, p.11)

O/a educador/a, no momento da planificação tem de refletir/estabelecer a sua intencionalidade educativa, adequar à panóplia de características distintas do grupo e ajustar ao meio à sua disposição e fazer uma previsão de alguns episódios/dúvidas/interesses, que possam surgir para que lhe seja possível agir de uma forma adequada. “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (*ibidem*, p. 15).

O processo de avaliação na educação pré-escolar é realizado com base em todos os registos e na documentação e é encarada como uma forma de evolução. “A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (*ibidem*, p. 16).

No que respeita a continuidade educativa e transições, Vasconcelos (2002) afirma, antes de tudo, que as crianças têm imensas capacidades e que, normalmente, não utilizam nem um terço das potencialidades do seu cérebro. A criança é muito mais do que aquilo que imaginamos, muito mais do que “uma planta frágil”, precisa, apenas, de estar rodeada de adultos provocadores e estimulantes. De acordo, ainda, com Vasconcelos (2002), as transições, normalmente, são tratadas com medo e insegurança porque se teme o que é diferente.

As OCEPE referem que as crianças, quando frequentam a educação pré-escolar, fazem um caminho de desenvolvimento e de aprendizagem a que importa dar continuidade “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (p.6).

O objetivo da EPE, no que diz respeito à entrada da criança no 1.º CEB, ou seja, ao momento de transição, prende-se, essencialmente, na promoção de ambientes e experiências que permitam o desenvolvimento pessoal e social da criança, respeitando sempre a sua individualidade. Não se pretende que a criança leve aprendizagens formais para a próxima etapa, mas sim competências para conseguir enfrentar as diferenças e aplicá-las num novo desafio.

4.4.1. O/a Professor/a do 1.º CEB no Processo de Transição

Segundo Portugal (2002), o papel dos pais/familiares, educadores/as e professores/as não passa, de forma alguma, por forçar o desenvolvimento, mas, sim, garantir que as experiências e as rotinas da criança fortifiquem a sua segurança emocional e o seu encorajamento, sempre com uma visão de que a criança aprende em qualquer contexto e ao longo de toda a sua vida.

Quando a criança chega para o seu primeiro dia de escola, espera-se que ela saiba escutar, que siga indicações, que se interesse por jogos e tarefas, que inicie e termine pequenos projetos. Espera-se ainda que ela saiba expressar as suas necessidades, que respeite as necessidades dos outros, que saiba esperar e que reconheça quando necessita de ajuda. (Szanton et al., 1992, citados por Portugal, 2002, p.9)

Na perspetiva desta autora, os atributos “Heart-Start” constituem o equipamento básico da criança para as aprendizagens escolares e podem resumir-se deste modo:

Confiança - A confiança diz respeito a um sentimento de domínio do próprio corpo, a criança acredita que a probabilidade de ter sucesso é maior do que ter insucesso e que para chegar lá pode contar com os adultos de referência.

Curiosidade – A curiosidade é o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer.

Intencionalidade - A intencionalidade manifesta-se pela persistência na ação de forma a obter um impacto ou um efeito nas coisas.

Autocontrolo - O autocontrolo é a capacidade da criança em adequar o seu comportamento à sua idade e situação.

Estabelecimento de relações – O estabelecimento de relações é a capacidade de estar conectado, sentir-se compreendido e compreender com os outros.

Capacidade de comunicar – A capacidade de comunicar é a capacidade de trocar ideias e conceitos com os outros e está inteiramente ligada ao domínio da confiança e do relacionamento com os outros.

Cooperação – A cooperação é a capacidade de conjugar as nossas próprias necessidades com as de outros em algum momento ou atividade (adaptado de Portugal, 2002).

Estes equipamentos básicos, nem sempre estão presentes nas crianças, mas são pressupostos a seguir e a desenvolver, pelos/as profissionais educativos/as, nas crianças de modo a facilitar a transição para o 1.º CEB. Contudo, mesmo que a criança tenha efetuado um percurso de desenvolvimento e aprendizagem exemplar, existem sempre as características individuais, ou seja, a adaptação da criança dependerá da conjugação de vários fatores como, por exemplo, a carga genética e a carga ambiental.

Neste sentido, é importante destacar a relevância da recolha de informação sobre o/a aluno/a. Previamente, o/a professor/a do 1.º CEB, junto dos pais e do/a educador/a, deve inteirar-se do processo que acompanha cada criança, assim como as suas capacidades/dificuldades individuais. O conhecimento do processo e das características da criança irá enriquecer a intervenção do/a professor/a e facilitar o processo de adaptação do grupo em geral. Importa realçar que estas informações, por si só, podem não ser suficientes, a qualidade da receção e do acolhimento por parte da equipa educativa é fundamental para uma criança que acaba de chegar de um meio onde são preservados o afeto e a brincadeira.

O processo de transição envolve esforço e dedicação de diversos agentes e só com a real e empenhada colaboração de todos os atores e a triangulação das fontes se conseguirá um processo de transição harmonioso e uma efetiva continuidade educativa.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Contextualização do Estudo

1.1. Enquadramento do Estágio Curricular no 1.º CEB

1.1.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica C/ Jardim de Infância onde o meu Estágio Curricular em 1.º CEB decorreu, durante três meses, encontra-se situada numa vila do Concelho de Coimbra (região centro de Portugal), caracterizada como uma zona rural, envelhecida e economicamente deprimida.

No entanto, apesar do contexto socioeconómico médio baixo, esta região beneficia de um vasto património paisagístico.

Este estabelecimento de ensino encontra-se enquadrado num Agrupamento de Escolas da rede pública, constituído por nove estabelecimentos de ensino (quatro Jardins de Infância, três Escolas Básicas, um JI com 1.º CEB e uma Escola Secundária).

O corpo docente da Escola Básica é constituído por quatro professoras titulares; três educadoras; um professor de educação especial, em tempo parcial; e dois docentes do 1º CEB, em funções de apoio educativo. O corpo não docente é composto por nove assistentes operacionais.

Relativamente às estruturas físicas e recursos materiais, o estabelecimento educativo é constituído por três blocos que funcionam como organizadores da instituição: o bloco das salas de aulas do 1º CEB (constituído por quatro salas de aula onde decorrem as aulas dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), o bloco das salas de Educação Pré-Escolar, e o bloco do refeitório e da cozinha; catorze salas funcionais (quatro salas de arrumos, uma sala de professores/as, duas salas de auxiliares de ação educativa, uma sala equipada para alunos/as com NEE, três salas de educação pré-escolar, uma sala de Expressão Física Motora, uma sala preparada para realizar atividades de Expressão Dramática e uma sala destinada a atividades extracurriculares); uma biblioteca utilizada por toda a comunidade escolar; um parque de diversões partilhado pelas crianças do 1.º CEB e JI; um campo de jogos também partilhado pelos dois ciclos educativos e um pátio/recreio com zonas cobertas, onde é possível todas as crianças e todos/as os/as Encarregados/as de Educação usufruírem do ar livre em dias de chuva.

1.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças

A turma do 2.º ano é constituída por vinte e seis crianças com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, maioritariamente do sexo masculino, 18 rapazes e 8 raparigas. A diferença de idades deve-se ao facto de alguns elementos da turma terem nascido no início e outros no fim do ano de 2010, à exceção de uma das crianças de etnia cigana, que se encontra com nove anos.

O período de nascimento das crianças da turma encontra-se díspar, registando-se sete nascimentos no primeiro trimestre do ano, oito no segundo, cinco no terceiro e seis no quarto.

Quinze alunos/as são aniversariantes na primeira metade do ano e onze na segunda. O facto de a maioria das crianças partilharem a EPE contribuiu positivamente para a harmonia do grande grupo. De 26 crianças apenas 1 menino nunca frequentou o nível educativo anterior e 2 não frequentaram o JI da instituição (1 menino frequentou apenas durante 3 meses).

Relativamente à caracterização dos pais e mães das crianças, verifiquei que a média de idades das progenitoras incidia na classe dos 30 aos 35 e a dos progenitores na dos 35 aos 40, existindo pais e mães de nacionalidade cabo-verdiana e angolana, além da portuguesa. No âmbito das habilitações académicas, todos/as os/as progenitores/as frequentaram a escola: a maioria concluiu o secundário, treze ingressaram no ensino superior e duas mães e um pai obteve o grau de mestre. Quanto à situação profissional, sete mães e quatro pais encontravam-se em situação de desemprego e as profissões que mais predominavam inseriam-se no setor secundário (indústria) e terciário (serviços).

As famílias dos/alunos/as pertencem, de forma geral, ao nível socioeconómico médio.

1.2. Problemática

A frequência de um JI é um direito e uma necessidade de todas as crianças, independentemente das condições laborais e financeiras dos seus pais. As crianças necessitam de conviver com outras crianças e de terem espaços onde possam usufruir de experiências que contribuam para o seu desenvolvimento equilibrado.

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, viu livros, teve contacto com a escrita, comparou, identificou e classificou objetos, observou, pesquisou, expressou sentimentos e emoções, aprendeu a trabalhar sozinha e em grupo, desenvolveu a autoestima e o desejo de aprender.

Tudo isto a vai ajudar a uma melhor compreensão do mundo que a rodeia e facilitar as aprendizagens formais da escola, sendo, assim, um caminho para o sucesso escolar e, mais amplamente, para o sucesso na vida. (ME, 1998, p. 3)

Segundo os dados apresentados pela Pordata, a percentagem de crianças matriculadas na EPE em Portugal, nos últimos 7/8 anos, tem acompanhado de perto a média da União Europeia. Desde 2015 que o número de matrículas de crianças com idade para frequentar este nível educativo se apresenta acima dos 90%, registando o seu pico em 2020, com 97,1%.

Os últimos registos mostram-nos que a taxa de matrículas na EPE, baixou em 2021, tendo-se registado 95,2% de matrículas, mesmo que não seja um declínio muito acentuado, é um facto contraproducente, uma vez que o objetivo é que todas as crianças frequentem a EPE.

Ao longo dos anos, tornam-se indiscutíveis as mudanças, os avanços e a atenção atribuída pelos investigadores à Educação Pré-Escolar, assim como os esforços prestados pelo Governo português no desenvolvimento de infraestruturas educativas. No entanto, apesar de ser integrada no Sistema Educativo Português (Lei 46/86, de 14 de outubro) e reconhecida pela (Lei 5/97, de 10 de fevereiro) como a primeira etapa da Educação Básica, a frequência da Educação Pré-Escolar é ainda de carácter facultativo, permitindo que algumas crianças não vivenciem este contexto educativo, essencial para a construção e desenvolvimento futuro.

No entanto, é de salientar as medidas tomadas pelo governo em 2009 e em 2015, no sentido de permitir que todas as crianças frequentem o jardim de infância, a partir dos 5 e 4 anos, respetivamente. Também recentemente (janeiro de 2022) foram tomadas medidas pelo Governo relativamente à frequência gratuita das creches, ou seja, objetiva-se o alargamento progressivo da gratuitidade das creches e das amas do Instituto da Segurança Social, I. P. (Lei n.º 2/2022 de 3 de janeiro).

A partir do próximo dia 1 de setembro de 2022 entra em vigor a gratuitidade das creches para todas as crianças nascidas a partir de 1 de setembro de 2021 (inclusive) que

frequentem creches do setor social e solidário (independentemente da sala que venham a frequentar).

Até 2024, a gratuidade das creches será implementada de forma faseada, aumentando anualmente mais um ano de creche abrangido, até à globalidade das crianças da rede social e solidária. As crianças, agora abrangidas pela gratuidade, mantêm-na durante todos os anos que estiverem na creche.

O objetivo é chegar a 100 mil crianças no final da implementação da medida (2024). (Portaria n.º 198/2022, 27 de julho)

A frequência da EPE pode minimizar, ou mesmo inverter, os princípios negativos associados às transições educativas. Com efeito, a articulação curricular e o consequente conhecimento das orientações curriculares e dos programas do 1.º CEB pelos/as diferentes profissionais educativos/as pode contribuir para assegurar a continuidade educativa.

A esta estratégia de transição, podem juntar-se outras como: o envolvimento dos/das Encarregados/as de Educação no processo educativo dos/as educandos/as; o respeito pela individualidade da criança e pelo seu ritmo de aprendizagem; a preferência pela pedagogia participativa.

1.3. Pertinência do Estudo

Qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno. (Fortin, 1999, p.48)

Em contexto de estágio curricular, numa turma de 2.º ano de escolaridade com 26 alunos, deparei-me com uma criança que me perguntava constantemente “Ainda falta muito tempo para irmos para o intervalo brincar?”; “Posso ir à casa de banho?”.

O menino (E) mostrava regularmente fadiga, desinteresse pelo decorrer das atividades letivas, dificuldade de concentração e uma grande necessidade de brincar. Em contexto de trabalhos de grupo, esta criança, se não fosse estimulada pela professora titular da turma, não interagia com os colegas nem dava opinião acerca das atividades propostas.

No momento do intervalo, brincava com os vários brinquedos que trazia de casa, normalmente de forma solitária. O restante grupo não interagiu com este menino, e quando confrontados/as com este facto, as respostas eram consensuais: “Ele não quer brincar ao que nós queremos”; “Ele não quer partilhar os brinquedos”, entre outras.

Como estagiária estava perante um aluno pouco desperto para a aprendizagem, desligado do grande grupo e com pouco controlo de si próprio, que o levava, por consequência, ao insucesso escolar, período letivo após período letivo.

Como futura profissional de educação, esta realidade escolar suscitou a minha curiosidade, visto que o menino (E) frequentava o 2.ºano de escolaridade, tinha uma criatividade infinita, uma imaginação fértil (muitas vezes direccionada às personagens de fantasia) e apresentava, na maioria das vezes, uma postura calma e dócil. Após analisar o processo do menino (E), verifiquei que frequentara três meses de EPE, numa instituição educativa que não fazia parte do agrupamento de escolas que naquele momento frequentava, que ingressou no 1.º ano do 1.º CEB com cinco anos de idade (fazia anos no mês de novembro) e que vivia com a mãe e com a avó.

Posteriormente, falei com a professora titular da turma acerca da postura desinteressada que este menino (E) apresentava no decorrer das atividades letivas e, em modo de resposta, a professora titular da turma afirmou não conhecer o menino (E) até ao seu ingresso no 1.º ano do 1.º CEB, e que o processo que o acompanhava não era alargado nem conclusivo.

Concluiu a conversa afirmando que o menino (E) tem vindo a fazer progressos essencialmente no controlo de si próprio e das suas necessidades perante o ritmo do grande grupo, ainda assim está num processo de adaptação à escola.

Neste contexto, julguei oportuno abordar a temática da transição, uma vez que a entrada no 1.º CEB é um momento marcante na vida das crianças e se não for abordado precocemente por todos/as os/as intervenientes, com a devida importância, pode provocar adversidades na vida educativa e social dos/as meninos/as.

Considerarei pertinente abordar o tema das transições educativas, mais precisamente a da EPE para o 1.º CEB, uma vez que é uma mudança que pode causar impacto positivo na vida das crianças se houver articulação e continuidade entre os dois níveis educativos, mas, também, pode ser um momento negativo e traumatizante se houver uma rutura de vivências e de aprendizagens.

Neste contexto, quis conhecer a posição de educadores/as, professores/as e da professora titular da turma, acerca deste tema.

1.4. Questão de Partida e Objetivos

Diversos estudos e autores salientam a importância de uma transição bem programada entre o JI e o 1.º CEB, classificando-a como um momento muito significativo, fundamental para o bem-estar social e emocional das crianças, assim como para o desempenho cognitivo que deve ser motivo de reflexão por parte de educadores/as, professores/as e investigadores/as, querendo-se devidamente fundamentada e planeada com intencionalidade educativa.

No que concerne ao papel dos/das educadores/as de infância e aos /às professores/as do 1.º CEB no processo de transição entre a EPE e o 1.º ano do 1.º CEB, a DGIDC afirma:

Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais. (...)

Aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas. (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, p.6)

Estas afirmações evidenciam a postura que os/as profissionais educativos/as devem adotar perante o processo de transição educativa, tornando-se evidente a importância da articulação, da continuidade educativa e do respeito pela Voz de todos/as os/as envolvidos/as.

A articulação, num processo de transição implica uma sequencialidade progressiva, sendo que, cada etapa deve acrescentar alguma coisa de novo à etapa anterior, numa perspectiva de continuidade. A continuidade educativa assegura as ligações impedindo ruturas de aprendizagens.

Segundo Monge (2002), estes dois processos (articulação e continuidade) devem contar com a participação de todos/as os/as envolvidos/as (educadores/as, professores/as, pais, crianças), pois é através da comunicação e da partilha que se consegue ter perceção das vivências, das aprendizagens individuais e dar encadeamento às mesmas:

As opiniões das crianças, as opiniões dos pais podem ser um elemento importante de reflexão sobre a própria atuação dos docentes num jardim de infância ou numa escola de 1.ºciclo. Talvez este seja, de facto, o ponto inicial da continuidade que se pretende.
(Monge, 2002, pp. 31)

Assim, o presente estudo tem como questões de partida:

1. Qual o impacto da transição da EPE para o 1.º CEB nas crianças?
2. Que perceções têm os/as educadores/as e professores/as sobre o impacto, nas crianças, da transição entre a EPE e o 1.º CEB?

Neste seguimento, são objetivos deste estudo:

- Identificar as conceções dos/das educadores/as de infância e dos/das professores/as do 1.º CEB face ao processo de transição entre a EPE e o 1.º ano do 1.º CEB;
- Analisar a regularidade de partilha e comunicação entre os profissionais do mesmo nível educativo e entre profissionais de níveis educativos distintos;
- Compreender a importância atribuída ao trabalho cooperativo e colaborativo;
- Verificar o conhecimento que os/as educadores/as possuem acerca da organização curricular e programa do 1.º CEB e perceber o domínio que os/as professores/as têm acerca das OCEPE;
- Identificar se existe uma relação de proximidade entre os/as educadores/as, os/as professores/as e os pais das crianças;
- Perceber que estratégias facilitadoras de transição são utilizadas pelos/as profissionais educativos/as, no processo de transição da EPE para 1.º CEB.

2. Metodologia

2.1. Natureza do Estudo

“Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo (...)” (Amado, 2021, p.20). Partindo desta afirmação do autor Amado (2021), a escolha do/s método/s e do/s instrumento/s de investigação devem ser adequados à área de intervenção e dependem sempre da natureza do estudo, tornando-se crucial ponderar questões relativas à sua adequabilidade, questionando-nos se conseguimos obter a resposta que procuramos através daquele meio.

Neste estudo, foi utilizado maioritariamente o método quantitativo, não obstante, o método qualitativo também foi aplicado. A aposta na conjugação de elementos quantitativos e qualitativos teve como intuito ampliar a abordagem investigativa, porque pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos, são complementares e oferecem diferentes perspetivas. “A utilização de procedimentos mistos em pesquisas sociais é bastante usual, pois permite a apreensão do fenómeno e do objeto de estudo por prismas, por vezes, distintos” (Câmara, 2013, p.180).

Godoy (1995) descreve investigação quantitativa e investigação qualitativa da seguinte forma:

...num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas.

... a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (p.58)

Apesar destes dois métodos de investigação apresentarem diferentes formas de abordar uma realidade, ambos presam o rigor e veracidade da informação.

2.2. Amostra

A utilização de dois tipos de instrumentos de recolha de dados, inquérito por questionário e o inquérito por entrevista permitem diferenciar os/as participantes deste estudo.

A Amostra do estudo é constituída por 321 profissionais de educação, sendo 186 educadores/as e 134 professores/as do 1.º CEB, fazendo, igualmente, parte da Amostra a professora titular da turma onde se realizou o estágio, o que perfaz um total de 321 participantes.

Fortin (1999), para definir o termo amostra, primeiro faz uma distinção entre População e Amostra:

A população compreende todos os elementos (pessoas, grupos, objetos) que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo.

Uma amostra é um subconjunto de elementos ou de sujeitos tirados da população que são convidados a participar no estudo. É uma réplica em miniatura, da população (...).
(p.41)

2.3. Instrumentos de Recolha de Dados

2.3.1. Inquérito por Questionário

A recolha de dados deste estudo foi efetuada através de inquéritos por questionário e inquérito por entrevista. Foram aplicados dois questionários Q1 e o Q2, um aplicado aos/às educadores/as de infância (Q1) e outro aos/às professores/as do 1.º CEB (Q2). A entrevista foi utilizada para se conhecer a opinião da professora titular da turma/coordenadora do 1.º CEB

Optou-se pelo inquérito por questionário, uma vez que era do interesse deste estudo, conhecer a idealização e a consideração de um número alargado de profissionais educativos/as acerca da transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB.

Relativamente ao uso dos inquéritos por questionário, Batista et al. (2021), defendem que nos devemos recorrer deles quando “pretendemos inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações (...)” (p.17).

Dentro dos três tipos de inquéritos por questionários (só com perguntas abertas; só com perguntas fechadas; misto), optei pelo questionário misto “Útil quando o investigador pretende obter informação qualitativa que sirva, por exemplo, como complemento ou elemento indicador do contexto da informação quantitativa obtida” (*ibidem*, p.18).

O questionário Q1 era composto por 21 questões, 20 de resposta fechada e 1 de resposta aberta (apêndice 1). O questionário Q2 tinha 19 questões, 16 de resposta fechada e 3 de resposta aberta (apêndice 2).

Os dois inquéritos foram organizados, estrategicamente, em partes: parte I, parte II e parte III.

Todas estas partes tinham uma intencionalidade:

Parte I - Este primeiro momento foi idealizado para conseguir conhecer alguns aspetos identitários dos sujeitos da amostra, com o intuito de realizar uma caracterização sociodemográfica da mesma.

Parte II - Nesta fase dos questionários procurou-se recolher perceções, atitudes e/ou expectativas dos/as inquiridos/as em relação ao problema a investigar.

Parte III – A última parte tinha como finalidade conhecer as ideias dos/as educadores/as e dos/as professores/as acerca do tema em investigação e identificar estratégias facilitadoras de transição defendidas e praticadas.

Com o intuito de expandir a amostra, optou-se pela publicação dos inquéritos por questionário na rede social *Facebook*, em dois grupos: um restrito a educadores/as de infância (Q1), outro restrito a professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Q2).

2.3.2. Inquérito por Entrevista

A preferência pela entrevista semiestruturada deveu-se ao facto de ser aplicada à professora titular da turma de estágio, sendo a sua principal finalidade compreender o

significado e o sentido que atribuía ao tema em estudo, assim como identificar as possíveis ferramentas/estratégias que, na sua opinião profissional, podem facilitar uma transição educativa.

Relativamente ao inquérito por entrevista, Amado e Ferreira (2021) afirmam que “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p.207). Quanto à sua utilidade, Batista et al. (2021, citando Morgado, 2013), defendem que a entrevista “deve ser um instrumento empregue, quando se pretende obter e recolher dados cujo principal objetivo assenta na compreensão dos significados e do sentido que os entrevistados dão a determinadas questões ou situações” (p.25).

Optei pela entrevista semiestruturada, aplicada pessoalmente, com o objetivo de recolher o máximo de informação possível, através de um momento sem grande formalidade.

Este tipo de entrevista permite: “(...) um possível encontro social com um objetivo específico, que prima por uma troca de pontos de vista, em que o conhecimento é construído por e entre os participantes (...)” (*Ibidem*, p.20).

A entrevista é um instrumento de recolha de dados com grandes potencialidades, mas emite uma vasta responsabilidade ao entrevistador, uma vez que existem vastíssimos fatores/variantes que podem influenciar o seu sucesso e a sua grandiosidade, essencialmente se for uma entrevista presencial (o tipo de discurso, o local, a postura corporal são alguns desses fatores).

Numa fase preparatória da entrevista, foi estabelecido o tipo de discurso/postura que iria adotar, definido o grau de extensividade da informação que se pretendia recolher e redigido um guião de perguntas com uma ordem predefinida.

Constou de uma entrevista presencial, de carácter informal que possibilitou a introdução de mais três questões (pertinentes) que não estavam planeadas. A pessoa entrevistada permitiu a gravação da entrevista, o que facilitou a comunicação.

Este estudo foi aplicado a pessoas, o que nos leva a refletir acerca dos direitos dos participantes e dos deveres dos investigadores, tendo sido garantido, a todos/as os/as participantes, o anonimato, a confidencialidade de dados e o direito à intimidade “é importante tomar todas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam nas investigações” (Fortin, 1999, p.116). O mesmo autor

refere ainda “Os dados colhidos, durante e após o estudo, ficam sob responsabilidade do investigador” (*Ibidem*, p.118).

2.4. Instrumentos de Análise de Dados

2.4.1. Análise Estatística e Análise de Conteúdo

A escolha do método de análise de dados, tal como a escolha dos instrumentos da sua recolha, deve ser feita em função da natureza do problema a estudar e dos pressupostos teóricos da pesquisa. Existindo diversificados recursos, é essencial que se utilize o mais adequado.

O inquérito por entrevista é um dos instrumentos de recolha de dados incorporado na investigação qualitativa e o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que pode incorporar a natureza qualitativa e quantitativa como é o caso dos inquéritos por questionário mistos (contêm perguntas de resposta aberta e fechada).

...na investigação de natureza quantitativa, a análise de conteúdo permitirá responder a questões de investigação de tipo “o quê?” e é elaborada de forma dedutiva, isto é, produzem-se frequências de categorias ou valores pré-selecionados, associados a variáveis particulares.

...a análise de conteúdo na investigação qualitativa, associa-se às perceções e a questões de tipo “porquê?” e caracteriza-se essencialmente, numa perspetiva interpretativa, subjetiva, contextual, refletindo inúmeros significados. (Moura et al., 2021, pp. 50-51)

Para analisar os dados obtidos nos dois inquéritos por questionário (Q1 e Q2), utilizei a análise estatística que, segundo Nascimento et al. (2021), é “uma ferramenta analítica poderosa a serviço das ciências, pois o seu uso oferece segurança ao pesquisador” e deve ser utilizada quando “os dados são recolhidos por meio de um inquérito por questionário, assim como, quando a investigação é orientada para o estudo das correlações entre fenômenos passíveis de serem expressos por variáveis quantitativas ou qualitativas” (pp.87-88).

Como os dois inquéritos por questionário tinham perguntas abertas e fechadas, a análise dos resultados foi efetuada de forma distinta. As respostas às questões de caráter fechado foram analisadas através da estatística descritiva, com o auxílio do *Microsoft*

Excel 2016, tendo os dados obtidos sido organizados e descritos na forma de figuras de barras e circulares. “A estatística descritiva permite ao investigador obter as primeiras interpretações dos dados recolhidos” (Coutinho, 2014, citado por Lapa, 2021, p.74). As respostas abertas foram interpretadas através da análise de conteúdo que, segundo o autor Bardin (1977), é “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Segundo este autor, a análise de conteúdo é organizada cronologicamente em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na fase pré-análise estabeleceu-se contacto com o material disponível e fez-se uma leitura de todos os textos. Bardin (1977) designa este tipo de intervenção inicial de “Leitura flutuante”.

Seguidamente, na fase da exploração do material, codificaram-se os dados para que fosse possível, posteriormente, categorizá-los. A codificação segundo Bardin (1977) corresponde ao tratamento de dados “A codificação é o processo pela qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 1977, pp.102-103).

Relativamente à definição e utilidade da categorização, Bardin (1977) afirma “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação 3, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios definidos” (p.117).

Para Vala (1986), a categorização serve para simplificar “A categorização é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (p.110).

Depois dos dados agrupados, foi possível efetuar uma tabela e inserir a frequência geral de cada categoria, sendo, assim, possível passar para a próxima e última fase, o tratamento dos resultados.

A fase interpretativa ou do tratamento dos resultados, apoiou-se em todo o trabalho precedente, o que permitiu ter em conta todo o tipo de relações, causas, oposições e avaliações, e daí retirar ilações e conclusões dos dados obtidos.

Para além dos inquéritos por questionário, utilizou-se, também, neste estudo, o inquérito por entrevista, pelo facto de eu considerar que o discurso da pessoa entrevistada poderia ser enriquecedor para este trabalho, uma vez que sou conhecedora das suas práticas educativas e dos valores educacionais que defende. Como afirma Batista et al. (2021, citando Morgado, 2013), a entrevista tem como potencialidade “permitir desocultar determinadas representações sociais ou perceções no pensamento dos entrevistados, de forma a contribuir, em larga medida, para a compreensão das suas conceções de realidade e do sentido que atribuem às suas ações” (p.25).

O tratamento dos resultados foi alvo de análise de conteúdo, através de uma tabela, onde constam as questões e as sucessivas respostas tal e qual como foram transmitidas pela entrevistada.

3. Apresentação e Discussão dos Dados

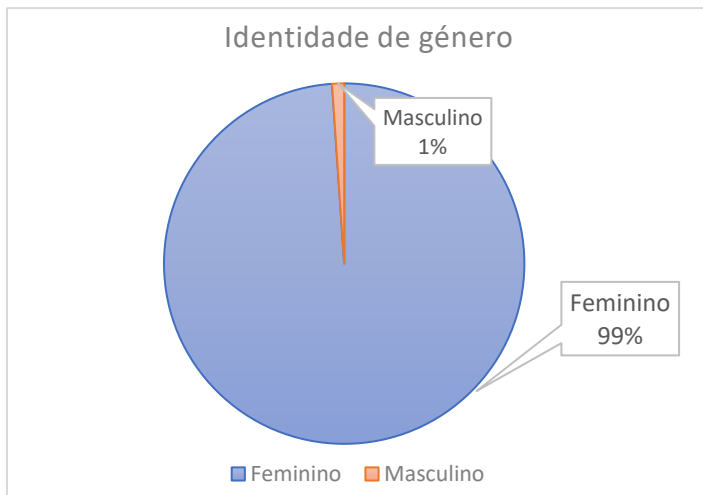
3.1. Questionário aplicado aos/às Educadores/as de Infância (Q1)

I. Dados Pessoais

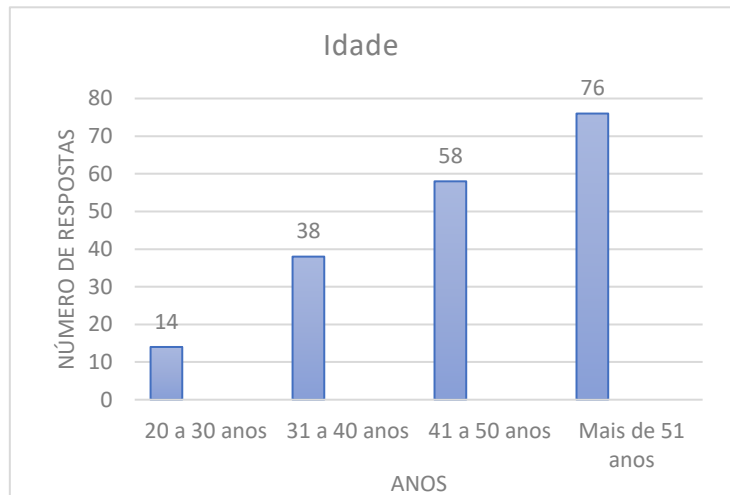
As figuras 3, 4 e 5 permite-nos fazer uma análise das características identitárias dos/as participantes deste questionário.

Figura 3

Número de educadores/as quanto ao sexo.

**Figura 4**

Organização dos/as educadores/as por intervalo de idades.



Ao observarmos a figura 3, que representa o número de educadores/as quanto ao sexo (feminino ou masculino), percebemos que 99% das profissionais que responderam a este questionário são do sexo feminino. A percentagem de participantes do sexo masculino (a cor de laranja na figura 3) é de 1%.

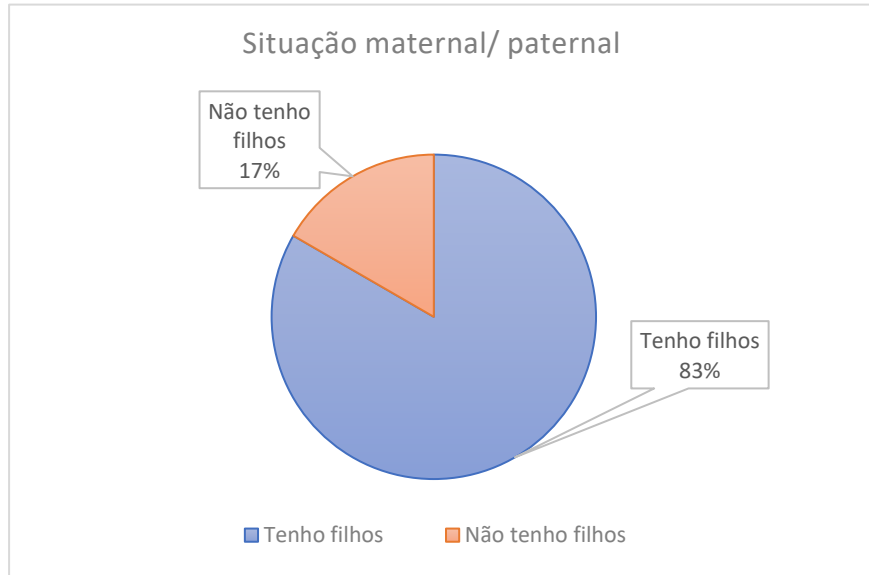
É notória a discrepância entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino. Em 186 educadores/as apenas dois elementos são homens, o que nos leva a refletir acerca da feminização da profissão e dos estereótipos de género no mundo profissional.

Analisando a figura 4, que distribui os/as respondentes por intervalos de idades, verificamos que a opção, “Mais de 50 anos”, foi a que compreendeu maior quantidade (76), correspondente a uma percentagem de 40,9%. Com menor afluência apuramos o intervalo de idades dos 20 aos 30 anos (14 participantes), com uma percentagem correspondente a 7,5%.

Através desta figura, podemos concluir que a maioria dos/as educadores/as que participou neste questionário tem mais de 41 anos (134 elementos de 186), o que nos leva a concluir que neste grupo não há muitos elementos das camadas mais jovens (dos 20 aos 30 anos).

Figura 5

Situação maternal/paternal dos/das educadores/as de infância.



Através da figura 5 podemos observar que a grande maioria dos/as educadores/as que participou neste questionário tem filhos/as, estando representada a azul a percentagem de educadores/as com filhos/as (83%), correspondente a 155 elementos e a cor de laranja indica a percentagem de educadores/as que não tem filhos/as (17%), correspondente a 31 elementos

II. Dados Profissionais

Através das figuras seguintes podemos constatar o percurso pessoal dos/as educadores/as que responderam a este questionário, quer no que concerne às habilitações académicas, quer à experiência profissional de cada um/a

Figura 6

Habilitações literárias dos/das educadores/as de infância.

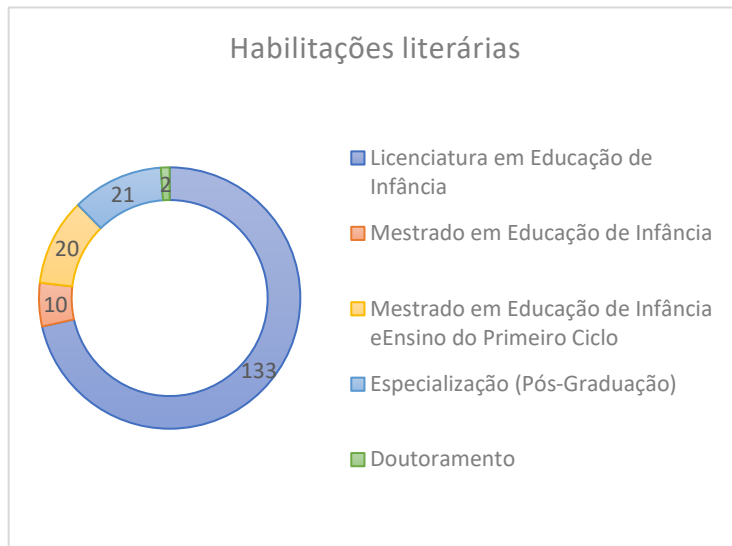
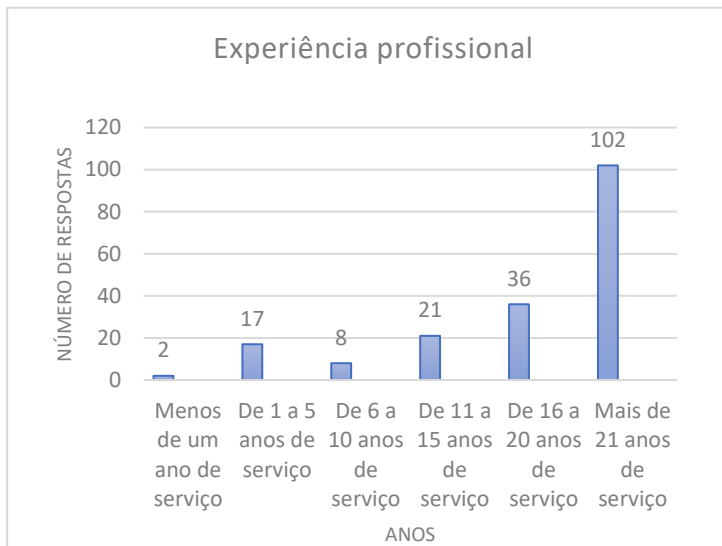


Figura 7

Experiência profissional dos/das educadores/as de infância.



A figura 6, mostra-nos o grau de formação académica dos/as respondentes. Através dele, conseguimos verificar que a maioria (133 participantes), possui uma Licenciatura em Educação de Infância, que corresponde em percentagem a 72%. A idade dos/as participantes pode ajudar a interpretar esta elevada percentagem, uma vez que a maioria diz ter mais de 40 anos de idade e, até 2006, apenas era necessária a Licenciatura em Educação de Infância para poder exercer a função de educador/a de infância (Licenciaturas Pré-Bolonha).

O grau de formação académica “*Doutoramento*” foi a opção que contou com menor número de respostas (2 participantes).

Relativamente aos anos de experiência profissional dos/das educadores/as que responderam ao questionário, podemos observar, através da figura 7, que existe uma maioria (102 elementos) com mais de 21 anos de experiência. Também este, é um dado que está diretamente ligado com a idade dos/as respondentes (figura 4). A opção “Menos de um ano de serviço” foi a que contou com menor número de respostas (2).

Figura 8

Situação profissional dos/das educadores/as de infância.

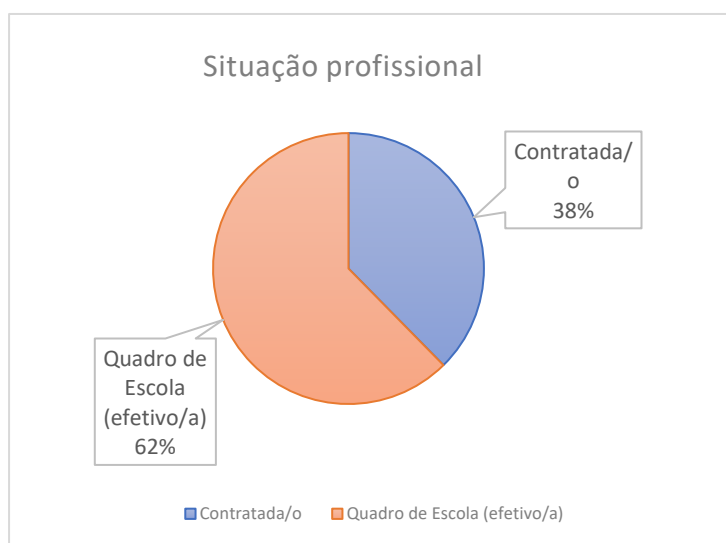
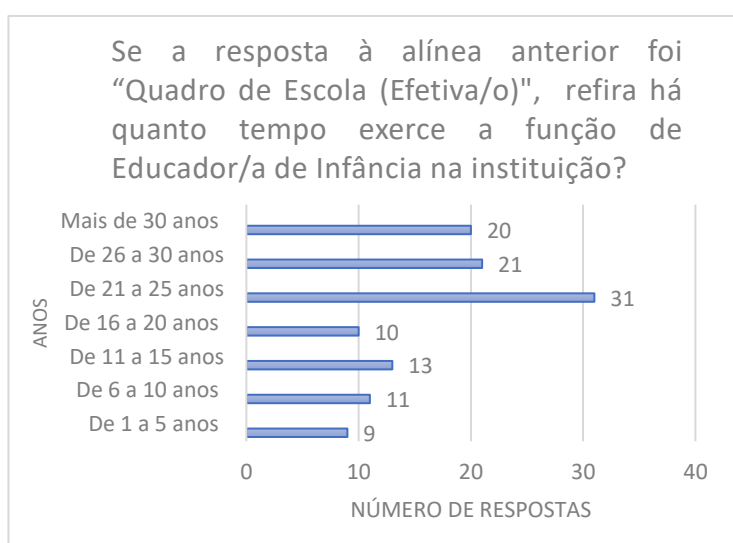


Figura 9

Permanência na mesma instituição educativa como educador/a efetivo/a.



Ao observarmos a figura 8, que nos mostra a situações profissional, identificamos que 62% (correspondente a 116 participantes) se encontra numa situação “efetiva”, no estabelecimento educativo onde prestam serviços, e 38% (correspondente a 70 participantes) encontra-se em regime de contrato. Estes são dados que, mais uma vez, podem estar relacionados com a idade dos/das participantes e com os anos de serviço que possuem (figuras 4 e 7).

A figura 9 expressa o tempo de permanência/efetividade dos/das educadores/as de infância na mesma instituição educativa. Podemos verificar que a opção com maior número de respostas foi “De 21 a 25 anos”, contando com 31 participantes e a opção “De 1 a 5 anos” foi a que obteve menor número de respostas, com 9 participantes. É possível verificar que mais de metade dos/das educadores/as que respondeu a esta questão (115) selecionou uma opção correspondente a mais de 21 anos de quadro de escola, na mesma

instituição educativa, ou seja, estão efetivos/as na mesma instituição educativa há mais de 21 anos, 72 elementos. A opção “Mais de 30 anos” foi a 3.ª mais selecionada.

Este é um dado pertinente, na medida em que a permanência duradoura dos/das educadores/as na mesma instituição/agrupamento pode trazer ferramentas poderosas de auxílio às transições educativas, como é o caso da intensificação da relação/partilha entre profissionais educativos/as.

Os figuras e a tabela seguintes, permitem-nos conhecer a realidade de trabalho dos/as educadores/as que participaram neste estudo.

Figura 10

Número de crianças que o/a educador/a coordena.

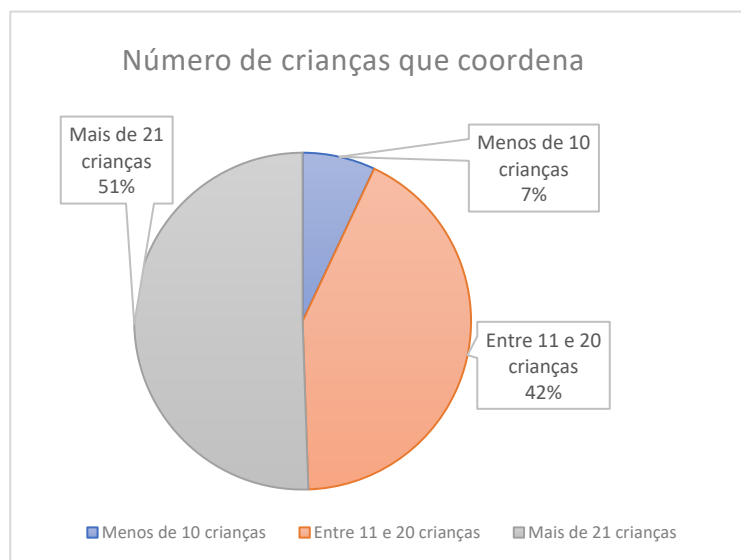
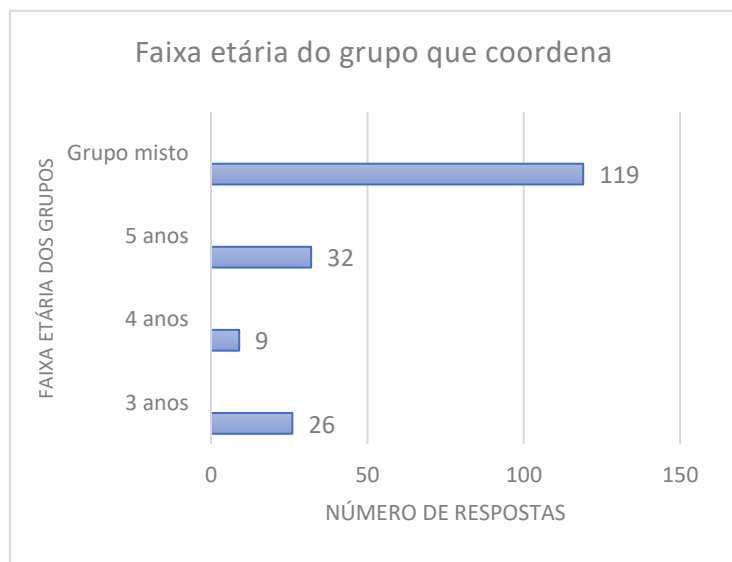


Figura 11

Faixa etária do grupo que cada educador/a coordena.



Ao analisarmos a figura 10, que nos mostra o número de elementos que compõem os grupos que os/as educadores/as coordenam, concluímos que, mais de metade (51%) coordena um grupo com mais de 21 crianças. Seguidamente, com uma percentagem de 42%, encontramos os/as educadores/as que possuem grupos de 11 a 20 crianças. Por fim, 7% afirma coordenar grupos com menos de 10 crianças.

Através da figura 11, conseguimos conhecer a faixa etária a que cada educador/educadora se dedica. A opção “Grupo misto” é, claramente, a que conta com maior número de participantes (119), o que nos leva a deduzir que os estabelecimentos

educativos, onde estes 112 participantes exercem funções, são conhecedores dos benefícios e potencialidades desta possibilidade educativas.

Os/as restantes educadores/as (67) afirmam coordenar grupos homogéneos.

As próximas 4 figuras (12, 13, 14, e 15), permitem-nos ter uma perspetiva da possibilidade de interação entre profissionais de diferentes níveis educativos, da qualidade dessa mesma interação, como também da partilha e reflexão de experiências educativas.

III. A Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB

Figura 12

Número de profissionais de outros níveis de ensino a exercer funções no mesmo estabelecimento educativo.

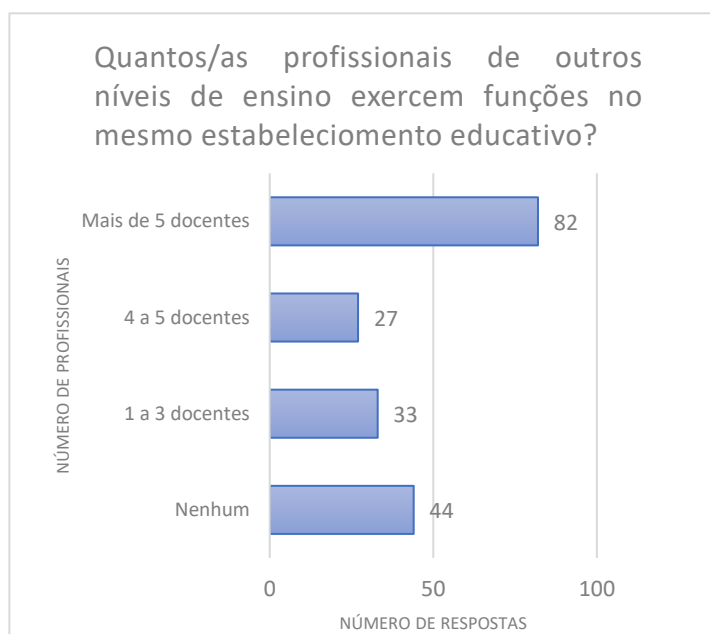
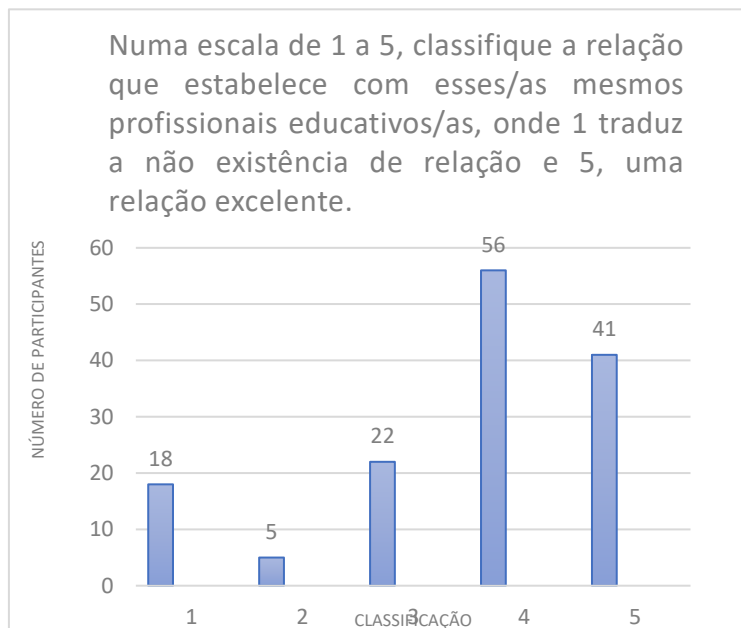


Figura 13

Relação que os/as educadores/as estabelecem com profissionais de outros níveis educativos.



A figura 12 permite observar a quantidade de educadores/as que partilha a mesma instituição educativa com profissionais de outros níveis educativos. Ao analisarmos esta figura concluímos que 44 participantes não partilha a mesma instituição com profissionais de outros níveis educativos e 142 participantes afirmam a permanência de profissionais de um nível educativo diferente do seu.

Analisando a figura 13, que está diretamente relacionado com a figura 12, podemos observar o tipo de relação que os/as educadores/as estabelecem com os professores/as do 1.º CEB. Esta era uma questão para ser respondida, apenas, pelos participantes que partilham o seu local de trabalho com profissionais do nível educativo seguinte, assim sendo 44 (ver figura 12) dos/as participantes não estão incluídos nesta figura. Dos/as que partilham a mesma instituição, 18 educadores/as não possuem relação com os/as professores/as do 1.º CEB, 5 afirmam relacionar-se, mas muito pouco e 22 dizem ter uma relação satisfatória, enquanto 56 respondentes assumem travar relação com os/as docentes do 1.º CEB e classificam essa interação como muito boa. Por fim, 41 elementos afirmam possuir uma excelente relação com os/as docentes do 1.º CEB.

Figura 14

Percentagem de educadores/as que têm por hábito compartilhar experiências educativas com professores/as do 1.º CEB.

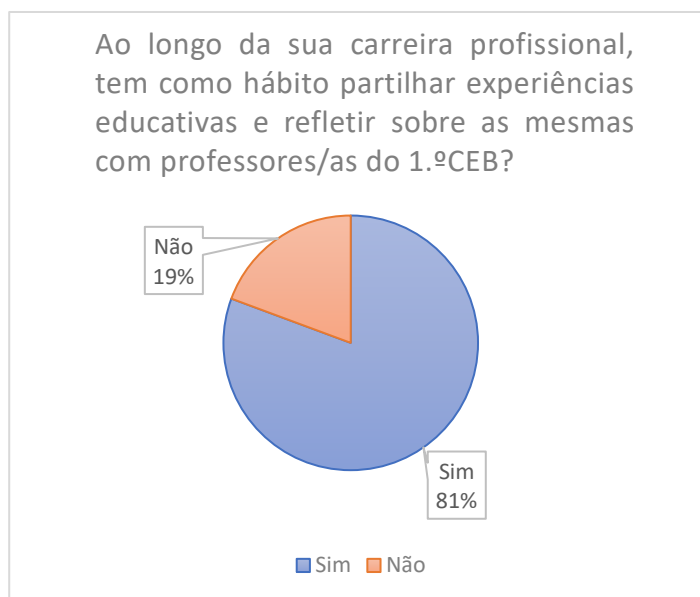
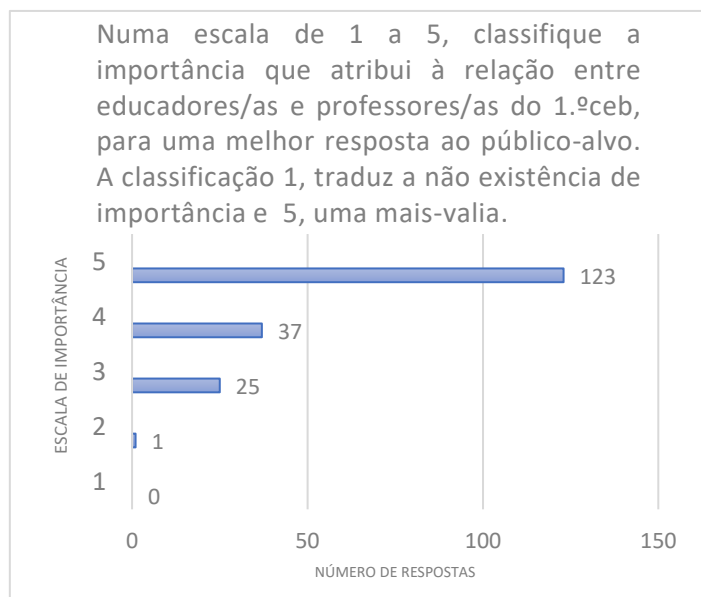


Figura 15

Grau de importância atribuído pelos/as educadores/as à relação entre educadores/as de Infância e professores/as do 1.º CEB.



A figura 14 revela-nos a percentagem de educadores/as que tem por hábito, ou não, partilhar experiências profissionais com professores/as do 1º CEB. A grande maioria, (81%), afirma partilhar experiências laborais e refletir com profissionais de outros níveis educativos, enquanto 19% diz não possuir essa prática.

Ao observarmos a figura 15, que representa o grau de importância que os/as educadores/as de infância atribuem à relação entre educadores/as de infância e

professores/as do 1.º CEB, podemos verificar que a grande maioria (123) atribui o grau de importância máxima (5) para a possibilidade de uma melhor resposta ao público-alvo. Apenas um elemento selecionou o grau de importância 0 ou 1.

A interpretação destas últimas quatro representações gráficas, leva-nos a considerar que a maioria dos/as educadores/as que participou neste questionário tem consciência dos benefícios que a partilha de experiências educativas entre profissionais de níveis educativos diferentes pode originar.

A tabela seguinte mostra, de forma específica, a posição dos/as educadores/as de infância que participaram neste questionário, quanto à importância da relação entre educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB.

Tabela 1

A relação entre os educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB pode contribuir para uma melhor resposta ao público-alvo.

Categorias	Frequência	Percentagem (%)	Unidades de Registo
Partilha, reflexão e aferição estratégias de intervenção educativa.	86	54%	<p>“A relação é muito importante porque os educadores/docentes podem partilhar experiências e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas.”</p> <p>“A partilha de informações, práticas e estratégias ajuda a conhecer melhor as competências a adquirir pelas crianças em cada nível de ensino, a ajustar e adaptar estratégias para que a criança tenha sucesso.”</p>
Sustentação da continuidade e da articulação educativa para uma transição bem-sucedida.	59	37%	<p>“É importante haver uma continuidade pedagógica entre os ciclos. A mudança de ciclo não devia implicar uma ruptura com os procedimentos pedagógicos.”</p> <p>“Uma articulação entre educadores e professores do 1º ciclo é facilitadora de uma transição mais harmoniosa.”</p>
Compreensão e respeito pelo trabalho dos diferentes profissionais educativos.	15	9%	<p>“Temos de trabalhar todos com o mesmo objetivo, o bem-estar da criança.” Só com partilha é que podemos crescer profissionalmente.</p> <p>“Considero muito importante que exista uma interação e partilha entre todos os docentes para que entendam e valorizem o relevante trabalho da educação pré-escolar e que não se está a “guardar crianças...”</p>

Através de uma escala, a figura 15, retrata a posição dos/as respondentes acerca do grau de importância que atribuem à relação entre educadores/a de infância e professores/as do 1.º CEB, para uma melhor resposta ao público-alvo e, desse seguimento, surge a tabela 1 que especifica os aspetos considerados importantes pelos/as 160 diferentes profissionais que responderam à questão: “Se a sua resposta, na alínea anterior, foi 4 ou 5, refira, de uma forma mais explícita, porque considera importante tal relação”.

Depois de uma leitura de todas as respostas, formaram-se categorias, com o intuito de organizar a informação e tornar a sua inferência evidente.

Dos/as 160 participantes nesta questão, 86, referem que esta relação, entre os/as profissionais de níveis educativos diferentes, é fundamental para que possa existir partilha, reflexão e aferição de estratégias educativas, 56 elementos atribuem esta importância às transições educativas, consideram que a sustentação da continuidade e da articulação educativa levam a criança a transitar de forma harmoniosa e, por fim, 15 respondentes referem que a interação diminui o desrespeito pelo trabalho do outro.

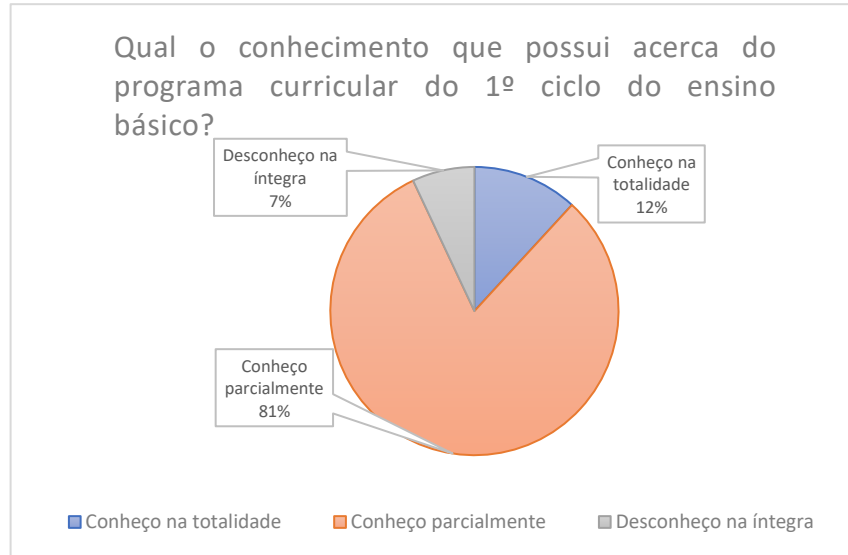
Depois dos dados descritos, podemos inferir que a opinião dos/as 160 participantes não dispersa em grande escala, uma vez que as suas posições originaram três categorias e a primeira abrange mais de metade das opiniões.

Numa visão mais generalizada, podemos concluir que mais de 80% dos/as respondentes sustenta que uma relação/partilha profissional entre educadores/as e professores/as promove a possibilidade de as crianças usufruírem de um caminho educativo/escolar equilibrado e significativo.

Através das próximas representações gráficas (16,17,18,19,20), vai ser-nos possível interpretar a realidade profissional e a perceção dos/as participantes relativamente ao tema da transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

Figura 16

Conhecimento que os/as educadores/as possuem acerca do programa curricular do 1.º CEB.

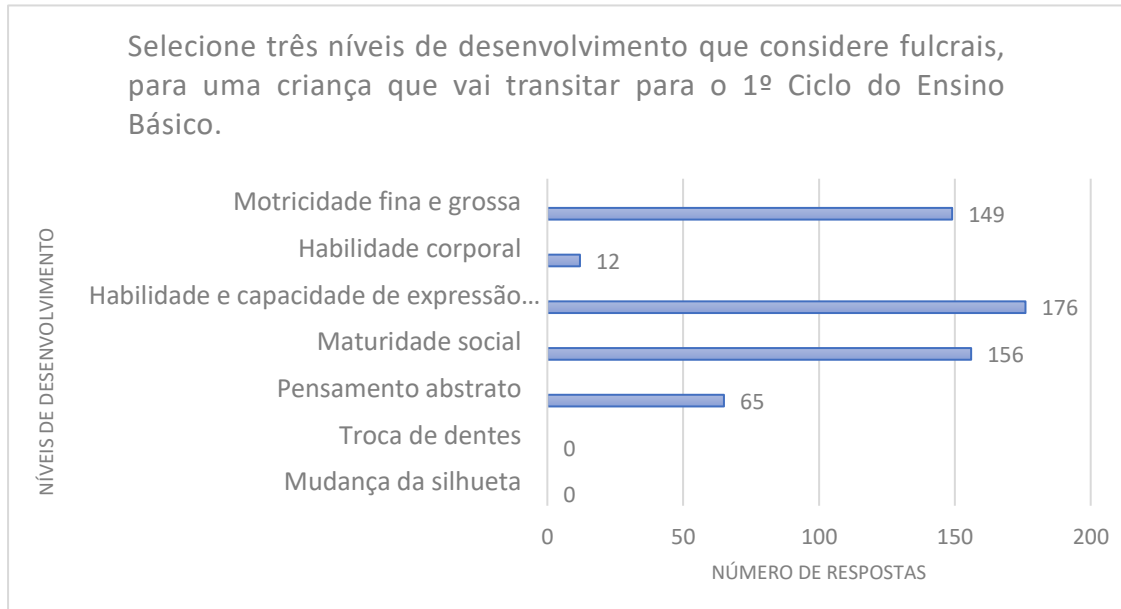


Ao analisarmos a figura 16, que nos mostra o conhecimento que cada educador/a de infância deste estudo possui acerca do programa curricular do 1.º CEB, podemos verificar que uma maioria (81%) afirma conhecer o programa curricular parcialmente, 12% diz conhecer na totalidade e 7% alega desconhecer na totalidade.

Apesar da percentagem de educadores/as, que desconhece na totalidade o programa curricular do 1.º CEB, não ser muito elevada, comparativamente aos que afirmam conhecer parcialmente o programa, não deixa de ser significativa, uma vez que os/as profissionais de educação devem respeitar as aprendizagens passadas e identificar as futuras, para que possa existir uma linha condutora e possibilitar às crianças, aprendizagens significativas.

Figura 17

Níveis de desenvolvimento que os/as educadores/as consideram fulcrais estarem presentes na criança no momento da transição entre a educação de infância e o ensino do 1º CEB.



A figura 17, mostra-nos os três níveis de desenvolvimento que os/as educadores/as de infância que participaram neste questionário consideram fulcrais estarem presentes na criança no momento da transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º CEB.

O nível de desenvolvimento que contou com maior número de respostas, foi “Habilidade e capacidade de expressão verbal”, com 176, de seguida, o nível de desenvolvimento “Maturidade social”, com 156 e, em terceiro, o nível de desenvolvimento “Motricidade fina e grossa”, com 149.

Nenhum elemento selecionou a opção “Troca de dentes” e “Mudança da silhueta” como nível de desenvolvimento crucial para o momento da transição educativa em questão, o que nos leva a deduzir que estes/as profissionais, consideram estes dois níveis de desenvolvimentos nada significativos para uma transição bem-sucedida. Os/as respondentes selecionaram “Habilidade e capacidade de expressão verbal”, “Maturidade social” e “Motricidade fina”, como os três níveis mais importantes no momento transitório, considerando, por outro lado, que existem aspetos que não interferem no

sucesso da transição como a “habilidade corporal”, a “troca de dentes” e a “mudança de silhueta”.

Os 4 figuras seguintes permitem verificar o posicionamento dos/as profissionais educativos e dos/as responsáveis pelas crianças, quando colocados/as perante a situação de uma criança não se encontrar no momento mais adequado para transitar da EPE para o 1.º CEB.

Figura 18

Posição do/a educador/a perante os encarregados de educação numa situação de transição educativa.

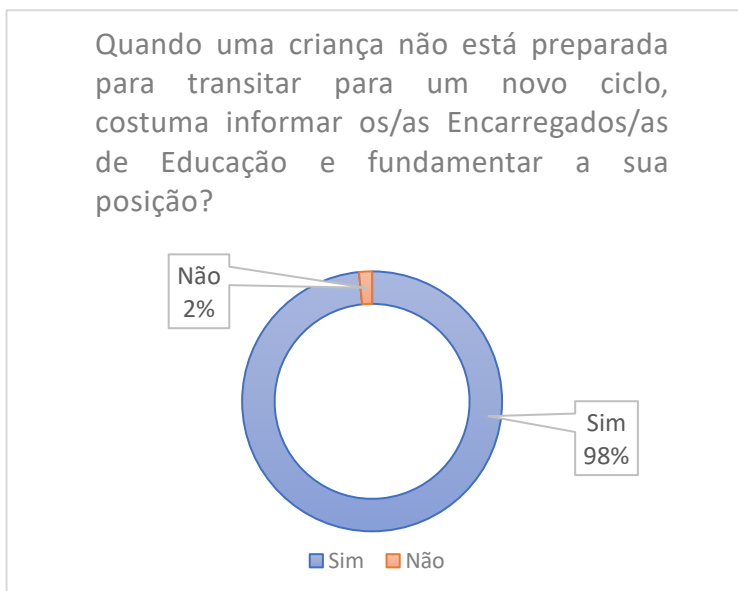
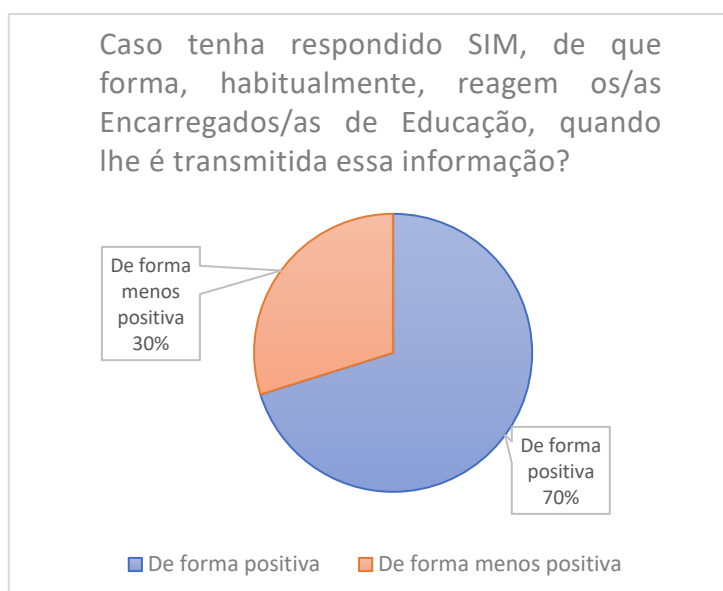


Figura 19

Reação dos/as encarregados/as de educação ao facto dos educandos/as não se encontrarem preparados/as para transitar.



Ao observarmos a figura 18, podemos afirmar que quase todos/as os/as profissionais educativos/as que participaram neste questionário, quando estão perante uma situação delicada, como é o caso de uma criança não se encontrar no momento certo para transitar, costumam partilhar e fundamentar essa visão profissional com os/as responsáveis pela criança (98%). Apenas 2% dos/das participantes afirmam não partilhar tal avaliação.

A representação gráfica 19, engloba 98% dos/as participantes, uma vez que só responderia a esta questão quem seleccionasse a opção “Sim”, na alínea anterior. É possível afirmar que 70% dos respondentes/as afirma que os/as Encarregados/as de

Educação/Responsáveis pela criança reagem de forma positiva quando são informados/as sobre o facto do/da seu/sua educando/a não estar preparado/a para transitar para o 1.º ano do 1.º CEB, e 30% afirma que os/as Encarregados/as de Educação/Responsáveis pela criança reagem de uma forma menos positiva a esta avaliação profissional.

Figura 20

Posição dos/as educadores/as perante uma criança que não se encontra apta a transitar.

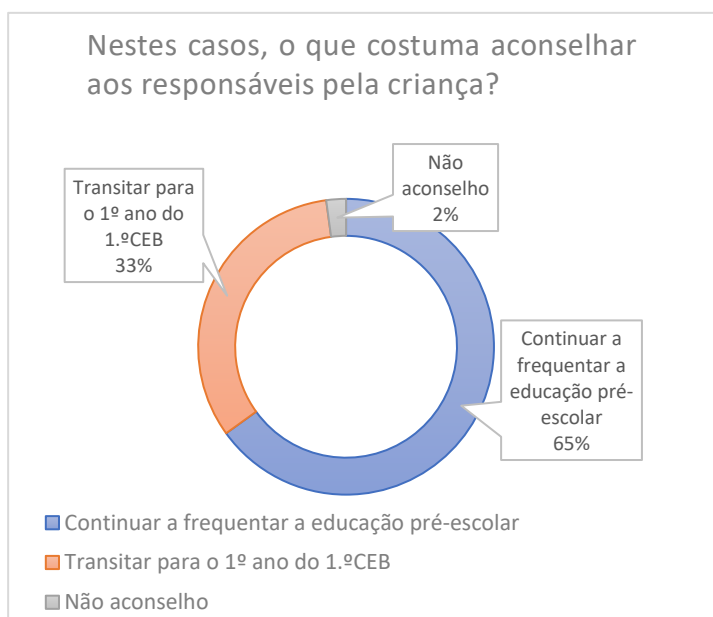
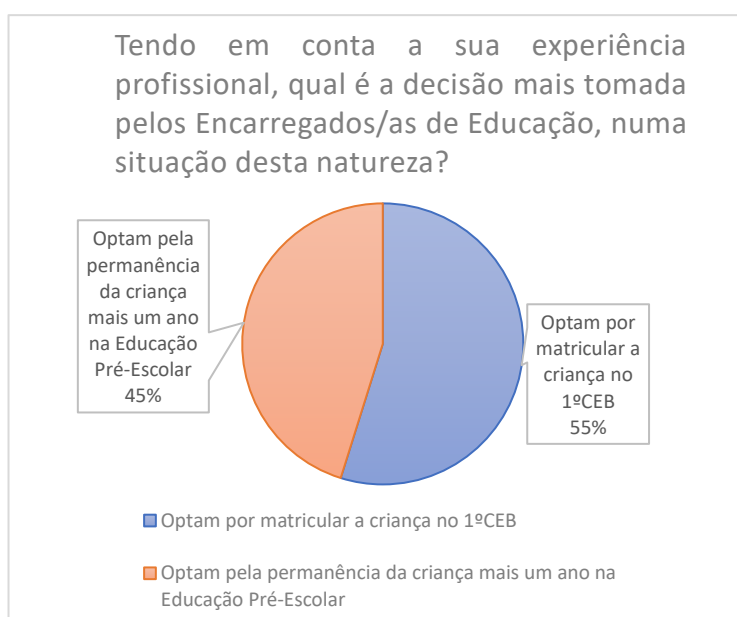


Figura 21

Posição dos/as Encarregados/as de Educação perante um/uma Educando/a que não se encontra apto/a a transitar.



Ao analisarmos a figura 20 podemos analisar o tipo de posição dos/as educadores/as de infância, que participaram neste questionário, perante os/as Encarregados/as de Educação/Responsáveis por crianças não preparadas para a transição para o 1.º CEB. Assim, verificamos que 65% aconselha a permanência das crianças, por mais um ano letivo, na EPE, 35% aconselha que as crianças, apesar de não estarem no momento mais adequado para transitar para o nível educativo seguinte, devem transitar e 2% alega não fazer aconselhamento relativo a este tipo de situação.

Nos 2% dos/as participantes que afirmam não fazer aconselhamento, podem estar inseridos/as os/as elementos que, na figura 18, afirmam não informar os/as Encarregados/as de Educação/Responsáveis pela criança, quando consideram que o/a

seu/sua educando/a não está preparado/a para transitar, uma vez que, se os/as profissionais educativos/as não partilham tal avaliação, também não aconselham.

Por fim, a figura 21, mostra-nos a decisão tomada pelos/as Encarregados/as de Educação/Responsáveis pela criança, quando os/as seus/suas educandos/as mostram não estar preparados/as para transitar para o nível educativo seguinte, verificando-se que 55% declara que os/as Encarregados/as de Educação/Responsáveis pela criança decidem matricular o/a educando/a no 1.º CEB e 45% afirma que os/as Encarregados/as de Educação/Responsáveis pela criança optam pela permanência das suas crianças na EPE.

Figura 22

Ciclos educativos abrangidos pela instituição educativa onde os/as educadores/as trabalham.

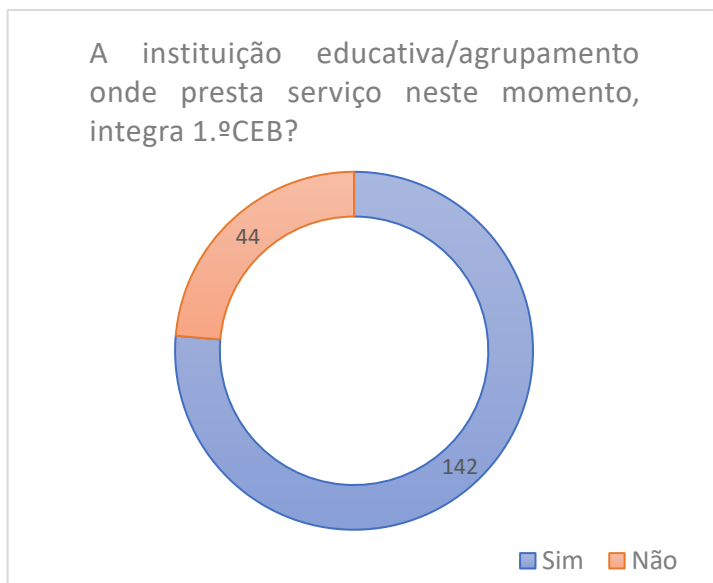
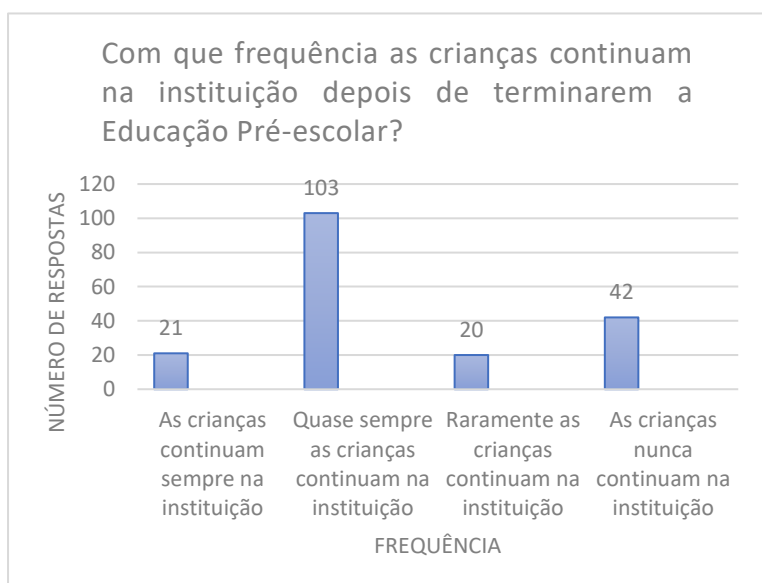


Figura 23

Regularidade com que as crianças permanecem na instituição educativa depois de terminarem a EPE



Ao observarmos a figura 22, podemos verificar que a maioria dos/as educadores/as exercem funções numa instituição educativa/agrupamento que oferece às crianças a possibilidade de frequentarem o 1.º CEB, após terminarem a EPE. Com efeito, 142 respondentes afirmam trabalhar numa organização educativa onde é possível as crianças continuarem o seu percurso educativo e 44 elementos diz trabalhar numa instituição que não abrange o ciclo educativo seguinte, neste caso o 1.º CEB.

A existência da possibilidade de transitar e continuar no mesmo meio educativo, poderá beneficiar as crianças na medida em que estará mais confiante e confortável num contexto que lhe é familiar. Neste sentido, os agrupamentos de escolas podem ser uma boa opção para amenizar os impactos das transições educativas.

Havendo possibilidade de dar continuidade ao percurso educativo na mesma instituição onde frequentou a EPE, com que regularidade é que isso acontece? Através da figura 23, temos a resposta a esta questão.

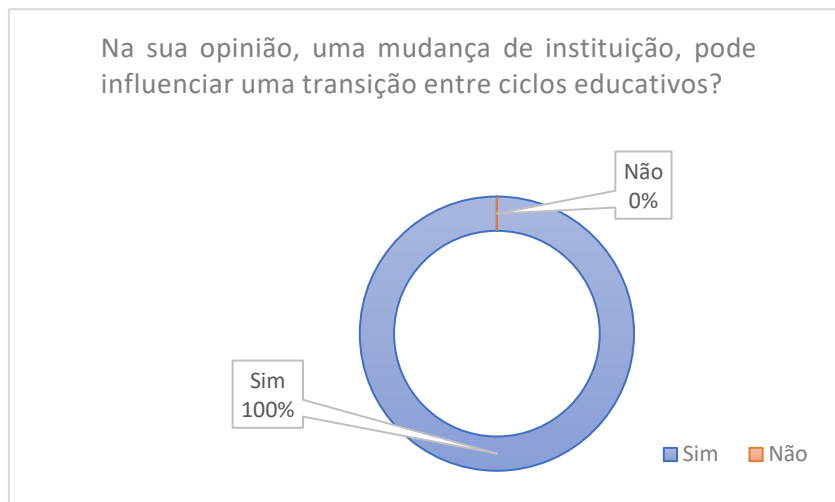
A opção “Quase sempre as crianças continuam na instituição” foi a que contou com maior frequência (103), seguiu-se a opção “As crianças nunca continuam na instituição” com 42 respostas, em terceiro vem a opção “As crianças continuam sempre na instituição” com 21 respostas e, por fim, a opção menos selecionada “Raramente as crianças continuam na instituição”, com 20 respostas. É visível nesta representação gráfica um grande destaque e duas opções com uma frequência bastante próxima.

Esta é uma questão com uma pertinência acrescida, uma vez que os sucessos das transições estão diretamente relacionados com as mudanças repentinas de ambiente. Apesar de a figura nos representar uma considerável frequência na opção “As crianças nunca continuam na instituição”, estes podem estar diretamente relacionados com o fato de não existir o nível educativo seguinte na instituição, mas há possibilidade de existir no mesmo agrupamento, onde a proximidade educativa pode existir.

Os dados levam-nos a acreditar que as transições de diversos grupos coordenados pelos/as educadores/as que participaram neste questionário têm transições com um grau de dificuldade menor, uma vez que não têm de enfrentar a parte da nova realidade ambiental/espacial e, em grande parte, profissional.

Figura 24

Influência da mudança de instituição na transição entre ciclos educativos.



A figura 24 retrata a posição dos/as educadores/as quanto à influência da troca de instituições educativas na transição entre ciclos educativos. É visível que todos/as os/as profissionais educativos/as partilham da mesma opinião: a mudança de estabelecimento educativo pode influenciar o processo de transição.

Na tabela seguinte, identificam-se alguns aspetos que os/as respondentes consideram poderem influenciar positivamente a transição entre ciclos educativos.

Tabela 2

Aspetos que, na perspetiva dos/as Educadores/as, podem influenciar o sucesso de uma transição educativa.

Categorias	Frequência	Percentagem (%)	Unidades de Registo
Passagem de informação dos/as educadores/as para os/a professores/as	76	41%	“Os educadores devem passar a máxima informação aos professores sobre cada criança, seja nos relatórios ou pessoalmente.”
Diálogo sobre o processo de transição com os/as	56	30%	“Os educadores e os professores têm de dialogar para conseguirem assegurar a

educadores/as, professores/as e os/as Encarregados/as de Educação			continuidade educativa, e incluir os pais para que estes tirem dúvidas e saibam como agir com os seus filhos.”
Receção dos novos alunos e respetivos Encarregados/as de Educação - Visita à nova escola	44	24%	“Antes de integrarem a escola, as crianças devem conhecer o espaço, o professor e os colegas.” “Todas as escolas deviam programar atempadamente uma receção aos novos alunos e aos pais”
Priorizar os Agrupamentos de Escolas	10	5%	“Os pais devem escolher instituições que tenham outros ciclos educativos, ajuda na parte social das crianças.

Como se pode observar, o aspeto mais referenciado foi a “Passagem de informação dos/as educadores/as para os/a professores/as”, referido 76, seguindo-se o “Diálogo sobre o processo de transição com os/as educadores/as, professores/as e os/as Encarregados/as de Educação”, manifestado 56 vezes, em penúltimo, a “Receção dos novos alunos e respetivos Encarregados/as de Educação - Visita à nova escola” mencionado 44 vezes e, por fim, com menor afluência (referido 10 vezes) “Priorizar os Agrupamentos de Escolas”.

Através desta tabela conseguimos verificar que os/as respondentes realçam o papel de todos os elementos envolvidos nos processos de transição, criança, educadores/as, professore/a e Encarregado/a de Educação e reconhecem a influência positiva do diálogo/da relação entre todos.

3.2. Questionário aplicado aos/às Professores/as do 1.º CEB (Q2)

I. Dados Pessoais

Os figuras 25, 26, 27, permitem-nos fazer uma análise das características identitárias dos/as professores/as que responderam ao questionário Q2.

Figura 25

Número de professores/as quanto ao sexo.

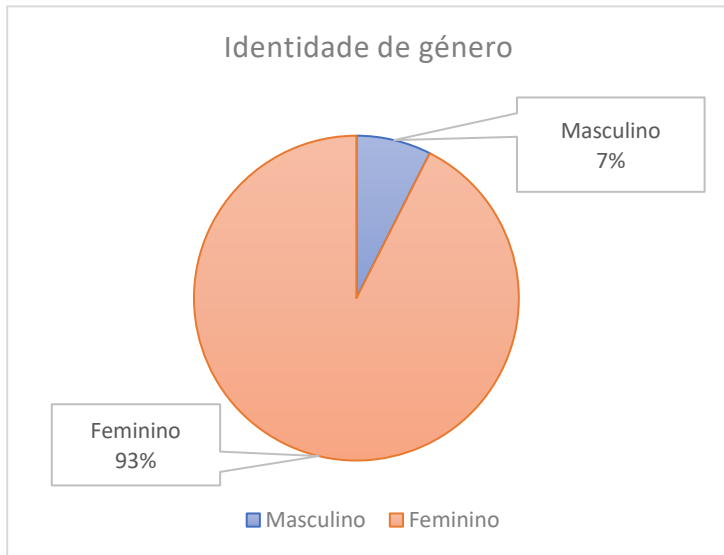
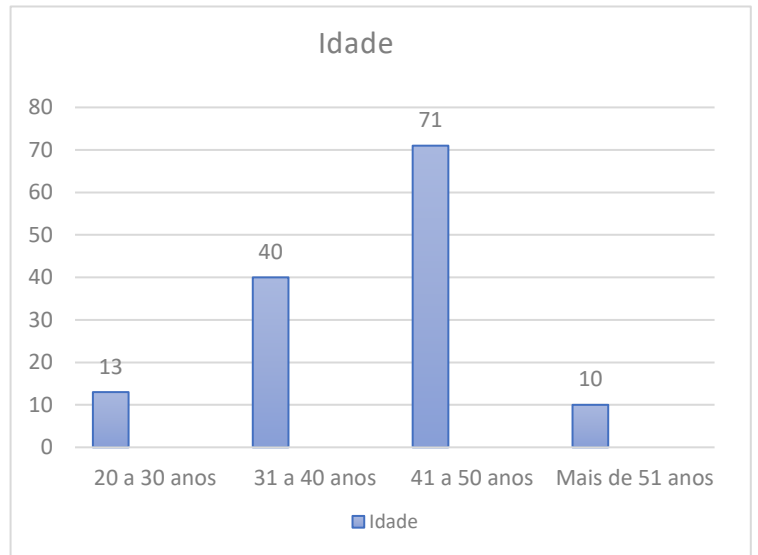


Figura 26

Organização dos/as professores/as por intervalo de idades.



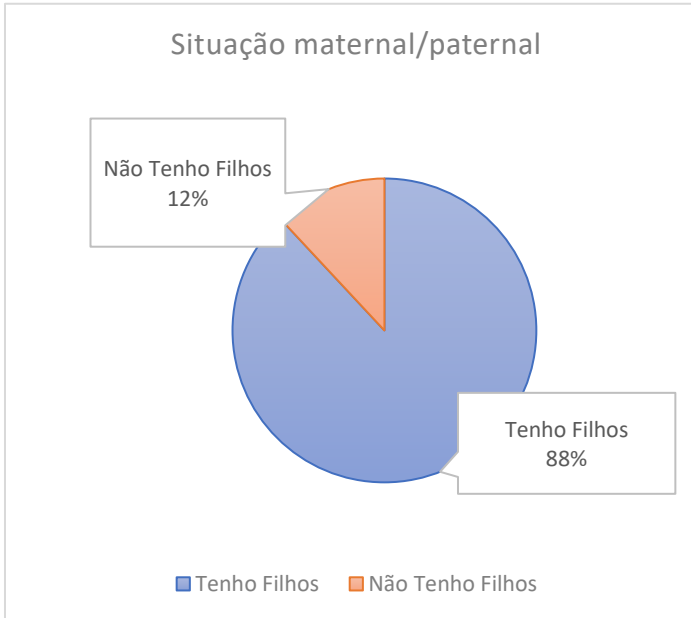
Ao observarmos a figura 25, podemos apurar que a maioria dos/as respondentes são do sexo feminino. Visualizamos uma percentagem de 93% correspondente às professoras e uma percentagem de 7% correspondente aos professores, sendo 125 mulheres e 9 homens, num total de 134 respondentes.

À semelhança do questionário Q1, aplicado a educadores/as, é visível, também aqui, as mulheres em maior número, o que, mais uma vez, nos leva a refletir acerca da feminização e dos estereótipos de género nesta profissão.

Passando para a análise da figura 26, que representa, através de intervalos de tempo, a idade dos/as respondentes, podemos averiguar que o intervalo de "20 a 30 anos" foi selecionado por 13 participantes, o intervalo de "31 a 40 anos" foi apontado por 40 participantes, o intervalo de "41 a 50" foi escolhido por 71 participantes e, por fim, a opção "Mais de 51 anos" foi assinalada por 10 participantes, verificando-se, assim, que a maior frequência incide no intervalo de "41 aos 50 anos" e a menor frequência situa-se nos "Mais de 51 anos". À semelhança da informação recolhida no Q1, a maioria está entre os 40 os 50 anos.

Figura 27

Situação maternal/paternal dos/das professores/as.



Observando a figura 27, que apresenta a quantidade de professores/as que têm e não têm filhos, percebemos que a maioria dos/as docentes são pais ou mães (88%) e uma minoria não tem filhos (12%).

Mais uma vez verificamos semelhanças entre os dados recolhidos nos dois questionários aplicados, a maioria dos/as educadores/as (Q1) e a maioria dos/as professores/as (Q2) assumem ser progenitores/as.

II. Dados Profissionais

Através das próximas 4 figuras, podemos conhecer a realidade profissional dos/as docentes que responderam a este inquérito por questionário.

Figura 28

Formação académica dos/das professores/as.

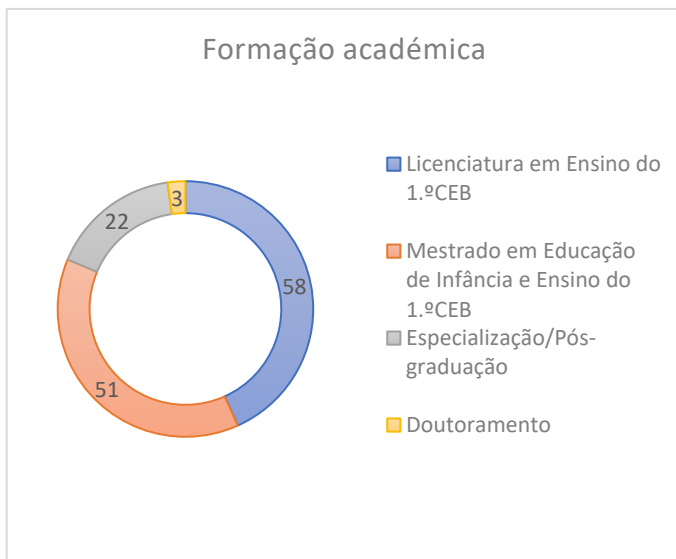
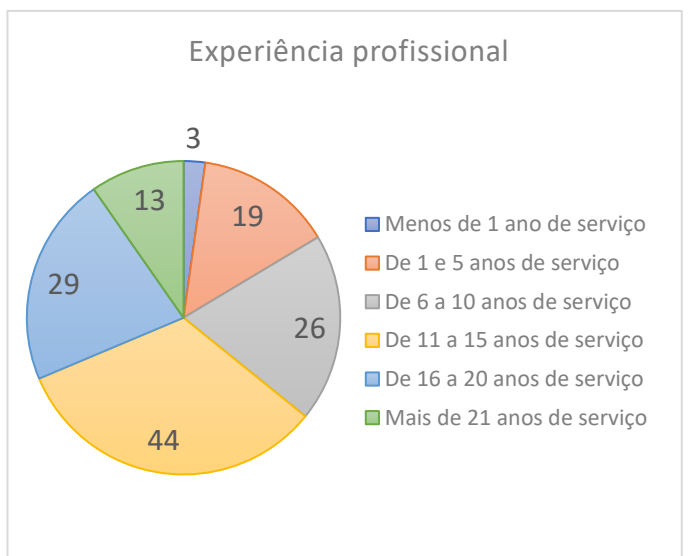


Figura 29

Experiência Profissional dos/das professores/as.



Pela representação gráfica 28, apuramos que 58 participantes têm uma licenciatura em Ensino do 1.º CEB, 51 elementos possuem um mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, 22 participantes concluíram uma pós-graduação e 3 docentes têm um doutoramento. É visível que existe grande proximidade numérica entre os/as que possuem “Licenciatura em Ensino do 1.º CEB” (58) e os/as que possuem “Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB” (51), que pode ser explicada pelo facto de, até 2006, apenas ser necessária uma licenciatura em Ensino do 1.º CEB para se poder lecionar (Licenciaturas Pré-Bolonha), mas, a partir desse ano, passou a ser obrigatória a conclusão do mestrado para a mesma finalidade (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB).

Relativamente à figura 29, que apresenta os anos de experiência dos/as respondentes, através de intervalos de tempo, podemos verificar que a maior frequência foi registada “De 11 a 15 anos de serviço” e a menor frequência foi a opção “Menos de um ano de serviço”. As outras opções, estão mais equilibradas quanto ao número de vezes selecionadas.

Ao compararmos os dados recolhidos no inquérito por questionário (Q1) com os recolhidos no inquérito (Q2) relativamente a esta questão, podemos verificar que os valores são diferentes, no entanto existe um fator que poderá explicar esta desigualdade: a idade. Os/as participantes do Q1, mostrou ter uma idade mais avançada do que os/as participantes do Q2, este facto pode justificar que os participantes do Q1 tenham mais anos de serviço.

As próximas duas figuras vão dar-nos a possibilidade de continuar a analisar a realidade profissional dos/as professores/as que participaram neste questionário, com uma vertente já mais direcionada ao tema a estudar

Figura 30

Situação profissional dos/das professores/as.

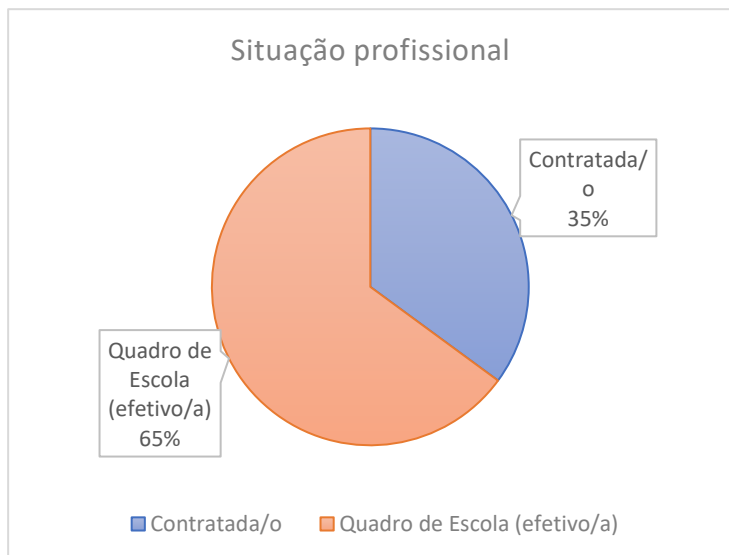
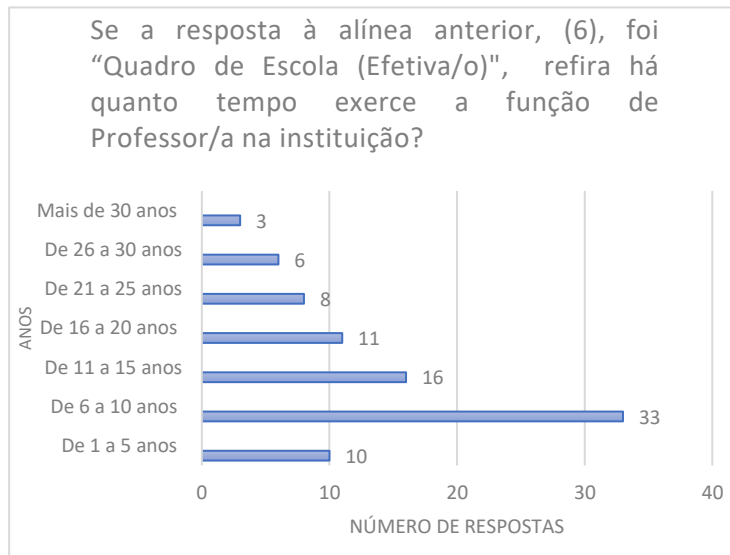


Figura 31

Número de anos, na mesma escola, como professor/a efetivo/a.



Através da figura 30, podemos verificar que 65% dos/das professores/as pertencem ao quadro de escola e 35% está numa situação de contrato. Este é um dado que pode estar interligado com a idade dos/as participantes (figura 26), uma vez que se os/as respondentes fossem mais jovens talvez não existisse uma percentagem elevada de profissionais efetivos.

A figura 31 expressa o tempo de permanência/efetividade dos/das professores/as na mesma escola. Assim sendo, nesta representação gráfica, só estão incluídos os elementos que na questão anterior selecionaram a alínea “Quadro de Escola /Efetivo”, ou seja, 87, de um total de 134 respondentes.

Nesta representação gráfica é notório o destaque da alínea “6 a 10 anos”, comparativamente às restantes alíneas que se apresentam de forma mais uniforme. De 87 participantes, 33 afirmaram ter, de 6 a 10 anos de efetividade na mesma instituição educativa.

Podem existir diversas razões para explicar estes “poucos” anos de efetividade dos/das professores/as, mas as inúmeras questões e dificuldades da carreira docente podem explicar grande parte desta situação.

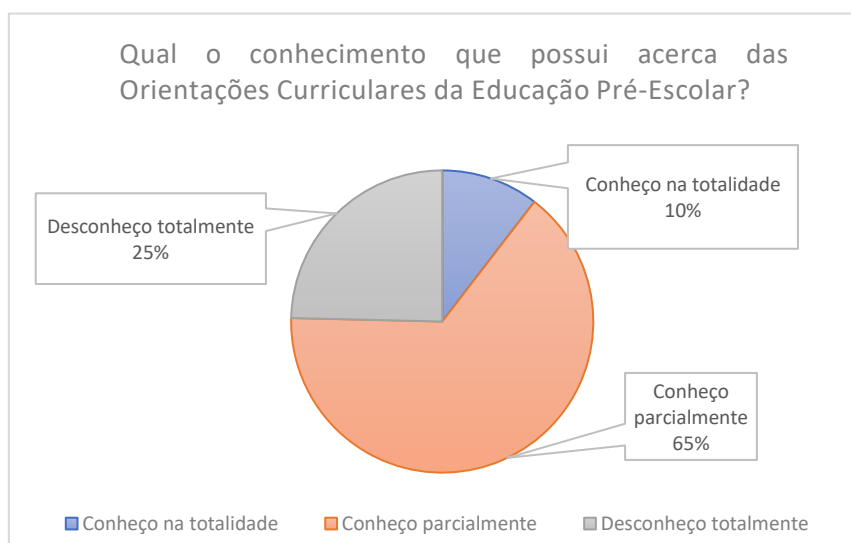
Os dados obtidos através das figuras 30 e 31 podem ser considerados pertinentes para o tema em questão pelo facto de que a permanência dos/das professores/as do 1.º CEB na mesma instituição traz conhecimento do ambiente envolvente e promove relações profissionais que são ótimas ferramentas de auxílio para as transições educativas.

Através da análise dos próximos figuras e tabelas vai ser possível interpretar a perceção dos/as professores/as que participaram neste inquérito, relativamente ao tema das transições educativas entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

III. Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB

Figura 32

Conhecimento que os/as professores/as possuem acerca das OCEPE.



Ao observarmos a figura 32, que representa o conhecimento que cada professor/a possui acerca das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, verificamos que 65% conhece parcialmente o documento orientador da EPE, 25% desconhece na totalidade e 10% conhece na sua totalidade.

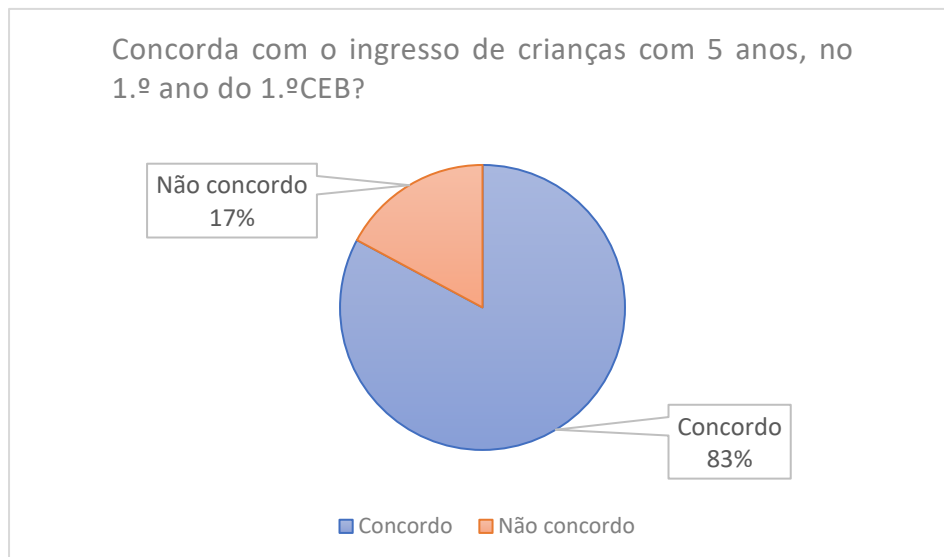
Comparativamente aos dados recolhidos no inquérito Q1, a opção “Desconheço na totalidade” conta com uma frequência mais elevada. Enquanto no inquérito Q1 esta foi a

opção menos seleccionada (13 participantes), neste inquérito (Q2), foi a segunda mais escolhida (33 participantes).

O desconhecimento da realidade dos diferentes ciclos educativos é um facto que não favorece as transições educativas, uma vez que os/as profissionais educativos devem respeitar as aprendizagens passadas e identificar as futuras para que possa existir articulação e continuidade educativa para se conseguirem aprendizagens significativas.

Figura 33

Posicionamento dos/as professores/as quanto ao ingresso de crianças com 5 anos no 1.º CEB



A figura 33 apresenta-nos a posição dos/as professores/as quanto ao ingresso de crianças com 5 anos no 1.º CEB, em termos de concordância ou discordância. Um grande número de participantes concorda (111 participantes, 83%) e uma minoria discorda (23 participantes, 17%).

A questão foi efetuada com o intuito de identificar o grau de importância que os/as professores/as atribuem à idade cronológica das crianças, no momento da transição da EPE. Na questão seguinte, cada participante teve oportunidade de justificar a sua posição face a este assunto.

Tabela 2

Razões que os/as professores/as apresentam para concordarem com o ingresso das crianças de 5 anos, no 1.º ano do 1.º CEB.

Categorias	Frequência	Percentagem (%)	Unidades de Registo
Respeito pelo desenvolvimento individual da criança	80	72%	<p>“Cada caso é um caso. Se a criança já está preparada não há o porquê de ficar mais um ano no pré-escolar.”</p> <p>“Se a criança já tem maturidade social e cognitiva para enfrentar o 1.º CEB, temos de deixá-la voar”</p>
Confiança no trabalho e na decisão dos/as envolvidos/as no processo de transição	31	28%	<p>“Se os pais, e os educadores consideram que a criança está apta, então é respeitar e deixar a criança transitar.”</p> <p>“Os educadores e os pais saberão melhor que ninguém, se a criança consegue enfrentar e próxima etapa.”</p>

Através da tabela 3 podemos analisar os argumentos dos/as professores/as para justificar a posição que tomaram na figura 33, neste caso a posição de aprovação.

A larga maioria identificou o “Respeito pelo desenvolvimento individual da criança”, (mencionado 80 vezes) e uma minoria identificou a “Confiança no trabalho e na decisão dos/as envolvidos/as no processo de transição” (31 vezes) para justificarem a sua aprovação ao ingresso, das crianças com 5 anos, no 1.º ano do 1.º CEB.

Os/as participantes, que utilizaram o primeiro argumento, o respeito pelo desenvolvimento individual da criança, defendem que o processo educativo deve acompanhar o desenvolvimento da criança, se reúne as condições necessárias para transitar, não faz qualquer sentido fazê-la esperar mais um ano. Os/as participantes que utilizaram a confiança no trabalho dos/as envolvidos/as nos processos de transição como justificação para a sua concordância, quiseram demonstrar que a entrada das crianças no

1.º CEB é acompanhada por várias pessoas, e se estas consideram que a criança de 5 anos está apta a transitar, é porque realmente está.

De seguida, apresenta-se uma tabela com as razões dadas pelos/as docentes que não concordam com a entrada de crianças de 5 anos no 1.º ano do 1.º CEB.

Tabela 3

Razões que os/as professores/as apresentam para não concordarem com o ingresso das crianças de 5 anos, no 1.º ano do 1.º CEB.

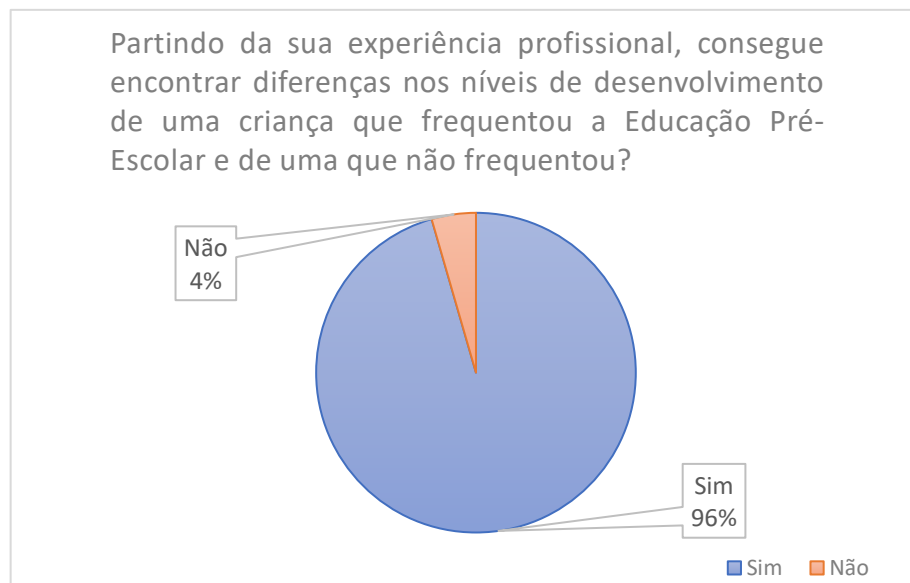
Categorias	Frequência	Percentagem (%)	Unidade de Registo
Necessidade de Brincar	11	48%	“Aproveitar todo o tempo possível para brincar e explorar o mundo.” “Os estágios de desenvolvimento das crianças devem ser respeitados.”
Efeitos negativos a longo prazo	9	39%	“A longo prazo desmotivam e ficam frustradas” “Experiência tem me mostrado que a entrada com 5 anos, a longo prazo, traz mais efeitos negativos do que positivos (desmotivação, desinteresse, isolamento social, mau estar...)”
Desenvolvimento social e cognitivo insuficientes para a exigência do 1.º ano do 1.º CEB	3	13%	“Ainda não têm maturidade emocional nem desenvolvimento cognitivo suficiente para enfrentar o 1.º CEB.” “Tem de haver tempo para a consolidação das competências e das capacidades.”

Através da tabela 4, podemos identificar as razões que levam 23 professores/as, a discordar com a entrada de alunos com 5 anos no 1.º CEB. O argumento mais utilizado pelos/as participantes que discordam foi “Necessidade de brincar”, mencionado 11 vezes, seguindo-se o argumento “Efeitos negativos a longo prazo”, mencionado 9 vezes e, por fim, o argumento “Desenvolvimento social e cognitivo insuficiente para a exigência do 1.º ano do 1.º CEB, mencionado 3 vezes.

Os/as participantes, que utilizaram o primeiro argumento para justificar a sua posição, enalteceram a importância do brincar nesta idade e do respeito pelos estágios de desenvolvimento da criança. Os/as professores/as que utilizaram o argumento dos efeitos negativos a longo prazo para esclarecimento da sua posição de discordância, afirmam que, segundo a sua experiência profissional, as crianças que ingressam com 5 anos no 1.º CEB, a longo prazo, demonstram algumas fragilidade e dificuldades. Por fim, os/as participantes que utilizaram como explicação o facto de as crianças com 5 anos não terem os níveis de desenvolvimento adequados para enfrentar o 1.º CEB, acreditam que tem de existir tempo para o desenvolvimento de competências e de capacidades.

Figura 34

Posição dos/as professores/as face ao desenvolvimento das crianças que frequentaram e não frequentaram a EPE.



A figura 34, mostra-nos que 96% dos/as professores/as conseguem encontrar diferenças nos níveis de desenvolvimento das crianças que frequentaram a EPE, comparativamente às que não frequentaram, enquanto 4% afirmam não identificar tais diferenças.

Nesta questão, é notório que a grande maioria, 128, selecionou a opção “sim”, afirmando que encontram diferenças nos níveis de desenvolvimento das crianças que

frequentaram a EPE face às crianças que não frequentaram e apenas 6 professores/as afirmam, segundo a sua experiência profissional, não identificar tais dissemelhanças.

O respeito e a valorização pelo trabalho desenvolvido nos diferentes níveis educativos, são um tema refletido ao longo deste relatório e, neste sentido, é relevante realçar que, de alguma forma, a grande maioria dos/as professores/as, nesta questão, demonstram reconhecimento pelo trabalho dos/as educadores/as de infância.

Tabela 4

Categorias: níveis de desenvolvimento das crianças que frequentaram a EPE.

Categorias	Frequência	Percentagem (%)	Unidade de Registo
Adaptação mais rápida a todo meio escolar	26	20%	“Integram-se mais facilmente na escola e dão-se a conhecer mais rápido.”
Mais despertos e motivados para novas aprendizagens	25	20%	“A vontade de aprender é mais notória.”
Maior poder de concentração	19	15%	“Conseguem estar mais tempo concentrados e levar as tarefas até ao fim”
Maior bagagem de aprendizagens significativas	18	14%	“Relacionam aprendizagens mais facilmente.”
Maior autonomia	12	9%	“São mais desenrascados em todas as tarefas.”
Raciocínio mais estimulado	11	9%	“Participam mais e mais rápido.”
Comunicação e expressão oral mais desenvolvida	10	8%	“Conseguem expressar-se de forma mais clara e desinibida.”

Motricidade grossa e fina mais desenvolvida	7	5%	“Manuseiam o material escolar de forma mais correta.”
--	---	----	---

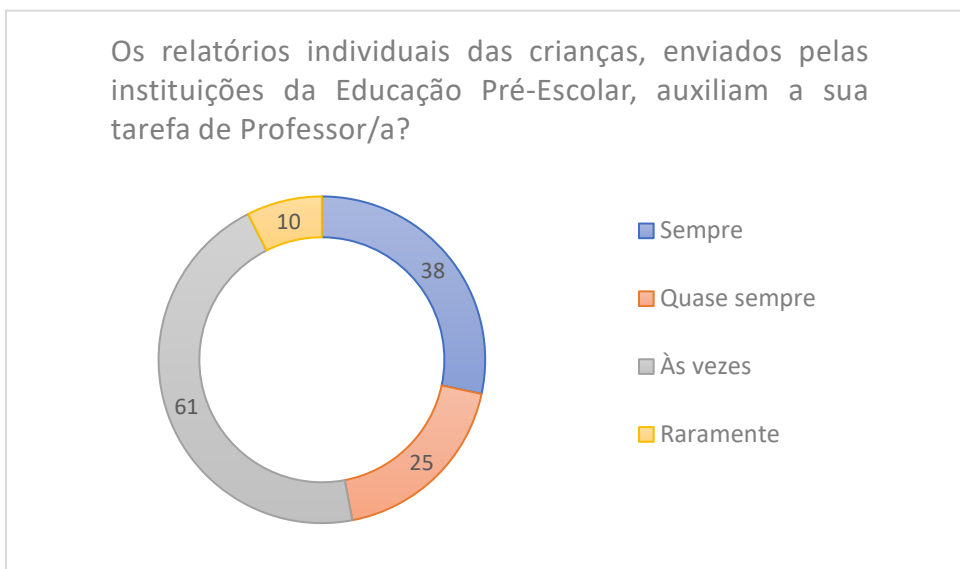
Esta tabela 5, vem no seguimento da questão sobre as diferenças entre as crianças com frequência em EPE e as que não têm frequência, sendo que 96% dos/as professores/as afirmaram encontrar diferenças entre as crianças que frequentaram e as que não frequentaram a EPE, precisamente nos níveis de desenvolvimento. Os 128 professores/as que selecionam a opção “sim” tiveram oportunidade de fundamentarem as suas posições.

As respostas a esta questão variaram significativamente e deram origem a 8 categorias. A categoria mais registada foi “Adaptação mais rápida a todo meio escolar”, referida 26 vezes, seguindo-se a categoria “Mais despertados e motivados “ (25), seguindo-se a categoria “Maior poder de concentração” (19), seguindo-se a categoria “Maior bagagem de aprendizagens significativas”, referida 18 vezes, seguindo-se a categoria “Maior autonomia”, mencionada 12 vezes, seguindo-se “Raciocínio mais estimulado”, referida 11 vezes, seguindo-se a categoria “Comunicação e expressão mais desenvolvida”, selecionada 10 vezes e, por fim, a categoria menos mencionada foi “Motricidade grossa e fina mais desenvolvida” selecionada 7 vezes.

Conseguimos perceber, através desta tabela 5, que os/as professores/as que deram a sua justificação, reconhecem a dimensão da EPE no desenvolvimento das crianças e, mais uma vez, fazem jus ao trabalho dos /das educadores/as de infância.

Figura 35

Posição dos/as professores/as face aos relatórios individuais das crianças.



Ao analisarmos a figura 35, que representa a opinião dos/as professores/as quanto ao papel dos relatórios individuais das crianças, enviados pelas instituições educativas da EPE, temos de ter em atenção a escala de frequência “Sempre”; “Quase Sempre”; “Às Vezes”; “Raramente”.

É visível que a opção mais referida foi a opção “Às Vezes” com 61 participantes, seguindo-se a opção “Sempre” com 38 participantes, a opção “Quase Sempre” com 25 participantes e, por fim, com menor frequência a opção “Raramente” com 10 participantes.

A análise desta representação gráfica, leva-nos a questionar o posicionamento dos/as participantes face aos relatórios individuais das crianças, uma vez que estes são documentos que caracterizam a criança, registam trajetórias de aprendizagens e oferecem caminhos para solucionar questões específicas de cada criança. Neste sentido, foi dada a possibilidade aos/às docentes apresentarem algumas ideias sobre as potencialidades destes relatórios.

Tabela 5

Categorias: potencialidades dos relatórios individuais das crianças, efetuados pelos/as educadores/as de infância.

Categorias	Frequência	Percentagem (%)	Unidades de Registo
Conhecer as particularidades de cada criança	62	51%	“São os relatórios que nos permitem conhecer a criança numa primeira abordagem.” “Alertam para aspetos importantes e peculiares dos alunos, a nível da sua aprendizagem, dificuldades e limitações.”
Antever a diversidade do grande grupo e aprontar o meio e os materiais educativos	44	36%	“Organização da sala de aula e definição de estratégias para o sucesso dos alunos.” “Preparar de antemão atividades e materiais que poderão ser necessários para as crianças.”
Analisar as características familiares	16	13%	“Aquisição de alguns conhecimentos sobre o meio familiar em que a criança está inserida.” “Ter conhecimento do envolvimento das famílias na vida educativa.”

Ao observarmos a tabela 6 verifica-se que, segundo 122 docentes (12 elementos não responderam a esta questão por opção própria), os relatórios são importantes. Assim, para 62 professores/as são importantes para “Conhecer as particularidades de cada criança”, seguindo-se “Antever a diversidade do grande grupo e aprontar o meio e os materiais educativos” (44) e, por fim, em menor número “Analisar as características familiares” (16).

Os/as docentes que mencionaram “conhecer as particularidades de cada criança” defendem que os relatórios individuais das crianças, enviados pelos/as educadores/as,

proporcionam aos/às professores/as um conhecimento prévio das características e particularidades de cada criança. Os/as docentes que referiram a possibilidade de efetuar um trabalho prévio defendem a importância de os materiais e o meio educativo estarem prontos atempadamente e serem adequados às características do grande grupo. Por fim, os/as participantes que referem o conhecimento prévio do meio familiar das crianças defendem que os relatórios individuais permitem compreender a diversidade familiar e acreditam, também, ser uma ferramenta para identificar e solucionar situações, de forma mais apropriada.

As duas representações gráficas, que se seguem, mostram, segundo a experiência profissional dos/as respondentes, a frequência com que as crianças demonstram adversidades quando transitam da EPE para o 1.º ano do 1.º CEB e quais as soluções mais viáveis para atenuar esta realidade educativa.

Figura 36

Regularidade com que os alunos demonstram adversidades no momento da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB.

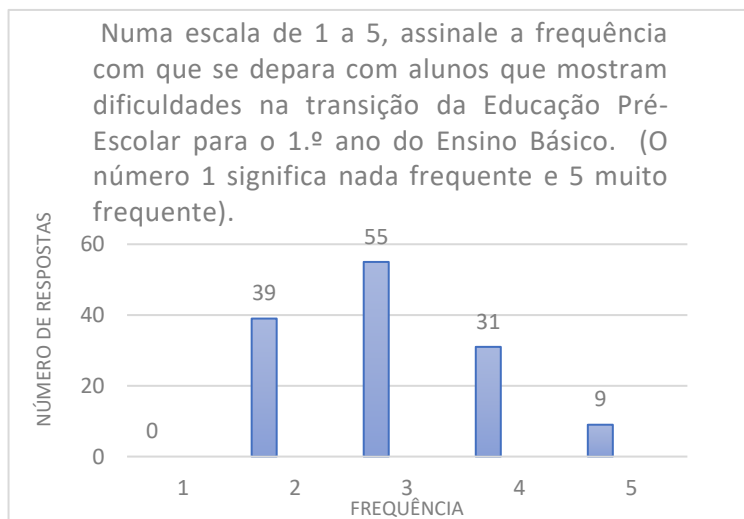
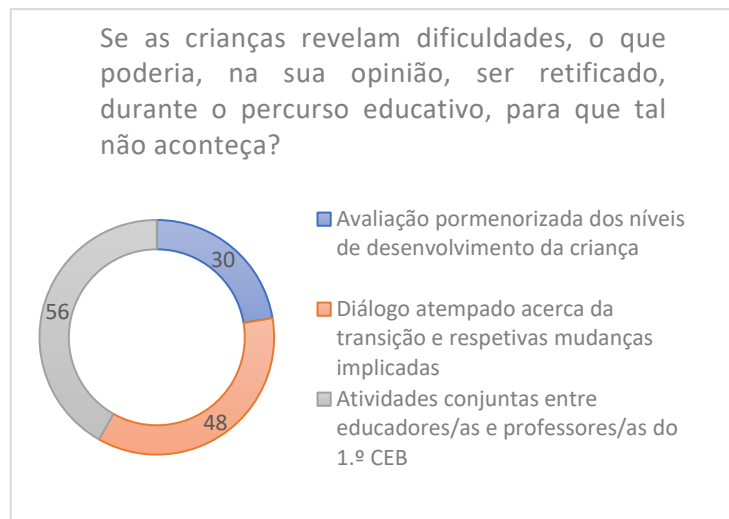


Figura 37

Sugestões de melhorias no percurso escolar para atenuar o impacto da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB.



Ao analisarmos a figura 36, que nos mostra a regularidade com que os/as professores/as se deparam com alunos afetados pela transição da EPE e o 1.º CEB, temos

de ter em conta a escala de frequência, onde o número 1 traduz uma baixa frequência e o número 5 significa uma alta frequência.

Observamos que o nível 1 não foi registado, o 2 contou com 39 registos, o nível 3 contou com 55, o 4 contou com 31 e, por fim, o nível 5 com 9. O nível 3 foi a que obteve mais escolhas. Os níveis 2 e 3 encontram-se equilibrados, os extremos da escala foram os que contaram com menor incidência.

Podemos concluir, através dos dados da figura 36, que é frequente os/as professores/as depararem-se com meninos/as cuja transição entre a EPE e o 1.º CEB lhes gere algumas dificuldades, no entanto não é uma frequência elevada (apenas 9 pessoas em 134, assinalou a frequência máxima de ocorrência).

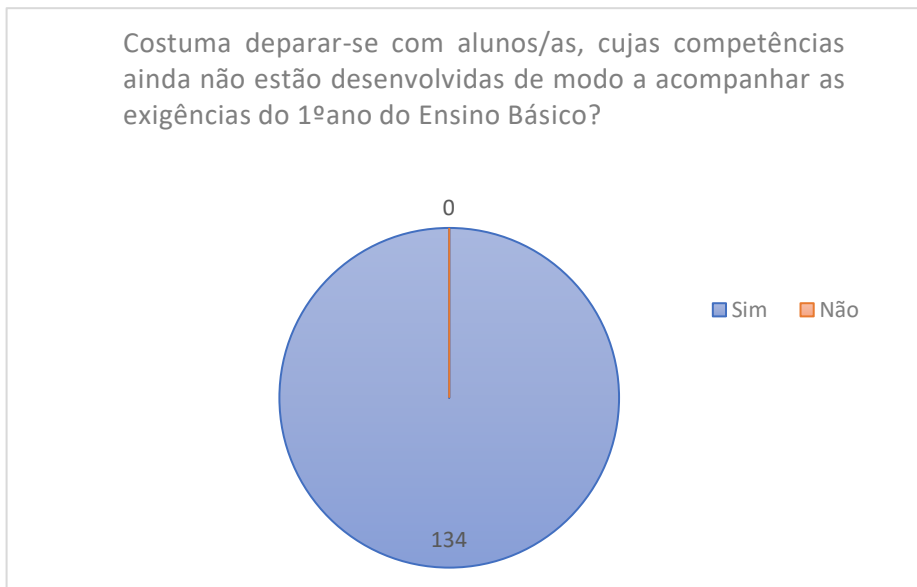
A representação gráfica 37, apresenta 3 estratégias que podem, eventualmente, aligeirar o impacto da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB. A escolha dos/as respondentes distribuiu-se, equilibradamente, pelas 3 estratégias, sendo a opção “Atividades conjuntas entre educadores/as e professores/as do 1.º CEB” (56) a estratégia mais defendida pelos/as professores/as, seguindo-se a opção “Diálogo atempado acerca da transição e respetivas mudanças implicadas” (48) e, por fim, a opção “Avaliação pormenorizada dos níveis de desenvolvimento da criança (30).

Numa visão geral, as 3 estratégias foram consideradas importantes no processo de transição, mas acabaram por realçar a importância da relação/partilha entre profissionais de ciclos educativos diferentes.

A seguinte representação gráfica mostra o que os/as professores/as consideram, relativamente às capacidades das crianças, quando transitam para o 1.º ano do 1.º CEB.

Figura 38

Respostas dos/as professores/as relativamente à frequência de alunos/as cujas competências não estão ajustadas à exigência pedida no 1.º ano do 1.º CEB.



A representação gráfica 38 mostra-nos que é muito frequente os/as professores/as do 1.º CEB depararem-se com alunos/as cujas competências não estão ajustadas às exigências que são pedidas para o 1.º ano do 1.º CEB.

Nesta questão houve unanimidade de respostas, 100% dos/as professores/as confirmam a entrada de alunos/as no 1.º ano do 1.º CEB cujas competências não estão patamar das exigências do 1.º nível de ensino.

Os figuras seguintes apresentam as respostas dos/as professores/as relativamente aos níveis de desenvolvimento onde há maiores dificuldades e sobre o que leva as crianças, com estas dificuldade, a ingressar no 1.º CEB.

Figura 39

Níveis de desenvolvimento onde as crianças apresentam maiores dificuldades quando chegam ao 1.º ano do 1.º CEB.

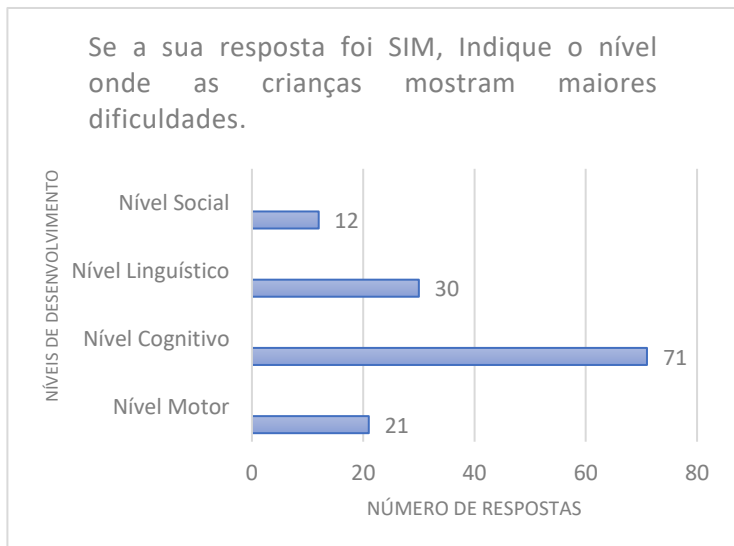
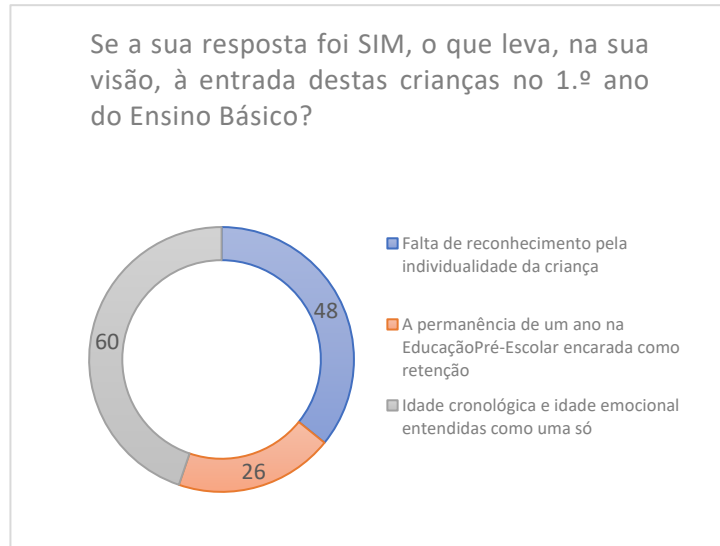


Figura 40

Posição dos/as professores/as face a algumas estratégias de transição entre a EPE e o 1.º CEB.



A representação gráfica 39, mostra-nos os níveis de desenvolvimento em que os/as alunos/as apresentam maiores dificuldades quando chegam ao 1.º ano do 1.º CEB.

A opção “Nível Cognitivo” foi a mais referida, com 71 respostas, a opção “Nível Linguístico” foi registado por 30 participantes, a opção “Nível Motor” foi selecionado por 21 participantes e, por fim, a opção “Nível Social” por 12.

Na figura 40, na sequência da figura 38, são apresentadas as razões que, segundo os/as respondentes, explicam a transição das crianças, apesar de terem afirmado deparar-se com alunos cujas competências não estão à altura das exigências do 1.º ano do 1.º CEB, tendo sido indicadas 3 justificações. Destas, a que contou com maior frequência foi a “Idade cronológica e idade emocional entendidas como uma só”, com 60 respostas, seguindo-se a “Falta de reconhecimento pela individualidade da criança”, com 48, e, por fim, a “Permanência de mais um ano na Educação Pré-Escolar encarada como retenção” com 26.

Os dados recolhidos nesta alínea, levam-nos a recuar até à tabela 3, onde 80 professores/as mencionam o respeito pelo desenvolvimento individual da criança,

cruzando estes dados com os dados da figura 40, podemos concluir que existe uma coerência de posições.

3.3. Entrevista Semiestruturada

Tabela 6

Entrevista aplicada à Professora titular da turma do 2.º ano de escolaridade.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
1. Atividades de articulação entre o JI e o 1.º CEB.	1.1. Natureza das atividades conjuntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência das atividades conjuntas. • Jogos cooperativos/partilha de aprendizagens. 	<p>Sim, é frequente fazermos atividades conjuntas. Todos os profissionais de educação e ensino mostram interesse por este tipo de atividades educativas. “Fazemos jogos de cooperação ao ar livre, dramatizações de histórias, partilha de aprendizagens de qualquer área de conteúdo, participamos em projetos... essencialmente programamos atividades que tenham obrigatoriamente de abranger o parceiro/grupo.</p>
	1.2. Motivação para o desenvolvimento das atividades conjuntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendações dos diplomas legais. • Facilitar e assegurar o momento de transição. • Promover relações entre os/as diferentes intervenientes. 	<p>“As atividades conjuntas são práticas sugeridas nos documentos orientadores da EPE (OCEPE) para facilitar a transição da EPE para o 1.º CEB, por isso, devem ser postas em prática. São uma forma de assegurar a articulação educativa e tornar as transições entre ciclos, mais harmoniosas...” E são uma excelente forma de promover ou intensificar relações entre os elementos desta instituição.</p>
	1.3. Contexto organizativo das atividades conjuntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho colaborativo. • Atividades adequadas às características das crianças. • Inclusão de todas as crianças. • Seleção do momento mais oportuno. 	<p>“O plano de atividades é realizado por todos/as os/as profissionais envolvidos/as. Consoante as características do grupo que dirigem, as educadoras e os/as professores/as fazem o levantamento de possíveis atividades a implementar.”</p> <p>“Todas as crianças são envolvidas nestas atividades de articulação. Nesta Escola não temos turmas suficientes de 1.º ano para articular com o número de grupos de educação pré-escolar. Assim sendo, recorreremos às outras turmas de ensino. No ano a seguir, temos o cuidado de rodar os pares.”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção do local mais adequado. 	<p>“Mais ou menos! Este tipo de atividades é planeado e posto em prática quando os profissionais de educação e ensino consideram pertinente. ...acontecem duas a três vezes por período.”</p> <p>“Normalmente damos prioridade ao exterior da escola. ...o importante é a troca de espaços entre as crianças. As crianças do JI vêm conhecer o espaço dos/as meninos/as do 1.º CEB e as crianças do 1.º CEB vão conhecer ou reviver o espaço do JI.”</p>
1.4. Impressões e dificuldades sobre a realização do plano de atividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Discrepância de idade. • Elevado número de crianças por grupo. • Preferência pelo exterior. • Divisão da planificação das atividades. 	<p>“Adequar atividades a crianças com um intervalo de idades significativo, é a nossa maior dificuldade. O grande número de crianças nos grupos/turmas é outro constrangimento. Daí optarmos pelo exterior ou por vezes optamos por repartir a planificação.”</p>
1.5. Potencialidades das atividades conjuntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Interação e entreaajuda entre todos os elementos envolvidos nas atividades conjuntas. 	<p>“Estas atividades têm vários objetivos, mas o principal é promover a interação e a entreaajuda entre todos os elementos que fazem parte desta instituição, a equipa educativa, as crianças, as famílias... sim porque as famílias são convidadas a participar ou a assistir às atividades. ”</p>
1.6. Balanço das propostas de atividades conjuntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em equipa. • Diversão. • Cumplicidade. • Aprendizagem. 	<p>“Quando fazemos as planificações, direcionamos uma parte da tabela para a avaliação e cada profissional envolvido preenche consoante a sua observação”</p> <p>“Todos se divertem imenso! Vemos as crianças mais grandinhas a ajudar os mais pequeninos e os pequeninos a esforçarem-se para ganharem as atividades e não desiludirem a sua dupla. São momentos de diversão, de cumplicidades e acima de tudo de aprendizagem.”</p>

<p>2. Perceção geral sobre a Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.</p>	<p>2.1. Perspetiva sobre processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.</p> <p>2.2. Dificuldades vivenciadas na transição entre ciclos educativos.</p> <p>2.3. Estratégias facilitadoras da transição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e preocupação pessoal e profissional. • Desinteresse, inadaptação às atividades letivas no 2.ºano de escolaridade e dificuldades de integração. • Realização de atividades conjuntas. • Envolvimento da família em todo o processo educativo. 	<p>“É um tema que me interessa bastante! Ao longo dos meus 20 anos de experiência, tenho lidado com crianças desconfortáveis com esta transição, e não é fácil.... Daí aplaudir tanto as atividades conjuntas!</p> <p>“A transição do JI para a Escola é um acontecimento que marca as crianças em geral, por isso, é importante seja encarado e sentido como um momento bom, um momento de crescimento. “</p> <p>“O facto de as crianças não frequentarem a EPE, leva muitas vezes à realidade que eu neste momento vivo na minha sala, posturas desinteressadas, pouca abertura para novas aprendizagens, dificuldade em integrarem-se... Mesmo que nós professores façamos a nossa parte, a criança vai sentir-se desconfortável, o processo deve começar bem antes da entrada na escola e aqui refiro-me também ao papel fundamental das famílias.”</p>
---	---	--	---

No decorrer do meu estágio curricular apercebi-me que a prática de atividades conjuntas entre o JI e o 1.º CEB era recorrente e apoiada pelos/as educadores/as de infância e pelos/as professores/as do 1.º CEB. Neste sentido, considerei pertinente efetuar um inquérito por entrevista à professora titular da turma do 2.º ano de escolaridade (onde eu me encontrava inserida como estagiária), e Coordenadora do 1.º CEB, para compreender os propósitos concretos daqueles momentos. Uma vez que a prática de atividades conjuntas é uma estratégia facilitadora da transição entre a EPE para o 1.º CEB, fazia todo sentido aprofundar a natureza desta prática.

Efetuei um guião composto por 13 perguntas, sendo 11 delas direcionadas aos momentos conjuntos (JI mais 1.º CEB) e 2 (as últimas) eram de carácter mais pessoal (apêndice 3, p.124).

A entrevista foi aplicada pessoalmente, num ambiente informal e registada através de um gravador de áudio (consentido pela entrevistada). Desta forma, foi possível tornar a entrevista num momento descontraído, assemelhando-se a uma conversa.

A finalidade desta entrevista já era conhecida pela professora, visto que era a orientadora do meu estágio curricular e conhecia o tema do meu Relatório Final de

Mestrado. Desta forma, não foi necessário efetuar o enquadramento do tema nem a finalidade da informação recolhida. Antes do início da entrevista foi garantido o anonimato da sua identidade.

A primeira questão colocada, “Nesta instituição é frequente realizarem atividades ou proporcionarem momentos entre crianças do 1.º CEB e crianças do jardim de infância?” teve como objetivo o enquadramento do tema que se iria abordar. A esta pergunta, a entrevistada afirmou que era frequente o desenvolvimento de momentos entre o JI e o 1.º CEB, acrescentando que é do interesse de todos/as os/as profissionais de educação e ensino a prática de atividades conjuntas.

De seguida, questioneei sobre a natureza destes encontros: “Em que consistem estas atividades educativas?”, tendo sido respondido que dependiam do momento, da estação do ano, da época festiva..., mas que, essencialmente, programavam atividades que tinham, obrigatoriamente, de abranger as crianças de EPE e 1.º CEB.

Quando questionada sobre como surgiram estas atividades conjuntas “Como surgiu o interesse pela realização de atividades educativas conjuntas?” a professora respondeu que estas práticas são sugeridas nas (OCEPE) como estratégia facilitadora da transição entre a EPE e o 1.º CEB e é do interesse de todos/as os/as profissionais colocá-las em prática. Acrescentou, ainda, dizendo que estes momentos foram também programados para promover ligações mais estreitas entre todas as pessoas que fazem parte da instituição.

Seguidamente, foi perguntado “quem é que faz parte das atividades conjuntas”, “que grupos de crianças é que fazem parte destes momentos”, “a regularidade com que as atividades são postas em prática” e “os locais solicitados para o decorrer destas ocasiões”. A entrevistada respondeu que a planificação das atividades é efetuada por todos/as educadores/as de infância e todos os/as professores/as do 1.º CEB, as atividades não têm uma frequência estabelecida, mas acontecem pelo menos duas/três vezes por período e, normalmente, decorrem no espaço exterior, devido ao elevado número de crianças por grupo.

Quando questionada quanto aos obstáculos/dificuldades com que habitualmente se deparam durante a planificação e desenvolvimento das atividades: “Com que dificuldades se deparam na planificação e realização destes momentos educativos?”, a entrevistada mencionou a discrepância de idades das crianças e o elevado número de

elementos por grupo, como dificuldade referiu a seleção das atividades, atividades viáveis para as características do grande grupo.

Seguidamente, foi questionada sobre a regularidade com que os/as profissionais educativos/as envolvidos/as efetuam uma avaliação após a realização das atividades, tendo respondido que a equipa reúne, no final das atividades, para preencher, individualmente, o que correu bem, menos bem e as possíveis melhorias. No final, existe uma partilha de opiniões.

No final da entrevista, fiz duas questões de carácter mais pessoal: “O que pensa pessoal e profissionalmente, de uma forma geral, da temática da articulação educativa e da transição entre a Educação pré-escolar e o 1.º CEB?”; “O que considera que falhou no percurso educativo do menino (E) para que este ainda não se tenha adaptado, na totalidade, à turma e ao registo do 1.º CEB? Neste momento, era do meu interesse identificar as perceções da professora acerca do tema deste relatório e da realidade que me levou até aqui. A entrevistada mostrou interesse pelo tema das transições educativas e afirmou que estas devem ser abordadas previamente para que o impacto não seja grande e negativo.

Relativamente à realidade do menino (E) mostrar inadaptação à sala de aula e aos colegas no 2.º ano de escolaridade, considera, de acordo com a sua experiência, que está em grande parte relacionado com o facto de o aluno ter frequentado apenas três meses da EPE.

4. Discussão dos Resultados Obtidos

Os inquéritos por questionário são instrumentos de recolha de dados com vastas potencialidades, apropriam-se a grandes escalas e podem incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual e não se limitam a investigações de carácter qualitativo. Segundo Batista et al. (2021), os questionários são instrumentos utilizados na investigação qualitativa, daí a sua grande utilidade em Educação.

Depois de construir os inquéritos por questionário, aplicar e tratar os dados obtidos, considerei essencial efetuar uma discussão de dados, uma vez que, por si só, os dados não

têm utilidade, sendo essencial interpretar, discutir e comparar, para que se tornem relevantes numa investigação.

Ao analisarmos a parte pessoal dos/as participantes da Amostra deste estudo, é evidente a disparidade entre o número de homens e o número de mulheres que participaram nos questionários: o Q1, conta com a participação de apenas 1 homem educador em 186 participantes e o Q2 conta com de 10 homens professores em 134 participantes. Nos dois questionários, a percentagem ocupada pelas mulheres é acima de 90%.

Segundo os dados da Pordata, atualizados no dia 30 de junho de 2022, desde 1974 até 2021, a percentagem de mulheres educadoras estava sempre acima dos 97%, o último registo (2021) aponta para 99%. No campo do 1.º CEB, a realidade é a mesma, desde 1961, até 2021, a percentagem de professoras ronda os 80% a 90% do total de profissionais a exercer. Torna-se evidente que a profissão de educador/a e professor/a está associada às mulheres.

Assim, poderemos afirmar que, apesar dos progressos, dos processos de formação educativa e vocacional, continua a prevalecer, no mundo do trabalho, uma estereotipização de género das atividades laborais e profissionais, o que acaba por ter, de certo modo, um impacto profundo nas escolhas e oportunidades profissionais.

Relativamente à idade, podemos verificar que tanto no Q1 como no Q2, a percentagem de profissionais educativos/as com idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos é consideravelmente mais baixa. No Q1, a opção mais selecionada foi “Mais de 51 anos” e no Q2 foi o intervalo de idades “41 a 50 anos”, sendo que, nos dois questionários, a opção mais selecionada destacou-se, consideravelmente, das outras opções.

Esta realidade pode agregar duas interpretações, uma mais positiva que outra: por um lado, a Amostra possui uma vasta experiência profissional e, por outro, no caso de não se irem atualizando ao longo do tempo, podem, eventualmente, apresentar uma certa desatualização formativa.

No Q1, a grande maioria dos/as respondentes afirmou ter uma Licenciatura em Educação de Infância e no Q2 a maioria afirmou ter uma Licenciatura em Ensino do 1.º CEB. No entanto, para desempenhar o papel de educador/a ou professor/a, a partir do decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, é necessário obter o grau de mestre. Com o

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, o Governo adotou o Processo Bolonha¹ com o objetivo de garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, de melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, de fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica - instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante. (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março)

A nova organização do Ensino Superior trouxe mudanças na formação académica dos/as educadores e dos/as professores/as do 1.º CEB, deixámos de ter um Bacharelado ou uma Licenciatura de cariz mais teórico e passámos para uma Licenciatura com duração de 3 anos e mais dois anos de Mestrado, onde é aplaudido o estreitamento do caminho entre a aprendizagem teórica e a aprendizagem prática. Hoje um/a Educador/a ou um/a Professor/a quando termina a sua formação académica é portadora do grau de Mestre.

Relativamente à situação profissional e aos anos de efetividade nas instituições, é perceptível que, tanto no Q1 como no Q2, a maioria da Amostra se encontra na situação de efetividade, ou seja, faz parte do quadro de escola/agrupamento. No que concerne aos anos de efetividade, podemos indicar que os/as participantes do Q1 contam com um percurso mais longo, o intervalo de tempo mais indicado foi “21 a 25 anos” de serviço na mesma instituição, já no Q2, o intervalo de tempo mais referido pelos/as participantes foi “6 a 10 anos”. Este facto pode estar relacionado com a idade cronológica da Amostra, inicialmente verificamos que os participantes do Q1 tinham uma idade mais avançada do que os do Q2.

Esta questão torna-se pertinente neste estudo, uma vez que a permanência duradoura dos/das profissionais educativos/as na mesma instituição/agrupamento pode intensificar a relação/partilha entre profissionais educativos/as e pode aumentar o leque

¹ O Processo de Bolonha deve o seu nome à chamada Declaração de Bolonha, assinada a 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha. Trata-se de um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objetivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior.

de ligações sociais, que podem ser uma ferramenta de auxílio para as transições educativas.

Em relação ao número de crianças que cada Educador/a do Q1 coordena e as respetivas idades, a maioria afirmou orientar um grupo com mais de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3/4 e os 5/6, ou seja, a maioria coordena grupos grandes e mistos.

O grande número de crianças por grupo, pode ser visto de duas formas distintas, uma mais positiva e outra menos positiva. A diversidade cultural é maior e as aprendizagens podem ser mais diversificadas, por outro lado, o tempo disponibilizado para cada criança é reduzido, e pode condicionar o acesso a algumas atividades educativas (atividades nos computadores, por exemplo).

Quanto ao facto de os grupos de crianças na maioria serem heterogéneos, compreendemos que, são uma mais-valia:

(...) the benefits of mixed-age grouping rest on the assumption that the differences within a group of children can be a source of rich intellectual and social benefits (...)

(...) mixed-age grouping can provide older children with the opportunity to be helpful, patient, and tolerant of younger peers' competencies, and thus give them some of the desirable early experiences of being nurturant that underlie parenting and helping others who are different from oneself. (Katz, 1992, p.1.)

Como podemos verificar, através da afirmação de Katz (1992), os grupos mistos contribuem positivamente para o desenvolvimento das crianças, oferecem oportunidade aos/às meninos/as mais novos/as de aprender com a experiência dos/das mais velhos/as e propiciam o progresso dos/as meninos/as mais velhos/as no sentido em que estes desenvolvem a sua responsabilidade, o seu sentido de partilha e a sua predisposição de ajudar o outro. De forma sucinta, enriquecem cognitivamente e socioculturalmente as crianças.

No que respeita às perceções da Amostra (Q1 e Q2), acerca da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB e as estratégias de transição praticadas pelos/as educadores/as e professores/as, através da figura 38 do Q2, podemos averiguar que, é frequente os/as professores/as depararem-se com crianças cujas competências não conseguem acompanhar as exigências do 1.º CEB, segundo a sua opinião, isto acontece, em grande parte, porque a idade cronológica e a idade emocional não são avaliadas

separadamente, ou seja, a idade cronológica dita se a criança está apta para transitar, quando a idade emocional, que advém da maturidade, pode revelar o inverso.

Relativamente a este assunto, foi questionada a posição dos/as educadores/as do Q1, perante as crianças que, no seu entendimento, não estão suficientemente desenvolvidas para transitar para o 1.º ano do 1.º CEB. A maioria dos/as participantes do Q1 informa os/as Encarregados/as de Educação da realidade do seu Educando e aconselham a permanência de mais um tempo na EPE (figuras 18 e 20).

Apesar de os/as educadores/as afirmarem que os os/as Encarregados/as de Educação, na sua maioria, reagem positivamente quando lhes é dito que o seu Educando/a não se encontra no momento certo para transitar, a maioria (55%), opta por matricular as crianças no 1.º CEB (figura 21). Podemos ter aqui, uma explicação para a unanimidade da figura 38 do Q2.

No que concerne aos níveis de desenvolvimento das crianças, os/as educadores/as referem a habilidade e capacidade de expressão verbal e a maturidade social como dois dos principais níveis de desenvolvimento que as crianças devem dominar na hora de transitar para o 1.º ano do 1.º CEB (figura 17). Em contrapartida, os/as professores/as do Q2 referem o nível cognitivo e o nível linguístico como os dois níveis de desenvolvimento onde as crianças demonstram maior dificuldade quando chegam à escola (figura 39). Verificamos, através destes dados, que a habilidade e capacidade de expressão verbal referida pelos/as educadores/as do Q1 coincide com o nível linguístico identificado pelos/as professores/as do Q2 como uma das principais dificuldades das crianças quando chegam ao 1.º ano do 1.º CEB.

Conseguimos encontrar um equilíbrio nos dados, relativamente à maturidade social. Foi o segundo nível de desenvolvimento mais selecionado pelos/as educadores/as do Q1, e o menos selecionado pelos/as professores/as do Q2. A maturidade social para os/as educadores/as é um nível de desenvolvimento importante que deve ser dominado pelas crianças no momento da transição, e é, segundo a experiência profissional dos/as professores/as do Q2, o domínio onde as crianças demonstram menos dificuldades. “São muitos os fatores que a investigação identifica como influenciadores das transições. A idade e a maturidade estão entre os fatores relevantes...” (Oliveira-Formosinho, et al., 2016, p. 37).

Nos dois questionários foram efetuadas algumas questões direcionadas às estratégias facilitadoras das transições educativas, mais precisamente da transição ente a EPE para o 1.º ano do 1.º CEB.

No Q1 foi perguntado, aos/às educadores/as de infância, a importância que atribuíam à relação entre educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB para uma melhor resposta ao público-alvo (figuras 14, 15 e tabela 1), qual o conhecimento que possuem acerca do programa curricular do 1.º CEB (figura 16), se costumam partilhar e fundamentar visões profissionais com os/as Encarregados/as de Educação (figuras 18,19,20,21) e a influência da troca de instituições educativas na transição entre ciclos educativos (figura 24 e tabela 2).

A maioria dos/as respondentes afirmou ter o hábito partilhar experiências profissionais com professores/as do 1ºCEB, atribuindo a esta prática, o grau máximo (5) de importância, como possibilidade de uma melhor resposta ao público-alvo (figuras 14 e 15).

Já no que concerne ao conhecimento do programa do 1.º CEB, a maioria dos/as educadores/as, à semelhança dos/as professores/as do Q2, afirmou conhecer parcialmente:

(...) ao analisarem os respetivos currículos, educadores/as e professores/as poderão dar-se conta de que as áreas de conteúdo da educação pré-escolar têm diferenças, mas também semelhanças com as do programa do 1.º ciclo, e poderão, assim, encontrar formas de promover uma articulação curricular. (ME, 2016, p.101)

Conhecer a realidade educativa a montante e a jusante, é fundamental para a intervenção de qualquer profissional educativo/a, só assim se pode assegurar a articulação e a continuidade educativa.

Relativamente à partilha de perspetivas profissionais com os/as Encarregados/as de Educação, podemos visualizar, através das figuras 18 e 20, que a grande maioria dos/as educadores/as verbaliza as suas conceções e aconselha os/as responsáveis pela criança. Percebemos, através destes dados, que estes/estas profissionais estabelecem relação com Encarregados/as de Educação:

Se a comunicação que o/a educador/a estabelece com os pais/ famílias é fundamental para facilitar a transição do meio familiar, ou da creche, para a educação pré-escolar, é também importante para que os pais/ famílias tenham um papel ativo no momento da

transição para o 1.º ciclo. A relação de parceria desenvolvida ao longo da frequência da educação pré-escolar irá favorecer a sua participação na transição e na etapa seguinte. (*ibidem*, 2016, p. 103)

No que diz respeito à influência da troca de instituições educativas na transição entre ciclos educativos, a posição destes/as profissionais foi unânime (figura 24), todos/as concordam que estas mudanças podem influenciar as transições educativas. “Se as crianças permanecerem no mesmo estabelecimento educativo ou agrupamento de escolas, este entendimento entre educadores facilita a comunicação com os professores do 1.º ciclo” (*ibidem*, 2016, p.99).

Para além de facilitar a transmissão de informação entre o/a educador/a e o/a professor/a, a permanência da criança na mesma instituição educativa evita o impacto de um novo ambiente social. As transições, por si só, são momentos complexos e marcantes se ainda lhe adicionarmos a perda do ambiente conhecido, torna-se ainda mais impactante, exigindo da criança um maior esforço de adaptação.

Ao observarmos os dados recolhidos no Q2 relativamente às estratégias de transição podemos verificar que, no que concerne à transmissão de informação entre educadores/as e professores/as, mais concretamente os relatórios individuais das crianças, enviados pela EPE, os/as respondentes não mostraram muito reconhecimento pelos documentos para seu benefício profissional, apenas 38 professores/as em 134 afirmaram que os relatórios individuais auxiliavam sempre a seu trabalho.

Visto que são documentos que caracterizam a criança, registam trajetórias de aprendizagens e oferecem caminhos para solucionar questões específicas de cada aluno/a, deveriam ser considerados contributivos e auxiliares de intervenções educativas.

Também a comunicação da informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança possibilitará ao/à professor/a conhecê-la melhor e saber como poderá dar continuidade ao que já aprendeu.

Para que essa informação possa ser utilizada pelo/a professor/a, importa que o/a educador/a tenha realizado e sistematizado uma avaliação de cada criança. (*ibidem*, 2016, p.100)

Talvez a posição dos/das professores/as face aos relatórios das crianças possa ser justificada pelo conteúdo dos documentos, pois, como podemos verificar, na citação

acima, existem aspetos que devem ser postos em prática pelos/as educadores/as para que a teoria se torne útil.

No entanto, os/as professores/as reconhecem a importância do papel dos/das educadores/as no desenvolvimento das crianças. Através da figura 34, 96% dos/as professores/as conseguem encontrar diferenças nos níveis de desenvolvimento das crianças que frequentaram a EPE, comparativamente às que não frequentaram. Referem, essencialmente, que as crianças que frequentam a EPE se adaptam mais rapidamente à escola, têm uma postura mais desperta e motivada, possuem maior capacidade de concentração e carregam uma bagagem maior de aprendizagens significativas.

Podemos concluir que a grande maioria dos/as respondentes do Q2 considera a passagem das crianças pela EPE um valioso contributo para o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

Relativamente à idade de ingresso das crianças com 5 anos no 1.º ano do 1.º CEB, a grande maioria dos/as professores/as do Q2 concorda (figura 33). Utilizaram essencialmente dois argumentos para justificar a sua posição: “Respeito pelo desenvolvimento individual da criança” e “Confiança no trabalho e na decisão dos/as envolvidos/as no processo de transição”.

A entrevista efetuada à professora do 2º ano/coordenadora do 1.º CEB teve como objetivo específico abordar a articulação entre docentes, como estratégia facilitadora da transição entre a EPE e o 1.º CEB (apêndice 3).

As atividades conjuntas entre o JI e o 1.º CEB, segundo a professora que entrevistámos, são momentos programados por todas as educadoras de infância e pelas professoras do 1.º e 2.º ano do 1.º CEB e assentam, essencialmente, em atividades de cooperação e partilha de aprendizagens entre os pares.

Relativamente ao momento oportuno e ao local mais adequado para a realização das atividades conjuntas, foi possível entender que não existe um momento específico, mas existe uma frequência, sendo, normalmente, postas em prática 2 a 3 vezes por período e o espaço exterior é considerado o melhor para o efeito.

O elevado número de crianças, somado à diferença de idades entre elas, contribui para que os/as profissionais envolvidos/as sintam alguma dificuldade no momento da planificação das atividades, mais precisamente, na escolha de atividades adequadas.

A entrevistada referiu, como objetivo específico das atividades conjuntas, o desenvolvimento de interações e a entreaajuda entre todos os elementos da instituição, incluindo os/as Encarregados/as de Educação, como forma de assegurar a articulação educativa entre a EPE e o 1.º CEB

Através destes momentos, os/as meninos/as do 1.º CEB têm oportunidade de continuarem a relacionar-se com o/a educador/a que os/as coordenou, os/as meninos/as mais novos/as conhecem os/as futuros/as professores/as do 1.º CEB, as crianças de diferentes ciclos relacionam-se e a entreajudam-se, os/as educadores/as e os/as professores/as reforçam as relações (apêndice 4, p.127/128) e os/as Encarregados/as de Educação têm oportunidade de participar na vida educativa dos/as seus/suas educandos/as.

A intencionalidade destas práticas educativas vai ao encontro do modelo ecológico de Bronfenbrenner, que refere que “o desenvolvimento integral das pessoas é mais abrangente do que simplesmente o aprender isoladamente, apontando que o contexto é muito importante para o curso de desenvolvimento das pessoas” (Bhering & Sarkis, 2009, p.7).

E vai também ao encontro da Pedagogia Participativa:

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp.9-10)

Podemos concluir que os/as professores/as que realizam as atividades conjuntas acreditam, defendem e promovem as relações entre todos os elementos da instituição, reconhecem os benefícios que as atividades conjuntas (JI / 1.º CEB) podem oferecer às crianças para o momento da transição educativa, identificam a importância de frequentar a EPE e têm a perceção do impacto da transição entre a EPE e o 1.º CEB no percurso educativo e na vida em geral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que iniciei a minha formação académica na área de Educação, a curiosidade de conhecer o mais possível de cada criança esteve sempre presente em mim, considero que a informação recolhida pode ajudar a promover intervenções que contribuam para que os/as meninos/as desenvolvam autoconfiança nas capacidades individuais, espírito crítico e despertem o interesse pelo mundo que os/as rodeia e o gosto de aprender.

Durante a minha estadia na instituição educativa como estagiária, procurei desenvolver um contexto que permitisse, ao máximo, que todos e todas se sentissem confortáveis, enquanto desenvolviam e aperfeiçoavam as suas aptidões.

Cabe aos/às profissionais educativos/as enriquecer o ambiente educativo para estimular e dinamizar situações de aprendizagem. Ambientes de compreensão, de disciplina combinada, de responsabilidade, de confiança e de respeito mútuo.

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2016) a maturidade, a resiliência, a autoestima a perceção de autoeficácia, as competências sociais, o envolvimento e empenho nas situações, a linguagem e a comunicação, são aptidões transversais, ou seja, auxiliam a criança em qualquer situação da sua vida, por isso, devem ser priorizadas pelas figuras que acompanham o seu desenvolvimento e crescimento do Ser em construção. É importante que as crianças aprendam a sentir o desafio das dificuldades e a satisfação em superá-las.

As transições educativas, segundo Oliveira-Formosinho et al. (2016) pode constituir uma ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão e insucesso. Irá depender da bagagem da criança e do envolvimento dos elementos envolvidos no processo: a família, o/a educador/a, o/a professor/a e o resto da equipa educativa.

Segundo a teoria de Urie Bronfenbrenner, existe uma relação entre o indivíduo e o meio. Para o desenvolvimento global da criança contribuem fatores como a relação familiar, a escola e os ambientes sociais e culturais com os quais interage de forma contínua e permanente.

Para que as transições educativas sejam entendidas pelas crianças como um potencial de crescimento e um desafio, é imprescindível apoiar desde cedo, segundo Oliveira-Formosinho et al. (2016), “o capital que fortalece a criança para as transições é construído lentamente, situação a situação” (p.37).

As estratégias de transição educativa são diversas, como eu referi ao longo deste relatório. Durante o meu percurso como estagiária no 1.º CEB tive a gratificante experiência de planificar e pôr em prática uma delas: a articulação de atividades entre a EPE e o 1.º CEB.

Quando cheguei à instituição, as atividades de articulação entre a EPE e o 1.º CEB já existiam e pelo que percebi, através dos/as profissionais educativos/as, não eram recentes.

Neste sentido, foi-me dada a oportunidade de elaborar um conjunto de atividades para serem partilhadas e disfrutadas pelos/as mais pequenos/as da EPE e pelos/as meninos/as do 1.º e 2.º ano do 1.º CEB. Estes momentos tinham de assentar na interajuda e na cooperação entre os pares.

Tornou-se numa experiência muito enriquecedora, um momento descrito por um misto de sentimentos, onde as representações pré-existentes chocaram com a realidade.

No terreno, podemos constatar que nem tudo o que pensamos e planeamos ocorre como o esperado e que a teoria estudada nem sempre pode ser aplicada. Sabemos que um ambiente educativo tem as suas particularidades, seja ele um grupo, uma criança ou um momento.

Entendi, através desta intervenção, a importância de ser flexível e ágil face às adversidades.

Fazendo um balanço, posso afirmar que fiquei surpreendida com a seriedade com que as profissionais educativas encaravam as atividades de articulação e perspetivavam as suas consequências positivas para o percurso educativo e pessoal das crianças, quando os momentos analisados “de fora” só transpareciam diversão.

Em forma de conclusão, esta fase permitiu que refletisse, acima de tudo, no impacto que os/as profissionais educativos/as e as pedagogias aplicadas têm no desenvolvimento das crianças.

Quando ingressei na área da educação e ensino estava longe de imaginar a influência que um/uma educador/a ou um/uma professor/a do ensino básico pode ter na vida de uma criança e a amplitude desta área que está continuamente em estudo.

Hoje, consigo entender que os argumentos que me trouxeram até esta área (educação/ensino) iam ao encontro de algumas definições desatualizadas que, ao longo

deste relatório foram sendo desconstruídas, um/a profissional educativo/a é muito mais do que gostar de crianças, cuidá-las ou ensiná-las.

Segundo Vasconcelos (2007), podemos definir a função dos/as educadores/as e dos/as professores/as como mediadores/as, ou seja, desempenham o papel de facilitadores/as, incentivadores/as e motivadores/as de aprendizagem para que, de forma ativa o/a aprendiz/aprendiza alcance os seus próprios objetivos. Vasconcelos (2007, citando Moss e Petrie, 2002) para retratar espaços da infância:

São espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público (...). Nestes lugares (...) colocam o presente em primeiro plano mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as agendas dos adultos. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtores de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. (p. 114)

Perante esta abordagem, é possível calcularmos a importância desta área e destas profissões. Segundo as OCEPE (2016), a educação é o principal fator de desenvolvimento humano e social, por isso, é imprescindível apostar em formações de qualidade e criar profissionais educativos/as conscientes de que a sua atuação pode influenciar gerações futuras.

Apesar da importância destas duas profissões ser a mesma e de estes dois níveis educativos terem de estar encadeados, é possível ter a perceção, não só através dos questionários aplicados durante o presente estudo, mas também pela minha experiência de estágio que, ainda existe uma conceção por parte dos/as educadores/as de que os/as professores/as desvalorizam o seu trabalho e que, em geral, é atribuída maior relevância ao 1.º CEB do que ao JI. Esta é uma questão que pode ser explicada pelas envelhecidas conceções de que a os JI existem para manter e assegurar os cuidados das crianças e pelas diferenças organizacionais.

Este desconforto e disputa pela relevância pode pôr em causa todas as medidas propostas de aproximação entre os dois níveis (JI e 1.º CEB), dificultando consequentemente o momento de transição da EPE para o 1.º CEB.

Sabemos hoje que um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (ME, 2016, p. 4).

Como futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, espero conseguir ter uma postura empática com as crianças e respetivas famílias, criar relações de confiança com todos/as os/as agentes envolvidos/as no processo educativo, conseguir chegar a todas as crianças individualmente e conseguir colocar em prática todos os ensinamentos que a formação académica me ofereceu.

Perspetivo-me a agir para conseguir garantir uma sociedade em que todos tenham as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa.

Finalmente considero que a realização do presente relatório foi uma grande mais-valia para o meu crescimento pessoal, na medida em que me ajudou a desenvolver características e capacidades pessoais e profissionais essenciais para o meu futuro profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2021). A educação como objeto de investigação - Um ponto de partida: o conceito de educação. In Amado, J. (coords), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., pp. 19-32). Imprensa da Universidade de Coimbra. [Manual de investigação qualitativa em educação.pdf](#)

Amado, J. & Ferreira, S. (2021). A Entrevista Na Investigação em Educação. In Amado, J. (coords), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., pp. 207-225). Imprensa da Universidade de Coimbra. [Manual de investigação qualitativa em educação.pdf](#)

Araújo, H. (1990). As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal. *Revista Critica de Ciências Sociais* (29), 81-101.

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspetiva Histórica. *Inovação* (10), 7-19.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de Contenu*. Edições 70, Universitaires de France, 42-117.

Benetti, I.; Vieira, M.; Crepaldi, M.; Schneider, M. (2013). Fundamentos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Artículos de reflexión derivada de investigación*. 9(16), 90-98.

Bhering, E.; Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*. 27(2), 7-20.

Batista, B.; Rodrigues, D.; Moreira, E.; Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In Sá, P., Costa, A., Moreira, A. (coords.), *Reflexões em torno de recolha de dados Metodologias de Investigação*, 2 (pp. 17-25). UA Editora.

Câmara, Rosana. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 179-191.

Cardona, J. (2008). Contributos Para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interações*, (9), 4-31.

Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar - Caetano*. (5.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Cordeiro, M. (2015). *Crianças e Famílias num Portugal em Mudanças*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ministério da Educação. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (DGE).

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In Formosinho, J; Monge, G; Oliveira-Formosinho, J. (Orgs), *Transição Entre Ciclos Educativos: Uma Investigação Praxeológica* (pp. 82-106) Porto Editora.

- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Freire, P. (1997). *Educação e Mudança* (12.ª edição). Paz e Terra.
- Godoy, A. (1995). Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de Ciências Sociais. *Revista de Administração de Empresas. RAE Artigos*, 35(2), 57-63.
- Katz, L. G. (1992). *Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs*. ERIC Digest, 1-6. [ED351148.pdf](#)
- Lapa, L. (2021). Testes Estatísticos: Breves Reflexões, In Sá, P., Costa, A., Moreira, A. (coords.), *Reflexões em torno de recolha de dados Metodologias de Investigação*, 2 (pp. 74-86). UA Editora.
- Lemos, Â. (2017). Um Olhar Sobre as OCEPE: Refletir o Presente e Perspetivar o Futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, (110), 5-10.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Intervenção Educativa*, 16, 11-31.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender – Educação Básica as Primeiras etapas*. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, (26), 33-40.
- Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar: A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX*. [Dissertação de doutoramento, parte I] Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/194>
- Metello, M. (1999). O Marcelismo e a crise do Regime (1969 - 1974). *Crónicas do Século RTP* (episódio 10). <https://www.rtp.pt/programa/tv/p3933/e10>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (DGE) https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Ministério da Educação. (1998). *Jardim-de-infância, perguntas e respostas*. Ministério da Educação.
- Monge, M. (2002). Educação Pré-Escolar/1.ºCiclo do Ensino Básico – uma perspetiva de continuidade educativa. *Revista Aprender – Educação Básica as Primeiras etapas*, (26), 27- 32.

Moura, E.; Ramos, R.; Simões, Y.; Li, Y. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: Uma Reflexão Crítica. In Sá, P., Costa, A., Moreira, A. (coords.), *Reflexões em torno de recolha de dados Metodologias de Investigação*, 2 (pp. 45-60). UA Editora.

Nabuco, M., (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista Aprender - Educação Básica as Primeiras etapas*. (26), 55-59.

Nascimento, A.; Venturine, C.; Alves, A. (2021). Testes Estatísticos: Uma Ferramenta Importante em Pesquisas Quantitativas. In Sá, P., Costa, A., Moreira, A. (coords.), *Reflexões em torno de recolha de dados Metodologias de Investigação*, 2 (pp. 87-101) UA Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Lima, A.; Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: A conquista das transições bem-sucedidas. In, Formosinho, J; Monge, G; Oliveira-Formosinho, J. (Orgs), *Transição Entre Ciclos Educativos: Uma Investigação Praxeológica* (56-79). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Passos, F.; Machado, I.; (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In Formosinho, J; Monge, G; Oliveira-Formosinho, J. (Orgs), *Transição Entre Ciclos Educativos: Uma Investigação Praxeológica* (35-53). Porto Editora.

Oliveira, M. (2016). Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB – Estratégias de Transição para a Escola Obrigatória. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 118-127.

Penã, T.; Abreu, C.; Figueira, G. (2012). Entrevista a Veiga Simão - Entrevista n.º 8. *Revista Gazeta de Física*, 35, 1-8.

Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Revista Aprender – Educação Básica as Primeiras etapas*, 9-16.

Rodrigues, A.; Ramos, F.; Félix, P.; Perdigão, R. (2017). *Estudo – Organização escolar: Os Agrupamentos*. Conselho Nacional de Educação (CNE). [Microsoft Word - 20170715 CAPA v4 img.rtf \(cnedu.pt\)](#)

Sebastião, J. & Correia, S. (2007). A Democratização do Ensino em Portugal. In Viegas, J.; Malamud, H. (Orgs), *Portugal no Contexto Europeu: Instituições e Políticas* (107-135). CIES-ISCTE.

Sim-Sim, I. (2010). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Revista Exedra*, (9), 111-118.

Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de Desenvolvimento Social ou «Disfarce Humanista»? *Análise Social*, 19, 793-822.

Stoer, S. (2008). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de Desenvolvimento Social ou «Disfarce Humanista»? *Educação, Sociedade e Culturas*, (26), 17-48.

Trindade, Rui. (2011). A formação de professores no âmbito do processo histórico de afirmação da profissão docente. *Revista de Educação Pública - Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: Desafios e perspectivas*. 20(43), 231-251.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, (101-128). Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2002). Continuidade Educativa nas 1ªs etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1ºCiclo). *Revista Aprender – Educação Básica as Primeiras etapas*. (26), 4-8.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, (12),109-117.

Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)* (pp. 9-79). Estudos e Reflexões.

Vasconcelos, T. (2015). Vamos Derrotar a Municipalização da Educação: Transição Entre Ciclos. *Escola Digital*, (5), 6-10.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto de 29 de março da Direção Geral da Instrução Primária. (1911). Diário do Governo de 30 de março, n.º 73. [13411347.pdf \(dre.pt\)](#)

Lei n.º 5/73 da Presidência da República. (1973). Diário do Governo: I série, n.º 173. [Lei n.º 5/73, de 25 de julho | DRE](#)

Decreto-Lei n.º 427-B/77 do Ministério da Educação e Investigação Científica. (1977). Diário da República: I série, n.º 38. [00050006.pdf \(dre.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 542/79 do Ministério da Educação. (1979). Diário da República: I série, n.º 300. [Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro | DRE](#)

Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. [30673081.pdf \(dre.pt\)](#)

Parecer n.º 1/94. (1994). Diário da República: II série, n.º 135. [Parecer 1/1994 - Conselho Nacional de Educação \(cnedu.pt\)](#)

Despacho n.º 130/ME/96 do Ministério da Educação. (1996). Diário da República: II série, n.º 156. [DESPACHO 130/ME/96 \(tretas.org\)](#)

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I-A série, n.º 34. [Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro | DRE](#)

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, n.º 201. [Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto | DRE](#)

Decreto-Lei n.º 74/2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Diário da República: I série, n.º 60. [Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março | DRE](#)

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 do Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2007). [Microsoft Word - circular enviada 10 outubro.doc \(mec.pt\)](#)

Lei nº 85/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I série, n.º 166. [Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto | DRE](#)

Lei n.º 65/2015 da Assembleia da República. (2015). Diário da República: I série, n.º 128. [Lei n.º 65/2015, de 3 de julho | DRE](#)

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Lei n.º 2/2022 da Assembleia da República. (2022). Diário da República: I série, n.º 1. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/2-2022-176907536>

WEBSITES CONSULTADOS

InForEscola – Navegando e Aprendendo. (2022, julho 17). Consultado em junho 17, de 2022 em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>

Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo. (2022, agosto 11) . Consultado em agosto 11, de 2022 em: <https://dicionario.priberam.org/transi%C3%A7%C3%A3o>

PORDATA – Estatísticas, figuras e indicadores. (2022, junho, 30). Consultado em outubro 30, de 2022 em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-782> ,

APÊNDICES

Apendice 1

Inquérito por Questionário (Q1)

O presente questionário integra-se na realização de um Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, intitulado “**A Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB**”. Tem como finalidade analisar a perspetiva, acerca desta problemática, dos/as profissionais de Educação Pré-Escolar.

A sua colaboração é fulcral, para a realização desta etapa do meu percurso académico, por isso solicito que preencha este questionário de forma consciente e reflexiva. Os dados obtidos serão confidenciais, sendo garantido o seu anonimato.

Agradeço, desde já, pela sua colaboração.

I. Dados pessoais

1. Idade

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais de 51 anos

2. Identidade de género

- Feminino
- Masculino

3. Situação maternal/ paternal

- Tenho filhos/as
 Não tenho filhos/as

II. Dados Profissionais

4. Habilitações Literárias

- Licenciatura em Educação de Infância
 Mestrado em Educação de Infância
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Doutoramento
 Outras formações: _____

5. Experiência Profissional

- Menos de um ano
 De 1 e 5 anos de serviço
 De 6 a 10 anos de serviço
 De 11 a 15 anos de serviço
 De 16 a 20 anos de serviço
 Mais de 21 anos de serviço

6. Situação Profissional

- Contratada/o
 Quadro de Escola (efetivo/a)

6.1. Se a resposta à alínea anterior, (6), foi “Quadro de Escola (Efetiva/o), refira no espaçamento abaixo, há quanto tempo exerce a função de Educador/a de Infância neste estabelecimento _____ .

7. Número de crianças que coordena

- Menos de 10 crianças
- Entre 11 e 20 crianças
- Entre 21 e 25 crianças

8. Faixa etária do grupo que coordena

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Grupo misto

III. A Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB

9. Quantos/as profissionais de outros níveis de ensino exercem funções no mesmo estabelecimento educativo?

- Nenhum
- 1 a 3 docentes
- 4 a 5 docentes
- Mais de 5 docentes

9.1 Numa escala de 1 a 5, classifique a relação que estabelece com os/as docentes do 1.º CEB da instituição, onde 1 traduz a não existência de relação e 5, uma relação excelente. (Se a sua resposta, à alínea anterior foi, "nenhum", NÃO RESPONDA a esta questão.)

1	2	3	4	5

10. Ao longo da sua carreira profissional, tem como hábito partilhar as experiências educativas e refletir sobre as mesmas com professores/as do 1.º CEB?

- Sim
- Não

11. Numa escala de 1 a 5, classifique a importância que atribui à relação entre os educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB, para uma melhor resposta ao público-alvo, onde 1 traduz a não existência de importância e 5, uma mais valia.

1	2	3	4	5

11.1 Se a sua resposta, na alínea anterior foi 4 ou 5, refira, de uma forma mais explícita, porque considera importante tal relação.

12. Qual o conhecimento que possui acerca do Currículo do 1ºCiclo do Ensino Básico?

- Conheço na totalidade
- Conheço parcialmente
- Desconheço totalmente

13. Selecione, com um X, três níveis de desenvolvimento que considere fulcrais para uma criança que vai transitar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

- Mudança da silhueta
- Troca de dentes
- Pensamento abstrato
- Maturidade social
- Habilidade e capacidade de expressão verbal
- Habilidade corporal
- Motricidade fina e grossa

14. Quando uma criança não está preparada para transitar para o novo ciclo, costuma informar os/as Encarregados/as de Educação e fundamentar a sua posição?

- Sim
- Não

14.1. Caso tenha respondido SIM, de que forma, habitualmente, reagem os/as Encarregados/as de Educação/responsáveis pela criança, quando lhe é transmitida essa informação?

- De forma positiva
- De forma menos positiva

14.2. Nestes casos, o que costuma aconselhar aos responsáveis pela criança? Selecione com o X, a sua resposta.

Continuar a frequentar a educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Transitar para o 1º ano do 1.º CEB	<input type="checkbox"/>

Não aconselho	
---------------	--

14.3. Tendo em conta a sua experiência profissional, qual é a decisão mais tomada pelos Encarregados/as de Educação, numa situação desta natureza?

- Optam por matricular a criança no 1.ºCEB
- Optam pela permanência da criança mais um ano na Educação pré-escolar

15. A instituição educativa/agrupamento onde presta serviço neste momento, integra 1.º CEB?

- Sim
- Não

15.1. Com que frequência as crianças continuam na mesma instituição depois de terminarem a Educação Pré-escolar?

- As crianças continuam sempre na instituição
- Quase sempre as crianças continuam na instituição
- Raramente as crianças continuam na instituição
- As crianças nunca continuam na instituição

16. Na sua opinião, uma mudança de instituição, pode influenciar uma transição entre ciclos educativos?

- Sim
- Não

17. Refira um aspeto que na sua opinião pode influenciar o sucesso de uma transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Muito grata pela atenção e disponibilidade!

Cátia Guedes

Apêndice 2

Inquérito por Questionário (Q2)

O presente inquérito por questionário integra-se na realização de um Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, na Escola de Educação de Coimbra, cujo tema é **“A Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB”**. Este instrumento de recolha de dados tem como finalidade analisar a perspetiva dos/das professores/as do 1.º CEB acerca desta problemática.

A sua colaboração é essencial para este estudo, por isso solicito que preencha este questionário de forma consciente e reflexiva.

Os dados obtidos serão confidenciais, sendo garantido da minha parte, o seu anonimato.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

I. Dados Pessoais

1. Idade

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais de 51 anos

2. Identidade de género

- Feminino
- Masculino

3. Situação maternal/ paternal

- Tenho filhos/as
- Não tenho filhos/as

II. Dados Profissionais

4. Formação académica

- Licenciatura em Ensino do 1.º CEB
- Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
- Formação Especializada
- Doutoramento

5. Experiência profissional

- Menos de um ano
- De 1 e 5 anos de serviço
- De 6 a 10 anos de serviço
- De 11 a 15 anos de serviço
- De 16 a 20 anos de serviço
- Mais de 21 anos de serviço

6. Situação Profissional

- Contratada/o
- Quadro de Escola (efetivo/a)

6.1. Se a resposta à alínea anterior, (6), foi “Quadro de Escola (Efetiva/o), refira no espaçamento abaixo, há quanto tempo exerce a função de Professor/a do 1.º CEB na instituição _____.

III. Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB

7. Qual o conhecimento que possui acerca das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar?

- Conheço na totalidade
- Conheço parcialmente
- Desconheço totalmente

8. Concorda com o ingresso de crianças com 5 anos, no 1.º ano do 1.º CEB?

- Concordo
- Não concordo

8.1. Indique uma razão para fundamentar a sua escolha.

9. Partindo da sua experiência profissional, consegue encontrar diferenças nos níveis de desenvolvimento de uma criança que frequentou a Educação Pré-Escolar e de uma que não frequentou?

- Sim
- Não

9.1. Se a sua resposta foi SIM, refira um aspeto: _____

10. Os relatórios individuais das crianças, enviados pelas instituições de Educação Pré-Escolar, auxiliam a sua tarefa de Professor/a?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente

10.1. Refira um aspeto em que esses relatórios são importantes para a sua atividade profissional:

11. Numa escala de 1 a 5, assinale a frequência com que se depara com alunos/as que mostram dificuldades na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano do Ensino Básico. (O número 1 significa nada frequente e 5 muito frequente).

1	2	3	4	5

10.2. Se as crianças revelam dificuldades, o que poderia, na sua opinião, ser retificado, durante o percurso educativo, para que tal não aconteça? Assinale com um X, o aspeto que considera ter maior impacto positivo.

Avaliação pormenorizada dos níveis de desenvolvimento da criança.	Diálogo atempado acerca da transição e respetivas mudanças implicada.	Atividades conjuntas entre educadores/as e professores/as do 1.º CEB.

11. Costuma deparar-se com alunos/as, cujas competências ainda não estão desenvolvidas de modo a acompanhar as exigências do 1ºano do Ensino Básico?

Sim

Não

12.1. Se a sua resposta foi SIM, indique com um X, o nível onde as crianças mostram maiores dificuldades.

Nível Motor	
Nível Cognitivo	
Nível Linguístico	
Nível Social	
Nível Efetivo	

12.2. Se a sua resposta foi SIM, na sua opinião, o que leva à entrada destas crianças no 1.º ano do Ensino Básico? (selecione a opção que considera mais significativa).

Falta de reconhecimento pela individualidade da criança

A permanência de um ano na Educação Pré-Escolar vista como retenção

Idade cronológica e idade emocional entendidas como uma só

Grata pela atenção e pela disponibilidade!

Cátia Guedes

Apêndice 3

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema – A Transição do Pré-Escolar para o 1ºCiclo

Objetivos Gerais – Identificar o contributo da instituição, na promoção de atividades educativas que englobam a Educação Pré-escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico.

Destinatário – Professora Coordenadora de 1ºCiclo do Ensino Básico

Blocos	Objetivos Específicos	Condições Prévias	Formulário de Questões	Tópicos Orientadores
Bloco A Legitimação da Entrevista	Certificar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a autorização para gravação de áudio da entrevista; Colocar à disposição da professora entrevistada os resultados do estudo; Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas. Agradecer a colaboração da professora cooperante. 		<ul style="list-style-type: none"> Esclarecimento de todas as questões.
Bloco B Enquadramento das atividades de articulação entre o JI e o 1.º CEB.	Enquadrar as atividades educativas conjuntas (JI mais 1.º CEB).		<ol style="list-style-type: none"> Nesta instituição é frequente realizarem atividades ou proporcionarem momentos entre crianças do 1.º CEB e crianças do jardim de infância? Em que consistem estas atividades educativas? 	<ul style="list-style-type: none"> Contextualização histórica. Contextualização temporal. Profissionais educativos envolvidos.

			<ol style="list-style-type: none"> 3. Como surgiu o interesse pela realização de atividades educativas conjuntas? 4. Quem realiza o plano de atividades? É discutido conjuntamente (educadores/as e professores/as ...)? 5. Há algum critério de seleção de grupos ou de turmas para a participação nestas atividades educativas? 6. Existe um momento exato para a prática deste tipo de atividades? Qual a sua frequência: diária, semanal, quinzenal, mensal, ...? 7. Existe um local previamente definido para a realização destes momentos? 8. Com que dificuldades se costumam deparar na planificação e realização destes momentos educativos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de seleção dos grupos de crianças. • Contextualização local. • Fundamentação teórica.
<p>Bloco C</p> <p>As atividades de articulação como estratégia facilitadora do processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.</p>	<p>Relacionar as atividades de articulação entre o JI e o 1.º CEB. com o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 9. Quais são os principais objetivos destes momentos de interação e partilha entre crianças do Jardim de Infância e do 1.º ano do Ensino Básico? 10. Habitualmente, é feito um “balanço” depois da realização destas atividades educativas? 11. O que costumam concluir destes momentos? 12. O que pensa pessoal e profissionalmente, de uma forma geral, da temática da articulação educativa e da transição 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos a atingir • Reflexões/conclusões • Interesse e preocupação pessoal e profissional.

			<p>entre a Educação pré-escolar e o 1.º CEB?</p> <p>13. O que considera que falhou no percurso educativo do menino (E) para que este ainda não se tenha adaptado à turma e ao registo do 1.º CEB?</p>	
--	--	--	---	--

Apêndice 4



Atividades de cooperação entre o JI e o 1.º CEB



Atividades conjuntas entre o JI e o 1.º CEB



Atividades conjuntas entre o JI e o 1.º CEB



Atividades de cooperação entre o JI e 1.º CEB



Participação das famílias nas atividades educativas



Envolvimento das famílias nas atividades escolares

