



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

IPV - ESEV 2023

Processos de transição: da Educação Pré-Escolar à entrada no 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Processos de transição: da Educação Pré-Escolar à entrada no
1.º Ciclo do Ensino Básico

Cátia Neves Figueiredo

Cátia Neves Figueiredo

Junho, 2023

2023

IPV - ESEV



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Processos de transição: da Educação Pré-Escolar à
entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Processos de transição: da Educação Pré-Escolar à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cátia Neves Figueiredo

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob orientação de

Professor Doutor João Rocha

Professora Doutora Cristiana Mendes

junho, 2023



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Declaração de integridade científica

Cátia Neves Figueiredo, número 12378 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, _____ de _____ de 2023

A aluna, _____

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa importante no meu percurso acadêmico, considero fundamental agradecer a todos aqueles que me apoiaram e colaboraram na consecução do presente Relatório Final de Estágio.

Aos meus pais, um agradecimento especial, pelo amor e carinho que sempre me deram ao longo da minha caminhada acadêmica e pessoal. Estarei eternamente grata por todo o apoio. Pai, espero que através do céu continues a acompanhar as minhas caminhadas e vitórias e que estejas sempre orgulhoso das minhas conquistas pessoais e profissionais, continuarei a amar-te para sempre.

Ao meu irmão, por ser o meu grande apoio e pela sua presença constante.

À minha avó Nita, pelo cuidado que sempre teve comigo e por agora ser uma das minhas estrelas guia.

Aos meus padrinhos e ao João Pedro pelas palavras encorajadoras.

Ao Salvador e ao Francisco por serem duas crianças maravilhosas.

À Tatiana pela paciência e lealdade ao longo do meu percurso acadêmico.

À Raquelinha pelo incentivo e por todas as conversas motivadoras nos momentos mais delicados da minha vida.

À educadora Cristina pela amizade, carinho e partilha de experiências.

Em especial aos meus orientadores, Professor Doutor João Rocha e Professora Doutora Cristiana Mendes pela disponibilidade e apoio no decorrer desta caminhada.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de crescer enquanto profissional e partilhar sorrisos. Obrigada por toda a vossa candura.

A toda a comunidade educativa que me recebeu de braços abertos.

A todos o meu mais sincero obrigada!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Este organiza-se em duas partes, sendo que a primeira remete para uma reflexão crítica acerca da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e em Educação Pré-Escolar (EPE) e a segunda reporta-se a uma investigação empírica que alude, essencialmente, ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB. O processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB nos últimos anos tem sido valorizado, visto que é considerado um fator relevante para o bem-estar emocional e sucesso educativo das crianças que ingressam numa nova realidade educativa. O processo de transição entre as duas valências educativas é marcante na vida das crianças, sendo bastante desafiante por envolver múltiplos fatores, tais como a construção da identidade e a mudança de contexto relacional. O modo como a transição é percebida (re)pensada e planeada pelos agentes educativos reflete-se no comportamento das crianças e traduz-se no (in)sucesso escolar das mesmas, assim sendo, a comunidade educativa deve promover momentos de transição que se foquem na conexão entre ambas as valências educativas numa ótica de continuidade educativa. O estudo foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu. Para a recolha de dados recorremos a inquéritos por entrevista e por questionário. As entrevistas foram efetivadas a Educadores de Infância, Professores do 1.º CEB, a crianças que frequentavam o último ano da EPE e a alunos que frequentavam o 1.º ano do 1.º CEB. Os questionários foram aplicados a pais/encarregados de educação (EE) das crianças que frequentavam o último ano da EPE e a pais/EE dos alunos que frequentavam o 1.º ano do 1.º CEB. Os dados recolhidos permitiram-nos compreender as perceções dos diversos agentes educativos face ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, o modo como se assegura a adaptação ao novo contexto; assim como, as estratégias mobilizadas para garantir a continuidade educativa. Os resultados indicam-nos que as temáticas da transição e da continuidade educativa são valorizadas pelos agentes educativos que participaram no presente estudo. Os profissionais educativos reconheceram a relevância do processo de transição da EPE para o 1.º CEB, evidenciando a sua complexidade e cariz desafiante, demonstrando que existem algumas dificuldades na construção/desenvolvimento de estratégias facilitadoras para o ingresso no 1.º CEB, nomeadamente na articulação coesa entre as duas valências educativas. Compreendemos que as crianças

perspetivavam a entrada no 1.º CEB de uma forma dispare, isto é, algumas demonstram sentimentos de medo e receio enquanto outras espelham interesse e sentimentos almejantes de contacto com novos conhecimentos, focando-se essencialmente na leitura e na escrita. Os pais/ EE consideram que o facto de as crianças frequentarem a EPE contribuiu para a sua adaptação à nova realidade educativa, mencionando que a EPE possibilita que as crianças construam uma panóplia de aprendizagens essenciais para este processo transitório. Contudo, a maioria dos pais/EE mencionam que vivenciam este momento de forma angustiante, temendo pelo bem estar- emocional das crianças.

Palavras-chave do estudo: Transição; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico, (Des)Continuidade educativa, Articulação, (Des)adaptação.

Abstract

This Final Internship Report (RFE) was developed as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education at Viseu School of Education. It is organized in two parts, the first referring to a critical reflection on the Supervised Teaching Practice in the context of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) and in Pre-School Education (EPE) and the second regarding an empirical investigation that essentially refers to the transition process between EPE and 1st CEB. In recent years, the transition process between EPE and 1st CEB has been valorized, as it is considered a relevant factor for the emotional well-being and educational success of children entering a new educational reality. The process of the transition between the two educational establishments is an important one in children's lives, and is very challenging because it involves multiple factors, such as the construction of identity and the change of relational context. The way in which the transition is seen, (re)thought and planned by the educational agents is reflected in the children's behavior and translates into their (in)success at school. Therefore, the educational community should promote moments of transition that focus on the connection between the two educational services from the point of view of educational continuity. The study was conducted in a school grouping in the municipality of Viseu. For data collection, we used interview and questionnaire surveys. The interviews were done with kindergarten teachers, primary

school teachers, children in their final year of primary school and students in their first year of primary school. The questionnaires were submitted to parents/guardians (EE) of children attending the last year of EPE and to parents/EE of students attending the 1st year of CEB. The data collected allowed us to understand the perceptions of the various educational agents regarding the transition process between the EPE and the 1st CEB, the way in which adaptation to the new context is ensured, as well as the strategies mobilized to guarantee educational continuity. The results show that the themes of transition and educational continuity are valued by the educational agents who took part in this study. The educational professionals recognized the importance of the transition process from EPE to 1st CEB, highlighting its complexity and challenging nature, showing that there are some difficulties in building/developing facilitating strategies for entry into 1st CEB, namely in the cohesive articulation between the two educational levels. We understand that the children's perspectives on entering the 1st CEB were mixed, i.e. some showed feelings of fear and hesitation, while others showed interest and feelings of desire in coming into contact with new knowledge, focusing essentially on reading and writing. Parents/EE consider that the fact that the children attend EPE has contributed to their adaptation to the new educational reality, mentioning that EPE enables the children to build up a wide range of learning that is essential for this transitional process. However, the majority of parents/EEs mention that they experience this moment in a distressful way, fearing for the children's emotional well-being.

Keywords: Transition; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; educational continuity; articulation; adaptation.

Índice

Introdução	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	5
Nota introdutória.....	6
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	8
1.1 Apreciação crítica das competências desenvolvidas na PES1CEB I e II ...	14
1.2 Apreciação crítica das competências desenvolvidas na PES EPE I e II.....	18
2. Síntese global da reflexão	30
Parte II – Trabalho de investigação empírica.....	32
Nota introdutória	33
1. Revisão da literatura.....	35
1.1 Preparação das crianças para a transição para o 1.º CEB: inquietações e complexidades.....	35
1.1.1 Educação Pré-Escolar vs 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	35
1.1.2 Competências desenvolvidas ou a desenvolver pelas crianças na EPE	38
1.1.3 O papel do educador na preparação para a entrada das crianças no 1.º CEB	41
1.2 Articulação e (des)continuidade no processo de transição: da EPE ao 1.º ano do 1.º CEB.....	42
1.2.1 A articulação decretada numa ótica de (des)continuidade	42
1.2.2 Processos e práticas de transição.....	46
1.2.3 O papel dos pais/encarregados de educação no processo de transição	50
1.3 (Des)Adaptação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma preocupação de todos	52
1.3.1 Processos e práticas de (des)adaptação	52
1.3.2 O papel do professor do 1.º CEB e dos pais/encarregados de educação na (des)adaptação da criança a um novo contexto	53
2. Metodologia.....	54
2.1 Definição do problema e objetivos de investigação	55

3. O paradigma de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados	56
3.1 Notas sobre o paradigma de investigação.....	56
3.2 A metodologia de recolha e análise de dados	57
3.3 O contexto e os participantes da investigação.....	57
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	58
3.5 Atividades desenvolvidas	62
3.6 A análise de dados.....	62
4. Apresentação, análise e discussão dos dados.....	63
4.1 Descrição e discussão dos dados	63
4.1.1 A perspetiva dos Educadores de Infância sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB	64
4.1.2 A perspetivas dos professores do 1.º CEB sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB	75
4.1.3 A perspetiva das crianças da EPE sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB	86
4.1.4. A perspetiva dos alunos do 1.º ano sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB	91
4.1.5 A perspetiva dos pais/ de educação das crianças que frequentam o último ano da EPE sobre o processo de transição para o 1.º CEB	96
4.1.6 A perspetiva dos encarregados de educação dos alunos que frequentam o 1.º ano sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB	106
Conclusão do estudo empírico.....	117
Conclusão.....	121
Referências Bibliográficas	124

Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização do grupo de EPE	11
Tabela 2 Comparação das áreas de conteúdo (adaptado de Serra, 2004).	37
Tabela 3- Aprendizagens a promover na Educação Pré-Escolar (Adaptado das OCEPE (Ministério da Educação, 2016)).....	40
Tabela 4 Participantes na investigação empírica	58
Tabela 5 Categorização da entrevista aos EI.....	64
Tabela 6 Caracterização dos Educadores de Infância entrevistados	66
Tabela 7 Categorização da entrevista aos professores do 1.ºCEB	75
Tabela 8 Caracterização das professoras entrevistadas.....	77
Tabela 9 Categorização da entrevista às crianças da EPE	87
Tabela 10 Caracterização das crianças entrevistadas	88
Tabela 11 Categorização da entrevista aos alunos.....	92
Tabela 12 Caracterização dos alunos entrevistados	93
Tabela 13 Sexo dos pais/EE das crianças da EPE	97
Tabela 14 Contacto com outros ciclos educativos	99
Tabela 15 Influência da EPE na adaptação ao 1.º CEB.....	100
Tabela 16 Acesso a informação acerca do desempenho dos educandos	101
Tabela 17 Meios utilizados para comunicar com a EI	102
Tabela 18 Estabelecimento de contacto com o futuro docente	103
Tabela 19 Pertinência de partilha de informações entre o EI e o docente do 1.º CEB	104
Tabela 20 Pertinência de partilha de informações entre os pais/EEI e o docente do 1.º CEB	105
Tabela 21 Sexo dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB	106
Tabela 22 Interação com outros níveis de ensino	108
Tabela 23 Contacto com o contexto de EPE.....	109
Tabela 24 Acompanhamento no 1.º dia de aulas.....	110
Tabela 25 Acesso a informação relativa aos educandos	111
Tabela 26 Meios utilizados para estabelecer contacto com o EI	112
Tabela 27 Contacto com a docente do 1.º CEB	113
Tabela 28 Partilha de informação entre EI e professores do 1.º CEB	114
Tabela 29 Partilha de informação por parte dos pais/EE	115

Índice de figuras

Figura 1 Planta da sala do 1.º CEB	9
Figura 2 Planta da sala de atividades EPE	10
Figura 3 Atividades relacionadas com a metamorfose.....	19
Figura 4 Atividades relacionadas com a preservação do planeta Terra	20
Figura 5 Atividades relacionadas com a preservação do planeta Terra	20
Figura 6 Projeto de envolvimento à família	28
Figura 7 Projeto de envolvimento à família	28
Figura 8 Habilitações literárias dos pais/EE das crianças da EPE	98
Figura 9 Número de filhos dos pais/EE das crianças da EPE	98
Figura 10 Regularidade do contacto com a educadora de infância.....	102
Figura 11 Habilitações literárias dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB	107
Figura 12 Habilitações literárias dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB	108
Figura 13 Regularidade do contacto com a educadora de infância.....	113

Siglas e abreviaturas

RFE- Relatório Final de Estágio

PES- Prática de Ensino Supervisionada

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

OCEPE- Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

EaD- Ensino à distância

EI- Educador de Infância

C- Criança

P- Professor

A-Aluno

EE- Encarregados de Educação

Jl- Jardim de infância

Introdução

Os processos transitórios assumem um papel de especial relevância na vida de qualquer ser humano, visto que, a vida é pautada por constantes mudanças que contribuem para o ingresso em novas realidades e para a construção de novos conhecimentos e/ou competências. O ser humano, ao experienciar momentos de transição, depara-se com períodos de consideráveis mudanças acabando por construir expectativas positivas e/ou negativas, estas influenciam direta ou indiretamente a sua integração na nova realidade (Formosinho, 2016). Um dos primeiros momentos de transição das crianças são as transições educativas, nomeadamente, a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entender de Oliveira (2016) esta transição educativa, deve ser encarada como um ponto fulcral no desenvolvimento psicossocial das crianças com repercussões significativas no desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como nos resultados escolares futuros. Neste processo de transição as crianças abandonam uma realidade conhecida (espaço, agentes educativos de referência, rotinas, ...) e formam concepções acerca de uma realidade desconhecida. Estas concepções podem contribuir para processos transitórios bem-sucedidos nos quais as crianças revelam sentimentos de motivação e autoconfiança ficando mais predispostas para o processo de ensino- aprendizagem, ou por outro lado para processos transitórios mal sucedidos que afetam o bem estar físico e emocional das crianças. Na concepção de Oliveira (2016) os períodos de transição remetem-nos para momentos de descontinuidades, todavia estes também podem encaminhar-nos para períodos de continuidade desde que as transições sejam (re)pensadas e trabalhadas de forma responsável, aplicada e cuidada por todos os agentes que intervêm em cada parte deste processo.

No decorrer de todo o percurso de formação na área da docência, proporcionado pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), foi possível desenvolver e construir uma panóplia de competências e aprendizagens, bem como desenvolver o espírito crítico e reflexivo acerca de inúmeras questões relacionadas com a Educação Básica. É precisamente neste contexto que é desenvolvido o presente Relatório Final de Estágio. Este surge no âmbito da Unidade Curricular de *Seminário de Investigação sobre as Práticas* que constam no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo tem como principal finalidade, aludir ao trabalho desenvolvido ao

longo das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar.

Este encontra-se organizado em duas partes distintas, correspondendo a primeira, à reflexão sobre as Práticas de Ensino Supervisionado, onde aludimos tanto para informações dos estágios desenvolvidos em ambos os níveis de ensino, como refletimos e analisamos as competências e conhecimentos profissionais construídos no campo da educação, tendo como referência os Padrões de Desempenho Docente, preconizados pelo Decreto-lei n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Tendo como ponto de partida este normativo teórico tornou-se possível identificar e patentear diversas competências construídas no decorrer das práticas educativas, reconhecendo-se a relevância da capacidade reflexiva na carreira docente de modo a (re)pensar práticas, estratégias, metodologias que assegurem o sucesso de cada criança/aluno enquanto um ser único. Importa salientar que as práticas pedagógicas, se revelaram desafiantes visto que, contactamos com dois formatos de ensino distintos – presencial e ensino à distância- levando, por consequência, à reestruturação de planificações e de estratégias educativas que correspondessem às necessidades das crianças/ alunos, bem como de toda a comunidade educativa.

No que concerne à segunda parte do presente relatório, esta apresenta um trabalho de investigação científica acerca do modo como é percecionado o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, por diversos agentes educativos (educadores de infância, professores do 1.º CEB, pais/ EE, crianças que frequentam o último ano da EPE e alunos que frequentam o 1.º ano do 1.º CEB) uma vez que, consideramos este período um desafio significativo na educação portuguesa e na vida escolar de todos os intervenientes. Numa primeira instância é apresentada uma breve revisão da literatura acerca do processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB e das temáticas que lhe estão subjacentes nomeadamente as inquietações e complexidades que pautam o processo transitório, aludindo para as semelhanças e disparidades entre a EPE e o 1.º CEB, para as competências a desenvolver na EPE, para o papel do educador de infância na preparação das crianças, focando ainda a articulação entre valências educativas numa ótica de (des)continuidade educativa, o processos e páticas de (des)adaptação ao 1.º CEB no entender de professores do 1.º CEB e pais/ encarregados de educação.

Posteriormente é apresentada uma análise e descrição dos dados recolhidos através da aplicação de inquéritos por questionário (a pais/ encarregados de educação

de crianças que frequentavam o último ano da EPE e a pais/ encarregados de educação de alunos que frequentavam o 1.º ano de escolaridade) e por entrevista (a crianças que frequentavam o último ano da EPE, alunos que frequentavam o 1.º ano de escolaridade, educadores de infância e a professores do 1.º CEB) com propósito de encontrar diversas respostas e perspetivas sobre a questão problema colocada inicialmente. Este estudo permitiu-nos compreender que os agentes educativos que colaboraram na investigação, reconheciam a importância das práticas e processos de transição, estes destacaram que o processo de transição é complexo e desafiante, dado que envolve um conjunto alargado de intervenientes. Os profissionais educativos, demonstram que procuram promover uma transição educativa aprazível, tendo em consideração as aprendizagens prévias de cada criança, de modo que não sintam um corte educativo drástico, sendo por isso fundamental o acesso a informações relativas ao percurso realizado pelas crianças na valência educativa de EPE. Os educadores de infância e professores do 1.º CEB destacaram algumas limitações na consecução de práticas de articulação entre ambos os contextos educativos, dado que consideram que as atividades que promovem transições educativas agradáveis não acontecem com a regularidade desejada. As crianças da EPE e os alunos do 1.º CEB destacaram que no contexto de EPE vivenciavam uma rotina mais flexível, onde tinham a possibilidade de construir aprendizagens através de métodos focados no lúdico e no brincar, por outro lado no contexto de 1.º CEB vivenciavam uma rotina mais formal focada essencialmente na aprendizagem da leitura e da escrita. Os pais/ encarregados de educação consideravam que o facto de as crianças frequentarem a valência de EPE contribuía em larga medida para o sucesso do período adaptativo ao 1.º CEB, bem como o facto de acompanharem ativamente o percurso escolar dos educandos, defendendo a ótica de trabalho colaborativo (escola- alunos- pais/EE).

Por fim, é apresentada uma conclusão, onde se alude à maioria das aprendizagens construídas ao longo deste percurso investigativo pois em consonância com Nóvoa (1992) considera-se fundamental que na formação docente que vivenciamos se estimule a perspetiva crítico reflexiva e que a mesma nos possibilite o desenvolvimento de um pensamento autónomo e a (re)construção de novos saberes essenciais para um desempenho docente que paute pela excelência e inovação. No término do trabalho, são ainda reconhecidas as suas limitações, nomeadamente o facto do trabalho investigativo reportar-se apenas a um contexto específico não permitindo a generalização dos resultados a outras realidades educativas. Em trabalhos futuros, consideramos que o número de contextos educativos e de participantes deviam ser mais

vastos de modo a contactarmos com distintas realidades e/ou conceções relativas à temática abordada.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

No que diz respeito à primeira parte do Relatório Final de Estágio- apreciação crítica sobre as práticas em contexto- incorpora-se uma vertente crítica- reflexiva acerca de todo o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de PES I e II no 1.º CEB e PES I e II em EPE, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Partindo das aprendizagens construídas no decorrer das práticas pedagógicas atento que estas revelam-se essenciais no processo de formação de futuros educadores de infância e docentes do 1.º CEB, pois possibilitam um contacto próximo com dispareas realidades educativas e incitam o desenvolvimento de aptidões necessárias para um desempenho profissional pautado pela excelência.

É precisamente durante as práticas pedagógicas, que reconhecemos a importância da reflexão acerca das nossas observações, planificações e intervenções pedagógicas visto que incitam novos momentos de aprendizagens e contribuem para a melhoria de práticas vindouras Assim como menciona Júnior (2010) é necessário que, os profissionais educativos desenvolvam um olhar crítico-reflexivo acerca da realidade educativa onde atuam, de modo que consigam construir caminhos mais eficazes que potenciem o seu crescimento pessoal e profissional traduzindo- se futuramente em práticas educativas que pautem pelo sucesso. Desta forma, destacam-se os momentos de reflexões durante e no término das práticas pedagógicas visto que possibilitam reconhecer os pontos fortes e os pontos a melhorar nas próximas intervenções pedagógicas.

Assim sendo, um dos normativos teóricos que me auxiliam, os docentes na avaliação das suas práticas pedagógicas são os padrões desempenho docente executados pela Ministra da Educação, Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar, que se encontram disponíveis no Despacho n.º 16034/2010. Neste documento são evidenciadas quatro dimensões fulcrais, que têm como primordial finalidade a eficácia e qualidade de ensino, enquanto uma ação intencional norteada pela promoção de aprendizagens, que têm como cerne um conjunto de saberes específicos. Os docentes através deste documento reconhecem quais as capacidades, as atitudes e os conhecimentos que se encontram por detrás da função desempenhada, valorizando assim a sua importância nas comunidades onde têm influência. Importa assim aludir para organização deste normativo teórico. Relativamente às quatro dimensões evidenciadas neste documento orientador - Padrões de desempenho -, estas intitulam-

se de dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa e por último, dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. A estas dimensões estão associadas uma panóplia de domínios e indicadores com o objetivo de demonstrar um instrumento avaliativo, de caráter justo e fidedigno, que contribui para o progresso profissional de um grupo de agentes educativos (professores, educadores, ...).

A dimensão profissional, social e ética aborda a visão deontológica da função de professor, apresentando as suas principais responsabilidades e funções tendo em consideração a filosofia da instituição onde desempenha funções. Esta dimensão pretende que docente reflita com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos/crianças, procurando a construção e utilização do novo saber de um modo ininterrupto (Despacho n.º 16034/2010). Por outro lado, a dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem direciona-se essencialmente para planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, sendo considerada como o eixo primordial da profissão docente (Despacho n.º 16034/2010). A terceira dimensão- participação na escola e relação com a comunidade educativa- foca-se na vertente de trabalho colaborativo entre os professores, atendendo à filosofia e objetivos traçados pela instituição escolar (Despacho n.º 16034/2010). A última dimensão- a dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida- alude para a relevância da própria formação contínua de modo a acompanhar o avanço do conhecimento científico e pedagógico.

Esta primeira parte do RFE, subdivide-se em três pontos, inicialmente é apresentada uma sucinta contextualização dos contextos educativos onde ocorreram as práticas pedagógicas, posteriormente surgem duas apreciações críticas relativas às competências construídas ao longo de todas as intervenções pedagógicas e para terminar é apresentada uma síntese acerca das reflexões.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

Ao longo do primeiro ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos a possibilidade de frequentar duas unidades curriculares designadas de PES I e de PES II. Desta forma, foi-nos possível conhecer de perto diversas realidades/contextos e planificar/ estruturar diversas aulas/estratégias de ensino para o 1.º CEB. Neste sentido, é fundamental destacar que estas duas unidades curriculares assumem um papel fundamental na nossa formação enquanto futuras professoras, dado que permitem o contacto com contextos reais e com novos desafios e possibilitam uma maior proximidade com os documentos orientadores previstos para o 1.º CEB.

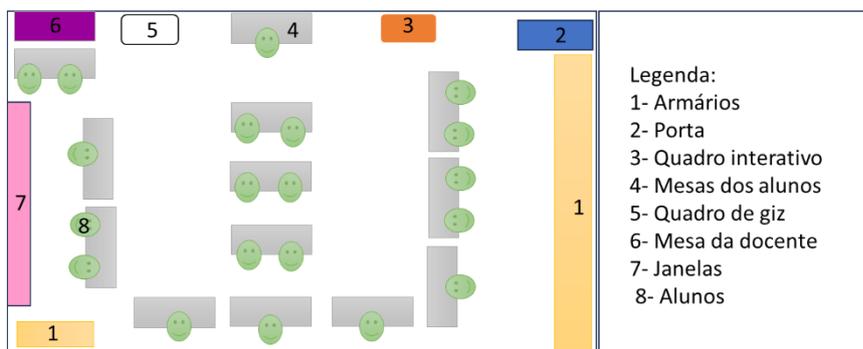
A PES 1CEB I decorreu durante o 1.º semestre numa escola de um Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu. Ao longo da PES 1CEB I, tivemos assim a oportunidade de contactar com uma turma do 4.º ano de escolaridade, dois dias por semana (segunda-feira e terça-feira), sob a orientação de dois docentes supervisores e da professora titular de turma.

No que diz respeito à caracterização da turma, esta era composta por vinte alunos sendo que, onze deles eram rapazes e os restantes nove eram raparigas. A média de idades dos alunos era de nove anos. Destes alunos, existia apenas um com NSE, embora existissem três crianças com acompanhamento especial, ou seja, com algum tipo de apoio educativo. Nenhum dos alunos possuía retenções, mas existia uma aluna que não tinha iniciado o ensino básico naquela escola, integrando a turma apenas naquele ano letivo. A turma era apontada como tendo alguns problemas no que dizia respeito ao seu comportamento, ao défice de atenção e concentração, à falta de métodos e hábitos de estudo e também dificuldades relativamente ao acompanhamento dos pais. No entanto, eram identificados alguns aspetos positivos, como a boa integração dos alunos na escola e na turma, a constante participação crítica dos alunos nas aulas, a existência de poucas retenções dos alunos e as boas capacidades cognitivas dos mesmos. Face ao contexto socioeconómico dos alunos, a média de idades dos pais era trinta e nove anos e quanto às habilitações dos mesmos, dezanove pais possuíam um curso superior, dez o ensino secundário, oito o terceiro ciclo do ensino básico e um o segundo ciclo do ensino básico... Quanto ao agregado familiar existiam cinco alunos com pais separados e dois tinham um dos progenitores emigrados.

Relativamente ao espaço de aula, podemos afirmar que este apresentava as dimensões adequadas, tendo em conta o número de alunos da turma. Esta sala situava-se no 2º andar sendo apenas acessível através das escadas, o que constitui um obstáculo para crianças que tenham dificuldades de locomoção, uma vez que não existem elevadores. No interior da sala de aula existia um conjunto de mesas organizadas em forma de “U”, e outras distribuídas no interior do “U” (cf. figura 1).

Figura 1

Planta da sala do 1.º CEB



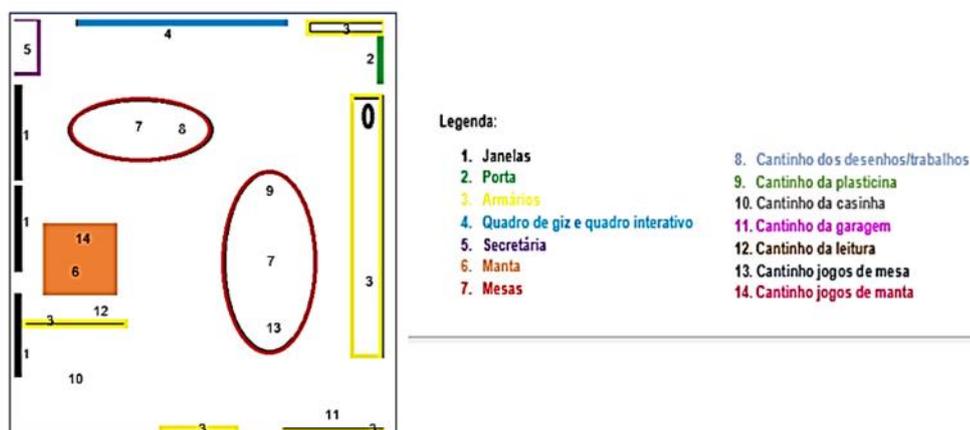
Esta sala apresentava ainda uma secretária destinada ao trabalho da docente, dois quadros - um de giz e um interativo, um computador e um projetor. Nesta sala, podíamos encontrar expostos trabalhos realizados pelos alunos como um comboio que organizava os números em classes e ordens; alguns pictogramas e gráficos de pontos, um comboio do abecedário, bem como outros trabalhos no âmbito da língua estrangeira. Na sala era possível uma parede cheia de janelas o que lhe conferia uma boa iluminação, o que contribuía para um maior conforto dentro da sala.

Relativamente à PES1CEB II, esta decorreu durante o 2.º semestre. Inicialmente estava previsto uma mudança de contexto educativo e de ano de escolaridade. Contudo, devido à COVID-19, foi inviabilizada a nossa presença no novo contexto educativo. Com o objetivo de minorar os impactos desta pandemia na nossa PES, foi sugerido pelos professores responsáveis pela unidade curricular um reajustamento relativamente à metodologia, sendo proposta a criação de momentos de Microensino e de momentos de Ensino à Distância para substituir as aulas presenciais. É importante ressaltar que todos os momentos criados/leccionados foram pensados para a turma de 4.º ano de escolaridade, com a qual trabalhámos durante a PES1CEB I.

Já no que diz respeito à PESEPE I e II, esta desenrolou-se ao longo dos 1.º e 2.º semestres, numa escola de um Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu que abrange tanto a valência do 1.º CEB como a EPE. As intervenções pedagógicas decorreram em três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), com um período estabelecido entre as 9h00 e as 15h30. Relativamente à organização do ambiente educativo, a sala era bastante acolhedora e securizante, com pouca iluminação natural uma vez que foi construído um espaço coberto ao lado de todas as salas de atividades, o que implicou que a iluminação natural fosse reduzida. A sala de atividades era composta por duas mesas de grandes dimensões, por cadeiras, pela manta, por um quadro de giz, por um quadro interativo, por um computador, por armários de arrumos que constituíam um grande balcão, sendo que um dos armários tinha integrado um lavatório. Importa destacar que a sala de atividades era constituída por sete áreas de interesse: o cantinho dos jogos da manta, o cantinho dos jogos de mesa, o cantinho dos desenhos e trabalhos, o cantinho da casinha, o cantinho da garagem, cantinho da plasticina e o cantinho da leitura. Estas áreas de interesse ofereciam grandes oportunidades de aprendizagens, sendo que as crianças tinham ao seu dispor variados equipamentos e materiais, proporcionando experiências do faz-de-conta. Seguidamente apresentamos a planta da sala de atividades (cf. figura 2) para que seja mais perceptível compreender a organização do espaço.

Figura 2

Planta da sala de atividades EPE



O grupo de crianças da sala era constituído por 25 crianças, 14 raparigas e 11 rapazes, em que quatro crianças têm 3 anos, nove crianças têm 5 anos e as restantes

têm 6 anos de idade (cf. tabela 1), o que consideramos bastante relevante num grupo de crianças, uma vez que existe uma grande diversidade de idades.

Tabela 1

Caracterização do grupo de EPE

Idades	Números de crianças	Sexo feminino	Sexo masculino
3 anos	4	2	2
4 anos	9	6	3
5 anos	9	5	4
6 anos	3	1	2

A maioria das crianças que frequentavam esta sala foram transferidas de outro Jardim de Infância da cidade de Viseu. Para além disto, em conformidade com a informação dada pela educadora cooperante e com as observações constatámos que não existiam crianças com Necessidades de Especiais (NSE) diagnosticadas. No entanto algumas das crianças encontram-se em avaliação. No que concerne ao contexto sociocultural e económico, podemos afirmar que a maioria dos pais eram licenciados e mestres nas áreas de saúde e educação. Por fim, salientamos que o grupo de crianças provém de um meio socioeconómico e cultural favorecido, sobressaindo o nível médio/alto.

Era expectável que as múltiplas intervenções pedagógicas ocorressem em contexto presencial; todavia, devido à COVID-19, muitos foram os cenários vivenciados ao longo do ano letivo, como foi o caso do encerramento do estabelecimento de ensino. Assim sendo, as práticas pedagógicas desenvolveram-se em dois modelos de ensino diferenciados, no primeiro semestre, as primeiras semanas de observação e de intervenção ocorreram em contexto presencial, já as restantes semanas, sucederam-se através do ensino à distância (EaD). No EaD as atividades propostas pelas educadoras foram desenvolvidas maioritariamente em momentos síncronos (que ocorriam de segunda-feira a sexta-feira, divididos em dois momentos ao dia, um no período da manhã, das 10h30 às 11h30, e outro no período da tarde, das 16h00 às 17h00). Estas permitiam um contacto mais efetivo entre educador- criança e crianças, recorrendo para tal à plataforma digital “Microsoft Teams”, e alguns momentos assíncronos, onde eram enviadas propostas de atividades para as crianças que não tinham oportunidade de assistir aos momentos síncronos.

Já no segundo semestre, as práticas pedagógicas foram retomadas em contexto presencial, embora com algumas limitações impostas pela pandemia, nomeadamente a presença dos pais/encarregados de educação nas atividades estabelecidas no interior do jardim de infância (JI) e a utilização dos espaços (se estivessem lotados, era necessário aguardar e desinfetar para usufruir dos mesmos). Face a essa conjuntura, muitos foram os obstáculos colocados à educação, dado que a mesma voltou novamente a reajustar-se às necessidades educativas, como foi o caso das presentes práticas pedagógicas. Visto que o grupo deixou de ter a possibilidade de estabelecer um contacto tão efetivo entre os diversos elementos que o constituem, como deixaram de valorizar certas competências essenciais para o seu dia-a-dia no JI, como é o caso, da cooperação, colaboração, interajuda, etc. Estas práticas demonstraram diversos entraves, tornando-se assim mais desafiantes, dadas as especificidades da EPE, isto é, no presente contexto e devido às idades das crianças, as interações estabelecidas revelaram-se mais complexas. Com o recurso a este formato de ensino diferenciado, as práticas necessitaram de ser repensadas, relativamente ao papel desempenhado pela estagiária no decorrer das intervenções, como as atividades propostas e a forma como estas seriam dinamizadas e organizadas.

O EaD apesar de ser uma excelente alternativa perante esta realidade educativa, possui diversas algumas desvantagens, como é o caso da fraca interação entre o educador e as crianças e entre as próprias crianças, ou seja, o desenvolvimento holístico da criança fica comprometido devido à falta do estabelecimento de um contacto físico, o que influencia a construção da sua identidade e toda a sua aprendizagem. Porém, destaco como um aspeto positivo, as relações que foram estabelecidas no seio familiar, pois as crianças contaram com o apoio mais personalizado por parte dos pais/avós/tios/encarregados de educação para o desenvolvimento de múltiplas atividades propostas. Não obstante, o recurso a este novo formato fomentou a maior participação e partilha entre os pais/encarregados de educação, as crianças e o educador, pois devido a este período de confinamento foi dado uma maior ênfase à utilização do WhatsApp, anteriormente criado. Com esta aplicação, as crianças mantiveram o contacto entre elas, através de mensagens de áudio e de vídeo, e os pais / encarregados de educação partilharam momentos do dia-a-dia das crianças. Nesta linha de pensamento, e tal como refere Portugal (1998), a família no decorrer dos anos tem ganho uma maior relevância enquanto um contexto de socialização, uma vez que é com a mesma que a criança estabelece os

primeiros contactos da sua vida, o que facilitará as interações sociais futuras, contribuindo assim para o desenvolvimento global das crianças. De igual modo, Brito e Soares (2014) ressaltam que para que o processo educativo ocorra de forma eficaz “é preciso que o contexto familiar proporcione condições para isso, visto que os acontecimentos no interior da família podem afetar o desenvolvimento cognitivo da criança, seja positiva seja negativamente” (p.249), ou seja, as crianças são influenciadas pela dinâmica familiar, o que irá ter repercussões na forma como constroem as suas aprendizagens.

Atendendo às especificidades dos dois formatos de ensino utilizados no decorrer destes semestres, destaca-se o papel que o educador/ professor assumiu aquando do regresso ao ensino presencial, uma vez que durante o período de confinamento, as crianças perderam certos hábitos relacionados com a sua rotina e convivência democrática, o que se demonstrou um desafio. Assim, coube à educadora estagiária desenvolver várias estratégias que os apoiassem nesse sentido, como foi o caso, de inúmeros momentos de trabalho em grupo e os momentos de manta, onde partilhavam e debatiam informações do seu interesse. Desta forma, pode-se afirmar que as interações têm como base as metodologias e o modo de organização definido pelo educador, o que quer dizer que este deve ter em consideração as especificidades das crianças (motivações, interesses, limitações, competências, etc.) de forma a desenvolver e a criar estratégias que correspondam às suas necessidades em momentos “excepcionais”, como foi o caso deste momento atípico. Assim sendo, considera-se relevante aludir para o modo como a educadora acompanhou as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambos os semestres. Ao longo deste acompanhamento, a mesma foi sugerindo múltiplos modos de trabalho que correspondessem às necessidades do respetivo grupo. Para além destes feedbacks dados acerca do grupo de crianças, a educadora promovia diversos momentos de reflexão que apoiavam a identificação de aspetos a melhorar em práticas vindouras. Destaco, ainda, a forma como a escola nos acolheu perante esta situação adversa – COVID-19 - tanto no ensino presencial, uma vez que nunca apresentaram entraves ao longo das práticas, como no EaD, dado que facilitaram as nossas intervenções ao integrarem-nos nas plataformas digitais. Por fim, enfatizo a forma como foi desenvolvida e apoiada a presente experiência pedagógica em contexto de EPE, visto que através das intervenções realizadas em ambos os modelos de ensino construímos diversas competências e conhecimentos importantíssimos para o nosso futuro enquanto profissionais de educação.

1.1 Apreciação crítica das competências desenvolvidas na PES1CEB I e II

Enquanto professora estagiária e futura profissional do mundo da educação considero relevante destacar a importância da reflexão acerca da prática pedagógica que de acordo com Reis (2006) deve ser encarada como um “diálogo avaliativo que enriquece e melhora a prática profissional.” (p.13), ou seja, a reflexão crítica do professor deve assumir um carácter avaliativo que permita ao mesmo identificar os pontos fortes e os pontos fracos da sua prática pedagógica de maneira que se torne cada vez melhor profissional. Por isso, foi através dos momentos reflexivos que procurei melhorar as práticas pedagógicas, tendo em consideração as necessidades dos alunos com os quais privei.

No que concerne à primeira dimensão, vertente Profissional, Social e Ética considero cumprida a maioria dos domínios apresentados (i. compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; ii. compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e iii. compromisso com o grupo de pares e com a escola) pois, no término de todas as intervenções pedagógicas foram realizados momentos de reflexão acerca dos pontos positivos e das limitações das mesmas para que futuramente as práticas de ensino-aprendizagem sejam as mais eficazes possíveis, desenvolvendo e ajudando a construir, conseqüentemente, aprendizagens reais e significativas nos alunos. De acordo com Nóvoa (2002), a reflexão é um momento essencial na prática docente para que o professor possa compreender os seus erros e através dos mesmos aprender e evoluir. Através dos momentos de reflexão, consegui desenvolver e aperfeiçoar as metodologias/ estratégias sempre com o objetivo de melhorar as práticas seguintes e tornar o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais eficaz. Os momentos de reflexão crítica sobre as práticas profissionais e de investigação científica, permitiram igualmente desenvolver tarefas cada vez mais motivadoras, estimulantes e desafiantes pensadas para os alunos da turma, tendo em conta os seus verdadeiros interesses e o contexto/meio envolvente dos alunos. As tarefas que apresentei tinham como principal objetivo o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, uma vez que na atualidade o ensino deve focar-se na promoção da construção de conhecimento significativa de modo que a criança o consiga motorizar no seu dia-a-dia.

Ainda dentro desta dimensão, reconhecemos a relevância do trabalho colaborativo na nossa prática profissional, uma vez que segundo Hargreaves (1998, citado por Leite e Pinto s/d):

O trabalho colaborativo entre professores tem vindo a ser considerado uma mais-valia quando apropriado pelas instituições educativas, nomeadamente pela possibilidade que oferece para os professores enfrentarem os inúmeros desafios que a docência coloca face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem como a sua extensão e êxito (p.72).

Dessa forma procurei planificar as aulas com o meu grupo de trabalho para que as estratégias e metodologias fossem discutidas entre todos os elementos do grupo. Para além da estrutura das aulas, também todos os materiais utilizados em ambos os semestres foram desenvolvidos de forma colaborativa e algumas das aulas foram identicamente lecionadas de forma colaborativa para que assim fosse assegurado um apoio mais eficaz e personalizado a todos os alunos da turma.

Em contexto de sala de aula, também me foquei na ótica de trabalho colaborativo com os alunos, incentivando o trabalho em pequeno e grande grupo, principalmente em atividades mais complexas, de forma a potenciar a autonomia e as interações sociais e fazendo com que a criança entenda a escola enquanto comunidade onde todos têm a oportunidade de participar de forma ativa e aprender em conjunto.

Relativamente à dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, tendo em consideração os domínios que esta apresenta (preparação e organização das atividades letivas, realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos, processo de avaliação das aprendizagens dos alunos), julgo que a grande maioria destes domínios foram atingidos com sucesso. No decorrer das práticas pedagógicas procurei utilizar os conhecimentos/saberes que fomos construindo ao longo da nossa formação de forma eficaz, tendo sempre em consideração o nível de ensino em questão e as especificidades de cada um dos alunos que integrava a turma.

Devemos realçar ainda que existiu uma preocupação especial com o conhecimento didático. Este é um conjunto de saberes aos quais o professor recorre durante a sua prática letiva (Ponte e Oliveira, 2002). Para Ponte (2012), este tipo de conhecimento envolve quatro grandes domínios tais como: i) o conhecimento do conteúdo a ensinar; ii) o conhecimento da prática letiva; iii) o conhecimento do currículo e iv) o conhecimento dos alunos e da aprendizagem. Deste modo, enfatizo que na preparação e organização das atividades letivas tive em consideração todos os objetivos definidos pelos documentos orientadores, Programa e Metas Curriculares e Metas

curriculares, bem como um especial cuidado na preparação dos conteúdos a ensinar, pois na perspectiva de Shulman (1986 citado por Viseu e Menezes, 2013) o conhecimento dos conteúdos que o professor vai ensinar é determinante para a escolha de tarefas adequadas (tarefas estas que levem o/s aluno/os a construir o seu próprio conhecimento).

Por outro lado, promovi identicamente diferentes ambientes de aprendizagem, mobilizando distintos tipos de linguagem e recorrendo às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (recursos educativos digitais, vídeos, etc.) que através das suas inúmeras potencialidades permitiram criar aulas mais dinâmicas, desafiantes e motivadoras tendo sempre em conta a heterogeneidade discente.

Face à dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa, dada a posição de professora estagiária, não tivemos a possibilidade de participar, colaborar e contribuir na construção dos documentos orientadores da vida da escola bem como em outros projetos que não previam a nossa intervenção. Todavia, procurei consultar todos os documentos orientadores do agrupamento e da turma em questão (Projeto Educativo, Instrumento de Planeamento Curricular de Turma) para que fosse possível caracterizar o contexto educativo e identificar as principais potencialidades e dificuldades dos alunos da turma de modo a desenvolver práticas pedagógicas pensadas para os alunos da turma em questão, com o objetivo de alcançar o sucesso do processo educativo.

Ainda nesta dimensão, devo referir que existiu uma elevada preocupação relativamente à criação de ações que visavam a participação de pais/encarregados de educação, uma vez que consideramos que este tipo de metodologia é uma mais-valia para fomentar a relação escola-família. Ao longo de ambos os semestres, procurámos envolver a comunidade educativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para tal, na PES I, criámos um diário de bordo que os alunos levaram para casa, para que em conjunto com a sua família pudessem escrever e ilustrar o diário com os costumes e tradições das suas aldeias/vilas/cidades. Já na PES II, devido a todas as condicionantes impostas pela crise pandémica, considerámos que seria igualmente benéfico incentivar a relação escola-família e para tal desenvolvemos uma tarefa de aprendizagem assíncrona, onde estava prevista a utilização de alguns recursos educativos digitais e assim sendo esta devia ser desenvolvida com a tutoria/apoio dos pais/encarregados de educação.

No que diz respeito à última dimensão Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida, consideramos que existiu uma procura por corresponder positivamente ao domínio da formação contínua e desenvolvimento profissional. Ao longo trabalho desenvolvido nas PES I e II foi capaz de desenvolver momentos de análise/ reflexão crítica acerca da minha prática pedagógica, através destes momentos de reflexão foi possível a construir conhecimento profissional que mobilizei para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a garantir a eficácia do mesmo. Todos estes momentos de reflexão crítica foram desenvolvidos em trabalho de equipa, visto que existia uma partilha de opiniões e conhecimentos entre a professora cooperante, os professores supervisores e as colegas de grupo. Assim sendo, é importante ressaltar que o trabalho do professor, no meu entender, deve sempre basear-se numa lógica de reflexão antes, durante e após as suas práticas pedagógicas para que seja possível evoluir enquanto profissional do desafiante mundo que é a educação.

No que se refere à atualização do conhecimento profissional, é fulcral que qualquer profissional da educação procure manter-se informado/ atualizado apostando desse modo na formação contínua, pois em consonância com Casanova (2015, p.7),

A formação contínua de professores, de acordo com o Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro, apresenta como finalidade a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local.

Desta forma, a formação contínua é fundamental, principalmente na profissão docente, pois como vivemos numa mundo e sociedade que se encontra em constante alteração, onde surgem cada vez mais novos desafios aos quais os professores enquanto elementos responsáveis pela educação de uma comunidade/sociedade devem ser capazes de dar resposta.

Para além dos novos desafios colocados pela sociedade, também o conhecimento científico, os conhecimentos didáticos estão em constante transformação precisando por isso o professor de se manter informado, construindo e desenvolvendo assim novos conhecimentos de modo a corresponder às expectativas/interesses/necessidades dos seus diversos alunos. Só através da reflexão crítica e da formação contínua, seremos profissionais que asseguram o sucesso do processo de ensino-

aprendizagem e que conseguem corresponder às necessidades que surgem nos mais variados contextos educativos.

1.2 Apreciação crítica das competências desenvolvidas na PES EPE I e II

A presente apreciação aborda em específico o contexto de EPE, sendo por isso fundamental destacar as especificidades dado que, este contexto se apresenta como uma das fases iniciais no processo educativo das crianças. É nesta fase que as crianças começam por estabelecer um maior número de interações e contacto com indivíduos que não se encontram no seu seio familiar (outras crianças e adultos de referência), iniciando deste modo um processo de socialização mais significativo, onde as crianças têm a oportunidade de se conhecer e de se desenvolver holisticamente. Cabe a nós enquanto educadores, reconhecer a EPE como um contexto, este considerado inicial, do processo educativo, bem como, importantíssimo, para o início de formação das crianças, isto é, a EPE deve permitir que as crianças construam uma panóplia de competências e conhecimentos que os auxiliem tanto na sua vida quotidiana, como em situações vindouras. É neste sentido que considero crucial que o educador possua uma formação específica com base em diversos conhecimentos que acabem por apoiar o mesmo no decorrer das suas práticas pedagógicas, e que apresentem uma resposta significativa às necessidades das crianças que integram o seu grupo.

Focando a dimensão profissional, social e ética, considero que enquanto educadora estagiária fiz o possível para deter um conhecimento pedagógico, didático e científico alargado com o intuito de conseguir responder eficazmente às questões e à curiosidade inata das crianças. Considero que o educador, perante as especificidades do contexto – EPE – deve construir saberes próprios que vão ao encontro da evolução ocorrida ao longo do tempo neste nível educativo. De acordo com Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009) as especificidades do saber do educador devem adequar-se à conceção atual face ao ensino, pois com a nova perspetiva da função desempenhada pelo mesmo, este necessita de desenvolver um conjunto de competências que atendam às necessidades do seu grupo de crianças. Assim sendo, procurei construir e deter um conhecimento que englobasse todas as áreas de conteúdo (tanto as que são referenciadas nas OCEPE, como aquelas pelas quais as crianças revelavam interesse em saber mais), como deve desenvolver um conhecimento didático, que o apoiou a

construção de métodos e estratégias que atendiam à diversidade do grupo (diferença etária, cultural, ...), concretizando assim aprendizagens significativas.

Deste modo, ressalvo a importância do conhecimento antecipado das temáticas a aludir, dado que, é essencial que enquanto educadora pesquise e procure conhecimentos concretos e científicos que expliquem os fenómenos que vou abordar ao longo das práticas. Assim torna-se mais facilitado o desenvolvimento das múltiplas atividades que promovam a exploração, por parte das crianças, dessas mesmas temáticas. Um exemplo concreto deste aspeto, foca-se na semana de intervenção na qual desenvolvi um projeto, que interligou a unidade curricular de PES EPE I e de Seminário de Áreas de Conteúdo da EPE, em torno do livro “A lagartinha muito comilona”, onde para além de explorar com as crianças a presente história, tomei atenção aos principais interesses e motivações das mesmas, compreendendo assim que estas revelavam um especial interesse pelo “ciclo de vida da lagarta” (metamorfose) (cf. figura 3).

Figura 3

Atividades relacionadas com a metamorfose



Atendendo a esta curiosidade das crianças, procurei explicações científicas acerca desta temática, e antevi possíveis questões das crianças, como, “Como é revestido o corpo da lagarta?”; “Porque é que as borboletas têm várias cores?”, entre outras. Posto isto, procedi à elaboração de várias atividades que facilitassem a

compreensão e a construção de um conhecimento mais profundo, por parte das crianças, acerca da metamorfose.

No que diz respeito à PESEPE II, saliento o momento em que aludi para a preservação do Planeta Terra (cf. figura 4 e 5), recorrendo a diversos materiais didáticos, assim como a atividades que potenciassesem a construção de aprendizagens nesse sentido. Não obstante, e atendendo às especificidades desta temática, senti a necessidade de pesquisar e explorar temas inerentes à mesma, dado que apesar de ser uma temática geralmente de senso comum, esta elenca conceitos bastante característicos, e por isso, aquando da pesquisa e consequente explicação destes temas, estes devem ser ajustados à realidade das crianças e associada interpretação do mundo.

Figura 5

Atividades relacionadas com a preservação do planeta Terra



Figura 4

Atividades relacionadas com a preservação do planeta Terra



Neste seguimento, e após as práticas pedagógicas ocorridas, um dos aspetos que não se deve descurar na profissão docente, é precisamente, o momento de reflexão crítica, uma vez que estes momentos se consideram essenciais para o educador rever aspetos positivos e aspetos que deve melhorar, em práticas vindouras. Júnior (2010) em consonância com o referido acima, refere que um olhar crítico e reflexivo face à conceção atual de educação e ao desempenho da profissão, constitui-se fundamental para, enquanto educadora estagiária, identificar situações e obstáculos que possam ser ultrapassados com maior segurança e efetividade, (re)criando-me desta forma a nível pessoal e profissional. O que significa que esta capacidade reflexiva incita e reconhece a importância da construção pessoal do

conhecimento (deve evoluir consoante a evolução da sociedade), garantindo assim um desempenho de excelência, bem como a construção de novas formas de aprender, de compreender, e de resolver problemas, possibilitando deste modo a construção de uma consciência centrada em todo o trabalho desenvolvido. Através destes momentos de reflexão acerca das práticas pedagógicas, o educador consegue compreender aquilo que deve ou não modificar, (re)construindo e (re)criando o seu conhecimento profissional, que abrange tanto o conhecimento das áreas de conteúdo, o conhecimento didático, assim como conhecimento relativo ao ambiente educativo (engloba o grupo de crianças, o espaço e o tempo). Por conseguinte, destaco a importância que esta capacidade reflexiva assume na construção e desenvolvimento destes tipos de conhecimento, visto que, a partir da mesma o educador readapta as máximas que guiam a sua prática.

Compreendendo a importância da reflexividade na prática, destaco os vários períodos de reflexão que desenvolvi, em conjunto com a educadora cooperante e com a minha parceira de estágio, durante as várias semanas de intervenção pedagógica. Ao final de cada dia de intervenção a educadora reunia-se com ambas as estagiárias com o propósito de debater os pontos que considerou mais relevantes, e aqueles que merecem “um novo olhar”, para que as futuras práticas possam ser repensadas com o propósito de assegurar o sucesso deste processo educativo. Importa referir que estes momentos de discussão se constituíram ferramentas essenciais, para a construção de novo conhecimento pedagógico e, conseqüentemente para a promoção de oportunidades de aprendizagem, cada vez mais reais e eficazes, para o grupo de crianças em questão.

Não obstante, não posso descurar a importância do trabalho colaborativo nestes momentos de reflexão e constante aprendizagem, pois em cooperação, os profissionais de educação, tanto os que já exercem a sua profissão, como os que ainda se encontram em formação, partilham diversos conhecimentos e experiências cruciais para a evolução do conhecimento. Um exemplo real e vivenciado, prendeu-se nos modelos de ensino pelo qual experienciei ao longo de ambos os semestres, pois o trabalho desenvolvido com as crianças demonstrou-se mais complexo e com um maior número de obstáculos, dado que o ensino apresentou uma nova dinâmica – EaD. Contudo, este novo formato também apresentou diversos desafios aquando do regresso ao JI, visto que, as crianças no decorrer do confinamento e utilizando o EaD não tiveram oportunidade de contactar de forma efetiva com os seus colegas,

e, por isso descuraram de alguns valores e comportamentos que aprenderam e construíram no ensino presencial, como é o caso, da partilha e da convivência democrática.

Perante esta situação, o apoio que surgiu entre a educadora e as estagiárias considerou-se essencial para o desenvolvimento de tarefas e estratégias que respondessem às necessidades educativas atuais. No formato de EaD, foram promovidos momentos onde as crianças tivessem oportunidade de desenvolver múltiplas competências, não só associadas à construção de conhecimento, mas também, e não menos importante, ligadas à construção e desenvolvimento da sua identidade (por exemplo, construção de valores) e da capacidade do estabelecimento de interações com os pares. Pois, mesmo à distância potenciamos momentos onde as crianças pudessem apresentar os seus pontos de vista e discuti-los com os outros, todavia e devido às limitações deste formato, tornou-se a maioria das vezes complexo realizar estes momentos. Não obstante, considero que o educador deve dar a possibilidade às crianças de participarem de uma forma ativa na (re)construção de conhecimentos, adequando assim os momentos de aprendizagem, com o intuito de possibilitar a participação e o envolvimento de todas as crianças. Aludindo para o ensino presencial, destaco o recurso e (re)criação de novas estratégias que atendessem às carências das crianças após o regresso ao JI, nomeadamente, a criação de momentos onde se previa que as crianças cooperassem, realizando assim trabalhos de grupo (pesquisa, construção de materiais, debates, ...) e ainda a promoção de momentos individuais, onde a educadora estagiária estabelecia um contacto mais direto com as crianças, com o intuito de compreender e reconhecer quais as suas dificuldades e seus principais interesses, para deste modo conseguir posteriormente adequar as suas práticas às necessidades evidenciadas pelas crianças.

Nesta linha de pensamento, enfatizo que, no papel de futura educadora, reconheço que esta caminhada irá ser longa e manter-se-á em constante evolução, uma vez que as exigências colocadas a cada dia, aumentam, a responsabilidade dos profissionais de educação. Posto isto, o cerne de todo este processo foca-se no sucesso e evolução das crianças, todavia, para tal, é crucial que o educador utilize um conjunto de competências, citadas ao longo do corpo de texto, que se comprometam com o sucesso tanto das crianças, como o sucesso a nível pessoal e profissional, tendo sempre em consideração que estas duas vertentes, se encontram

intimamente ligadas, visto que, na maioria das vezes, uma garante o sucesso da outra. Neste sentido, atendendo aos aspetos anteriormente referidos, e como este processo se considera como um processo de carácter contínuo e evolutivo, importa enfatizar a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento do mesmo, pois é a partir da cooperação entre os educadores e as crianças, que momentos de aprendizagem significativos são desenvolvidos. Considero crucial salientar que cabe aos educadores, enquanto moderadores deste processo educativo, dinamizar as suas práticas dando oportunidade às crianças de participarem ativamente na construção do seu próprio conhecimento. Ao longo das minhas intervenções pedagógicas procurei valorizar a autonomia das crianças, como ferramenta chave para a eficácia do processo de aprendizagem, uma vez que a partir do desenvolvimento desta, as crianças são encaradas como os seus próprios agentes de aprendizagem, onde têm o poder de escolha, tomam decisões e assumem posições/attitudes que vão ao encontro dos seus reais interesses e motivações, construindo deste modo valores como a autonomia, cooperação, respeito pelo próximo, ajuda ao próximo, responsabilidade, etc.

Para espelhar estes aspetos, considero fulcral evidenciar algumas das atividades realizadas em ambos os semestres. No primeiro semestre, estas atividades desenvolviam-se a maioria das vezes, em momentos como, a receção das crianças, o acolhimento e as atividades autodirigidas, com o objetivo de as crianças reconhecerem e integrarem no seu quotidiano a rotina construída no determinado contexto. Já no segundo semestre e como a relação entre o grupo de crianças e as educadoras estagiárias já se demonstrava mais próxima, tentei em colaboração com as crianças e com a minha colega de estágio desenvolver um trabalho que tivesse como base as ideologias da metodologia de trabalho de projeto. A presente metodologia procurava fomentar a participação e a implicação ativa das crianças, uma vez que as mesmas eram percecionadas como agentes do seu próprio processo de aprendizagem, definindo temas sobre os quais gostariam de saber mais, a forma como os iriam pesquisar, e as atividades a desenvolver. Assim, e as crianças ao serem os agentes principais deste processo, o educado acaba por assumir um papel de moderador, onde apenas apoia as crianças nas suas decisões, e intervém somente se as mesmas apresentem essa necessidade. Partindo deste pressuposto, as máximas do trabalho de projeto, em concordância com Katz e Chard (1989, citado por Vasconcelos, 1998), preveem que a criança ao longo deste processo, se implique voluntariamente, dando sentido às suas experiências e colocando diversas questões

às quais pretende encontrar uma resposta que satisfaça a sua curiosidade. Importa ainda ressaltar que este tipo de trabalho encara a criança como um elemento de um grupo que participe ativamente nas negociações realizadas ao longo das várias etapas do processo. Deste modo, posso mencionar que o cerne das minhas práticas pedagógicas teve como base o recurso e utilização da maioria dos aspetos citados anteriormente, desde a promoção de aprendizagens construídas pelas crianças, estas reais, significativas e do seu interesse, até à capacidade de reflexão que norteia o melhoramento e reajuste de práticas vindouras.

No que diz respeito à dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, constitui-se a base da função desempenhada pelos profissionais de educação, pois alude para uma série de questões intimamente ligadas com a presente profissão, norteando deste modo a mesmo em todo o seu percurso profissional; assim sendo evidencio os seguintes tópicos: a planificação, que se constitui um documento orientador das práticas, onde devem ser articuladas diversas atividades, com base em diversificadas metodologias que atendam à heterogeneidade de crianças presente no contexto; a operacionalização, esta que deve focar eficiência e rigor na orientação e organização das atividades de ensino; gestão dos processos de comunicação e interação em sala de aula, pois o educador deve ser o mediador no estabelecimento de interações tanto entre o mesmo e as crianças, e algumas vezes, entre crianças e crianças, e a regulação do ensino e das aprendizagens, consiste na avaliação das respostas das crianças às atividades de ensino propostas e a sua readaptação para alcançar aprendizagens mais eficazes.

As tarefas e todas as atividades associadas às mesmas, estas construídas pelo educador, tendo em consideração os interesses e as expectativas das crianças constituem-se a base desta dimensão, isto é, toda a antecedente preparação delineada pelo educador, como a estrutura das atividades, a forma como são introduzidas, as interações estabelecidas, entre os elementos que formam este grupo, no decorrer do desenvolvimento das mesmas, consideram-se o elemento chave da segunda dimensão - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.

Consoante aquilo que referi anteriormente, e após as várias intervenções realizadas no presente contexto, destaco a relevância que as planificações assumem neste tipo de contexto, devido às suas especificidades. Neste sentido, e na perspetiva de Frabboni (1998), aquando do desenvolvimento e reflexão no decorrer do processo de construção da planificação, o educador deve compreender que a mesma não deve

ser elaborada de uma forma generalizada, remota e sem conexão com as características das do grupo, visto que cada criança apresenta a sua própria identidade. Contudo, no decorrer deste processo, para além deste aspeto – planificação focada nas características das crianças –, surge outro que o educador não deve descurar. Este aspeto, centra-se na conceção que o educador deve construir em relação ao modo como percebe a criança, dado que o grupo não deve ser encarado como um recetor de conhecimentos, mas sim, como um conjunto de indivíduos que devem ter oportunidade de participar ativamente no seu processo de aprendizagem. O que quer dizer que, o educador nas atividades que planifica, deve permitir que a criança seja ativa, possibilitando a oportunidade de se expressar, pensar, dar e partilhar opiniões, explorando novas experiências, o que irá fomentar, neste sentido, o poder de escolha e decisão da criança.

No decorrer das práticas pedagógicas, independentemente do formato de ensino à qual fomos expostas (presencial e EaD), o modo como procedemos à construção das planificações manteve-se igual, uma vez que o EaD se desenvolveu, na maioria das vezes, em momentos síncronos. Todavia, alguns dos aspetos que foram tidos em consideração, focaram-se na exequibilidade das atividades perante os contextos onde as crianças se encontravam; no recurso a diversos materiais interativos, mais concretamente, recursos educativos digitais e materiais didáticos (obras de literatura para a infância, jogos, vídeos, ...) , pois a partir dos mesmos, as crianças para além de se implicarem de uma forma mais efetiva nas atividades, construíam igualmente tanto competências ao nível das novas tecnologias de informação (todas as atividades foram acompanhadas por adultos), como tinham a oportunidade de contactar com materiais que não se encontravam presentes no seu quotidiano, contactando assim com novas experiências que promoviam a construção de novas aprendizagens.

Para evidenciar esta dimensão, posso aludir para duas planificações desenvolvidas ao longo do primeiro semestre, uma delas pensada para o ensino presencial, e a outra delineada para o EaD. Estas centraram-se na utilização de dois livros, “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle e “Greta e os gigantes”, de Zoë Tucker, com o intuito de desenvolver uma série de temáticas, como é o caso, da metamorfose, alimentação, poluição, cuidado com o ambiente, ..., em torno da história e conseqüentemente promover aprendizagens significativas, tendo em consideração os interesses das crianças. Considerei que esta opção se revelou

eficaz, para o presente grupo, dado que as crianças, como pude compreender ao longo das intervenções, demonstram um elevado interesse e motivação aquando da leitura de histórias e gostam que as atividades se relacionam com situações presentes nas histórias. No segundo semestre e atendendo aos interesses das crianças, estes centrados na leitura de histórias, procedi aquando da abordagem da temática da lua à leitura de duas obras literárias, intituladas de “A que sabe a lua?”, de Michael Grejnicc e “O segredo do sol e da lua”, de Manuela Micaelo e Graça Breia, com o intuito de introduzir e de explorar as temáticas a abordar em determinado momento. Como a leitura e reconto de histórias se demonstra um interesse real das crianças, considerei pertinente ao longo de ambos os semestres utilizá-las com o intuito de envolver e implicar as crianças ao longo das várias atividades que advém deste momento de leitura ou reconto.

Não obstante, sempre que operacionalizei as atividades que constavam nas minhas planificações e, considerei que as mesmas não iam ao encontro das minhas próprias expetativas, e das expetativas e interesses das crianças, repensei e modifiquei as estratégias e atividade, com o objetivo de garantir uma aprendizagem com significado e a qualidade da minha missão, enquanto profissional de educação.

No que concerne à dimensão, Participação na escola e da relação com a comunidade educativa, percecionada como sendo a dimensão que se foca nas vertentes da função desempenhada pelos profissionais de educação, no que diz respeito à concretização da missão da escola e correspondente organização, bem como à relação instituída entre a escola e a comunidade que a circunscreve. Os profissionais de educação, aquando da reflexão acerca desta dimensão, devem compreender que, ao longo da sua caminhada pelo campo da Educação devem ser capazes de integrar a organização da escola, sendo assim responsáveis pela sua orientação educativa e curricular, e ainda possuir a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, tanto com os colegas como com a comunidade educativa. Tendo em consideração o mencionado anteriormente, é essencial que os educadores conheçam os projetos/documentos referentes à instituição onde se encontram associados, como é o exemplo, do projeto educativo e tudo que o mesmo envolve – Valores, Princípios, Missão, etc – e ainda o plano anual de atividades, entre outros.

Para Fountura (2006) “O Projeto Educativo representa um instrumento de pilotagem particularmente bem-adaptado à mobilidade dos nossos dias. O Projeto Educativo deve incidir sobre as coerências internas e externas e sobre as interações

organizacionais dentro da instituição”. (p.64) Nesta ordem de ideias, e tal como enfatiza a citação anterior, o Projeto Educativo deve ser ajustado às necessidades do público a quem a instituição educativa dá resposta, isto é, este deve ter como cerne valores, princípios e uma missão que represente a política educativa de determinada instituição, orientando assim a mesma, nas diversas ações praticadas com o intuito de garantir um ensino de qualidade. Deste modo, é crucial que exista uma relação efetiva entre todos os documentos, uma vez que se devem orientar por princípios e propósitos comuns, respeitando assim as máximas da instituição educativa.

Aquando do início das intervenções no presente contexto – EPE – a educadora cooperante, sugeriu que consultássemos o site do agrupamento de escolas em questão, de forma a conhecer e perceber quais as políticas educativas pelas quais nos devíamos orientar. Para além destes documentos, também nos foram disponibilizadas as planificações mensais desenvolvidas pelo Departamento de Educação Pré-Escolar e o respetivo plano de atividades, para que desta forma, através destas orientações conseguíssemos estruturar e (re)pensar o nosso trabalho a ser desenvolvido ao longo das práticas. Por isso, enquanto educadora estagiária, tive a oportunidade de desenvolver em ambos os semestres um projeto de envolvimento à família/comunidade escolar, onde no primeiro semestre pensámos em criar uma horta pedagógica, em colaboração com os pais/encarregados de educação, no entanto, devido ao encerramento dos estabelecimentos escolares em consequência da conjectura pandémica atual – COVID-19 – o presente projeto ficou suspenso até à reabertura dos jardins de infância. Porém aquando da reabertura, esta já no segundo semestre, este projeto não foi concretizado devido a questões burocráticas, sendo assim desenvolvido outro projeto- “Visita ao estúdio Garcia Vieira Tattoo” que partiu da temática das profissões, onde um dos encarregados de educação foi convidado a apresentar a sua profissão ao grupo de crianças, tendo sido posteriormente desenvolvidas atividades em torno deste tema (cf. Figura 6 e 7).

Figura 7

Projeto de envolvimento à família



Figura 6

Projeto de envolvimento à família



Para além deste aspeto, outra oportunidade que nos foi dada, para pudermos participar ativamente na concretização de documentos orientadores da instituição, constitui-se a construção de uma das planificações de departamento, esta utilizada no EaD; importa ainda salientar que esta construção aconteceu em trabalho colaborativo com os restantes estagiários dos jardins-de-infância do agrupamento, assim como participámos na elaboração de uma proposta de projeto- “A horta dos Aquilinos” que foi enviado para a junta de freguesia e para a câmara municipal. Neste sentido, e após ter evidenciado estes aspetos, enfatizo a importância de participarmos na construção de documentos deste carácter, pois a participação ativa nos mesmos reforça e assegura um desempenho docente eficaz, tanto a nível pessoal, de ganho de experiência e conhecimento, como ao nível do JI, concretizando deste modo a sua real missão, um ensino de qualidade que responda às necessidades de todas as crianças.

Relativamente à última dimensão- desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida- esta advém da compreensão de que o trabalho docente é orientado pelo conhecimento específico, e pela autonomia da própria profissão, o que implica que o educador se encontre em constante (re)construção do seu próprio conhecimento profissional. Segundo o Despacho n.º 16034/2010 o educador deve encarar o conhecimento profissional enquanto a agregação de elementos essenciais ao desempenho da ação, entre os quais se destaca, os saberes e competências (curricular e didático), e as adaptações da sua prática aos diferentes contextos e às necessidades específicas de cada criança. Por outras palavras, exercer a profissão de educador requer a posse de um conjunto de conhecimentos e competências características, que o apoiem a evoluir no decorrer da sua longa e contínua formação, como também ao

longo da sua carreira profissional. Através da construção destas competências, o educador torna-se num profissional mais apto, e com conhecimento acerca das mais diversas áreas, promovendo assim, a (re)criação de várias estratégias que o auxiliem na construção de um ambiente educativo rico em oportunidades de aprendizagem.

Neste sentido, enfatiza-se assim a importância da formação contínua dos educadores que deve ter como cerne uma conceção norteada pela investigação e pesquisa constante baseada numa capacidade reflexiva, crítica e ecológica. A partir desta conceção, considera-se a relação estabelecida entre a evolução da instituição educativa e a constante formação do educador como elementos-chave para a criação de uma sociedade mais correta e humana. Para tal o educador não deve encarar o currículo, de uma forma fechada, mas, pelo contrário deve assumir o papel de investigador, que pesquisa e explora as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento e estímulo das crianças.

Ao longo da prática de ensino supervisionada no presente contexto - EPE -, perante os vários desafios colocados devido aos constrangimentos que advieram do surto pandémico atual, necessitamos de, novamente, (re)adaptar-nos a um específico formato de ensino, neste contexto em especial, atualizando assim o conhecimento profissional. Deste modo, como a nossa formação inicial não se encontrou voltada para esta dinâmica de ensino, foi necessário que procedêssemos a múltiplas leituras acerca de temáticas relacionadas, tanto com os melhores métodos a utilizar, como também à forma como podíamos garantir a aprendizagem das diversas crianças. Para além da leitura de referenciais teóricos, procurámos igualmente participar em webinar's onde eram discutidos temas relacionados com as práticas a desenvolver em contexto de EPE.

Sendo assim, e como forma de apresentar evidências que vivenciei no decorrer das presentes práticas pedagógicas, saliento que à exceção de ter tido em conta as temáticas e discussões ocorridas em unidades curriculares que apoiavam as práticas, ainda assisti a vários encontros online, estes que aludiram para o trabalho que deve ser desenvolvido neste contexto. Uma vez que considero que com o decorrer do tempo, é nos apresentada uma evolução contínua da sociedade, e por isso os educadores devem encontrar-se preparados para responder aos constantes desafios colocados por estas mudanças. Ou seja, os educadores ao longo do tempo vão acabar por ir continuamente assumindo um elevado cargo perante a educação, este que comporta inúmeras responsabilidades, que devem ser acompanhadas de metodologias e estratégias que auxiliem o seu longo processo desenvolvido, não só ao nível pessoal, como com as

crianças. Por isso, torna-se fulcral que o educador associe tanto a evolução do seu conhecimento didático e científico, como a experiência, que vai construindo, ao longo da sua carreira profissional, não descuidando as ferramentas que deve utilizar ao longo deste processo para alcançar o sucesso, como é o caso, das múltiplas reflexões que deve desenvolver após cada momento de intervenção, bem como o trabalho colaborativo, este considerado uma das chaves para o desenvolvimento de aprendizagens, visto que é a partir deste que são possibilitados momentos de partilha de experiências e vivências que irão conseqüentemente auxiliar o crescimento enquanto profissional.

2. Síntese global da reflexão

Ao longo desta reflexão final muitos foram os aspetos abordados, estes intimamente relacionados com as intervenções pedagógicas nos contextos de PES 1CEB I e II e PES EPE I e II, foram refletidos e discutidos tendo como ponto de partida o Despacho n.º 16034/2010 que especifica os padrões de desempenho docente, pelos quais os profissionais de educação devem reger-se aquando das reflexões acerca da sua ação nas práticas pedagógicas. Atendendo aos padrões de desempenho docente, consegui reconhecer e evidenciar múltiplas competências que construí ao longo das intervenções pedagógicas, percebendo o quão importante é a capacidade reflexiva para a compreensão do crescimento profissional dos profissionais de educação. Contudo, esta capacidade também deve ser desenvolvida e trabalhada, com o objetivo de, para além de reconhecer a importância da sua ação e tudo que dela advém, valorizar e compreender o quão fundamental é o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas para o desempenho da sua real função. É a partir destes conhecimentos desenvolvidos que o educador/professor tem a oportunidade de ir construindo práticas adaptadas às necessidades do grupo, como por exemplo, a escolha das melhores metodologias, materiais, dinâmicas, etc, que promovam a criação de um ambiente educativo significativo, onde as crianças/alunos se sintam bem, seguras e predispostas para desenvolver competências.

A prática de ensino supervisionada, revelou-se, desafiante, visto que a contactamos com as exigências de dois diferenciados formatos de ensino – Presencial e EaD -, e ainda com um contexto distinto, uma vez que tanto o 1.º CEB como a EPE apresentam-se como contextos com inúmeras especificidades e onde as crianças,

juntamente com o educador/ professor, assumem o cerne do processo educativo, pois este não alcança o sucesso sem a união dos dois agentes. Uma das grandes preocupações ao longo das práticas pedagógicas, focou-se na consecução das planificações, pois estas deveriam corresponder a vários critérios, nomeadamente às necessidades específicas de cada criança e devido ao contexto onde se encontravam inseridas. Posto isto, decidimos recorrer a diversas atividades que envolvessem as tecnologias de informação e comunicação, como por exemplo, jogos didáticos, através da utilização de recursos educativos digitais, assim como a leitura de obras de literatura para a infância, a introdução de novos materiais didáticos, entre outros, compreendendo assim que estas revelaram-se como as melhores opções para os grupos de crianças em questão, conseguindo deste modo que estivessem a maior parte do tempo implicados e com interesse nas atividades que desenvolviam.

Em suma, aludo para a relevância que a elaboração deste tipo de reflexões assume na melhoria das práticas pedagógicas, visto que os vários momentos reflexivos efetuados ao longo do desenvolvimento das mesmas, auxilia em larga medida a formação contínua dos profissionais de educação, reconhecendo desta forma quais os conhecimentos e competências que o educador deve construir para a melhoria das suas intervenções. Foi através destas oportunidades de reflexão, não só aquando da realização deste tipo de reflexões, mas também após o término das múltiplas intervenções, que me apercebi de aspetos que devia ter em consideração, para que desta forma conseguisse melhorar a minha performance, enquanto futura profissional de educação, atendendo ao formato de ensino, e aos interesses e motivações das crianças. Porém quando abordamos o conceito de reflexão, não devemos descurar a importância que a reflexão conjunta também assume para a construção de novos conhecimentos e competências, visto que através desta partilha de vivências e de discussão de algumas metodologias, os educadores e professores, tanto os que iniciam a carreira como os que já possuem mais experiência, conseguem reinventar as suas práticas pedagógicas. Todavia, é notável que procurarei corresponder de uma forma cada vez mais eficaz, aos diversos indicadores elencados nos padrões de desempenho docente, dado que considero que este documento se constitui um excelente orientador para a criação de práticas e de um ensino de qualidade.

Parte II – Trabalho de investigação empírica

Nota introdutória

Desde os primeiros anos que a nossa vida é marcada por mudanças/ transições que oferecem oportunidades para desenvolver e construir novas competências e capacidades. As transições, no entender de Formosinho e Araújo (2004, citados por Oliveira 2016), devem ser entendidas “como acontecimentos nos quais um indivíduo vive uma experiência de descontinuidade, mas que ao mesmo tempo deverão promover respostas comportamentais ou novas asserções” (p.19).

Partindo da mesma linha de pensamento, Sim-Sim (2010) refere que a transição é um processo natural na vida de cada indivíduo, devendo, por isso, ser encarada como uma passagem entre ciclos de vida, onde cada um fica sujeito a inúmeras emoções criando, por consequência, momentos de expectativa, medo e stress. No entender da mesma autora, os momentos de transição são sempre acompanhados pela separação de uma realidade conhecida, onde por norma o sujeito se sente seguro e adaptado e pela incorporação num novo contexto por norma desconhecido. A autora refere que, no ponto de vista da maioria das sociedades, existem inúmeros momentos de transição marcantes tais como: o nascimento, a puberdade, o casamento, o divórcio e a morte. Todavia, existem muitos outros que de certo modo marcam a vida de qualquer cidadão como é o caso da finalização da vida escolar e a transição entre os diversos ciclos de ensino.

Alves, Martins e Almeida (2015) destacam que um dos primeiros momentos de transição das crianças são precisamente as transições educativas nomeadamente a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entender de Oliveira (2016) esta transição educativa, deve ser vista como um ponto fulcral no desenvolvimento psicossocial das crianças com repercussões significativas no desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como nos resultados escolares futuros.

Nesta ordem de ideias, as OCEPE mencionam que “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Ministério da Educação, 2016 (p.97)). Este documento alude para dois modelos de transições nomeadamente, as transições horizontais e as transições verticais. As transições horizontais dizem respeito à mudança de ambientes (ambiente familiar- ambiente escolar), já por outro lado as transições verticais estão relacionadas com a passagem da criança para uma nova etapa educativa. São precisamente as

transições verticais que despertam maior preocupação nos profissionais educativos e pais/ EE, dado que a forma como as crianças lidam com a nova situação pode variar consoante as suas características.

Assim sendo, todos os agentes educativos que participam nos processos de transição devem assegurar que estes acontecem de forma aprazível e harmoniosa, dando especial atenção as necessidades reais de cada criança transmitindo-lhes uma visão positiva acerca do processo transitório.

Inicialmente, nesta segunda parte do RFE, é apresentada a temática global do relatório- processo de transição da EPE para o 1.º CEB, sustentados em fundamentos teóricos e normativos legais que apoiam as práticas pedagógicas dos profissionais educativos. Apresentamos, desta forma, uma comparação entre ambas as valências educativas de EPE e 1.º CEB espelhando as suas semelhanças e disparidades, analisamos as competências a desenvolver pelas crianças na EPE; aludimos para o papel do educador na preparação para a entrada das crianças no 1.º CEB; focamos a articulação e (des)continuidade no processo de transição da EPE ao 1.º ano do 1.º CEB ressaltamos a (des)adaptação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto preocupação de todos os agentes educativos que intervêm no processo de transição.

Posteriormente, é mencionada a metodologia que norteia o presente estudo, sendo especificados os participantes, apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Por último, procedemos à análise e discussão dos dados, com o propósito de obter as principais conclusões da investigação empírica.

1. Revisão da literatura

1.1 Preparação das crianças para a transição para o 1.º CEB: inquietações e complexidades

1.1.1 Educação Pré-Escolar vs 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Formosinho (2016), foi através da reforma Veiga Simão em 1973 que a educação de infância ressurgiu no contexto do sistema educativo português, uma vez que a mesma tinha sido extinta durante a vigência do estado novo em Portugal. Logo após a Revolução dos Cravos, em 1974, alguns movimentos populares manifestaram-se exigindo a criação de uma rede de EPE que apoiasse as necessidades das famílias portuguesas. Ferreira e Mota (2014) afirmam que, nos primeiros meses posteriores à revolução, houve um crescimento considerável de estabelecimentos com as valências de creche e EPE, que se justificou precisamente pela procura das famílias. Devido a estes acontecimentos, em 1977, é promulgada a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, que definiu a rede oficial da EPE, determinando assim a criação do sistema público de EPE, cujos principais objetivos são favorecer o desenvolvimento harmónico da criança e combater os efeitos discriminatórios das condições sócio- culturais no acesso ao sistema escolar.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, a EPE começa a integrar, definitivamente, o sistema educativo português, sendo por isso enfatizado no quarto artigo que o sistema educativo abrange a EPE, a Educação Escolar e a Educação extra- escolar. A mesma lei afirma que a EPE, na sua componente formativa, é complementar à educação familiar, devendo assim estabelecer-se uma relação e cooperação coesa entre ambas, de modo a contribuir para o desenvolvimento e crescimento holístico e harmonioso das crianças. Partindo deste pressuposto, Bairrão (1997) realça que a LBSE, aquando da alusão à EPE, valoriza, fundamentalmente, a promoção de um desenvolvimento harmonioso e global das crianças, não sendo mencionados contributos para o êxito educativo das mesmas. Isto é, no entender deste autor a LBSE não considera a EPE como um nível educativo que tenha como propósito capacitar e preparar as crianças para o ingresso na escolaridade obrigatória.

Com o surgimento de novos paradigmas, desenvolveram-se novas conceções educativas, sendo através da capacidade reflexiva e da formação contínua dos profissionais de educação que se começa a reconhecer a importância da educação

durante a primeira infância, julgando-se por isso necessário traçar objetivos globais e específicos para a EPE.

É precisamente neste contexto que, em 1997, é apresentada a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que reconhece e consagra a EPE enquanto a primeira etapa da educação básica no processo educativo ao longo da vida e que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingressar na escolaridade obrigatória. Em 1997, surgem também as OCEPE que se baseiam essencialmente nos objetivos pedagógicos elencados na Lei-Quadro n.º 5/97. Estas têm como finalidade apresentar fundamentos e princípios comuns da pedagogia de infância e nortear todo o trabalho desenvolvido em contexto de EPE, ou seja, as OCEPE permitem que os educadores, em parceria com o estabelecimento educativo onde desempenham funções, construam o currículo consoante as características e os interesses das crianças com que privam. Este normativo teórico foi revisto e atualizado em 2016, tendo em consideração as limitações e sugestões apresentadas ao longo de duas décadas de aplicação em instituições e comunidades diversificadas.

Na perspetiva de Formosinho (2016), a EPE, na atualidade, apresenta cada vez mais respostas às necessidades das famílias e por essa razão o 1.º CEB deixou de ser encarado como a primeira etapa educativa na vida das crianças/alunos. Contudo, e atendendo ao defendido por Valente (2011), podemos realçar que o 1.º CEB abre portas ao percurso de educação formal, percurso esse que deve manter-se atualizado ao longo da vida. O mesmo autor ressalva que o 1.º CEB deve ser regido por princípios orientadores de organização e gestão curricular que garantam uma formação geral, comum a todos os alunos, onde estes tenham a oportunidade de desenvolver, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, os seus interesses e aptidões, respondendo desta forma às suas expectativas pessoais e construindo valores que facilitem e contribuam positivamente para a vida em comunidade.

Na mesma linha de pensamento, Roldão (2000) refere que é importante compreender a especificidade do 1.º CEB, pois este nível de ensino é normalmente comparado com o nível anterior e com o nível seguinte. O 1.º CEB é comumente visto como a etapa onde começam a acontecer as verdadeiras aprendizagens. Na opinião da mesma autora, a educação no 1.º CEB deve potenciar o pleno desenvolvimento das crianças e as aprendizagens adquiridas devem-se relacionar com as restantes vivências das crianças. Para isso, é necessário que os docentes do 1.º CEB concebam aprendizagens estimulantes, interessantes e muito significativas para todos os alunos.

Formosinho (2016) enfatiza que existem algumas características comuns entre a EPE e o 1.º CEB quer a nível institucional como a nível da organização do processo de ensino. Na conceção deste autor, ambas as valências educativas se caracterizam pela idade das crianças/alunos que servem e os profissionais educativos definem-se como professores de crianças em vez de professores de uma área disciplinar específica. Em ambos os ciclos educativos, o desempenho docente determina-se pela monodocência, seja ela integral ou assistida, ou seja, os professores destes ciclos detêm uma responsabilidade global por tudo o que acontece com a sua turma e/ou grupo. Para além do mencionado, Serra (2004) salienta que os dois níveis de ensino apresentam também algumas semelhanças no que diz respeito às áreas e conteúdos (apesar de assumirem terminologias distintas) a abordar durante as práticas letivas como podemos observar na tabela 2:

Tabela 2

Comparação das áreas de conteúdo (adaptado de Serra, 2004).

Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar	Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Domínio da Matemática	Matemática
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Português
Área de Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio
Domínio das Expressões	Expressões Artísticas e Físico Motoras
Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social
Componente de apoio à família	Atividades de Enriquecimento Curricular

Desta forma, podemos inferir que esta relação entre áreas pode promover, em larga medida, a articulação curricular assegurando o processo da continuidade educativa. De igual modo, as OCEPE referem que existem inúmeras parecenças a nível curricular entre a EPE e o 1.º CEB e que através delas é possível garantir a articulação curricular recorrendo à “bagagem” transportada pelas crianças (conhecimentos e experiências já desenvolvidos/ vivenciadas) (Ministério da Educação, 2016).

Por outro lado, também existem alguns traços distintos entre os dois contextos como por exemplo: na EPE a criança constrói e desenvolve o seu conhecimento de

forma lúdica, recorrendo a materiais lúdicos e essencialmente ao brincar. De acordo com as OCEPE, “o brincar é uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Ministério da Educação, 2016, p. 105). Seguindo esta linha de pensamento e de acordo com Bravo (2010), as crianças na EPE têm a liberdade para escolher e determinar as suas ações (onde brincar, com quem brincar, com que materiais brincar etc.), assumindo o adulto somente o papel de intermediário valorizando, essencialmente, o contacto criança-criança. As aprendizagens e competências desenvolvem-se através do jogo e de atividades lúdicas/criativas, numa ótica de aprender a brincar, sem o educador deixar transparecer as suas intencionalidades educativas.

Já no que diz respeito ao 1.º CEB, este apresenta uma estrutura mais formal e rígida, centrada em aprendizagens formais (visando a construção de conhecimentos em áreas específicas do saber como é o caso de ler e escrever, etc.) e por isso, o docente assume o papel de principal gestor do tempo, do espaço e da turma. Neste ciclo educativo e atendendo ao enfatizado por Bravo (2010), os alunos são mais dependentes das decisões do adulto, uma vez que se valoriza primordialmente a relação adulto-criança, e o docente gere as aprendizagens e o currículo de forma mais efetiva. Na maioria das vezes, o brincar e o lúdico surgem como recompensa e não como estratégia educativa e por norma são mais valorizadas as competências desenvolvidas nas literacias e numeracias.

Por fim, importa referir que apesar da EPE e o 1.º CEB apresentarem inúmeras diferenças e semelhanças, o 1.º CEB deve assegurar a continuidade do trabalho desenvolvido/construído no passado, recorrendo sempre aos conhecimentos prévios e vivências das crianças construídos/as na EPE, permitindo assim o sucesso educativo e o bem-estar emocional das crianças que agora assumem o papel de alunos (Serra, 2004).

1.1.2 Competências desenvolvidas ou a desenvolver pelas crianças na EPE

O educador de infância deve potenciar condições e oportunidades que permitam às crianças desenvolver e construir uma panóplia de competências globais que o auxiliem na sua vida diária e na sua vida futura.

As OCEPE referem que o contexto de EPE permite ao educador desenvolver e potenciar a construção de um conjunto de conhecimentos recorrendo, desta forma, à diferenciação pedagógica, centrando-se em seis variáveis, como: observar, articular, comunicar, agir, avaliar e planear, tendo em conta as especificidades de cada uma das crianças que compõem o grupo (Ministério da Educação, 2016).

Na EPE destacam-se muitos aspetos centrados no papel da criança, um deles evidencia-se na participação ativa das crianças, que se demonstra essencial para o desenvolvimento de competências fundamentais (como a construção da identidade, a convivência democrática/socialização, a autoconfiança, a comunicação) para a sua vida futura. Desta forma, e na conceção de Freire (2011), a promoção de momentos que pressuponham a participação/ envolvimento ativa/o das crianças revela-se fundamental na medida em que possibilita a sua inserção social e a mobilização dos seus direitos de participação ativa e cidadania. O que significa que a escola, o seio familiar e toda a comunidade evolvente, consideram-se espaços primordiais para incentivar e despoletar capacidades como a tomada de decisão, o sentido de responsabilidade, a autonomia etc. Deste modo, cabe ao educador de infância criar/potenciar oportunidades, onde as crianças se possam expressar livremente, partilhando sentimentos, pensamentos, ideias, dúvidas, motivações, (...).

Ainda nesta linha de pensamento, as OCEPE ressaltam que a perspetiva holística, que determina a aprendizagem das crianças, está fortemente relacionada com o brincar, que de acordo com o referido documento, deve ser encarado como uma "atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender." (Ministério da Educação, 2016, p.10). Assim sendo, o brincar deve ser visto como uma atividade livre e espontânea das crianças, que tem como base os seus interesses e motivações, visto que a mesma promove o desenvolvimento holístico das crianças, ou seja, desenvolve uma panóplia de competências consideradas essenciais para a formação do cidadão, nomeadamente a resolução de conflitos, a tomada de decisões, o poder de escolha, entre outros. É com recurso à brincadeira, que a criança constrói novos conceitos e sentido relativamente a si e ao contexto que a rodeia. Este processo de construção de novo conhecimento, capacidades e habilidades advém das oportunidades oferecidas pelos contextos e pelas interações que estabelecem com os outros e com o mundo que as rodeia. Aliado a este conceito de aprendizagem surge comumente associado o termo de desenvolvimento da criança, dado que enquanto aprende a criança desenvolve conhecimento acerca de si e do mundo que a rodeia.

Por isso, o educador de infância, ao abordar as diferentes áreas de conteúdo (área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, e área de conhecimento do mundo), deve valorizar o brincar, uma vez que é durante os momentos de brincadeira que as crianças vão contactando com conceitos que lhes possibilitam atribuir significado/sentido ao mundo que as rodeia (Ministério da Educação, 2016).

O mesmo referencial teórico, OCEPE, associadas a cada área de conteúdo elenca uma panóplia de competências que se espera que as crianças até ao término da EPE desenvolvam. Assim sendo, a tabela 3 alude para essas mesmas competências:

Tabela 3

Aprendizagens a promover na Educação Pré-Escolar (Adaptado das OCEPE (Ministério da Educação, 2016)).

Área de Conteúdo	Componentes		Aprendizagens a promover
Área de Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima		<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir e desenvolver o espírito crítico e construir valores éticos morais e cívicos. • Adquirir e mobilizar regras de comportamento, com o propósito de conviver em sociedade, relacionando-se consigo, com os outros e com o mundo que os rodeia.
	Independência e autonomia		
	Consciência de si como aprendiz		
	Convivência democrática e cidadania		
Área de Conhecimento do Mundo	Introdução à Metodologia Científica		<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conhecimentos com recurso à observação, à experiência. • Contactar com objetos, materiais e equipamentos. • Estimular a curiosidade e o desejo de saber e aprender.
	Abordagem às Ciências		
	Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias		
Área de Expressão e Comunicação	os Domíni	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Construir conhecimento acerca do uso do seu corpo. • Desenvolver e desafiar as suas capacidades físicas.

		Educação Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver conflitos através do jogo simbólico-jogo de faz de conta. • Utilizar diversos materiais que proporcionam a oportunidade de enriquecer a sua criatividade. • Adquirir maior controle e precisão na manipulação. • Explorar diferentes de sons e ritmos.
		Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir um domínio da linguagem oral, tanto ao nível do vocabulário tanto ao nível da articulação correta das palavras. • Compreender as funções da escrita. • Entender o sentido da escrita. • Relacionar a oralidade com a escrita. • Contactar com o código escrito.
		Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir noções básicas de tamanho, grandeza, cor, forma, posições, número, ... • Desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

Por fim, destacamos que as atividades de brincadeira permitem que as crianças contactem e se apropriem de inúmeros conceitos relacionados com as áreas de conteúdo. A abordagem destas áreas, permite que as crianças construam conhecimentos fundamentais para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática; aprendam a estar em grupo (convivência democrática) e desenvolvam o seu espírito crítico.

1.1.3 O papel do educador na preparação para a entrada das crianças no 1.º CEB

O educador de infância, enquanto agente educativo, assume um papel crucial na preparação das crianças para a entrada na escolaridade obrigatória. Desta forma, o mesmo deve ser capaz de organizar, planificar e promover atividades que deem resposta aos anseios e preocupações evidenciados/as tanto pelas crianças como pelos pais/encarregados de educação. Este deve ainda demonstrar-se disponível para garantir o bem-estar das crianças, estimulando a estabilidade emocional, a autonomia, a colaboração, etc., uma vez que estas características demonstram-se fundamentais para assegurar o sucesso da transição educativa e a continuidade educativa. Na mesma linha de pensamento e de acordo com Serra (2004), existem inúmeras metodologias e estratégias às quais o educador de infância pode recorrer com o intuito de facilitar o processo de transição para o 1.º CEB, nomeadamente: i) dar a conhecer o novo ambiente educativo e a sua organização; ii) abordar através de diálogos de grupo

algumas das especificidades do ciclo seguinte; iii) preparar projetos comuns onde participem crianças de ambas as valências educativas (EPE e 1.º CEB) e iv) envolver as crianças em atividades onde estejam criadas oportunidades para desenvolverem competências essenciais quer a nível cognitivo quer a nível do relacionamento social.

De acordo com Avlami (2012), os momentos de transição são vistos como um dos principais desafios dos educadores de infância, visto que a mudança de contexto social incita nas crianças e nas suas famílias sentimentos de nervosismo, ansiedade e mal-estar. Assim sendo, o papel do educador de infância torna-se essencial na preparação de práticas que colmatem esses sentimentos. Avlami (2012) enfatiza que além das atividades que se realizam na maioria dos estabelecimentos educativos aquando da transição (festas de final de ano, visitas à escola/ sala do 1.º CEB, troca de lembranças com os alunos do 1.º CEB) é crucial desenvolver estratégias que encorajem e despertem a curiosidade e entusiasmo das crianças que frequentam a EPE. Na conceção desta autora, a primordial metodologia/estratégia que o educador deve mobilizar são os momentos de partilha de ideias e discussões, pois é durante os mesmos que crianças têm a oportunidade de expressarem as suas curiosidades (sobre o que significa ser aluno do 1.º CEB), de pensarem acerca das novas responsabilidades, de verbalizarem as suas expectativas (face à entrada na escola do 1.º CEB), de partilharem os seus anseios, medos e preocupações e de discutir em grande grupo estratégias para colmatar esses sentimentos. Desta forma, as crianças começam gradualmente a sentirem-se mais autoconfiante e familiarizadas com aqueles que serão os novos desafios da nova realidade educativa.

1.2 Articulação e (des)continuidade no processo de transição: da EPE ao 1.º ano do 1.º CEB

1.2.1 A articulação decretada numa ótica de (des)continuidade

Ao vivenciar momentos de transição, o ser humano fica sujeito a um período de mudança significativa, ou seja, encontra-se suscetível a situações que apresentam alguma continuidade com a realidade previamente conhecida e a vivências onde existe uma quebra entre ambas as realidades. De acordo com Formosinho (2016), a continuidade do percurso escolar das crianças/alunos carece de articulação entre ambas as etapas da escolaridade inicial, mais concretamente entre a EPE e o 1.º CEB, onde as crianças se deparam com uma realidade bastante distinta. Pratisoli (2012)

defende que a continuidade educativa e a articulação podem ser alcançadas através de processos que circundem profissionais educativos, pais/ encarregados de educação e crianças/alunos de diversos anos e níveis de escolaridade, pois a criação de uma relação efetiva entre estes permite a partilha de novas ideias e formas de trabalho/ pensamento. Na conceção de Oliveira (2016), o processo educativo carece de continuidade, por isso tanto os pais/ encarregados de educação como os professores não devem desvalorizar o processo de transição entre ambos os contextos, visto que assumem um papel fundamental na adaptação da criança ao novo contexto escolar.

Numa primeira instância, importa aludir para os termos de continuidade e articulação de modo a compreendê-los de forma mais efetiva. Na conceção de Serra (2004), a articulação curricular deve ser percecionada como todas as tarefas e atividades desenvolvidas em contexto de EPE (fora ou dentro do espaço escolar) com o propósito de simplificar a transição da EPE para o 1.º CEB. Esta autora destaca que a articulação não é um processo simples e que não acontece de igual forma, uma vez que a mesma se caracteriza e depende, em larga medida, das especificidades e do contributo de todos os agentes educativo. Na visão de Vasconcelos (1998, p. 45) “articular implica cuidar das transições educativas” e por isso, ambos os ciclos (EPE e 1.ºCEB) devem ter em consideração os diversos ritmos de construção de aprendizagem e o meio familiar e cultural que circunda cada uma das crianças. No que diz respeito à continuidade educativa, Vasconcelos (1998) ressalva que a continuidade é o resultado de um processo de articulação de sucesso. De igual modo, e no entender de Cruz (2008), a continuidade educativa deve ser encarada enquanto um processo universal de formação de cada ser humano que se desenvolve em inúmeras etapas harmoniosamente relacionadas, onde as anteriores influenciam as seguintes.

Em termos legislativos são diversos os normativos teóricos que aludem para a importância da articulação entre ciclos educativos. A LBSE (1986) enfatiza que a articulação entre dois níveis educativos obedece a uma sequencialidade progressiva, concedendo a cada novo ciclo educativo a função de contemplar e alargar o ciclo anterior, numa ótica de unidade global do ensino básico. De igual modo, as OCEPE ressaltam que o educador deve ser capaz de promover a continuidade educativa no processo marcado pela entrada na EPE e na transição para o 1.º CEB e de facultar as condições para que cada criança construa aprendizagens significativas e de sucesso na fase seguinte. Para tal o educador deve valorizar a colaboração com os pais/

encarregados de educação e a articulação com os docentes do 1.º CEB. (Ministério da Educação, 2016)

Em 2007, a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) apresentou um documento orientador intitulado de – “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização que elenca uma panóplia de princípios acerca da organização curricular e a articulação entre a EPE e o 1.º CEB. O mesmo enfatiza que a articulação entre as diversas etapas do percurso educativo carece de uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de alargar, aprofundar e completar a etapa antecedente, numa ótica de continuidade e unidade global de educação (Ministério da Educação, 2007). Podemos, desta maneira, salientar que toda a legislação alude para uma ligação coesa e harmoniosa entre a EPE e o 1.º CEB destacando a importância do trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos promovendo a articulação curricular que contribuirá para o sucesso educativo das/os crianças/ alunos.

Na mesma linha de pensamento e com o objetivo de existir continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, Nabuco e Lobo (s/d) referem que a articulação entre estes dois contextos é essencial e que “foi recomendada desde os primeiros trabalhos da Comissão de Educação do Conselho da Europa” (p.33). De acordo com os mesmos autores, após os Simpósios de Versailles (1975) e Bournemouth (1977) foram apresentadas algumas recomendações no que diz respeito à transição da EPE para o 1.º CEB tais como:

- a. Organizar a escolaridade, nomeadamente, o último ano da educação pré-escolar e o primeiro ano do ensino primário com o máximo de flexibilidade;
- b. favorecer, na medida do possível, a individualização de certos tipos de aquisições adaptando e doseando as progressões de forma a evitar os atrasos e a eliminar as repetências;
- c. estar atento ao que contempla a educação pré-escolar e o ensino básico para que seja compreendido por todos os níveis, para que a continuidade entre os dois sectores seja assegurada o melhor possível;

- d. definir o currículo de educação pré-escolar e o do ensino primário como um todo contínuo, partindo das aprendizagens elementares que, posteriormente, se organizam em disciplinas;
- e. estudar diversos métodos e estratégias que facilitem a continuidade do programa. (CCC, 1981, p.28, citado por Nabuco & Lobo (s/d))

Deste modo, e de acordo com Sim-Sim (2010), as transições entre ciclos de ensino devem ser encaradas como uma questão de política nacional de continuidade educativa. Essa mesma política deve defender uma articulação curricular eficaz no que diz respeito à sequência das aprendizagens, não permitindo descontinuidades ao longo do processo educativo. A mesma autora alude assim, para a importância do currículo, enunciado nas OCEPE, surgir articulado com as aprendizagens definidas pelo currículo do 1.º CEB.

Nesta linha de ideias, e para que a continuidade durante as transições educativas seja a mais eficaz possível, Sim-Sim (2010) refere que é fundamental que tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB conheçam o âmbito de atuação dos ciclos de ensino vizinhos e as aprendizagens potenciadas em cada um deles. Para isso, é crucial que ambos os profissionais de educação usufruam de uma formação inicial partilhada de modo a conhecerem as diversas realidades. Por outro lado, a mesma autora refere ainda que em momentos de transição entre ciclos educativos é importante que a política educativa nacional promova o envolvimento dos pais/ encarregados de educação de forma a assegurar a continuidade pedagógica e o sucesso das aprendizagens das/os crianças/alunos.

É relevante ainda mencionar que os processos de transição podem ser bem ou mal sucedidos. De acordo com Lino (1998, citado por Oliveira 2016) quando estes são bem-sucedidos provocam diversos benefícios nas crianças, uma vez que ajudam a aumentar a autoconfiança e a motivação das crianças e melhoram as relações entre crianças e com os adultos. Por outro lado, na perspetiva de Oliveira (2016) quando a transição entre ciclos educativos não é bem-sucedida, pode provocar na criança alterações no bem-estar emocional elevando dessa forma os níveis de *stress*, preocupação, fadiga, agressividade, descontentamento, desinteresse escolar etc.

Todos estes fatores podem influenciar de forma negativa a capacidade de aprendizagem e de interação das crianças/alunos.

Seguindo esta linha de pensamento, Vasconcelos (2007) afirma que as crianças recorrem a momentos de birras e de insubordinação de modo a enfatizar a sua falta de preparação para a escolarização mais formal, dificultando por sua vez a construção de competências mais complexas, como é o caso de ler, escrever, etc. Por fim, e na visão de Sim- Sim (2010) a transição da EPE para o 1.º CEB acontecerá de forma plena caso seja promovida a consistência e a continuidade na persecução dos objetivos pedagógicos (organização dos principais conteúdos curriculares) e claro se todos os agentes (famílias, profissionais de educação e crianças) se envolverem em tarefas específicas que facilitem os processos de transição.

1.2.2 Processos e práticas de transição

No que diz respeito aos processos e práticas de transição os referenciais teóricos divulgados pelo Ministério da Educação, mais especificamente as OCEPE, realçam que as crianças ao transitarem para o 1.º CEB ficam sujeitas a inúmeras situações que podem contribuir positivamente ou negativamente para o sucesso deste processo. Tendo em consideração o referido anteriormente, as OCEPE aludem para quatro exemplos de estratégias de transição que visam contribuir para um processo transitivo harmonioso, como é o caso da articulação entre docentes, o envolvimento das crianças, a simplificação da transição a nível organizacional e a participação de pais/ encarregados de educação (Ministério da Educação, 2016).

Relativamente à articulação entre docentes, as OCEPE salientam que é crucial que exista uma reflexão em equipa de estabelecimento/ agrupamento acerca de possíveis estratégias que apoiem o processo de transição. Ou seja, os profissionais de educação devem acordar e refletir sobre procedimentos de transição em equipa, pois apesar de todos os educadores nortearem o seu trabalho pelas OCEPE, cada um encara e valoriza o processo de transição de maneira distinta. Nestes momentos de discussão, os educadores devem valorizar questões como: a informação que deve ser transmitida aos docentes do 1.º CEB e aos pais/ encarregados de educação; modo como será assegurada a continuidade educativa; as estratégias/ferramentas que deverão utilizar para abordar o assunto com as crianças, etc. (Ministério da Educação, 2016).

As OCEPE referem que caso a transição aconteça no mesmo estabelecimento educativo, os educadores de infância devem estabelecer um contacto próximo e uma comunicação ativa com os docentes que irão acompanhar as crianças no 1.º ano, de modo a desenvolverem projetos de articulação, assegurando posteriormente a questão da continuidade educativa e o sucesso do processo de ensino- aprendizagem. Nesta ordem de ideias, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB devem analisar e conhecer parcialmente os currículos dos outros níveis educativos, dado que as áreas de conteúdo, apesar de diferentes apresentam inúmeras semelhanças com atual programa do 1.º CEB, tornando-se assim mais fácil organizar as práticas numa vertente de continuidade educativa. Contudo, as OCEPE, alertam para o facto de não se esperar que na EPE se utilizem metodologias de ensino do 1.º CEB e vice-versa, mas sim que se analisem modos de progressão que contribuam para o sucesso de cada criança, enquanto ser aprendiz (Ministério da Educação, 2016).

No que diz respeito ao envolvimento das crianças, as OCEPE enfatizam que as crianças são os atores principais do processo de transição e, por isso, as suas expectativas positivas podem ser decisivas para o êxito do processo transitivo. Tendo estes aspetos em consideração, cabe ao educador de infância dialogar com as crianças sobre a transição, para que as crianças apresentem as suas expectativas, exponham as suas curiosidades e dúvidas sobre o nível educativo seguinte. Nestes momentos de discussão revela-se crucial que os educadores de infância apresentem o 1.º CEB de forma positiva, recorrendo a bons exemplos, de modo que as crianças se sintam mais confiantes, tranquilas e entusiasmadas face à transição que irão vivenciar e que almejem o contacto com novo conhecimento. Outros dos aspetos que se demonstra fundamental na transição, caso seja possível, é familiarizar as crianças com a escola do 1.º CEB, o que quer dizer que o educador ou os pais/encarregados de educação devem potenciar momentos onde as crianças tenham a oportunidade de conhecer a escola para onde vão transitar. Caso seja o educador de infância a promover esses momentos de visita, deve discuti-los e planificá-los com o grupo de crianças, tendo como ponto de partida as suas curiosidades e expectativas. Deve ainda em parceria com os docentes do 1.º CEB organizar visitas em conjunto, apresentar e desenvolver projetos que incluam todas as crianças da EPE e os alunos do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2016).

Em relação à simplificação da transição ao nível organizacional, os estabelecimentos educativos que dão resposta a ambas as valências educativas

assumem um papel fundamental no processo transitivo das crianças. O facto do mesmo estabelecimento educativo oferecer resposta a ambos os níveis facilita em larga medida o trabalho colaborativo entre docentes e educadores possibilitando a criação de projetos (de longa duração) que envolvam a participação das crianças da EPE e dos alunos do 1.º CEB. Nesta linha de pensamento, importa ainda realçar a importância de as crianças da EPE partilharem espaços comuns, nomeadamente, a cantina, a biblioteca, o espaço exterior, sala de computadores, de forma a familiarizarem-se com o ambiente educativo no qual, posteriormente serão inseridas (Zabalza, 2004).

As OCEPE salientam que o apoio de forma intencional ao processo de transição, onde toda a comunidade educativa se envolve ativamente (agrupamento, estabelecimento educativo, professores, educadores de infância, assistentes operacionais, pais/ encarregados de educação) permite combater uma panóplia de dificuldades, dado que é possível definir e refletir estratégias particulares e globais que devem ser incorporadas no projeto educativo do estabelecimento/agrupamento de modo a serem constantemente aperfeiçoadas (Ministério da Educação, 2016).

No que se refere à participação dos pais/ encarregados de educação, as OCEPE elucidam que estes, enquanto primordiais responsáveis pela educação das suas crianças, assumem um papel crucial em todas as fases educativas, nomeadamente em todos processos transitivos (creche- EPE; EPE- 1.º CEB; etc.). Desse modo, estes necessitam de privilegiar e estabelecer uma comunicação ativa com os educadores, onde partilhem informação acerca do desenvolvimento e características próprias das crianças, com o intuito de contribuírem para um processo de transição aprazível. De igual forma, o educador deve transmitir aos pais/ encarregados de educação informações exclusivas de cada criança, do grupo no geral e acerca do estabelecimento educativo que as crianças irão frequentar, de modo que os pais/ encarregados de educação possam apresentar as suas principais dúvidas, inquietações e expectativas. Caso seja necessário, pode ser realizado em colaboração com os docentes e estabelecimentos educativos que, futuramente, irão acompanhar e acolher as crianças.

Por outro lado, e analisando outras perspetivas e conceções sobre os processos e práticas de transição, Johnson (2001) salienta que as práticas de transição devem ser focadas numa metodologia que se centra em quatro etapas:

1.º - No acordo e cooperação entre educadores e docentes do 1.º CEB, com o propósito de partilhar visões, conhecimentos e perspetivas acerca das crianças. Visto

que, a continuidade educativa só pode ser assegurada quando os profissionais educativos definem metodologias e estratégias de forma colaborativa.

2.º - Na elaboração de um relatório de desenvolvimento de cada criança, que deve ser preenchido em colaboração com os pais/ encarregados de educação ao longo das últimas reuniões na EPE para posteriormente ser entregue aos professores que acompanharão a criança no 1.º ano do 1.º CEB.

3.º - Na criação de uma “maleta” que funcionará como uma recordação pessoal da EPE onde cada criança pode guardar informações e memórias desse período como por exemplo um desenho da sua família, uma lista onde conste as tarefas que já é capaz de fazer sozinha e as que ainda precisa do auxílio de um colega ou adulto, um desenho que demonstre as suas expectativas acerca da escola/professor/colegas do 1.º CEB. No entender deste autor, esta “maleta” além de contribuir fortemente para o bem-estar emocional das crianças pode servir de ponto de partida para o professor do 1.º CEB, uma vez que a pode utilizar logo nas primeiras semanas de aulas (momentos de apresentação, etc.) deixando transparecer às crianças o sentimento de continuidade de um ciclo.

4.º - Na criação de uma “caixa tesouro” que deverá conter informações e recordações coletivas dos grupos da EPE. De acordo com Johannson (2001), a “caixa tesouro” poderá incluir uma fotografia/ desenho do grupo de crianças da EPE, uma lista das canções, histórias, jogos favoritos, fotografias de projetos onde as crianças se envolveram ativamente, etc.

Assim sendo, e partindo da visão deste autor, revela-se fundamental destacar o envolvimento ativo das crianças em todos os momentos que integram o período de transição, dado que cada criança deve sentir-se importante e compreender que todos os conhecimentos que construiu na EPE irão contribuir positivamente para a construção de novos saberes e para a integração num novo grupo de colegas.

Recorrendo à visão Wolery (1989, citado por Oliveira, 2012), o processo de transição para o 1.º CEB deve incorporar quatro propósitos chave, de modo a assegurar o sucesso deste:

1.º - garantir a continuidade dos serviços prestados às crianças (como por exemplo: terapias, apoios educativos, etc.) de forma que a criança não sinta uma quebra de aprendizagem com a passagem para 1.º CEB;

2.º - reduzir os cortes familiares, facilitando uma adaptação amena;

3.º - assegurar que as crianças se encontram preparadas para ingressarem no novo contexto educativo (para isso é importante que os professores do 1.º CEB analisem os documentos enviados pelos educadores de infância e estejam atentos a possíveis regressões das crianças);

4.º - preencher as documentações legais (que devem ser apresentadas aos docentes do 1.º CEB e pais).

A análise das perspetivas dos normativos teóricos e das conceções de alguns autores permite compreender que os processos e práticas e transição, assentam num trabalho conjunto entre os diversos profissionais educativos contando com a preciosa colaboração das crianças. Na construção deste processo devem ser também envolvidos os pais/ encarregados de educação, visto que detêm um papel crucial no processo de transição dos seus educandos.

1.2.3 O papel dos pais/encarregados de educação no processo de transição

O processo de transição (EPE para o 1.º CEB) para ocorrer de forma apazível e com repercussões positivas para os alunos, requer o envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente pais/ encarregados de educação. Tal como já havíamos mencionado em Portugal a EPE é uma valência educativa de índole facultativa, devido a isso, algumas crianças só contactam com o meio escolar (escola, professores, colegas, etc.) quando ingressam no 1.º CEB. Para estes alunos a entrada no 1.ºCEB pode constituir-se uma mudança demasiado brusca (Martins e Martins, 2017). Nestes casos revela-se ainda mais importante a participação/envolvimento ativa dos pais/ encarregados de educação e a comunicação entre docentes- pais/ encarregado de educação de modo que sejam promovidos momentos de construção de competências como a autonomia e confiança no novo contexto.

O envolvimento de pais/ encarregados de educação ao longo do processo de transição é considerado uma peça chave para o sucesso da educação, para o desenvolvimento da criança e para o desempenho das práticas docentes, dado que os pais/ encarregados de educação conhecem as principais competências, expectativas,

dificuldades e medos das crianças (Tomásio, 2019). Deste modo, é crucial que os pais/ encarregados de educação e os professores estabeleçam uma relação de comunicação próxima para que possam partilhar informações que auxiliem todo o processo transitivo. Assim importa ressaltar que esta relação não deve acontecer somente no término da EPE, uma vez que a transição educativa deve ser preparada durante os diversos anos que a criança frequenta a EPE.

Nesta linha de raciocínio, é relevante mencionar o modelo de Epstein (1997) que explica o modo como os diversificados contextos sociais com que a criança convive influenciam e determinam o seu percurso e sucesso educativo, ou seja, neste modelo, a autora realça que a família, a comunidade envolvente e a escola estabelecem objetivos semelhantes para os alunos, nomeadamente um desempenho educativo que pautem pela excelência. Na conceção deste modelo, Epstein focou claramente a relevância e as vantagens associadas ao envolvimento dos pais/ encarregados de educação ao longo dos momentos de transição, referindo seis tipos de envolvimento de pais/ encarregados de educação: i) as funções parentais, que têm como intuito que os pais conheçam através de atividades desenvolvidas em contexto escolar as capacidades e limitações dos seus filhos, de modo a encontrarem respostas e estratégias adequadas a todas as situações; ii) a comunicação, dado que a comunicação casa- escola e vice-versa é crucial e deixa transparecer à criança a sensação de trabalho colaborativo entre todos os agentes que contribuem para o seu percurso educativo; iii) o voluntariado, sendo importante que a escola envolva ativamente os pais/ encarregados de educação em projetos ao longo de todo o ano letivo, de modo a que estes conheçam os projetos e atividades realizados; iv) a aprendizagem em casa, onde os pais/ encarregados de educação devem ser capazes e mostrarem-se disponíveis para “dar continuidade” aos interesses incitados pelas crianças e às temáticas discutidas na escola, para que as crianças compreendam que o conhecimento “ultrapassa os muros da escola”; v) a tomada de decisões, em que os professores e a escola, enquanto estabelecimento educativo, devem fomentar estratégias que promovam a participação ativa das famílias principalmente em momentos de grande instabilidade emocional como é o caso da transição para o 1.º CEB e vi) a colaboração com a comunidade para além dos pais deve ser envolvida toda a comunidade no processo educativo das crianças, pois todos os seus elementos contribuirão, positivamente, para a construção de novos saberes.

Para terminar, importa salientar que a relação escola-família deve ser percecionada como uma metodologia facilitadora do processo de transição, uma vez que os docentes/educadores de infância em colaboração com os pais conseguem delinear estratégias pensadas em cada uma das crianças, assegurando uma transição plena e harmoniosa.

1.3 (Des)Adaptação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma preocupação de todos

1.3.1 Processos e práticas de (des)adaptação

Numa primeira instância, e antes de analisarmos detalhadamente os processos e práticas de (des)adaptação no 1.º ano do 1.º CEB, importa compreendermos o termo adaptação. Neste sentido e de acordo com Pacheco (2007), a adaptação é um processo complexo que implica uma interação entre todos os envolvidos, com o propósito de assegurar o bem-estar emocional e social. No entender de Oliveira (2011), a adaptação deve ser percecionada enquanto uma resposta do ser humano com o intuito de responder às novas circunstâncias, implicando a vinculação do indivíduo com o meio envolvente. Na perspetiva de Piaget, a adaptação deve ser entendida como um ponto de equilíbrio entre dois mecanismos inseparáveis: a assimilação e a acomodação. Para Piaget a adaptação a uma nova realidade só pode ser assegurada quando existe uma harmonia entre ambos os processos, dado que a assimilação remete a criança/aluno para a estabilidade e continuidade, já por outro lado a acomodação leva a criança a contactar com a novidade e mudança, contribuindo em larga medida para a evolução e construção de novos saberes (Wadsworth, 1997).

Na conceção de Rapoport (2008), a adaptação das crianças acontece sempre de forma distinta, dado que cada criança é um ser único e com características individuais. Portanto, é crucial que os educadores e professores adotem práticas, metodologias e procedimentos (planificações pensadas nas características específicas de cada criança e no/a grupo/turma, recurso a materiais didáticos que suscitem interesse nas crianças/alunos em questão) que respondam eficazmente as particularidades de cada uma das crianças. O mesmo autor salienta que as crianças no decorrer do processo de adaptação expressam reações distintas, devido a inúmeros fatores que podem ser internos, ou seja, que dizem respeito exclusivamente à criança

(expectativas, medos/inseguranças) como externos (expectativas dos pais/EE e professores) devido aos estímulos que o meio/ comunidade envolvente oferece às crianças. Estas reações contribuem, em larga medida, para o sucesso ou insucesso do processo de adaptação ao 1.º CEB. Por isso, Santos (1974) ressalva que é essencial que os educadores e professores se encontrem aptos para auxiliar as crianças a ultrapassar a fase de transição de forma amena e positiva de modo a promover uma boa adaptação, uma vez que o sucesso educativo é influenciado pelo bem estar emocional e pelo envolvimento dos alunos. O mesmo autor reconhece ainda que uma adaptação de sucesso dos alunos ao 1.º CEB é importantíssima, pois a maneira como a mesma acontece influencia tanto o momento atual como futuras transições e adaptações na vida em sociedade. Nesta linha de ideias, Rapoport (2008) menciona que quando ocorrem fracassos na adaptação ao 1.ºCEB, os alunos podem desenvolver pensamentos depressivos associados a sentimentos de inferioridade que o podem acompanhar para o resto da vida.

Assim sendo, e tal como preconizam as OCEPE, nos momentos de adaptação, como as crianças/ alunos ficam sujeitos a inúmeras situações, apresentando para cada uma delas reações distintas, cabe aos profissionais do campo da educação encontrarem respostas adequadas que auxiliem e facilitem todo o processo de transição e adaptação respeitando, contudo, os ritmos de acomodação e assimilação de cada criança/ aluno à sua nova realidade (Ministério da Educação, 2016).

1.3.2 O papel do professor do 1.º CEB e dos pais/encarregados de educação na (des)adaptação da criança a um novo contexto

Importa destacar que as crianças, enquanto seres únicos e com características distintas confrontam-se com fases singulares de adaptação que abrangem não só elas mesmas como também o meio escolar que as rodeia como é o caso da família, educadores e professores. Neste sentido, as OCEPE ressaltam que a diversidade de situações e a variedade de reações das crianças que iniciam um novo ciclo escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade, recetividade, afetividade por parte do profissional de educação com o propósito de encontrar respostas adequadas (Ministério da Educação, 2016)

Não obstante, e no entender de Marchão (2012) a família e os educadores/professores do 1.º CEB devem ser percecionados enquanto agentes educativos fundamentais para amenizar os efeitos do processo de transição e facilitar adaptação à nova realidade, que tantos desafios apresenta. No que diz respeito à família esta deve ser envolvida de forma ativa, dado que, durante a adaptação as crianças recorrem a referências familiares e anseiam o conforto e amparo da família. Assim sendo, os pais/ encarregados de educação devem prestar especial atenção às expectativas e ânsias das crianças, deixando transparecer sentimentos de estabilidade e conforto emocional, sem demonstrarem as suas próprias inquietações face à transição e adaptação dos seus educandos. (Marchão, 2012) De igual forma, Abrantes (2008) salienta que de entre os distintos intervenientes no processo de transição para o 1.º CEB, os pais e/ou encarregados de educação, são aqueles que demonstram uma maior preocupação no que diz respeito à adaptação dos seus filhos (adaptação esta a um novo contexto, a uma nova forma de aprender, a uma nova professora) dado que reconhecem os inúmeros riscos associados à mesma, temendo conseqüentemente a desadaptação, o insucesso escolar e o mau estar emocional dos alunos.

No que concerne aos educadores e professores Marchão (2012) preconiza que estes foquem as suas práticas numa ótica de articulação entre os currículos e as atividades/ tarefas de forma a impedir o “choque” e o sentimento de mudança total na criança. Na visão do mesmo autor os docentes responsáveis pela lecionação no 1.º CEB devem apoiar e colaborar ativamente com os restantes profissionais de educação, nomeadamente, educadores de infância de modo a assegurar e garantir o sucesso pessoal e académico de todas as crianças/alunos que constituem o grupo/turma. Assim sendo, espera-se que os professores tenham em conta os saberes que as crianças construíram ao longo da sua caminhada educativa na EPE e até mesmo noutros contextos, de modo que as crianças se sintam familiarizadas com as temáticas e se vão adaptando mais facilmente ao novo ambiente educativos (tempos, grupo e espaço).

2. Metodologia

A presente secção foca-se na metodologia do trabalho empírico, demonstrando o processo de desenvolvimento da investigação. Tal como menciona Demo (1987), a metodologia deve ser percecionada como uma inquietação instrumental, que se ocupa

do caminho para a ciência se debruçar na realidade prática e teórica. De igual modo, Bruyne (1991) salienta que a metodologia atenta uma lógica de procedimentos científicos. No entender de Gil (1999), o método científico agrupa uma panóplia de procedimentos intelectuais e técnicas mobilizadas para alcançar novo conhecimento. Este conhecimento para ser validado enquanto conhecimento científico carece de uma identificação de passos para a sua verificação, isto é, identificar o método que permitiu alcançar o conhecimento. Concluimos assim que numa investigação empírica devem constar os princípios metodológicos e métodos a mobilizar. Assim sendo, ao longo desta secção remetemo-nos para a definição da problemática, para os objetivos da investigação e para o paradigma de investigação (técnicas e os instrumentos de recolha de dados).

2.1 Definição do problema e objetivos de investigação

Ao longo de todo o percurso educativo fomos nos deparando com momentos de transição entre os diversos ciclos que o constituem, no entanto, nunca nos apercebemos de todo o processo que envolvia os momentos de transição.

Este estudo surge pela necessidade de entender a importância que os momentos e os processos de transição têm na vida de qualquer criança, mais especificamente na passagem da EPE para o 1.º CEB, visto que esta transição é vista como uma das mais importantes na vida de uma criança. É no decorrer desta transição que a criança adquire um novo estatuto passando de criança a aluno e por consequência se depara com um conjunto de novas responsabilidades com as quais anteriormente não era confrontado.

Uma vez que, qualquer investigação científica se inicia com a escolha e enunciado de um problema e que as questões da transição entre ciclos de ensino sempre estiveram presentes enquanto problemática pessoal e profissional, surge deste modo a questão central desta investigação:

“De que modo é que os diversos agentes (educadores de infância, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, crianças/alunos e pais/encarregados de educação) percecionam o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

Considerando o problema apresentado acima, mostrou-se crucial definir os objetivos a atingir com a investigação. Assim sendo, os objetivos gerais a atingir são os seguintes:

- Compreender se as crianças durante a Educação Pré-Escolar adquirem as aprendizagens essenciais para o acesso ao 1.º CEB;
- Perceber de que forma é que são promovidas as competências-chave com as crianças na sua preparação para a entrada no 1.º CEB;
- Analisar a relevância que educadores e professores do 1.º CEB atribuem à transição entre estes dois níveis de ensino e às práticas de articulação educativa;
- Perceber que práticas se verificam nos processos de transição e (des)articulação entre o JI e a Escola do 1.º CEB;
- Analisar as perspetivas dos pais/ encarregados de educação face ao trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar e ao processo de transição para o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Conhecer a forma como é vivenciado pelas crianças o processo de transição para a escolaridade obrigatória (1.º CEB);
- Compreender quais as principais aprendizagens a potenciar nas crianças da Educação Pré-Escolar na visão de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. O paradigma de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados

3.1 Notas sobre o paradigma de investigação

Para Pardal e Lopes (2011), o conceito de “metodologia” é geralmente utilizado com diversos sentidos, sendo por consequência portador de uma certa ambiguidade. De acordo com os mesmos, o termo “metodologia”, no seu uso comum, não surge somente ligado à ciência que se dedica ao estudo dos métodos científicos, mas também a técnicas de investigação. Neste caso específico, o que nos importa é precisamente a questão das técnicas de investigação.

De acordo com Kerlinger (1986), a investigação científica constitui o estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, norteados por teorias e hipóteses acerca de presumíveis relações entre esses fenómenos. Na presente investigação científica procuramos assim desenvolver um estudo de carácter empírico e sistemático de maneira a encontrar possíveis relações entre as variáveis da questão em estudo.

3.2 A metodologia de recolha e análise de dados

No decorrer do presente estudo científico, propusemo-nos compreender de que modo é que os diversos agentes percebem os processos de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De modo a cumprir os objetivos previamente delineados considerou-se fulcral recorrer a estratégias metodológicas adequadas à compreensão das perceções dos participantes neste estudo; ou seja, educadores de infância, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, crianças e pais/ encarregados de educação. Assim sendo, foi realizada uma investigação de cariz descritivo, que segundo Fortin (2003) tem como finalidade primordial “discriminar os fatores determinantes ou conceitos que, eventualmente possam estar relacionados com o fenómeno em estudo” (p. 162).

O presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 2013) definido por uma abordagem naturalista, que recolhe dados ricos em pormenores descritivos, possibilitando ao investigador conhecer o modo de pensar dos participantes, servindo os objetivos da investigação.

3.3 O contexto e os participantes da investigação

Os participantes do presente estudo foram 3 (três) educadores de infância; 2 (dois) professores do 1.º CEB, 23 (vinte e três) crianças que frequentavam 3 salas da EPE, 28 (vinte e oito) crianças que frequentavam o 1.º CEB, 27 (vinte e sete) pais/ EE de crianças que frequentam o último ano da EPE e 42 (quarenta e dois) pais/EE de alunos que frequentavam o 1.º ano do 1.º CEB, (cf. Tabela 4) de um centro escolar que integra um agrupamento de escolas do concelho de Viseu, onde foi reunida a

informação necessária para posteriormente ser analisada/tratada de modo a retirar as mais variadas ilações.

Tabela 4

Participantes na investigação empírica

Frequência	Participantes
2	Professores do 1.º ano do 1.º CEB
3	Educadores de Infância
23	Crianças que frequentavam o último ano da EPE
28	Alunos que frequentavam o 1.º ano do 1.º CEB
42	Pais/ EE de alunos que frequentavam o 1.º ano do 1.º CEB
27	Pais/EE de crianças que frequentavam o último ano da EPE

Dado o número de participantes no estudo, os resultados deste trabalho de investigação não devem ser generalizados a outros contextos tanto do agrupamento de escolas em questão, como a outros.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a aquisição dos dados/informações fundamentais ao estudo, decidimos recorrer aos inquéritos por entrevista (cf. Anexo 1) e por questionário (cf. Anexo 2).

A entrevista ao longo dos anos tem vindo a ser uma ferramenta cada vez mais utilizada por investigadores das áreas sociais no que diz respeito a trabalhos científicos, sempre que estes necessitam de recolher dados que não conseguem ou não lhes é permitido recolher, tendo de ser facultados por certas pessoas, ou seja, é uma técnica/estratégia de comunicação e interação humana.

De acordo com Moreira (2002), a entrevista deve ser entendida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (p.54) sendo assim considerada no ramo das ciências sociais como uma técnica de recolha de dados que aparenta ser a mais flexível. Na perspectiva de Gil (2002), podemos entender a entrevista como uma técnica utilizada para recolher dados, onde o investigador surge frente ao investigado e lhe coloca algumas questões, tendo como principal objetivo a obtenção de dados necessários e fundamentais para a execução da sua investigação. Na visão do mesmo autor, a entrevista é uma técnica bastante apropriada no que no que diz respeito à aquisição de informações acerca daquilo que as pessoas sabem, acreditam, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como os seus esclarecimentos ou razões a respeito das coisas precedentes. Podemos também afirmar que a mesma é uma técnica de excelência na investigação social.

Segundo Gil (2008), as entrevistas dividem-se em dois tipos: estruturadas e semiestruturadas, todavia nesta investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada, apresentando um carácter informal, mas regendo-se por um referencial de perguntas flexíveis, ou seja, enquanto entrevistadores ajustámo-la consoante o decorrer da mesma.

Tomámos em consideração o referido por Pardal & Lopes (2011), quando menciona que a entrevista semiestruturada deve proceder abertamente, permitindo que o entrevistado partilhe experiências mais pessoais/intrínsecas. Entretanto e no resultar da entrevista, o investigador/entrevistador, pondera em começar a questionar a pessoa em questão, todavia é necessário que ocorra de forma inata. A interferência do entrevistador tem como objetivo encaminhar a entrevista e os objetivos que dela devem ser retirados, ou seja, sempre que exista um afastamento das verdadeiras intenções.

De acordo com Gil (2008), a entrevista *focus group* é uma entrevista realizada em médio/ grande grupo com a finalidade de “proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados” (p. 115), por outro lado também pode ser utilizada na investigação de um tema em profundidade, como acontece nas pesquisas qualitativas. Gil (2008) enfatiza que a entrevista *focus group* deve ser conduzida pelo investigador, que irá assumir o papel de moderador, ou por uma equipa constituída por um ou mais moderadores. O número de entrevistados/participantes varia entre 6 e 12 pessoas, nunca devendo exceder esse limite.

Segundo Gil (2008), o moderador deste tipo de entrevistas, deverá iniciar a entrevista com a apresentação dos objetivos da pesquisa e as regras de participação. No decorrer deste tipo de entrevistas, o moderador poderá encerrar a mesma, caso entenda que esta se está a tornar cansativa e desmotivadora para os participantes envolvidos.

Nesta ordem de ideias, é fundamental ressaltar que quando se inicia a preparação do roteiro de uma entrevista deve-se ter em atenção o tipo de entrevista que irá ser utilizada, uma vez que cada entrevista tem as suas características e pré-requisitos. Em linha com Baker (1988, citado por Gil, 2008), seguimos algumas regras gerais alusivas à elaboração do roteiro de entrevista e que tomámos em atenção, tais como:

- As informações necessárias para a realização da entrevista por parte do entrevistador foram elaboradas com clareza, entre elas foi necessário, na qualidade de entrevistadores sabermos como iniciar a entrevista, o tempo de duração da mesma, em que locais e circunstâncias onde pôde ser realizada e como proceder em caso de recusa.
- As questões utilizadas nas entrevistas foram elaboradas de forma a possibilitar que a sua leitura pelo entrevistador e a compreensão pelo entrevistado decorresse sem grandes dificuldades.
- As questões ameaçadoras que por vezes surgem em algumas entrevistas foram elaboradas de forma a permitir que o entrevistado respondesse sem algum tipo de constrangimento.
- As questões abertas foram evitadas, visto que quando as entrevistas possuem questões desse tipo o entrevistador necessita de apontar as respostas, o tempo pré-definido para a entrevista fica comprometido, tornando-se assim elevado o grau de probabilidade de mudança tanto de significado, como a ênfase entre o que o entrevistado diz e o que o entrevistador regista.
- As questões elaboradas para as entrevistas foram ordenadas de maneira a favorecer a rápida compreensão do entrevistado, assim como a manutenção do seu interesse.

Relativamente ao inquérito por questionário, Pardal e Lopes (2011) referem que o mesmo é considerado uma ferramenta aplicada no âmbito da investigação sociológica, com o propósito de recolher informação relevante junto do informante. Gil (2008) entende o questionário como um instrumento de investigação constituído por algumas

questões que são apresentadas a uma dada população com o objetivo de recolher respostas. Ghiglione e Matalon (2001) consideram que o questionário é um meio rigoroso e padronizado na utilização do texto das questões e sua ordem. Amaro e Póvoa (2004) destacam que o questionário é um poderoso instrumento de investigação científica que tem com principal intuito a recolha de informações, baseando-se normalmente na inquirição de um grupo representativo da população a estudar. Os mesmos autores salientam que os questionários podem conter perguntas abertas ou fechadas. Nas questões abertas, o inquirido responde a diversas questões de modo espontâneo, recorrendo à sua própria linguagem e terminologia e manifesta livremente a sua opinião, contribuindo assim para a qualidade dos dados recolhidos pelo investigador; nas questões fechadas, o sujeito inquirido deve somente indicar a sua resposta entre inúmeras possibilidades.

Nesta linha de pensamento, importa aludir para os objetivos do questionário sendo que estes podem apresentar algumas finalidades, nomeadamente: fazer a estimativa de determinadas grandezas absolutas; determinar grandezas relativas; retratar uma população ou subpopulação e averiguar hipóteses de relações entre variáveis (Ghiglione & Matalon, 2001). Este instrumento de recolha de dados assume inúmeras vantagens, nomeadamente a abrangência de um vasto número de participantes, independentemente da sua área geográfica, sem se mostrar demasiado dispendioso para o investigador; garante a preservação do anonimato do inquirido tendo este total liberdade aquando do preenchimento do mesmo; não carece de uma resposta imediata e momentânea permitindo assim, que o inquirido reflita acerca das suas conceções sobre a temática em estudo; o investigador ao longo da sua recolha de dados não corre o risco de ser influenciado pelos participantes do estudo, mantendo assim as suas conceções e o foco inicial (Pardal & Lopes, 2011). Todavia, e como todas as metodologias de investigação, o inquérito por questionário também apresenta algumas limitações e desvantagens como é o caso de não poder ser extensível a pessoas analfabetas, o que condiciona a participação das mesmas; o facto de permitir de na maioria das vezes possibilitar a leitura de todas as questões antes de começar a responder, o que pode à partida condicionar e/ou influenciar as respostas dos participantes e o caso do investigador não ser capaz de assegurar o cumprimento dos prazos de devolução (Pardal e Lopes, 2011).

Por fim, revela-se essencial aludir para um conjunto de aspetos que na perspetiva de Hill e Hill (2009) são essenciais na construção/implementação de um questionário

como é o caso de solicitar a colaboração para o preenchimento do questionário; justificar o motivo para a construção/elaboração do mesmo; apresentar uma breve descrição acerca do questionário; identificar a instituição para a qual o estudo está a ser executado; apresentar comprovativos como as respostas são confidenciais e o anonimato garantido. No entender do mesmo autor, todas estas questões devem ser elencadas logo na parte introdutória do questionário.

Salientamos que na elaboração dos questionários tivemos em atenção os aspetos aludidos anteriormente, tendo em vista o cumprimento dos objetivos definidos para a presente investigação.

3.5 Atividades desenvolvidas

De modo a tornar possível a concretização da presente investigação científica revelou-se fundamental planificar/ delinear algumas das atividades a desenvolver, tais como: os pedidos de autorização às diversas entidades que prontamente colaboraram com o estudo em causa, a recolha e análise dos dados necessários e, por último, o registo de todas as ilações retiradas com a investigação.

No decorrer deste estudo foram assim pedidas autorizações às entidades responsáveis, nomeadamente, à direção do agrupamento de escolas em questão (cf. Anexo 3) e aos pais/ encarregados de educação (cf. Anexo 4 e 5).

Relativamente ao pedido à direção do agrupamento de escolas em questão, este teve como objetivo obter autorização para a realização do estudo empírico, onde foi apresentada uma explicação acerca da finalidade do mesmo. Aos encarregados de educação foram enviados dois pedidos, um que visava a autorização para os educandos participarem ativamente na investigação e outro que solicitava a colaboração dos pais no preenchimento dos questionários, posteriormente enviados por intermédio das/os crianças/alunos. Somente, após a autorização do estudo por ambas as entidades responsáveis, foi executada a recolha de dados através do inquérito por entrevista e por questionário.

3.6 A análise de dados

Após o término da fase de recolha de dados, foi realizada a análise e interpretação destes, de modo a retirar as devidas conclusões do estudo para assim

respondermos ao problema apresentado no início na investigação. Para a análise dos dados das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo que, de acordo Bardin (2016), deve ser entendida como o “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 permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p.38). Para analisar os dados provenientes dos inquéritos por questionário recorreremos à análise estatística que tal como menciona Reis (1996) se centra na recolha, análise e compreensão de dados, estes organizados maioritariamente por gráficos e tabelas. Na mesma linha de pensamento e para corroborar a perspetiva de Reis, Huot (2002) caracteriza a análise estatística como sendo um conjunto de procedimentos que apoiam a organização e resumo das informações recolhidas acerca de determinada amostra ou população. Os dados obtidos com a aplicação dos inquéritos por questionário foram analisados com o auxílio da ferramenta *Excel*, dado que a partir desta foi facilitada a elaboração de gráficos e tabelas com o intuito de facilitar a organização e resumo de todos os dados.

Assim sendo, entende-se que a análise e a interpretação dos dados, teve como base as respostas apresentadas ao longo das entrevistas e questionários, de modo a compreender mais detalhadamente as respostas e delas retirar as devidas ilações.

4. Apresentação, análise e discussão dos dados

4.1 Descrição e discussão dos dados

Os inquéritos por entrevista realizados tinham como principal propósito perceber como é que nas práticas educativas o processo de transição é vivenciado e encarado tanto pelas educadoras de infância e professores do 1.º CEB, bem como, pelas crianças que frequentam as duas valências educativas (EPE e 1.º CEB). Assim sendo, procurámos reconhecer modelos e estratégias de práticas que facilitem ou dificultem o processo de transição.

Revela-se crucial enfatizar que os entrevistados se demonstraram participativos, contribuindo, deste modo, para a execução da presente investigação empírica. As respostas foram analisadas recorrendo à análise estatística e à análise de conteúdo onde foram definidas categorias e subcategorias tendo em consideração as perguntas

apresentadas. Nos diversos inquéritos por entrevista é possível afirmar que a transição da EPE para o 1.º ano do 1.ºCEB é um processo pensado e preparado durante um período considerável, com o propósito de promover uma passagem aprazível sendo delineadas, pelos diversos agentes educativos, estratégias que facilitem e auxiliem todos os momentos vivenciados durante este período.

No que concerne aos inquéritos por questionário concretizados, estes tinham como principal finalidade, compreender como é vivenciado o processo de transição pelos pais e encarregados de educação das crianças que frequentavam o último ano da EPE e o 1.º ano do 1.º CEB. A maioria dos pais inquiridos mostraram-se bastante participativos, respondendo ao solicitado e apresentando as suas conceções acerca da temática.

4.1.1 A perspetiva dos Educadores de Infância sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB

De modo a simplificar os resultados obtidos, decidimos codificar e categorizar as informações recolhidas no decorrer da investigação (cf. Tabela 5), indo ao encontro do preconizado por Bardin (2016). Ao analisarmos os dados recolhidos aquando da realização das entrevistas às 3 educadoras de infância, é relevante a concordância e partilha de conceções em algumas das respostas apresentadas, no entanto, algumas das opiniões mostram-se bastante divergentes devido às suas conceções pessoais e ao modo como encaram e desempenham o seu papel educativo.

Tabela 5

Categorização da entrevista aos EI

Categories	Subcategorias	Indicadores
Caracterização dos educadores de infância	<ul style="list-style-type: none"> Habilitações académicas Tempo de serviço Tempo de serviço na escola em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização a nível profissional
Adaptação das crianças ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> (Dis)semelhanças entre crianças que frequentam ou não a EPE Primeiros dias de adaptação ao 1.º CEB 	<ul style="list-style-type: none"> Relevância atribuída pelo educador ao processo de adaptação Vantagens de frequentar a EPE

			<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento dos alunos
Reação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Emoções e sentimentos demonstrados • Estratégias que facilitam/promovem e condicionam a transição 		<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes, sentimentos das crianças (ansiedade, medo, entusiasmo) • Modelos e tipos de estratégias adaptativas mobilizadas no contexto
Percurso do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de informação acerca das metodologias • (Des)conhecimento do percurso educativo das crianças 		<ul style="list-style-type: none"> • Como é/ ou não transmitida a informação acerca do aluno • Que informações são partilhadas
(Des)articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância das práticas de articulação 		<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se existe articulação • Perspetivas dos educadores sobre a articulação • Atividades (visitas, dramatizações...)
Documentos facilitadores de articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Relação Educador de Infância - docente do 1.º CEB • Documentos promotores da articulação • Continuidade educativa 		<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de informação o educador de infância considera relevante transmitir (cognitiva, comportamental...) • Como acontecem/ou deviam acontecer os momentos de articulação • Documentos utilizados
Atitudes dos Encarregados de Educação/pais	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas dos encarregados de educação • Sentimentos demonstrados pelos encarregados de educação • Informações partilhadas entre contextos 		<ul style="list-style-type: none"> • Preocupações dos pais/EE • Informações transmitidas aos pais/EE • Questões apresentadas pelos pais/EE

Numa primeira instância procurámos caracterizar de um modo particular as educadoras de infância que participaram na presente investigação, sendo desta forma questionadas acerca das suas habilitações académicas, anos de serviço e tempo de

serviço na instituição em questão. Posto isto, elencamos as informações recolhidas na Tabela seguinte (cf. Tabela 6).

Tabela 6

Caracterização dos Educadores de Infância entrevistados

Entrevistado	Habilitações académicas	Anos de serviço	Tempo de serviço na instituição
EI1	Licenciatura em Educação de Infância	26 anos	6 anos
EI2	Licenciatura em Educação de Infância	39 anos	6 anos
EI3	Licenciatura em Educação de Infância	32 anos	4 anos

As educadoras entrevistadas eram todas licenciadas em Educação de Infância, contudo o seu tempo de serviço era distinto, visto que a EI1 tinha 26 de serviço, a EI2 contava com 39 anos de serviço e a EI3 com 32 anos. Relativamente ao tempo de serviço na instituição educativa onde se desenvolveu a investigação 2 educadoras contavam com 6 anos de serviço (EI1, EI2) e 1 somente com 4 anos de serviço (EI3).

No que concerne à categoria da *adaptação ao novo contexto educativo* - 1.º CEB - as educadoras de infância foram interpeladas, primeiramente, com o objetivo de compreendermos quais as disparidades na adaptação ao 1.º CEB entre as crianças que frequentam, ou não, a EPE. Todas as educadoras mencionaram o papel crucial que a EPE detém neste processo adaptativo: (EI1) “Existem um conjunto de medidas que nós, dentro do contexto educativo e dentro da rotina do jardim-de-infância, adotamos com a especificidade de lhes facilitar este processo. Um dos nossos objetivos, principalmente com as crianças de seis anos, ..., e que vão ingressar no 1.º CEB é precisamente facilitar este processo de adaptação.” (EI2) “Frequentar a EPE é um fator positivo, pois aqui é trabalhada a socialização, que é importante, e as várias competências que depois vão ter relevância nas aprendizagens construídas no 1.º ciclo, acabam por ir mais preparados e claro que isto é uma continuação.” Estas informações partilhadas pelas educadoras de infância, vão ao encontro do preconizado pelas OCEPE quando referem que a EPE se centra no papel da criança e permite que esta participe ativamente nas atividades desenvolvendo assim um vaso conjunto de competências e ferramentas

essências para a sua vida futura, nomeadamente para o ingresso no 1.º CEB (Ministério da Educação, 2016).

Num momento posterior e ainda focando a mesma categoria, a segunda questão apresentada centrou-se no *acompanhamento, por parte do educador de infância, no ingresso no 1.º CEB*, na qual as educadoras referiram que: (EI1) “Acompanho de uma forma indireta, não presencialmente, até porque o estabelecimento é o mesmo, mas há espaços distintos, há momentos em que nos encontramos, quer nos recreios, quer nos períodos do almoço e o contacto informal é uma constante durante esses primeiros dias. Faço-o precisamente com o intuito de me aperceber e ajudar a facilitação de algumas crianças que demonstram maior fragilidade.” (EI3) “Depende de onde estiver, quando permaneço no ano letivo seguinte nesse estabelecimento ou num estabelecimento contíguo, tenho oportunidade de ir partilhando informações com a colega do 1.º ciclo, sabendo como é que está a criança (...) o que é uma vantagem, pois nos primeiros tempos as crianças não conseguem cortar de imediato aquele cordão (...) e a colega do 1.º ciclo tem interesse em saber determinadas informações que vão para além do que é transcrito na ficha de avaliação, que são aquelas informações mais de carácter emocional.”

Face à terceira categoria que abrange as *reações das crianças*, as educadoras explanaram algumas das estratégias a que recorrem para apoiar a transição das crianças para o 1.º CEB, nomeadamente, (EI1) “(...) no último período, julgo até que seja na última semana juntamo-nos e fazemos a criação das turmas, distribuímos os alunos por turma, tendo em consideração alguns pedidos específicos dos pais ou de crianças. Nesse período ainda fazemos a transição das fichas que contêm a avaliação das crianças, processo este individual que começa logo a ser feito no jardim-de-infância (...) todo este processo revela-se fundamental pois nele constam todas as informações sobre as crianças. (EI2) “Antes da pandemia havia mais reuniões de articulação com os professores do 1.º ciclo e por vezes havia atividades direcionadas para isso, por exemplo, visitas das crianças que iam para o 1.º ciclo à sala do professor que os ia acompanhar no próximo ano (...) acabavam por desenvolver algumas atividades com as crianças que já frequentavam o 1.º CEB.” Dentro desta categoria, questionámos as educadoras relativamente aos comportamentos/reações que as crianças deixam transparecer nos últimos meses/dias da EPE, no qual assinalaram que (EI3) “as emoções são muito positivas, cada vez mais as crianças da EPE, têm muito estímulo de casa, da sociedade, dos desenhos animados, dos livros que têm, tudo aponta para

uma certa literacia académica (...) em contextos sociais mais favorecidos mais se verifica e portanto eles no geral querem saber, querem ler as suas próprias histórias (...) eles têm aquela avidez para crescer, têm uma ideia muito positiva daquilo que é o 1.º ciclo. Não tenho verificado receio por parte das crianças ao transitarem para o novo contexto. Por outro lado, na perspetiva desta educadora, algumas crianças demonstram (E11) “Ansiedade, ansiedade, alguma ansiedade e insegurança, mas pronto o nosso objetivo também é minimizar este tipo de sentimentos, mas algumas delas demonstram muita ansiedade e aquele sentimento não é de perda (...) notam que vai acabar um processo e muitas delas dizem que não querem ir, que não querem deixar o jardim”.

As opiniões expressas estão em consonância com a posição defendida por Serra (2004), dado que o mesmo salienta que o educador de infância dispõe de várias metodologias e estratégias para tornar a transição para o 1.º CEB mais fácil, como por exemplo, apresentar o novo ambiente educativo e a sua organização e abordar este tema com as crianças, através de diálogos com o intuito de assegurar o bem-estar emocional das mesmas. Avlami (2012) menciona que os educadores de infância consideram os momentos transitórios como um dos seus principais desafios profissionais, visto que as transições verticais incitam nas crianças sentimentos de angústia, mal-estar, nervosismo e ansiedade. Assim, os educadores para além de recorrerem a atividades que facilitem a transição devem igualmente despertar o interesse e a curiosidade das crianças acerca da realidade educativa do 1.º CEB.

Relativamente à quarta categoria, esta refere-se ao *conhecimento, por parte dos diversos profissionais de educação, do percurso do aluno até à entrada no 1.º CEB*, sendo salientado pelas entrevistadas, a importância de conhecer e dar a conhecer as principais competências/habilidades, bem como as principais limitações/dificuldades de cada criança. (E11) “nem faz sentido ser de outra maneira, isto é um processo, (...) à um ciclo que se fecha e toda a informação recolhida sobre a criança durante este período só pode facilitar a transição dela para o novo ciclo. Por isso, é muito importante haver uma partilha desta informação com o objetivo de promover o processo adaptativo da criança nomeadamente na maneira de ser, na maneira de estar, (...) é importante que haja estes momentos de trocas.”; (E12) Partilha-se alguma informação, só que acho que não é suficiente, às vezes existe partilha nas reuniões de articulação com as colegas do 1.º ciclo e aproveita-se aí para se falar das crianças e acerca do 1.º ciclo em específico os professores de 1.º ciclo nestas reuniões mencionam as dificuldades que sentem aquando da transição do jardim para o 1.º ciclo, alguma partilha á, mas podia

ser mais aprofundada”. Segundo Rodrigues (2005), os docentes do 1.º CEB devem possuir um conhecimento prévio face às atividades levadas a cabo na EPE, e a todas as competências, limitações e potencialidades da criança, até ao momento da transição, ficando assim possibilitada a adequação; assim como o (re)pensar as suas práticas pedagógicas relativamente às características, interesses e potencialidades das suas crianças, assegurando deste modo a continuidade educativa. Caso o mesmo não aconteça os alunos podem futuramente evidenciar sentimentos de desinteresse e desmotivação pelas aprendizagens alocadas ao programa do 1.º CEB. De igual modo Oliveira (2016) defende que a comunicação entre profissionais educativos (professores-educadores de infância) assume um papel fundamental no processo transitório, devendo estes discutir metodologias/dinâmicas educativas e as especificidades relativas à aprendizagem de cada criança. Deste modo, o docente do 1.º CEB tem a oportunidade de perceber o trabalho desenvolvido na EPE bem como as características das crianças podendo dar continuidade ao trabalho já desenvolvido, garantindo a continuidade educativa.

No que reporta à categoria da *(des)articulação*, o investigador procurou compreender qual a perceção dos educadores face à articulação entre os dois contextos, mais concretamente, a que *metodologias/estratégias* recorrem, de modo a garantir a continuidade educativa. Assim sendo, foram abordadas algumas questões onde as educadoras mencionaram que: (E1) “Eu acho que nós não articulamos verdadeiramente como deveríamos articular, principalmente aqui neste contexto, neste sítio a articulação faz-se mais de atividades, ou uma história e para mim este não é o verdadeiro sentido da articulação, nós devíamos articular por exemplo, nomeadamente ao nível do 1.º ano, com estratégias, algumas de nós, não é o meu caso, porque eu até tenho conhecimento do currículo, do que elas fazem no 1.º ano, mas devíamos estar um bocadinho mais em sintonia umas com as outras e sabermos, por exemplo, a maneira como elas começam a abordar a iniciação à leitura, a maneira como começam a abordar a matemática. (E13) “Considero fundamental essa articulação, ainda que também considere que fica aquém, ela devia ser mais consistente mais contínua, sair apenas daqueles momentos que estão programados para, naqueles primeiros dias do ano letivo, das festividades, das fases finais de período em que há umas reuniões onde efetivamente se partilham informações ou não mas poderia ser ainda mais contínua.” Ao analisarmos o discurso das educadoras entrevistadas percebemos que a articulação entre ambos os contextos, não era alvo de um trabalho contínuo que assegurasse a sua eficácia, todavia a LBSE (1986) prevê a necessidade da criação de

processos de articulação entre diversos contextos educativos, enfatizando que a articulação curricular deve corresponder a uma sequencialidade gradual, competindo a cada ciclo educativo considerar e aprofundar as aprendizagens construídas no ciclo ou contexto educativo que lhe antecede. Neste sentido, Vasconcelos (2007) destaca que a articulação entre a EPE e o 1.º CEB se demonstra indispensável, uma vez que as crianças no contexto de EPE constroem uma panóplia de competências essenciais para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Assim, todas as atividades levadas a cabo pelo educador de infância e/ou instituição escolar com o propósito de auxiliar o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, devem ter como base a ótica da articulação curricular. Os profissionais educativos devem potenciar momentos e atividades que tenham como objetivo a sequência de aprendizagens entre ambas as valências educativas (Serra, 2004)

No que respeita à categoria que abarca os *documentos facilitadores de articulação* estabelecemos três subcategorias, a saber: *relação educador de infância-docente do 1.º CEB, documentos promotores da articulação e continuidade educativa*.

Focando a primeira subcategoria, salientamos que as educadoras declararam que: (EI3) "Sim, no meu caso quando ando de estabelecimento para estabelecimento, é mais difícil, mas é possível, por vezes, estando no mesmo agrupamento, há uma facilidade maior em comunicar em saber como é que está, esta e aquela criança, há o cuidado por parte do Departamento, em fazer a entrega das grelhas de avaliação no início do ano letivo seguinte ao colega do 1.º ciclo que vai acolher aquelas crianças, portanto aí passa-se o tal testemunho, a informação formal que consta na grelha e aquela menos formal." (EI2) "Sim, considero que é importante (...). Devia haver mais reuniões para falarmos do desenvolvimento das crianças, da maneira de ser das crianças, do seu comportamento, ao longo do ano letivo principalmente no último ano das crianças de 5/6 anos. Também devia haver mais conversas informais, para trocar impressões e atividades em comum (...)." Em consonância com o mencionado pelas educadoras as OCEPE salientam que os momentos de reflexão/discussão entre educadores e docentes são fundamentais para se delinearem estratégias/metodologias que apoiem o processo transitivo e o sucesso educativo das crianças/alunos. Nestes momentos os educadores de infância devem transmitir o máximo de informação acerca das crianças (características, habilidades, competências, dificuldades, medos, etc.) de modo que os professores do 1.ºCEB planifiquem atividades que vão ao encontro das necessidades específicas de cada um/a dos/as alunos/crianças (Ministério da Educação, 2016). De

forma semelhante Serra (2004) destaca que o educador de infância no desempenho das suas funções deve assegurar condições para que crianças tenham sucesso no 1.º CEB. Sendo assim, da sua responsabilidade garantir a articulação com os docentes do 1.º CEB com o intuito de facilitar o ingresso das crianças/alunos na escolaridade obrigatória.

Aludindo para a segunda subcategoria, *documentos promotores da articulação*, as educadoras de infância para além de apresentarem as suas perceções ainda foram convidadas a demonstrar exemplos concretos da utilização dos mesmos nas suas práticas enfatizando que (E11): “devia haver mais documentos e da nossa parte um investimento em saber quais são os conteúdos que eles vão trabalhar no 1.º ciclo, em saber quais são os conhecimentos, as estratégias, ... devia haver mais articulação de modo, a facilitar-mos de uma forma significativa esta articulação de conteúdos” ; (E11) “um exemplo prático seria nós durante a semana em que a professora do 1.º ciclo vai trabalhar os casos de leitura, as crianças da EPE poderiam fazer uma dramatização de umas rimas e ir lá, para desta forma desenvolver um trabalho conjunto onde são abordados múltiplos conteúdos comuns a ambos os contextos como os casos de leitura, a dicção (...) acho que esse tipo de articulação e consulta de documentos comuns, a meu ver, seria a mais facilitadora. De igual modo a (E13) destacou que: “nós temos não só os documentos emanados do Departamento de educação pré-escolar, portanto comuns, como tudo aquilo que já faz parte do nosso trabalho enquanto docentes de educação pré-escolar, as orientações para a educação pré-escolar, todas as brochuras e outros documentos que nós vamos consultando e ainda formações contínuas onde vamos atualizando o nosso conhecimento pedagógico (...) há necessidade de um contínuo acompanhamento e atualização”. Atendendo ao mencionado pelas educadoras, destacamos as conceções de Vasconcelos (2007) que menciona que os educadores de infância e os docentes do 1.º CEB devem possuir um conhecimento aprofundado dos documentos curriculares que norteiam os diferenciados níveis educativos, dado que os mesmos apresentam rumos de trabalho claros, relativamente ao processo transitivo (marcado pela articulação e continuidade curricular). De igual forma, Sim- Sim (2010) destaca que é importantíssimo que os educadores de infância e os docentes do 1.º CEB analisem o currículo, as aprendizagens esperadas das valências educativas (EPE e 1.º CEB) com o propósito de dar continuidade ao trabalho já desenvolvido e/ou potenciar uma panóplia de competências essenciais para o ingresso no próximo ciclo educativo. Atendendo a estudos realizados na área da articulação curricular, os participantes do estudo de Bravo (2010) mencionam que os

educadores e os docentes, necessitam de modificar a sua postura profissional focada apenas na sua prática e apostar na ótica de trabalho colaborativo e reflexão conjunta de estratégias e metodologias que funcionam com determinados grupos de crianças.

De forma a retratar a subcategoria relativa à *continuidade educativa*, foi apresentada uma questão com o propósito de depreender se no entender dos entrevistados existia harmonia e alguma continuidade educativa entre os objetivos e áreas de conteúdo elencados nas OCEPE e os objetivos e áreas curriculares definidos para o 1.º ano do 1.º CEB. Neste sentido foram indicadas as seguintes convicções (EI1): “Não, aliás eu acho que é precisamente isso que falha, há um corte completo em tudo o que são áreas de expressão e isso muitas vezes na minha opinião é o que dificulta o processo de transição da criança. Eu acho que o 1.º ciclo é mais focado nas aprendizagens do ler, do escrever, do fazer contas, e as artes e tudo o que sejam atividades de expressão são cortadas radicalmente e.” equitativamente a (EI3) proferiu que “ em teoria poderá haver mas, vou-me aqui reportar talvez a umas áreas mais concretas, as expressões, parece-me que durante o 1.º ciclo elas não serão exploradas com a espontaneidade que no pré- escolar o são, é claro que as crianças no 1.º ciclo têm as atividades de enriquecimento curricular, contudo parece-me que existem constrangimentos em termos de calendário e em termos de horário, não vejo que tenham a facilidade, até a própria organização de espaço não é facilitadora para eles (...) no 1.º CEB o currículo é demasiado extenso e as turmas numerosas, é difícil acompanhar o ritmo de cada criança e implementar estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras.” Ao analisarmos as perspetivas das inquiridas, atentamos que a continuidade educativa na prática não se verifica, o que no entender de Formosinho (1997) não se deve verificar, visto que o sucesso das aprendizagens da EPE se encontra influenciado pelo modo como as aprendizagens vão ser continuadas no contexto educativo posterior. De igual modo, as OCEPE, realçam que a continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB só pode ser assegurada quando existe um processo contínuo de desenvolvimento, ou seja, quando a construção de novas aprendizagens tem como ponto de partida as aprendizagens construídas previamente, tendo em consideração os ritmos de aprendizagens de cada criança, sem nunca os considerar “tábuas rasas” (Ministério da Educação, 2016). Nos estudos de Oliveira (2016) sobrasai igualmente a ideia de que o processo educativo requer continuidade, portanto os educadores de infância e os professores do 1.º CEB devem organizar momentos de reunião/trabalho colaborativo onde definam estratégias para dar seguimento aos conhecimentos contruídos (pelas crianças) nas diversas áreas do saber. Revela-se

fundamental que o docente do 1.º CEB continue a abordar todas as áreas curriculares de modo que as crianças não sintam um corte drástico, entre a realidade da EPE e do 1.º CEB. Indo ao encontro do preconizado pela (E11) Rodrigues (2005) menciona que um dos principais problemas das transições educativas é a falta de comunicação entre os agentes educativos da EPE e do 1.º CEB o que por consequência, leva à falta de conhecimento de estratégias e metodologias utilizadas no nível educativo anterior, o que dificulta em larga medida a continuidade educativa.

A última categoria remete-se para as *atitudes evidenciadas pelos pais e/ou encarregados de educação*, e tal como a categoria anteriormente discutida, esta também se subdivide em três subcategorias: *as expectativas dos encarregados de educação; sentimentos demonstrados pelos encarregados de educação; informações partilhadas entre contextos*. No que concerne às expectativas as educadoras, estas deixaram transparecer os seguintes pontos de vista: (E1) “Normalmente ficam preocupados com aquele processo de transição, se a criança vai fazer uma adaptação normal, se não vai, se a nível de formação pessoal e social vai munido de uma série de bagagens psicológicas que lhe permita ultrapassar obstáculos”. (E12) “Portanto, as expectativas dos encarregados de educação é que eles vão bem preparados, do ponto de vista das aprendizagens e que os facilitem para serem bons alunos na escola e a nível de ansiedade também se preocupam se a criança se vai adaptar bem à escola, às vezes mostram um bocadinho de ansiedade nesse aspeto”. O preconizado pelas educadoras, esta em consonância Abrantes (2005) pois, sendo o seio familiar um dos pilares cruciais para o bem-estar emocional das crianças, é importante que os pais/encarregados de educação, aquando da transição escolar, se sintam apoiados nos seus medos e anseios e que sejam convidados a participar na estruturação/criação de estratégias que visem a preparação para a transição. Ao serem envolvidos os pais sentam-se mais tranquilos acabando por transmitir confiança e segurança aos educandos.

Quanto à segunda subcategoria - *sentimentos demonstrados pelos encarregados de educação* - as entrevistadas salientaram que: (E1) “os pais ficam ansiosos e acabam por transmitir esse sentimento para a crianças (...) é comum nos últimos dias eles dizerem “ai eu não quero ir”, não então vai ser divertido.” (E13) “eles manifestam ansiedade e preocupação (...) a mudança custa sempre e então os pais também sentem isso”. As ideias partilhadas pelas educadoras estão de acordo com o realçado por Abrantes (2005), ao referir que os pais/EE se constituem como os agentes

educativos que deixam transparecer uma maior preocupação face ao processo de transição das crianças, visto que percebem uma panóplia de adversidades na adaptação dos seus educados. Da mesma maneira, Chao (2011) ressalva que os pais sofrem com o processo de transição e adaptação do seu filho à nova realidade educativa, pois também são confortados com novas responsabilidades, dado que pode surgir a necessidade de modificar a rotina familiar em função dos horários das crianças/alunos.

Por fim, na subcategoria - *informações partilhadas entre contextos* - procurámos entender se os encarregados de educação solicitam aos educadores de infância que transmitam informações que consideram significativas para a evolução do processo de transição. Neste sentido, as educadoras expressaram as seguintes perspetivas (E12): “Informações específicas em relação ao educando, eles não pedem, não estão preocupados que nós informemos os professores do 1.º ciclo acerca do desenvolvimento dos filhos, não apresentam essa questão, nem perguntam que informação é transmitida. Por vezes, solicitam apenas que o educador transmita somente questões relacionadas com a saúde da criança.”; (E13) “os pais, a nós não solicitam porque já está um bocadinho entendido que essa informação é partilhada por parte do educador ao professor do 1.º ciclo, os pais apenas solicitam quando há um caso específico relacionado com a aprendizagem ou saúde do seu educando (...) eles na última reunião assinam um documento que será entregue ao docente do 1.º ciclo onde constam informações relevante acerca de cada criança.” Corroborando com as informações explanadas pelas educadoras, Serra (2004) ressalva que a família se caracteriza por assumir o cerne das diversificadas etapas do processo de transição educativo, uma vez que é através desta ligação escola-família que os profissionais educativos (re)conhecem os receios, limitações, potencialidades das crianças apoiando deste modo a passagem das crianças para a escola dos mais crescidos. De igual modo, Abreu (2012) salienta que os pais, devem tentar estar presentes no decorrer do percurso escolar dos seus educandos transmitindo-lhes valores e ideais essenciais como a participação ativa e democrática, o empenho, o respeito pelas regras da instituição. Para além desta relação com os filhos, os pais devem manter uma relação coesa com os educadores de infância e/ou professores do 1.º CEB de modo a partilharem as principais dificuldades e habilidades da criança. Esta relação da escola- família revela-se mais fundamental nos momentos de transição e adaptação educativa, visto que as crianças se sentem menos seguras, carecendo de um apoio mais personalizado (para se sentirem amparadas (Abreu, 2012).

4.1.2 A perspectivas dos professores do 1.º CEB sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB

Aos explorarmos os dados obtidos com a concretização das entrevistas às 2 (duas) professoras que lecionavam no 1.º ano do 1.º CEB, é evidente a divergência de opiniões devido às suas conceções e pontos de vista pessoais; contudo, em determinados aspetos, ambas partilhavam dos mesmos ideais. Com o objetivo de facilitar a compreensão dos resultados apurados, resolvemos agrupar as informações levantadas durante a investigação em categorias e subcategorias (cf. Tabela 7).

Tabela 7

Categorização da entrevista aos professores do 1.º CEB

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Caracterização dos docentes do 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Habilitações académicas Tempo de serviço Tempo de serviço na escola em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização a nível profissional
Adaptação ao 1.º ciclo do ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> (Dis)semelhanças na adaptação entre crianças que frequentam ou não EPE Primeiros dias de adaptação ao 1.º CEB 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptação dos alunos que frequentaram ou não a EPE Motivos que justifiquem as possíveis diferenças
Reação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> Emoções e sentimentos demonstrados Estratégias que facilitam/ promovem e condicionam a adaptação e transição 	<ul style="list-style-type: none"> Emoções e sentimentos (ansiedade, nervosismo, entusiasmo, ...) Atividades de adaptação (visitas, dramatizações)
Percurso do aluno	<ul style="list-style-type: none"> Partilha de informação acerca das metodologias 	<ul style="list-style-type: none"> Informações relativas ao aluno por parte dos

	<ul style="list-style-type: none"> • (Des)conhecimento do percurso educativo dos alunos 	<p>educadores de infância e dos pais/encarregados de educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modo/meios como é transmitida a informação
(Des)articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância das práticas de articulação 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de articulação • Perceção dos professores face à articulação • Atividades de articulação
Documentos facilitadores de articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Relação docente do 1.º CEB- educador de infância • Documentos promotores da articulação • Continuidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de informação recebe o professor do 1.º CEB (cognitiva, comportamental...) • Como acontecem/ou deviam acontecer os momentos de articulação • Documentos utilizados
Atitudes dos Encarregados de Educação/pais	<ul style="list-style-type: none"> • Expetativas dos encarregados de educação • Sentimentos demonstrados pelos encarregados de educação • Informações partilhas entre agentes educativos (docentes- pais/EE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupações/sentimentos dos pais/EE • Informações transmitidas pelos pais/EE • Questões apresentadas pelos pais/EE

Numa primeira fase, procurámos caracterizar de uma forma particular as professoras do 1.ºCEB que participaram no presente estudo empírico, assim sendo, as mesmas foram questionadas sobre as suas habilitações académicas, os seus anos de serviço e seu tempo de serviço na instituição em questão. Deste modo, apresentamos as informações recolhidas na seguinte tabela (cf. Tabela 8):

Tabela 8*Caracterização das professoras entrevistadas*

Entrevistado	Habilitações acadêmicas	Anos de serviço	Tempo de serviço na instituição
P1	Licenciatura em Ensino Básico	34 anos	6 anos
P2	Licenciatura em Ensino Básico variante Português-Francês	23 anos	3 anos

As docentes entrevistadas eram licenciadas em Ensino Básico, porém o seu tempo de serviço era distinto, dado que a P1 tinha 34 anos de serviço e a P2 contava com 23 anos de serviço. Quanto ao tempo de serviço na instituição educativa onde se desenvolveu o estudo a P1 contava com 6 anos de serviço e P2 somente com 3 anos de serviço.

Relativamente à categoria da *adaptação ao contexto educativo do 1.º CEB*, as professoras inquiridas foram questionadas, inicialmente, com o propósito de entendermos quais as principais dissemelhanças no processo adaptativo ao 1.º CEB entre as crianças que frequentavam, ou não, a EPE. Neste campo obtivemos perspetivas bastante dispares: (P1) “Claro que existem sempre disparidades, que às vezes surpreendem pela negativa e outras pela positiva. Às vezes há alunos que não frequentaram a educação pré-escolar e passaram o tempo com os avós mas que têm, por detrás disso tudo, um bom acompanhamento familiar e tornam-se crianças não tão agitadas, são mais calmas e emocionalmente bem resolvidas, que por vezes não acontece com as crianças que frequentam o jardim, que estão muito tempo na escola, pouco tempo com os pais e a parte emocional por vezes está desequilibrada e depois não têm por trás essa retaguarda dos avós que vêm buscar (...) já vi e posso testemunhar que há crianças que vêm do pré-escolar e frequentaram durante 3 anos que não sabem recortar, não sabem pegar numa tesoura, muitas dificuldades em colar e há outras que só frequentam 1 ano e vêm com competências como por exemplo a motricidade fina, descrição de imagens, vocabulário bem desenvolvidas, é muito relativo cada criança é uma criança (...)” P2 “É assim, no meu caso, todos eles frequentaram, portanto, neste caso, é um bocadinho difícil dar esse *feedback*. Mas nas experiências anteriores nota-se uma grande diferença não só a nível da socialização,

no saber partilhar, da própria motricidade fina, do saber estar em contexto de sala de aula o saber esperar pela sua vez, sim nota-se uma grande diferença.” O mencionado pelas docentes entrevistadas vai ao encontro do defendido por Marchão (2013), quando refere que a EPE assume um papel crucial, na sociedade atual, visto que é neste contexto que as crianças começam a procurar respostas e soluções para todas as questões e desafios com que se deparam no seu quotidiano. Por isso, cabe aos profissionais de educação a promoção de ambientes educativos que contribuam para o desenvolvimento holístico das crianças (desenvolvimento psicomotor, essencial para a iniciação à escrita; desenvolvimento social, fundamental para o saber estar em grupo e desenvolvimento cognitivo, crucial para a predisposição das crianças em momentos de aprendizagem). Ainda nesta linha de pensamento, Guedes (2022) destaca que os docentes identificam disparidades nos níveis de desenvolvimento das crianças que frequentaram a EPE quando comparadas às que não frequentaram. Os professores consideram que as crianças que frequentaram a EPE se adaptam mais facilmente à escola, demonstrando-se mais curiosos, motivados e concentrados. Do mesmo modo, Sousa (2021) salienta que os professores reconhecem que as crianças/alunos que não tiveram oportunidade de frequentar a EPE apresentam falta de hábitos de trabalho, dificuldades nas rotinas e na socialização com os pares.

No que concerne à terceira categoria - *reação dos alunos* - questionámos as professoras do 1.º CEB quanto aos comportamentos/reações que os alunos demonstram no decorrer do primeiro contacto formal com a nova realidade (1.º CEB): (P1) “(...) Nunca mais nenhuma criança chorou, aliás não tenho tido essa experiência, às vezes, presencio uma criança que chora que não quer vir à escola, aquela parte transitória, eu felizmente nunca senti isso, nunca tive essa situação, antes pelo contrário, sem se conhecerem os alunos abraçaram-se e senti que todos se sentiram bem no primeiro dia de escola, fizemos um jogo das emoções sobre o que estavam a sentir naquele momento e todos responderam alegria, sensações de bem estar e eu fiquei muito contente, embora uns mais acanhados, mas é muito natural, mas sentiram-se bem e depois no final do dia fiz esta questão “Como é que se sentiram hoje na escola?” e todos disseram senti-me feliz, senti-me bem e eu própria fiquei bem comigo mesma, portanto penso que todos se adaptaram muito bem à escola.” (P2) “Eu acho que eles, eles até me disseram depois que vinham muito nervosos, vinham para um sítio novo, alguns deles não conheciam a escola vinham para uma realidade nova então a primeira emoção que eles sentiram, porque eu trabalhei as emoções, eles diziam até que tinham medo (risos) vinham para o desconhecido. Mas que depois viram que afinal não era

nada de especial, claro que nós também tentamos, no início, fazer atividades mais lúdicas, brincar um bocadinho com eles para não ser assim um choque muito grande, fazer-lhes perceber quais as regras, que há regras diferentes na escola do 1.º ciclo e eles adaptaram-se muito bem. Não tive assim nenhum aluno que chorasse, que não quisesse vir para a escola, eles integraram-se todos muito bem.” Estas experiências relatadas vão ao encontro do pensamento de Wong (2015), quando menciona que por um lado as crianças mesmo apresentando sentimentos de stress e ansiedade aquando do momento de transição, demonstram interesse em conhecer o novo contexto educativo. Ainda nesta linha de pensamento e atendendo ao defendido por Ortiz (2000) a reação dos alunos na chegada ao 1.º CEB são influenciadas também pelo modo como estes são acolhidos pela comunidade educativa. Por isso, a escola estar preparada para receber os alunos e os profissionais devem transmitir conforto, segurança física e emocional e ser afetuosas, de modo que as crianças se sintam confortáveis naquele contexto.

Ainda dentro da mesma categoria procurámos perceber a que *estratégias as professoras do 1.º CEB recorriam para apoiar a transição para o novo contexto (1.º CEB)*, as mesmas explicaram que: (P1) “ Utilizamos muito o lúdico, o que eles gostam de fazer, o que sentem, qual é a emoção, é sempre trabalhar muito as emoções, de forma que eles se sintam realmente integrados, fazemos jogos também de grupo, para que comecem a contactar uns com os outros e para começarem a estar mais próximos. E depois sempre aquele trabalho diário, a turma é um grupo tem de ser coeso, tem de haver interajuda, têm de se ajudar uns aos outros, têm todos participar nas brincadeiras, portanto criar no fundo esta equipa.” (P2) “Tentamos promover atividades mais lúdicas, muito à base de histórias, canções, aqueles jogos de eles se conhecerem melhor uns aos outros, trabalhamos muito as regras através de jogos para eles começarem a interiorizá-las e perceberem que é um bocadinho diferente.” Neste sentido, aludimos para o referido por Reis (2007), onde este destaca que os professores devem mobilizar um vasto conjunto de estratégias de intervenção que contribuam para uma adaptação plena das crianças ao novo contexto escolar (apoiando a construção de novas aprendizagens e a relação harmoniosa com o restante grupo). De igual modo, Gonçalves (2008) refere que nos primeiros tempos o professor deve demonstrar aos discentes que a aprendizagem pode ser um processo divertido e prazeroso, despertando assim a sua curiosidade e desejo pela construção de novos saberes.

No que diz respeito, à quarta categoria, esta alude para o *conhecimento, por parte dos professores do 1.º CEB*, do percurso educativo do aluno até ao ingresso na realidade de 1.º CEB. Neste sentido, interpelamos as docentes com o propósito de percebermos se tiveram oportunidade de aceder a informações deste cariz: (P1) “Sim, nos alunos que frequentam aqui a EPE, à uma passagem de testemunho, ou seja, nós falamos com a educadora, vamos ver quais são os pontos fortes e os pontos fracos e etc., portanto os alunos que vêm deste jardim e que fazem a transição diretamente aqui para o 1.º ciclo. Todos os que vêm de fora, nós não temos acesso a nada, partimos do zero, portanto há essa desvantagem.” De igual forma, a segunda docente inquirida apresentou as suas conceções: (P2) “Temos acesso quando vêm do JI desta escola porque quando vêm do privado, não temos acesso a nenhuma informação as únicas informações que nos são dadas, por vezes, é pelos pais, tive o caso de um menino que veio de fora e tinham algumas características próprias e a mãe sempre que se dirigia à escola vinha falar comigo. Aqui da escola recebemos um processo com as informações das crianças, do privado só temos informações quando questionamos os pais/EE. O exposto pelos professores do 1.º CEB vai ao encontro do referido nas OCEPE que destacam que quando a transição acontece na mesma instituição escolar os educadores de infância e os professores do 1.º CEB devem estabelecer um contacto próximo e privilegiar uma comunicação ativa, com o propósito de discutirem as capacidades, as dificuldades, os interesses, etc. do grupo e de cada criança em específico (Ministério da Educação, 2016).

Ainda permanecendo nesta categoria, procurámos perceber se as professoras investigadas consideravam que o *acesso a determinadas informações, relativas a cada criança, se evidenciavam enquanto um fator chave para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem*, em que estas deixaram transparecer as seguintes opiniões: (P1) “ Sim, sem dúvida, porque há questões pontuais que nós temos de ter em conta, questões de comportamento, questões das emoções, questões de socialização, miúdos muito mais tímidos e acanhados e nós temos de ter outro tipo de atenção, isto serve já de ponto de partida e permite que nós comecemos logo a trabalhar esse aspeto, é muito bom; é pena é que nem todos os meninos que ingressam tenham esse processo devidamente organizado e que chegue às nossas mãos, só chegam às nossas mãos os da própria escola, o que é pena. Todos os que vêm de fora, é mesmo partir do zero.”; (P2) “Facilita porque cada criança é um caso e nós muitas vezes temos de lidar com eles segundo as características de cada um e isso é muito importante, facilita muito sem dúvida.”. Atendendo ao mencionado pelas inquiridas e partindo das

concepções difundidas por Cardona (2014), consideramos que é fundamental, no paradigma de educação atual, existir uma interação concisa entre os diversos agentes educativos, de modo a promover a partilha de conhecimentos acerca das especificidades das crianças e dos contextos educativos. Ainda nesta ordem de ideias, Luís e Casado(2019) salientam que o acesso, por parte dos professores do 1.ºCEB, ao processo individual da criança, assume importância peculiar, pois para além de possibilitar o conhecimento das especificidades pessoais e educativas de cada criança, assegura a articulação e por consequência a ótica da continuidade educativa.

Face à categoria da *(des)articulação*, concentramo-nos na compreensão da percepção dos docentes do 1.º CEB em relação à *conexão/articulação entre os dois contextos educativos*, especialmente no que diz respeito às *metodologias/estratégias utilizadas com a finalidade de assegurar a continuidade educativa*. Desta forma, foram discutidas algumas questões onde as professoras destacaram que: (P1) “A articulação é sempre um ponto essencial e aqui o facto de estarmos no mesmo espaço já é um ponto de partida benéfico, ou seja, a criança que vem deste jardim, digamos que já conhece o espaço, já conhece as caras dos professores o que também é muito bom, portanto já não vem em branco, já não vem com aquela insegurança. Mas nota-se que aqueles miúdos que vêm de fora e que não frequentaram aqui o jardim, vêm com um medo acrescido, sem dívida. O contacto que se estabelece com a educadora também é ótimo e há sempre intercâmbio entre o 1.º ciclo e o pré-escolar o que é muito benéfico porque os miúdos vêm a estas salas e apercebem-se da disposição da sala de como é que funciona trazem coisas engraçadas, os do 1.º ciclo leem histórias ou adivinhas, o que possibilita também o acesso facilitado a este ciclo de ensino.” (P2) “ Nós antes de começarem as aulas temos reuniões de articulação com as educadoras que acompanham os grupos aqui na EPE, elas transmitem-nos aquelas informações mais relevantes acerca dos alunos. Depois ao longo do ano há sempre algumas atividades, ou vêm as crianças da EPE à nossa sala ou nós vamos à sala deles. No outro dia, fomos à salinha do pré-escolar ver um museu que eles construíram, há sempre essa dinâmica pelo menos tentamos dentro do possível, estabelecer essa articulação.” Em consonância com as entrevistadas Luís e Casado (2019) referem que a escolha de metodologias/estratégias educativas semelhantes em ambas as valências educativas, facilita a articulação e contribui para um processo de transição harmonioso.

Relativamente à *articulação no estabelecimento de ensino* em estudo, procurámos compreender se foram desenvolvidos *projetos que envolvessem*

ativamente docentes e educadores de infância, com o intuito de preparar a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. As respondentes mencionaram que: (P1) “No último período são desenvolvidas algumas atividades, há mais intercâmbio entre salas para as crianças se aperceberem do funcionamento, de regras, até fazem trabalhos conjuntos nomeadamente pinturas, leituras de histórias, partilha coisas que alguns gostam e os miúdos transmitirem a mensagem deles para o pré-escolar como é que eles acharam que lhes correu o ano, se gostaram, para no fundo as libertar daquele nervosinho, é sempre muito positivo.” ; (P2) “Tentamos articular algumas atividades nesse sentido, principalmente em momentos festivos.”. Partindo deste pressuposto, aludimos para as perspetivas declaradas por Zabalza (2004) que mencionam que se revela fundamental a existência de diversificados momentos de experiências, no decorrer do último período letivo, que promovam a criação de relações e vínculos entre o contexto de EPE e o 1.º CEB, de modo a preparar o grupo de crianças para o ingresso no novo contexto. De igual modo, Luís e Casado (2019) declaram que os educadores e os professores do 1.º CEB devem delinear estratégias e atividades que envolvam as crianças que frequentam a EPE e os alunos do 1.º CEB. Tal como as professoras estes autores focam a relevância de visitas à escola/salas do 1.º CEB, de modo que as crianças da EPE contactem com o novo espaço (identificando semelhanças e disparidades) e brinquem/ conversem com os alunos do 1.º CEB. Portanto, destacasse que as atividades que envolvem os agentes educativos de ambos os contextos- EPE, 1.ºCEB- demonstram-se excelentes estratégias para que as crianças se ambientem à realidade educativa do 1.º CEB (espaços, dinâmicas etc.), facilitando, posteriormente, o processo transitório.

Tendo em consideração a categoria que engloba os *referencias teóricos e documentos facilitadores de articulação* determinamos três subcategorias, nomeadamente: *relação entre o docente do 1.º CEB e o educador de infância*, *documentos promotores da articulação entre contextos* e a *continuidade educativa*. Aludindo para a primeira subcategoria mencionada, as inquiridas mencionaram que: (P1) “Sim, sem dúvida, isso é inquestionável. Em relação a isso nós reunimos sempre no início do ano letivo, vamos transmitindo às educadoras quais foram os pontos menos positivos que nós encontramos nas crianças do ano anterior. Um dos aspetos que nós também batalhamos muito é que a função do pré-escolar não é ensinar a ler e a escrever, existem outros aspetos que devem ser trabalhados nomeadamente no que diz respeito à oralidade, a lateralidade, orientação espacial, porque isso são pressupostos que todos devem ter para ingressar corretamente na leitura e na escrita, porque um

miúdo que tem dificuldades na lateralidade, na oralidade, na comunicação, no vocabulário, é muito complicado. O 1.º ano tem um rigor de escrita, o aluno tem de aprender a desenhar corretamente tudo nomeadamente as letras e os números. No início e no final do ano fazemos sempre uma reflexão conjunta e uma reunião de articulação para sabermos quem são os meninos que estão para vir, quais são as características de alguns, os pontos a ter em atenção e temos a nossa grelha de registo já com os nomes dos meninos onde vamos anotando aquilo que eventualmente consideramos relevante.”; (P2) “Claro, claro que sim, todas as informações que nos possam ser dadas à chegada das crianças ao 1.º ciclo são muito importantes daí essa proximidade quando é possível e essa primeira reunião que nós fazemos de articulação acho que é muito importante.”. Atendendo ao enfatizado pela professora (P1) e ao mencionado nas OCEPE destacamos que na EPE não é expectável que o educador de infância recorra a metodologias e aprendizagens destinada ao 1.º CEB, todavia devem ser trabalhadas competências que facilitem a construção de conhecimentos aquando da chegada ao 1.º CEB (Ministério da Educação, 2016)

Focando a segunda subcategoria, *documentos promotores de articulação*, as respondentes explanaram as suas perspetivas acerca da temática mencionando que: (P1) “Existem alguns documentos orientadores que nos regem a nós 1.º ciclo e ao pré-escolar também, portanto todos temos conhecimento desses documentos, e a partir daí é que elaboramos todo o nosso plano de ação para desenharmos metodologias e estratégias que facilitem a transição das crianças”. (P2) “Não existem muitos documentos orientadores que nos auxiliem neste processo, contudo eu acho que o contacto próximo com a educadora já é o suficiente, para conhecermos superficialmente o grupo em questão e elaborarmos algumas estratégias de ensino.”. Relativamente à subcategoria da *continuidade educativa* foi apresentada uma pergunta com a finalidade de compreendermos se na conceção dos docentes inquiridos existia alguma harmonia e continuidade educativa entre os objetivos e áreas de conteúdo presentes nas OCEPE e os objetivos e áreas curriculares definidos para o 1.º ano do 1.º CEB. Desta forma, foram salientados os seguintes pareceres: (P1) “Sim está tudo interligado, e agora de uma forma lúdica eles trabalham muitos conteúdos. Sem dúvida que há uma interligação. Também fazemos reuniões e nessas reuniões tentamos explicitar o que devera ser trabalhado até com mais rigor, não é rigor, é mais persistência, como: saber estar sentado, saber estar um bocadinho mais de tempo numa tarefa, evitar que os alunos que vêm para o 1.º ciclo andem nos cantinhos, já é um período ali mais rigoroso. Quando chegam aqui é sempre complicado porque há tanto conteúdo para lecionar que

não podemos perder tempo, nós até ao Natal os meninos têm de saber ler. O programa é muito extenso, embora haja tempo para contemplar todas as áreas como a música, a educação física, a dança, tudo isso tem de ser contemplado. Mas, quando há um trabalho intenso como é o ler e escrever e eles têm de estar focados aquele bocadinho. O problema número 1 é a concentração e o focarem-se numa tarefa, dispersam-se com muita facilidade, mas isso devido também à imaturidade, até a criança que faz seis anos em setembro e a criança que faz seis anos em dezembro, não tem nada a ver.”. (P2) “Sim, eu acho que sim, existe sempre alguma continuidade, não é? Até porque se nota sempre, este ano não notei isso, mas quando não temos alunos que frequentam o pré-escolar comparativamente com alunos que vêm com a preparação do pré-escolar é totalmente diferente, portanto tudo aquilo que é trabalhado no pré-escolar é fundamental para o 1.º ciclo, sem dúvida.”. Em concordância com o referido pelas docentes, Rodrigues (2005) menciona há uma forte ligação entre o Programa e Metas Curriculares do 1.º CEB e as áreas de conteúdo elencadas nas OCEPE, daí ser crucial a ótica da continuidade educativa e articulação entre as valências educativas. De igual modo, Serra (2004) destaca que os dois níveis de ensino apresentam inúmeras semelhanças (áreas de conteúdo) apesar de apresentarem terminologias distintas. Assim, os professores devem articular as suas práticas com o trabalho desenvolvido na EPE e tirar o máximo partido dos conhecimentos que as crianças já possuem.

A última categoria estabelecida aborda as *atitudes demonstradas pelos pais/EE* e assim como a categoria discutida previamente esta também se organiza em três subcategorias: *as expectativas dos pais/EE; sentimentos demonstrados pelos pais/EE; informações partilhadas entre agentes educativos (docentes-pais/EE)*. No que respeita às expectativas dos pais/EE as entrevistadas salientaram que: (P1) “As expectativas são sempre muito altas, ou seja, eles acham que os meninos vêm para o 1.º ciclo e tudo se resolve e às vezes não é bem assim (risos). Há pais que têm conhecimento das limitações, por exemplo, tenho aqui aluno com dificuldades na linguagem, e a mãe logo no 1.º dia de aula mostrou-se um bocado preocupada, porque o menino tinha muitas dificuldades de dicção, eu quando ele veio para a escola não entendia por exemplo ele dizer-me eu quero ir à casa de banho, portanto a mãe avisou-me logo que tinha falado com a educadora e que achava que o filho deveria ficar mais um ano no pré-escolar por uma questão de maturidade, responsabilidade e mais do que isso de linguagem, contudo a educadora achou que ele tinha as competências para entrar no 1.º ciclo. Mas no geral as expectativas são sempre bastante elevadas.”; (P2) “Eu acho que eles também ficam muito nervosos e ansiosos, porque também não sabem muito bem para

aquilo que vêm ou têm algum receio de como eles irão reagir ao 1.º ciclo. No primeiro período nota-se mais isso, esta ansiedade por parte dos pais, depois já levam com tranquilidade eu inicialmente no 1.º período até me recordo que tive uma mãe que me ligou aqui para a escola e que me questionou “não acha que eles são pequeninos demais para aprender a ler” pronto depois claro que tive de explicar à mãe que ele não vai ler tudo de uma vez, é faseadamente. Em investigações do mesmo cariz, Rapoport (2008) destaca que as expectativas dos pais face ao ingresso na realidade de 1.º CEB é um dos fatores que mais influencia o processo adaptativo, uma vez que os pais transmitem as suas expectativas aos seus filhos (podendo criar alguma ansiedade e nervosismo na criança). Assim sendo, as OCEPE mencionam que é fundamental que os docentes potenciem períodos de diálogo acerca da transição, de modo que os pais/familiares tenham oportunidade de conhecer as expectativas, medos, curiosidades dos alunos e esclarecer as suas principais dúvidas (apontando receios, medos, etc.).

No que concerne à segunda subcategoria - *sentimentos demonstrados pelos pais/EE* - as professoras entrevistadas enfatizaram que: (P1) “Os pais deixam transparecer bastante ansiedade, tive um caso em que falei com a mãe de uma criança e expliquei-lhe que ela não podia transmitir tanta ansiedade ao seu filho pois estava a tornar-se num aluno emocionalmente instável, esta mãe apresentava uma preocupação excessiva. Numa das reuniões de pais abordei este tema e expliquei que têm de dar asas às crianças, elas têm de ter autonomia como fazem a sua mochila, por exemplo, as crianças devem ser responsabilizadas nesse sentido. De uma maneira geral os pais são muito colaboradores, são pais presentes e atentos, quando estão ansiosos ligam, faço questão que tenham o meu contacto. Eu procuro, desde que me conheço, manter uma boa relação com os pais, estou sempre disponível.”. (P2) “No início ficam muito preocupados e ansiosos, depois pronto vai passando com o tempo, também vão conhecendo a realidade, vão também conhecendo a professora do 1.º Ciclo, as dinâmicas. E quando é o primeiro filho ficam muito preocupados, o que no meu entender é natural, acaba por ser uma realidade diferente para todos.” Por último, na subcategoria - *informações partilhadas entre agentes educativos (docentes-pais/EE)* - procurámos perceber se pais/EE partilhavam algumas informações acerca dos seus filhos/educandos com as docentes do 1.º CEB, com o intuito de facilitar o processo transitivo e adaptativo. Deste modo, as inquiridas declararam que: (P1) “Sim, sim, há a reunião geral e normalmente eu digo que os pais que tem alguma coisa em particular para falar comigo esperam e depois atendo um a um e cada um manifesta o que precisa, eu no início do ano tive logo dois ou três pais que esperaram e um dos problemas por

exemplo era acerca da dislexia porque o pai era disléxico, para eu estar atento aos erros, outro era o problema da linguagem, um tinha um problema relacionado com a mentira, mentira quase compulsiva e depois já se fica atento a certos pormenores a as coisas vão-se resolvendo lindamente.”: (P2) “Sim, quando são casos específicos por norma sim, quando há assim alguma particularidade os pais informa-nos sim. Quando não existe qualquer problema por norma não, mas quando são assim aspetos mais concretos mais específicos sim, têm esse cuidado.” Neste sentido, e tendo como ponto de partida as informações das professoras aludimos para as conceções mencionadas por Cartaxo (2013), onde este refere que é fundamental que as instituições e o corpo docente permitam que os pais/família se envolvam no processo educativo, de modo que possam partilhar as suas inquietações face ao seu educando e aos desafios escolares, para tal o corpo docente deve fomentar relações de confiança e criar momentos de partilha de informações (reuniões, conversas informais) onde os pais sintam abertura para dialogar com os educadores/professores. Partindo do exposto pelas entrevistadas e atendendo ao estudos realizados por Serra (2004) destacamos que os pais/EE aquando da entrada dos alunos no 1.º CEB demonstram-se receosos, nervosos, ansiosos, etc., temendo a reação dos filhos/educandos perante a nova realidade educativa e as novas responsabilidades. Na maioria das vezes, estes sentimentos revelados pelos pais/EE transpassa para as crianças ficando elas igualmente ansiosas neste período transitório. Deste modo os docentes, devem criar momentos onde tenham a oportunidade de dialogar abertamente com os pais percebendo assim os seus principais receios.

4.1.3 A perspetiva das crianças da EPE sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB

Tal como mencionado anteriormente, neste estudo foram entrevistadas 23 crianças (através de entrevistas *focus group*) que frequentavam 3 grupos distintos da EPE. O número de crianças inquiridas justifica-se pelo facto de nem todos os pais/EE que responderam ao inquérito por questionário, autorizaram a participação dos seus filhos/EE no presente estudo. Os grupos em questão eram acompanhados pelas educadoras entrevistadas no âmbito desta entrevista e por assistentes operacionais. As entrevistas às crianças da EPE desenrolaram-se na sala de prolongamento, uma vez que considerámos este contexto propício para a realização das mesmas. Importa ainda

salientar que todas as crianças entrevistadas iriam transitar para o 1.º CEB no ano letivo seguinte. Para a análise das entrevistas decidimos categorizar os tópicos mais relevantes com propósito de facilitar a sua compreensão (cf. Tabela 9).

Tabela 9

Categorização da entrevista às crianças da EPE

Categories	Subcategorias	Indicadores
Caracterização das crianças que frequentavam a EPE	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Tempo que frequentavam a escola em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização genérica
Expectativas das crianças face ao novo contexto (1.ºCEB)	<ul style="list-style-type: none"> • Modo como as crianças encaravam o ingresso no 1.º CEB 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas das crianças face à entrada no .º CEB
Relação com o novo contexto/escola	<ul style="list-style-type: none"> • Perceções da criança face ao novo contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se a criança vai permanecer no mesmo contexto educativo ou mudar
Relação com o futuro professor	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto com o futuro professor • Perspetivas acerca do desempenho do futuro docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se a criança conhece o futuro docente • Conceções das crianças face ao novo professor
Sentimentos face ao processo de transição	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos das crianças relativamente ao término da EPE 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas e receios quanto ao término da EPE e ingresso no 1.º CEB

No que diz respeito à primeira categoria - *caracterização das crianças que frequentavam o último ano da EPE*- procurámos caracterizar as crianças de um modo geral (cf. Tabela 10). Desta forma, importa realçar que as crianças inquiridas apresentavam uma faixa etária compreendida entre os 6 e os 7 anos, sendo 14 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Relativamente ao tempo em que frequentavam a instituição onde se desenrolou a presente investigação, as respostas foram bastante divergentes, uma vez que algumas crianças ingressaram com três anos na EPE desta escola, e outras apenas

ingressaram no último ano da EPE com o propósito de prosseguirem os estudos naquela instituição educativa.

Tabela 10

Caracterização das crianças entrevistadas

Entrevistado	Sala	Sexo	Idade
C1	1	Feminino	6 anos
C2	1	Feminino	6 anos
C3	1	Feminino	6 anos
C4	1	Masculino	6 anos
C5	1	Feminino	6 anos
C6	1	Masculino	6 anos
C7	1	Masculino	6 anos
C8	1	Masculino	6 anos
C9	1	Feminino	5 anos
C10	2	Feminino	6 anos
C11	2	Feminino	5 anos
C12	2	Feminino	5 anos
C13	2	Masculino	6 anos
C14	2	Masculino	6 anos
C15	2	Feminino	5 anos
C16	3	Feminino	6 anos
C17	3	Feminino	6 anos
C18	3	Masculino	6 anos
C19	3	Feminino	6 anos
C20	3	Feminino	6 anos
C21	3	Masculino	6 anos
C22	3	Feminino	6 anos
C23	3	Masculino	6 anos

No que concerne à segunda categoria tentámos compreender quais eram as *expectativas das crianças quando perspetivavam o momento de transição para o 1.º CEB*, as respostas apresentadas pelos respondentes demonstraram-se bastante dessemelhantes. Os sentimentos mais patenteados pelas crianças foram o nervosismo e o medo, contudo, algumas crianças salientaram a felicidade e sentimentos almejantes

de construção de novo conhecimento, principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças quando questionadas acerca da preferência de continuarem a frequentar na EPE ou transitarem para o 1.º CEB enfatizaram a sua preferência pelo ingresso no 1.º ano do 1.º CEB; contudo, duas das crianças inquiridas mencionaram que preferiam permanecer na EPE referindo que: (C22) “Eu preferia ficar no pré-escolar, porque as matérias no 1.º ano são muito difíceis” e (C3) “eu queria ficar aqui, porque estou nervosa, eu não gosto de ir para o 1.º ciclo, não vou gostar, já disse à mãe que queria ficar aqui mais um ano”.

As respostas apresentadas pelas crianças vão ao encontro das concepções defendidas por Sim-Sim (2010) quando refere que as crianças ao abandonarem a EPE deixam um espaço que lhes transmite segurança, uma rotina instalada e agentes educativos que lhes proporcionam segurança, ao enfrentar estas ausências ou a chegada destas, as crianças constroem expectativas, medos e receios acerca da transição que irão vivenciar num futuro bastante próximo. A mesma autora salienta que é frequente que as crianças quando questionadas acerca dos motivos que as fazem querer ir para o 1.º CEB respondam que querem aprender coisas novas, principalmente a ler e a escrever, uma vez que a escola surge socialmente associada ao ingresso formal na literacia académica. Ainda focando esta categoria, as crianças foram inquiridas com o propósito de deixarem transparecer o seu parecer relativamente as atividades da EPE e do 1.º CEB, ou seja, se consideravam que as *atividades do 1.º CEB iriam ser muito distintas das que levavam a cabo na EPE*. As crianças respondentes declararam que: (C1) “vamos fazer fichas, já não vamos brincar”; (C4) “vamos aprender a ler, a escrever, a contar, fazer letras e fichas”; (C11) “já sei mais, vai ser diferente porque aqui temos casinha das bonecas e na primária não há nada disso.”; (C22) “Vamos fazer trabalhos de casa, agora não temos e podemos logo brincar.”. Desta forma, tivemos a oportunidade de perceber que as crianças associavam as atividades da EPE ao lúdico e à brincadeira, uma vez que as aprendizagens nesse contexto são construídas com recurso a essas mesmas metodologias e ao 1.º CEB associavam o trabalho mais penoso sem a possibilidade de brincar tão frequentemente. As convicções expressas pelas crianças relacionam-se fortemente com o preconizado por Bravo (2010) que menciona que na EPE as crianças, normalmente, têm a possibilidade de escolher, determinar e opinar acerca das suas ações, das ações do restante grupo e das atividades que desenvolvem (onde brincam, com que material brincam) e até mesmo apresentar temáticas sobre as quais têm sede de conhecimento, o que significa que o seu currículo, é gerido e criado em função dos reais interesses das crianças atendendo

às suas próprias especificidade. Neste contexto o educador surge, frequentemente, como um mediador e gestor de predileções, sem nunca descurar a sua própria intencionalidade pedagógica. Todavia, no que diz respeito ao 1.º CEB, Bravo (2010) explana que este contexto é mais focado nas aprendizagens de cariz formal, apostando, em larga medida, na construção de saberes em áreas específicas e os alunos encontram-se mais sujeitos às decisões/planificações dos agentes educativos de referência, neste caso os professores. Na visão deste autor, neste contexto as crianças confrontam-se com fraca possibilidade de gerir o currículo em função dos interesses dado que existem uma panóplia de objetivos definidos nos normativos teóricos que devem ser alcançados pelos alunos.

Relativamente à terceira categoria - *relação com o novo contexto professor* - questionámos as crianças com o intuito de entendermos as suas perceções face ao *novo contexto educativo e aos agentes que o constituínte*, mais concretamente os professores. Através das respostas apresentadas averiguamos que a maior parte das crianças acreditavam que iam continuar a sua formação académica na escola em questão: (C13) “Eu vou ficar nesta porque é mais divertida porque tem campo de futebol”; (C15) “Vou ficar nesta escola, o pai disse”, todavia uma das crianças mencionou que iria ingressar numa escola diferente, uma vez que essa se localizava nas proximidades da sua habitação: (C11) “eu já sei, vou para outra escola, não vou ficar mais nesta escola, mas eu queria ficar nesta, mas a outra escola é mais perto da minha casa, assim posso ir a pé”.

Face à quarta categoria - *Relação com o futuro professor* - decidimos definir duas subcategorias que se focavam no *contacto com o futuro docente* e nas *perspetivas acerca do desempenho do futuro professor*. Com intuito de encontramos respostas acerca da primeira subcategoria apresentámos a seguinte questão às crianças: “*Já conheces o teu futuro professor?*” e todas as crianças mencionaram que não conheciam o futuro docente; contudo, explicaram como achavam que ia ser: (C9) “Eu acho que vai ser uma mulher”; (C15) “Vai ser uma professora que vai bater com a régua, já vi assim um vídeo”; (C11) “Não vai ser nada assim, vai ser uma professora que vai ser feliz e muito boazinha”; (C17) “Ela vai ser simpática, mas se fizermos barulho vai dar notas más e vamos ficar todos de castigo”. No que diz respeito à segunda subcategoria - *perspetivas acerca do desempenho do futuro docente* - procurámos *compreender aos olhos das crianças que atividades/tarefas é que o novo professor iria fazer na sala de aula*. As mesmas mencionaram que: (C4) “Vai ser só atividades de fichas, só trabalhos

de casa, só trabalhos de ler e escrever, vai ser só livros, olha vai ser uma desgraça”; (C12) “A professora vai chegar à sala e vai dar matéria, vai dizer que não podemos correr e que temos de estar sentados, lá não se pode estar em pé.”; (C19) “eu acho que vai ensinar-nos a ler a escrever”. Em consonância com o afirmado pelos entrevistados, Dias e Campos (2015) referem que o 1.º CEB é um nível educativo caracterizado por novas experiências, dado que as crianças interagem com colegas, espaços, adultos e rotinas diferentes. Ao percecionarem a transição é frequente que as crianças desenvolvam uma série de expectativas face à sua integração no 1.º CEB, algumas demonstram um desejo incessante pela aprendizagem da leitura e da escrita, associando assim o 1.º CEB ao contacto com o conhecimento académico. Por outro lado, determinadas crianças criam expectativas menos positivas, receando não serem capazes de se adaptar às exigências deste nível educativo.

Relativamente à última categoria - *sentimentos face à transição* - procurámos perceber se as crianças iriam ter saudades das vivências na EPE, as crianças enfatizaram que: (C6) “saudades da educadora e da auxiliar”; (C11) “Vou ter saudades da educadora, da Catarina, da Ana, dos meus amigos, vou ter saudades das outras salas, vou ter saudades de tudo.”; (C2) “Saudades dos amigos, saudades de apanhar escaravelhos”, após a análise das entrevistas percecionamos que todas as crianças mencionaram que teriam saudades essencialmente dos colegas, dos agentes educativos que compõem a EPE e das dinâmicas específicas/características desse contexto. Ainda neste contexto às crianças salientaram que gostariam que alguns dos seus colegas integrassem na turma no 1.º CEB para que ingressassem nessa nova realidade.

4.1.4. A perspetiva dos alunos do 1.º ano sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB

Conforme mencionado previamente, neste estudo foram entrevistados 28 alunos que frequentavam o 1.º ano do 1.º CEB em duas turmas distintas. O número de crianças entrevistadas é explicado pelo facto de que alguns pais/EE, que responderam ao questionário, não permitirem a participação de seus filhos/EE nesta investigação empírica. As turmas investigadas eram acompanhadas pelas professoras do 1.º CEB entrevistadas no âmbito deste estudo. Importa salientar que as entrevistas aos alunos do 1.º CEB sucederam-se na sala onde ocorrem os apoios educativos, sem a presença das respetivas docentes. Para a análise das entrevistas resolvemos categorizar os

tópicos mais pertinentes com o intuito de proporcionar aos leitores uma fácil compreensão (cf. Tabela 11).

Tabela 11

Categorização da entrevista aos alunos

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Caracterização dos alunos que frequentavam o 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Tempo que frequentam a escola em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização geral
Expectativas dos alunos face ao novo contexto (1.ºCEB)	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas antes de ingressarem na realidade do 1.º CEB 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos (medo, ansiedade, entusiasmo, felicidade...)
Entrada no 1.º ano do 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências no 1.º dia de aulas no 1.º CEB • Apoio na transição • Sentimentos à entrada do 1.º CEB 	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar as vivências iniciais (quem os levaram à escola; como se sentiam, ...) • Quem os recebeu
(Dis)semelhanças entre contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Semelhanças identificadas pelos alunos entre os dois contextos educativos • Diferenças identificadas pelos alunos entre os dois contextos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas • Metodologias • Aprendizagem • Organização do espaço

No que concerne à primeira categoria - *caracterização dos alunos que frequentavam o 1.º ano do 1.º CEB* - procurámos caracterizar os alunos de um modo global (cf. Tabela 12). Deste modo, consideramos relevante salientar que os alunos entrevistados tinham idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo 17 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. No que diz respeito ao tempo em que frequentavam a instituição onde ocorreu a recolha de dados da presente educação, as respostas apresentadas foram dispares dado que algumas crianças já frequentavam a instituição desde a EPE e outras ingressam no estabelecimento apenas quando começaram a frequentar o 1.º CEB.

Tabela 12*Caracterização dos alunos entrevistados*

Entrevistado	Turma	Sexo	Idade
A1	A	Feminino	7 anos
A2	A	Feminino	7 anos
A3	A	Masculino	7 anos
A4	A	Feminino	7 anos
A5	A	Masculino	7 anos
A6	A	Masculino	7 anos
A7	A	Feminino	7 anos
A8	A	Feminino	6 anos
A9	A	Feminino	7 anos
A10	A	Masculino	7 anos
A11	A	Feminino	7 anos
A12	A	Feminino	7 anos
A13	A	Feminino	6 anos
A14	B	Masculino	7 anos
A15	B	Feminino	7 anos
A16	B	Feminino	7 anos
A17	B	Feminino	6 anos
A18	B	Feminino	7 anos
A19	B	Masculino	7 anos
A20	B	Masculino	7 anos
A21	B	Masculino	6 anos
A22	B	Feminino	7 anos
A23	B	Masculino	6 anos
A24	B	Feminino	6 anos
A25	B	Feminino	7 anos
A26	B	Masculino	7 anos
A27	B	Feminino	6 anos
A28	B	Masculino	7 anos

No que diz respeito à segunda categoria - *Expectativas das crianças face ao novo contexto (1.ºCEB)* - tentámos compreender quais eram as *expectativas dos alunos quando perspectivavam o seu ingresso num novo contexto educativo, mais*

especificamente no 1.º CEB. Inicialmente apresentámos a seguinte questão aos alunos: “*Esta era a vossa escola quando frequentavam a EPE?*”, a maioria das crianças mencionaram que frequentaram a mesma escola durante a EPE; contudo, algumas crianças frequentavam o estabelecimento educativo pela primeira vez (A27) “eu andei noutra escola aqui em Viseu, esta é a segunda escola em que estou na vida, segunda mesmo”; (A18) “andei noutras escolas, mas eu gosto mais desta”. Posteriormente, inquirimos os alunos acerca das suas *convicções/perspetivas antes de ingressarem no 1.º CEB*, os mesmos mencionaram que (A19) “Pensei que ia ser muito difícil, no primeiro dia chorei porque não conhecia ninguém e estava nervoso”; (A3) “Eu achei que íamos aprender a escrever e a fazer contas com os números e aprender o alfabeto e a fazer as letras como deve ser.”; (A27) “eu no início achava que não ia ser tão fixe, mas agora eu gosto muito, porque aprendemos muitas coisas”; (A13) “eu queria muito vir para o 1.º ano porque queria estudar e ser mais inteligente, mas também pensava que ia ser chato porque nós na sala temos de estar sentados e eu gostava de andar em pé e conversar com os meus amigos”. Ao analisarmos as perspetivas das crianças compreendemos que antes do seu ingresso na realidade do 1.º CEB existia um sentimento almeiante de ingressar no mesmo, essencialmente, porque as crianças e a sociedade em geral associa este ciclo educativo ao ingresso na literacia académica formal; contudo, as crianças também espelhavam igualmente sentimentos de nervosismo, angústia e medo visto que ainda não conheciam as características e modo operativo do 1.º CEB na sua totalidade.

As perspetivas divulgadas pelos alunos vão ao encontro do defendido por Vale (2019), quando menciona que no processo de transição as crianças são os atores principais encarando assim o ingresso no 1.º CEB como a passagem para o mundo dos mais crescidos, onde têm a possibilidade de construir conhecimento de carácter mais formal. De igual forma Formosinho et al. (2016) enfatiza que no entendimento das crianças, a transição para o 1.º CEB exprime-se pela entrada no mundo dos mais crescidos, uma vez que passam a ter a oportunidade de fazer tarefas de adultos como é o caso de ler e escrever.

Relativamente à terceira categoria - *entrada no 1.º ano do 1.º CEB* - solicitámos que os alunos recordassem o primeiro dia de aulas e o modo como se sentiam com a chegada a uma nova realidade educativa. Os mesmos destacaram que: (A22) “nervosa, porque tinha medo de não conhecer ninguém”; (A3) “eu estava feliz, mas tinha medo de não gostar da professora e da escola não conhecia nada”; (A18) “nervosa, porque tinha medo não conhecia ninguém, nem a escola, tinha medo de não saber onde era a sala”

(A5) “eu estava muito feliz, queria aprender a escrever” ao analisarmos o discurso dos alunos percebemos que no 1.º dia de aulas as emoções sentidas tinham sido diversas, dado que cada aluno é um ser único e vivência as experiências de modo distinto. Nesta ordem de ideias, Tomásio (2019) defende que é frequente que o desconhecido provoque nas crianças sentimentos de stress, receio e ansiedade, contudo estes não se devem sobrepor ao sentimento positivo e animador que a transição educativa comporta. Do mesmo modo, Cury (2003) salienta que as crianças alimentam um certo medo relativamente à escola. Isto, no seu entender explicasse pelo facto de cada criança ter ritmos adaptativos e características distintos/as, daí ser comum algumas crianças nos primeiros tempos (dias, semanas ou até meses) evidenciarem algumas dificuldades no processo de adaptação (manifestações a nível emocional e/ou físicas). Assim sendo, a comunidade educativa deve estar alerta para estes medos e receios de forma a mobilizar estratégias que auxiliem a criança a não ter medo de falhar/errar nas atividades escolares.

Os alunos foram ainda questionados com o propósito de *comprendermos quem os acompanhou no 1.º dia de aulas*, neste sentido, averiguamos que na maioria dos casos foram acompanhados por elementos da sua família, mais especificamente, os pais. Segundo Marques (2001), é fundamental que os pais e a família no geral acompanhem e auxiliem o percurso escolar dos alunos, visto que estes tendem a adaptarem-se mais facilmente e obterem melhores resultados quando comparados a alunos cujo acompanhamento familiar não se revela tão efetivo. Este acompanhamento no 1.º dia de aulas revela-se mais importante, dado que as crianças tendem a estar nervosas, sendo a presença dos pais imprescindível para um ingresso educativo mais ameno. Ainda dentro desta categoria, inquirimos os alunos com o intuito de *compreendemos que agente educativo os recebeu no 1.º dia de aulas*, todos os respondentes mencionaram que foram recebidos pelas respetivas docentes, os alunos destacaram ainda que as mesmas entregaram pulseiras coloridas para que fosse mais fácil identificarem a sua sala e reconhecerem os colegas da sua turma.

No que se reporta à última categoria traçada - *(Dis)semelhanças entre contextos* - questionámos os alunos acerca das *semelhanças e diferenças entre as salas de ambos os contextos educativos*, as mesmas destacaram: (A8) “na outra sala tinha os cantinhos e aqui não tem, era muito mais divertido”; (A22) “aqui nem tem peluches e bonecos para jogar ao faz de conta é só livros e cadeiras e cadernos”; (A11) “a sala da pré tem mais jogos, aqui não temos quase nada”, ao analisarmos as respostas dos

alunos constatámos que todos relatavam diferenças entre as salas dos dois contextos associando à sala da EPE às atividades e materiais mais lúdicos. Para terminar esta categoria inquirimos ainda os alunos acerca das atividades que podiam levar a cabo na EPE e que agora sentem que já não têm essa oportunidade e estes salientaram que: (A16) “lá podíamos fazer mais jogos porque não tínhamos de aprender as letras e havia mil brinquedos”; (A9) “lá podíamos fazer jogos e brincar sem ficarmos de castigo, aqui a professora mete as molas no comportamento, verde, amarelo e vermelho”; (A25) “na pré dava para fazermos mais jogos e à tarde podíamos ficar lá fora a brincar até os pais nos virem buscar e aqui não., aqui temos muitos trabalhos e coisas assim porque na parte da tarde os meninos na pré brincam muito e nós aqui não brincamos é nada”; após a análise das repostas apresentadas inferimos, novamente, que os alunos entrevistados associavam a EPE ao trabalho lúdico e ao brincar e o 1.º CEB ao trabalho mais formal e à construção de conceitos e competências. As perspetivas apresentadas pelos alunos vão ao encontro das ideias preconizadas por Cruz (2008), no seu entender, a EPE é encarada como a etapa inicial do processo de formação da criança e por isso, as dinâmicas educativas escolhidas são de cariz mais lúdico, valorizando o brincar e suas valiosas potencialidades no desenvolvimento da criança. Por outro lado, e sustentados nas conceções de Moreira (2012) no 1.º CEB existe uma elevada preocupação com as aprendizagens formais elencadas no currículo, não sendo possível potenciar tantos momentos de brincar como na EPE. Deste modo, compreendemos que os alunos associam à EPE momentos de carácter mais lúdicos e a possibilidade de brincar enquanto constroem conhecimento já no 1.º CEB sentem que as atividades são primordialmente autodirigidas pelo docente tendo em consideração o currículo.

4.1.5 A perspetiva dos pais/ de educação das crianças que frequentam o último ano da EPE sobre o processo de transição para o 1.º CEB

Os questionários dos pais/encarregados de educação foram distribuídos com a colaboração das educadoras de infância e das crianças que frequentavam o último ano da EPE. No que concerne à análise dos dados recolhidos, a mesma foi realizada com o auxílio da ferramenta de folha de cálculo - *Excel*. Inicialmente foram aplicados 27 (vinte e sete) inquéritos por questionário, sendo todos devolvidos devidamente preenchidos.

Comprovou-se com a análise dos dados dos questionários, uma dominância de respostas de pais/EE do sexo feminino, como podemos verificar na Tabela abaixo apresentada (cf. Tabela 13).

Tabela 13

Sexo dos pais/EE das crianças da EPE

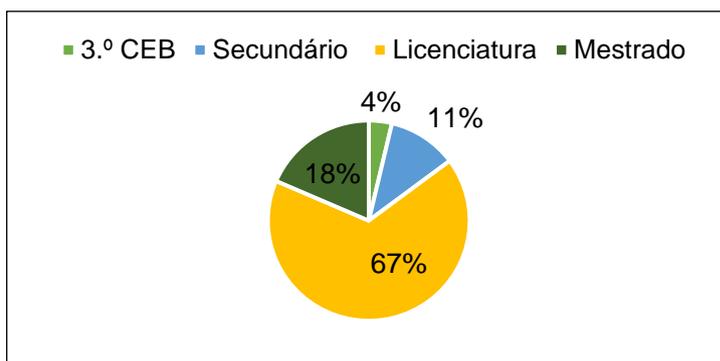
Sexo	Frequência	Valor percentual
Masculino	6	22%
Feminino	21	78%
Total	27	100%

Atendendo a dados semelhantes obtidos em outras investigações científicas, Carvalho (2004) menciona que as mães deixam transparecer uma tendência maior para se envolverem nos assuntos e atividades escolares. Na maioria das vezes, é a figura feminina quem se desloca à escola para se envolver ativamente em inúmeras atividades sugeridas pelas instituições escolares, todavia deseja-se que tanto as mães como os pais desempenhem um papel ativo e participem nas reuniões e atividades escolares, não ficando essas tarefas somente a cargo da mulher.

No que diz respeito à idade dos pais/ EE percecionámos, que esta oscila entre os 33 e os 48 anos, apresentando assim uma média de 40 anos de idade. Ainda com finalidade de caracterizar sociodemograficamente os pais/ encarregados de educação, consideramos fulcral reconhecer as suas habilitações literárias (cf. Figura 8). Constatámos que 18 dos pais/EE eram licenciados (correspondendo 67%), 5 dos pais/EE possuíam o grau de Mestrado (18%), 3 tinham o Ensino Secundário (11%) e 1 dos pais/ EE concluiu o 3.º Ciclo do Ensino Básico (4%). Partindo do referido no relatório da OCDE (2018) as crianças mais novas que advém de contextos familiares favorecidos no qual as mães apresentam habilitações literárias superiores, participam mais frequentemente em programas educativos focados no desenvolvimento holístico da criança. Estes programas revelam-se fundamentais para que desde cedo as crianças comecem a valorizar a importância do conhecimento e da escola.

Figura 8

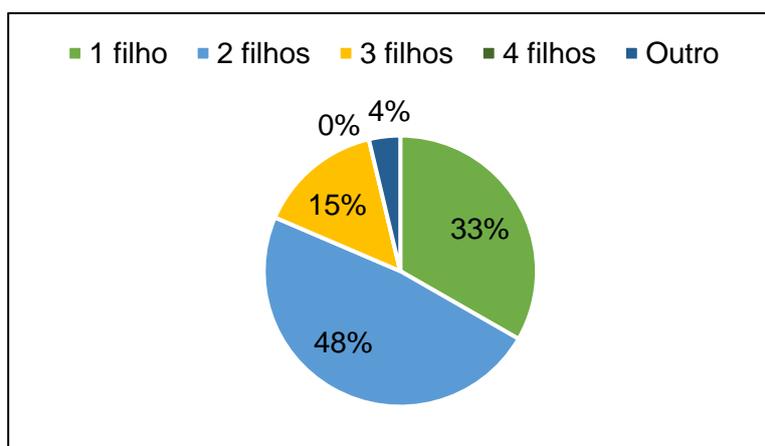
Habilitações literárias dos pais/EE das crianças da EPE



No que concerne ao número de filhos, os inquiridos evidenciaram informações que vão ao encontro do espelhado na Figura 9. Nove (9) pais/EE tinham somente um filho (33%), sendo este o filho que iria transitar para o 1.º CEB; 13 pais/EE tinham 2 filhos (48%); 4 pais/EE mencionaram que tinham 3 filhos (33%); nenhum dos pais/EE inquiridos tinha 4 filhos (0%) e apenas 1 dos pais/EE (4%) escolheu a opção de resposta “outro” especificando que tinha 5 filhos.

Figura 9

Número de filhos dos pais/EE das crianças da EPE



Quanto à questão relacionada com o facto de algum dos filhos dos respondentes já frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico e/ou algum Ciclo Educativo Superior, obtivemos as informações apresentadas na Tabela (cf. Tabela 14).

Tabela 14

Contacto com outros ciclos educativos

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	10	37%
Não	17	63%
Total	27	100%

Após a análise da Tabela 14, podemos inferir que 17 dos pais/EE (correspondendo a 63%) não tinham nenhum dos seus filhos a frequentar o 1.º CEB ou um ciclo académico superior, e que pelo contrário 10 dos pais/EE (37%) já tiveram contacto com a realidade do 1.º CEB, dado que tinham filhos a frequentar o 1.º CEB ou ciclos superiores. Dos pais que reponderam afirmativamente, todos eles especificaram os anos de escolaridade dos filhos que frequentavam o 1.º CEB (6 frequentavam o 1.º CEB, 3 o 2.º CEB, 1 o 3.º CEB e 1 o ensino secundário).

Face às reações das crianças à sua adaptação ao 1.º CEB, os inquiridos foram questionados acerca dos *sentimentos revelados pelos seus educandos*, relativamente à sua mudança para o 1.º CEB, tendo a possibilidade de seleccionar várias opções de resposta. Estes demonstram que o sentimento mais evidenciado pelas crianças foi o *entusiasmo* (sendo escolhido 20 vezes), seguindo-se *ansiedade* e a *felicidade*, todavia os sentimentos menos demonstrados foram o *medo* e a *frustração*. As opiniões elencadas pelos pais/EE vão ao encontro da conceção difundida por Cacheira (2018), que enfatiza que as crianças aquando da aproximação do momento transitório, experienciam um conjunto vasto de mudanças que influenciam o seu próprio desenvolvimento, assim sendo, é comum que este momento seja, frequentemente, perspectivado com entusiasmo e ansiedade.

A partir da análise da Tabela 15, percecionámos que os 27 pais/ EE inquiridos consideravam que o facto dos educandos terem frequentado a EPE iria facilitar a adaptação ao 1.º CEB.

Tabela 15*Influência da EPE na adaptação ao 1.º CEB*

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	27	100%
Não	0	0%
Total	27	100%

Dado que esta pergunta oferecia a possibilidade de ser justificada, alguns pais/EE apresentaram as suas concepções acerca da temática mencionando que: “ A Educação Pré- Escolar, no meu ponto de vista consiste na base para a transição para o 1.º CEB , onde irá ocorrer a continuidade educativa e a continuidade de aprendizagens já iniciadas”; “ Porque na Educação Pré-Escolar as crianças aprendem a ter rotinas e regras que depois são necessárias para estar numa sala de aula, mas também aprendem a conviver com os colegas”; “Na Educação Pré-Escolar aprendem a conviver uns com os outros e a obedecer a alguém fora do seu ambiente familiar.”; “ Considero que frequentar o ambiente escolar vai facilitar a adaptação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois já tem contacto com o ambiente escolar.” “Considero que quando frequentam a Educação Pré-Escolar existe uma sequência no processo pedagógico, o que facilitará a adaptação ao próximo ciclo.”; “Na Educação Pré-Escolar já têm uma rotina, a qual facilita na adaptação ao 1.º ciclo, já têm bases de aprendizagens e já vão ter amigos que depois transitam para a mesma sala o que facilita bastante.” Ao analisarmos os olhares dos pais face à EPE compreendemos que estes de cruzam com as OCEPE dado estas salientam que a EPE procura fomentar e potenciar o desenvolvimento global das crianças, atendendo às suas características individuais, suscitando aprendizagens múltiplas e significativas e ainda incentivar o desenvolvimento social e pessoal com base nas interações estabelecidas com o grupo (Ministério da Educação, 2016). De forma semelhante, Bairrão (1997) defende que a EPE contribui de um modo claro para o desenvolvimento de inúmeras competências da criança, focando essencialmente a capacidade e o processo de socialização. O mesmo garante que todas as aprendizagens construídas durante a EPE vão preparar as crianças para o ingresso na escola.

No que concerne às atitudes dos pais/EE face à *futura adaptação das crianças*, estes foram questionados no que diz respeito aos próprios sentimentos quando perspetivavam a transição do seu educando para o 1.º CEB, tendo a hipótese de optar

por várias alternativas de resposta. O sentimento mais patenteado foi o entusiasmo (sendo escolhido 18 vezes) sucedendo-lhe a felicidade, por outro lado, os sentimentos de nervosismo e medo foram os menos destacados pelos respondentes. No que corresponde ao desempenho do educando, os pais/EE foram inquiridos com o propósito de compreendermos se lhes era transmitida informação deste cariz por parte da educadora de infância (cf. tabela 16).

Tabela 16

Acesso a informação acerca do desempenho dos educandos

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	23	85%
Não	4	4%
Total	27	100%

Através da análise da Tabela 16, constatou-se que a maioria dos pais/EE (85%) obtinha informações acerca do seu educando, contudo 4% dos pais mencionou não receber qualquer tipo de informação desta índole. Com o intuito de depreendermos que informação era transmitida pelo educador de infância aos pais/EE, questionamos os 23 pais/EE que responderam, afirmativamente, acerca do tipo de informação partilhada pela educadora sendo que a totalidade selecionou a opção de “todas as referidas” englobando deste modo as informações sobre as capacidades das crianças, aprendizagens, comportamento e dificuldades. Não obstante, os 4 pais/EE que responderam negativamente foram igualmente questionados com o propósito de evidenciarem que tipo de informação gostariam de receber por parte da educadora de infância, também estes selecionaram a opção de “todas as referidas” abarcando desta forma as informações sobre as capacidades das crianças, aprendizagens, comportamento e dificuldades. A Tabela 17 mostra-nos quais os meios que os pais/EE utilizam habitualmente para comunicar com os educadores de infância.

Tabela 17

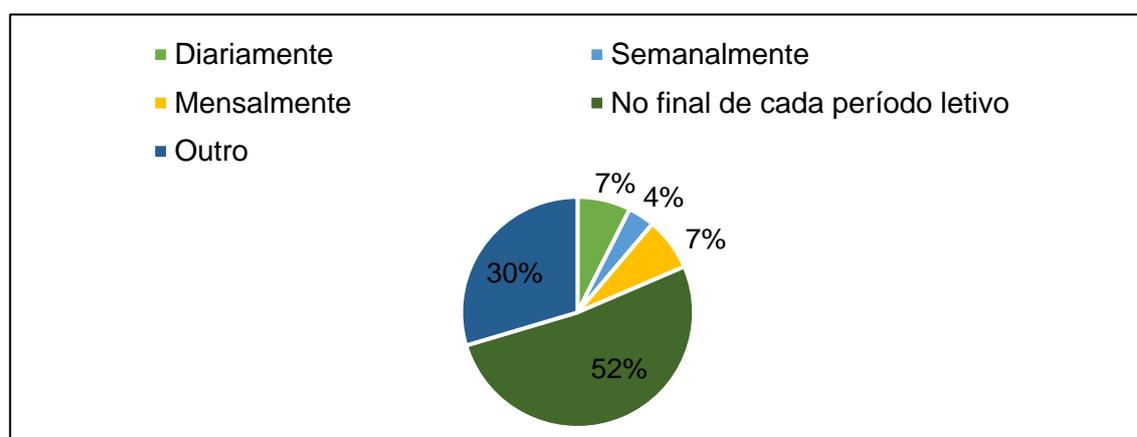
Meios utilizados para comunicar com a EI

Categorias	Frequência	Valor percentual
Contacto oral	15	56%
Contacto escrito	12	44%
Total	27	100%

Atendendo aos dados apresentados verificámos que a maioria dos pais/EE (56%) privilegiavam o contacto oral enquanto 44% dos pais/EE tinham preferência pelo contacto escrito. Neste seguimento, os inquiridos foram questionados acerca da regularidade com que estabeleciam contacto com a educadora de infância, sendo apresentados os resultados que se seguem.

Figura 10

Regularidade do contacto com a educadora de infância



Podemos verificar que 14 dos respondentes (correspondendo a 52%) só estabelecia contacto com a educadora de infância no final de cada período letivo, 8 (30%) dos pais/EE selecionaram a opção “outro”, não especificando a regularidade com que era estabelecido este contacto, 4 (7%) dos inquiridos estabelecia contacto mensalmente, 4 (7%) comunicava com a educadora diariamente e somente 1 (4%) dos pais/EE mantinha contacto semanalmente com a educadora de infância. Ao analisarmos os dados compreendemos que a maioria dos pais/EE estabelecia algum tipo de diálogo com a educadora de infância. No entender de Marques (1991) quando o educador de infância e os pais/EE comunicam de forma regular e eficaz, existe mais

cooperação e interligação entre ambos os agentes educativos, isto revela-se crucial pois é através desta comunicação que os educadores re(ajustam) as práticas e os pais/EE ficam a conhecer os progressos e/ou regressões dos seus educandos. Do mesmo modo Lima (1998) salienta que uma relação comunicativa eficaz entre educadores de infância e pais/EE permite que estes troques percepções/pareceres sobre o desenvolvimento da criança, contribuindo para o sucesso educativo da mesma.

Relativamente à tentativa de estabelecer contacto com a futura docente/ escola do 1.º CEB por parte dos pais/EE obtivemos os seguintes resultados (cf. Tabela 18).

Tabela 18

Estabelecimento de contacto com o futuro docente

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	5	19%
Não	22	81%
Total	27	100%

Desta forma, compreendemos que 5 dos respondentes (correspondendo a 19%) procuraram estabelecer contacto como futuro professor e/ou instituição do 1.º CEB; por outro lado, 22 dos inquiridos (81%) nunca tentou comunicar com a futura escola e/ou docentes.

Face ao tema da *(des)articulação* procurámos compreender se os pais/ EE tinham *conhecimento de algum projeto desenvolvido pelo estabelecimento de ensino que envolvesse crianças da EPE e alunos do 1.º CEB*, 6 dos respondentes afirmaram ter conhecimento da existência de atividades dessa natureza, todavia, 21 dos inquiridos desconhecia a existência de projetos desse cariz. Os pais que reponderam afirmativamente especificaram os projetos dos quais tinham conhecimento mencionando: a “Horta Pedagógica”, o “Programa Eco Escolas”, as atividades de leitura realizadas na biblioteca do estabelecimento educativo alvo de estudo. Na questão relacionada com o facto de *os pais/EE possuírem algum conhecimento da existência de uma ligação entre os alunos e os docentes do 1.º CEB com os educadores de infância e crianças da EPE*, 6 dos participantes responderam que tinham conhecimento dessa ligação, por outro lado, 21 dos pais/EE não tinham conhecimento de qualquer ligação entre os agentes educativos das distintas valências.

No que concerne à relevância atribuída pelos pais/EE à articulação entre a EPE e o 1.º CEB 23 dos inquiridos (85%) destacaram que consideravam relevante a articulação, todavia 4 dos questionados (15%) não considerava a articulação um fator relevante para a ingresso dos seus educandos no contexto de 1.º CEB. Ao analisarmos os dados compreendemos que a maioria dos pais/EE julgava ser importante o trabalho de articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Atendendo ao mencionado nas investigações de Serra (2004) uma verdadeira articulação curricular deve ser percebida como um conjunto atividades potenciadas pela escola, com o objetivo de facilitar os momentos transitórios da EPE para o 1.º CEB. Este autor defende que estas atividades devem ser planeadas e construídas pelos professores e educadores, mas contando com o apoio das crianças e dos pais/EE. Desta modo, destaca-se a importância de os pais/EE valorizarem os momentos de articulação partilhando as suas perspetivas e saberes, contribuindo para o sucesso dos mesmos.

No que se reporta aos documentos/informações que auxiliam o processo de transição, questionámos os pais/EE com o propósito de entender se estes consideravam pertinente o educador de infância transmitir informações relativas ao seu educando ao professor do 1.º CEB (cf. tabela 19).

Tabela 19

Pertinência de partilha de informações entre o EI e o docente do 1.º CEB

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	27	100%
Não	0	0%
Total	27	100%

Verificámos que todos os respondentes (100%) partilhavam da mesma opinião relativamente a esta questão. Uma vez que todos aos inquiridos responderam afirmativamente à questão, apresentámos uma outra pergunta, relacionada com a anterior, com o intuito de compreendermos *que tipo de informação é que os pais/EE consideravam pertinente ser partilhada*, a opção de resposta “todas as referidas” que incorpora informações acerca das capacidades, comportamento e dificuldades, foi selecionada por todos os participantes (100%). Por fim, foi apresentada uma última questão com o objetivo de percebermos se os pais/EE consideravam *pertinente transmitirem informações relativas aos seus filhos/educandos aos docentes do 1.º CEB*

com o propósito de facilitar o seu processo adaptativo. Neste sentido foram apresentados os seguintes dados (cf. Tabela 20):

Tabela 20

Pertinência de partilha de informações entre os pais/EEI e o docente do 1.º CEB

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	27	100%
Não	0	0%
Total	27	100%

Constatámos que todos os respondentes acreditavam ser oportuno partilhar informações com o futuro docente; neste sentido, procurámos perceber que tipo de informação julgavam ser relevante. Assim sendo, todos os pais (100%) optaram pela resposta “todas as referidas” que abarcava informações relacionadas com capacidades, comportamento, aprendizagem e dificuldades. Nenhum dos inquiridos sugeriu outro tipo de informação que considerasse relevante. Atendendo ao mencionado pelos pais/EE de educação citamos Silva (2002) que defende que é crucial que existam momentos de cooperação e comunicação entre os educadores e os professores do 1.º CEB para partilhar conhecimentos e especificidades acerca das crianças com o objetivo de mitigar possíveis problemas e dificuldades que possam surgir ao longo do processo educativo (como é o caso da adaptação ao contexto de 1.º CEB). O mesmo autor, menciona que a possibilidade de antever problemas e planificar práticas ajustadas às reais necessidades educativas das crianças é muito maior quando os professores e educadores partilham conhecimentos e percecionam a educação de uma forma contínua.

Nesta linha de pensamento, e atendendo aos dados obtidos, suportados por Pires (2015) salientamos que o corpo docente (educadores e professores) deve desenvolver e recorrer a métodos e estratégias que simplifiquem e potenciem a participação e cooperação dos pais e famílias na prossecução das mais variadas atividades que acontecem no estabelecimento escolar; para tal os profissionais devem criar momentos onde tenham a possibilidade de comunicar com os pais/EE seja através de conversas de carácter formal ou informal. Estas conversas assumem um papel muitíssimo relevante, dado que os pais/EE ficam a conhecer a realidade educativa vivenciada pelos seus educandos, bem como as suas fragilidades, dificuldades,

habilidades e conquistas diárias e partilham com os docentes e educadores informações relevantes que auxiliam a construção das planificações e a mobilização de estratégias que atendam as necessidades de cada um enquanto ser aprendiz.

4.1.6 A perspectiva dos encarregados de educação dos alunos que frequentam o 1.º ano sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB

Tal como os questionários analisados anteriormente, os inquiridos por questionário dos pais/encarregados de educação do 1.º CEB foram distribuídos com a colaboração das professoras do 1.º CEB e dos alunos que frequentavam o 1.º ano do 1.º CEB. No que diz respeito à análise dos dados recolhidos, a mesma foi realizada com o auxílio da ferramenta de folha de cálculo - *Excel*. Os questionários em questão foram distribuídos por 42 pais, sendo todos devolvidos devidamente preenchidos.

A partir da avaliação dos dados dos questionários, constatou-se uma predominância de respostas de pais/EE do sexo feminino, conforme apresentado na Tabela (cf. Tabela 21).

Tabela 21

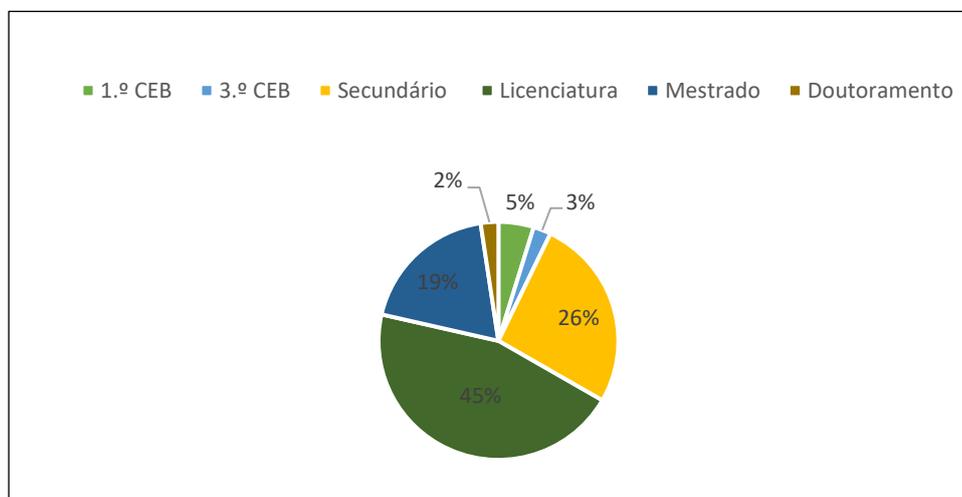
Sexo dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB

Sexo	Frequência	Valor percentual
Masculino	2	5%
Feminino	40	95%
Total	42	100%

No que concerne à idade dos pais/EE, notámos que variava entre os 32 e os 60 anos, apresentando uma média de 40 anos de idade. A fim de caracterizar sociodemograficamente os pais/ encarregados de educação, considerámos necessário reconhecer as suas habilitações académicas (cf. Figura 11). Verificámos que 1 dos pais/EE era doutorado (2%), 8 possuíam o grau de mestre (19%), 19 pais/EE eram licenciados (45%), 11 respondentes o ensino secundário (26%), 1 o 3.º CEB (2%) e 2 dos inquiridos o 1.º CEB (5%).

Figura 11

Habilitações literárias dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB

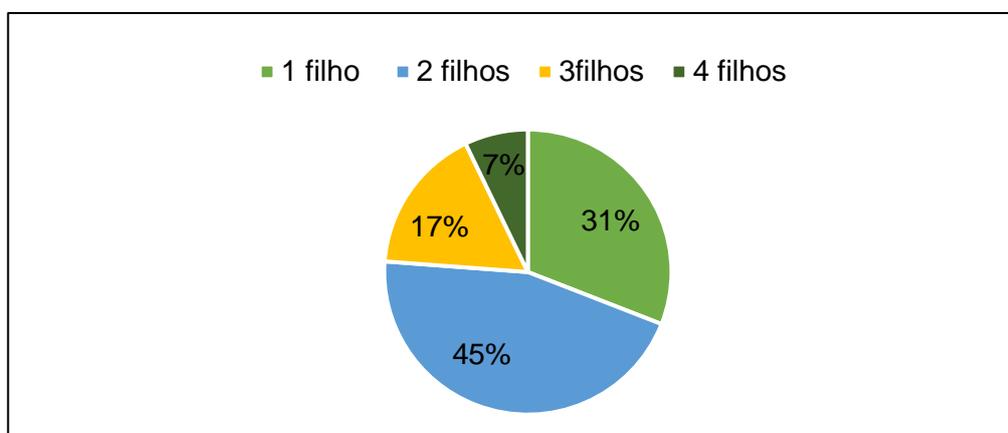


Face aos dados recolhidos e ao preconizado no estudo de Pinto (2021) as habilitações académicas e o nível socioeconómico, principalmente das mães revela-se um fator chave para o sucesso educativo dos alunos. Isto justifica-se pelo facto de a mãe se assumir como a figura de referência e ser a primeira cuidadora da criança. No contexto educativo a figura materna assume o papel de encarregada de educação, sendo assim a figura responsável pelo processo educativo do seu educando. Na mesma linha de pensamento, aludimos para as conceções de Carneiro (208) ao afirmar que o nível académico e socioeconómico das famílias, principalmente da mãe, apresenta-se com um fator que marca o percurso e os resultados escolares dos alunos. Ao analisarmos alguns estudos destacamos que Sousa (2016) compreendeu que os alunos que tinham pais com habilitações literárias superiores, alcançavam melhores resultados escolares, demonstrando-se assim que a escolarização dos pais é uma variável que influencia os resultados dos alunos. De igual modo Silles (2011), percebeu que elevadas habilitações académicas das mães influenciam positivamente o desenvolvimento cognitivo, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Quanto ao número de filhos, os participantes forneceram informações que corroboram com a Figura 12, ou seja, 13 dos inquiridos (31%) tinham apenas filho, 19 dos consultados (45%) possuía uma prole de dois filhos, 7 dos respondentes (17%) tinham 3 filhos e somente 3 dos pesquisados (correspondendo a 7%) tinham 4 filhos.

Figura 12

Habilitações literárias dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB



No que diz respeito à questão sobre se algum dos filhos dos inquiridos já está matriculado no 1º Ciclo do Ensino Básico e/ou em algum Ciclo Educativo Superior, as informações obtidas estão apresentadas na Tabela (cf. Tabela 22).

Tabela 22

Interação com outros níveis de ensino

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	15	36%
Não	27	64%
Total	42	100%

A partir da análise da Tabela 22, podemos deduzir que 64% dos pais/EE (27 indivíduos) não possuíam outros filhos matriculados no 1º CEB ou em um ciclo académico superior, enquanto 36% (15 indivíduos) já tinham contactado com essa realidade. Dos inquiridos que responderam afirmativamente, nenhum mencionou os anos de escolaridade com que já tinha contactado ou estava a contactar.

No que concerne ao bloco das reações das crianças face à adaptação ao contexto de 1.º CEB, os participantes foram interpelados acerca dos sentimentos demonstrados pelos seus filhos/educandos aquando da mudança para o 1.º CEB, tendo a oportunidade de seleccionar uma panóplia de opções de resposta. Deste modo

evidenciaram que: o sentimento mais patenteado pelos alunos foi o entusiasmo (sendo escolhido 32 vezes), seguindo-se a felicidade e a ansiedade, por outro lado, os sentimentos menos demonstrados foram o medo e a euforia. Importa salientar que um dos pais/EE selecionou a opção de resposta “outro” enfatizando que o seu educando tinha receio que na realidade de 1.º CEB não tivesse a oportunidade de brincar.

Com base nos dados da Tabela (cf. Tabela 23), concluímos que a maioria dos pais/EE inquiridos possibilitou que o seu educando tivesse contacto com a EPE, todavia um dos pais/EE optou que o seu educando não frequentasse essa valência educativa.

Tabela 23

Contacto com o contexto de EPE

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	41	98%
Não	1	2%
Total	42	100%

Os pais/EE que responderam, afirmativamente, foram questionados sobre a influência que a EPE apresenta na adaptação ao 1.º CEB, sendo que todos enfatizaram que o facto de os educandos terem frequentado a EPE facilitou a adaptação dos alunos ao 1.º CEB. Neste sentido, os 41 pais/EE foram convidados ainda a partilhar quais eram, na sua perspetiva, as competências desenvolvidas na EPE que facilitavam a adaptação ao 1.º CEB, todos os respondentes selecionaram a opção de resposta “todas as referidas” que abarcava competências como: ser participativo, conviver democraticamente, saber estar na sala de aula, ser autónomo. As conceções partilhadas encontram-se em consonância com o defendido por Carvalho (1996, p .67) “O pré-escolar é aquele ciclo em que a criança tem alguma organização de atividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos com os objetivos a alcançar” o que quer dizer que EPE permite que as crianças, ao seu ritmo, desenvolvam diversas competências que as auxiliaram futuramente na construção de saberes e a atingir os objetivos que o 1.º CEB apresenta. Na mesma ordem de pensamento Vasconcelos (2007) realça que a EPE forma crianças a nível pessoal e social, capacitando-as para a vida em sociedade (aprendem a relacionar-se com o outro e com o mundo que as rodeias, compreendendo a sua responsabilidade social. Compreendemos deste modo, que a EPE assume uma papel de destaque na formação

das crianças, visto que é neste contexto que se inicia o desenvolvimento/construção de inúmeras aprendizagens que as acompanham durante toda a sua vida e que facilitam a sua entrada no 1.º CEB.

Relativamente ao ingresso no 1.º CEB procuramos compreender se os pais/EE tiveram oportunidade de acompanhar os seus educandos nos primeiros dias de aulas (cf. Tabela 24).

Tabela 24

Acompanhamento no 1.º dia de aulas

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	33	79%
Não	9	21%
Total	42	100%

Averiguamos que 79% (33 dos participantes) acompanharam os seus filhos/educandos nos primeiros dias de aulas, contudo 21% (9 dos respondentes) não teve oportunidade de acompanhar os primeiros dias de ingresso ao novo contexto educativo. Aos que inquiridos que responderam à opção “sim”, foi apresentada uma nova questão com o intuito de entendermos se sentiram que o facto de terem acompanhado fisicamente os educandos no ingresso ao 1.º CEB facilitou adaptação, todos responderam afirmativamente. Nesta linha de pensamento salientamos que o envolvimento dos pais/EE na educação dos filhos, contribui em larga medida para o desenvolvimento dos alunos apoiando a sua adaptação contribuindo gradualmente para sucesso do processo de aprendizagem- rendimento escolar (Davies et al., 1989 citado por Galvão & Marques, 2018).

No que diz respeito às atitudes dos pais/EE em relação à adaptação dos alunos, estes foram questionados acerca dos seus *próprios sentimentos ao vivenciar a transição dos educandos/filhos para o 1.º CEB*, tendo a possibilidade de seleccionar diversas opções de resposta. O sentimento mais revelado foi a felicidade (sendo escolhido 245 vezes) seguindo-se da ansiedade e do entusiasmo, em contrapartida os sentimentos menos evidenciados pelos respondentes foram a insegurança e o nervosismo. Importa salientar que 2 pais/EE também seleccionaram a opção de resposta “outro” e mencionaram que sentiram tranquilidade e orgulho. Os dados apresentados vão ao encontro do preconizado por Simões (2011) que menciona que os pais aquando das

transições educativas se sentem orgulhosos pelo ingresso numa nova etapa, todavia também são confortados igualmente com o receio das possíveis dificuldades adaptativas dos seus filhos. Dessa forma, neste período os pais demonstram-se mais atentos e focados nos comportamentos da criança com intuito de identificarem possíveis problemas emocionais

Relativamente ao *desempenho do educando*, os pais/EE foram questionados com a finalidade de perspetivarmos se era habitual receber informações por parte do educador de infância (cf. Tabela 25).

Tabela 25

Acesso a informação relativa aos educandos

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	38	90%
Não	4	10%
Total	42	100%

Através da análise desta tabela, verificou-se que a maior parte dos pais/EE (90%) era informada sobre aspetos relacionados com o seu educando, todavia, 10% dos respondentes afirmaram não receber nenhum tipo de informação. Com o propósito de percebermos que informação era partilhada pelo educador de infância aos pais/EE, inquirimos os 38 pais que responderam afirmativamente, sendo que 30 pais/EE optaram pela resposta “todas as referidas” que englobava informações acerca das capacidades, aprendizagens, comportamento e dificuldades, 3 dos pesquisados mencionaram que recebiam apenas informações relativas ao comportamento, 3 dos inquiridos destacaram somente as informações relacionadas com o comportamento, e 2 dos pais/EE enfatizaram que apenas tinham conhecimento de informações concernentes às capacidades dos filhos/educandos. De igual modo, os 4 pais/EE que reponderam negativamente foram questionados com o objetivo de apresentarem que tipo de informação gostariam de ter recebido por parte do educador de infância, 3 selecionaram a opção de “todas as referidas” que contemplava informações alusivas a: capacidades, aprendizagens, comportamento e dificuldades e 1 dos inquiridos selecionou a opção de comportamento. Nesta ordem de ideias aludimos para o mencionado nas OCEPE que salientam que o educador de infância deve estabelecer uma comunicação constante com os pais através de momentos formais (reuniões, atividades de escola) ou através

de momentos informais, nestas conversas os educadores devem transmitir aspetos relacionados com o desenvolvimento e progressões da criança e compreender as principais preocupações e/ou sugestões dos pais/EE. Todavia, caso o educador de infância sinta que os pais não valorizam esses momentos de comunicação, o mesmo deve mobilizar estratégias de modo a incentivar os pais a participar/intervir na educação dos seus filhos (Ministério da Educação, 2016).

A Tabela, a seguir apresentada (cf. Tabela 26), alude para os meios que os pais/EE utilizavam geralmente para estabelecer contacto com os educadores de infância.

Tabela 26

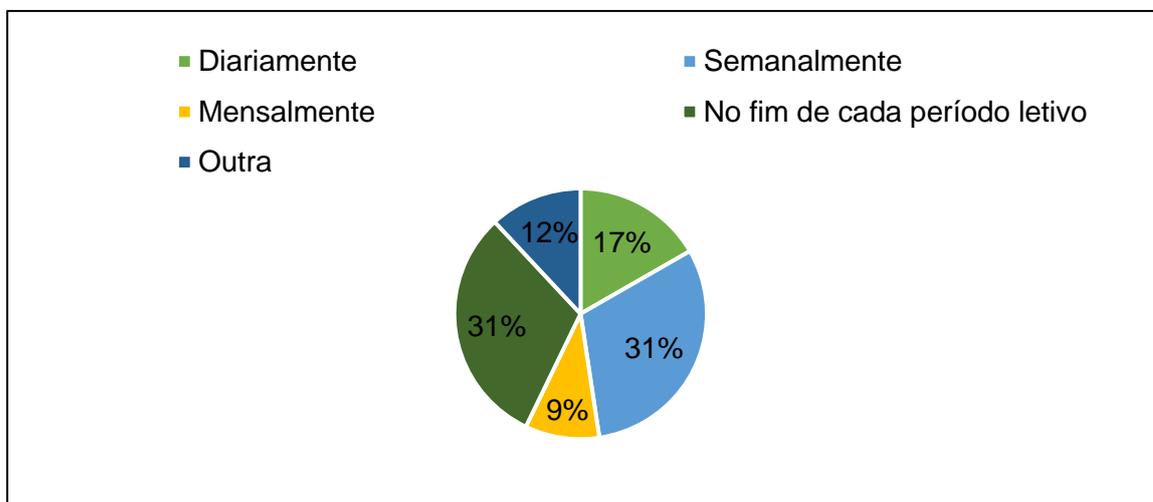
Meios utilizados para estabelecer contacto com o EI

Categorias	Frequência	Valor percentual
Contacto oral	31	74%
Contacto escrito	11	26%
Total	42	100%

Tendo em consideração os dados apresentados constatámos que enquanto 26% dos inquiridos preferiam o contacto escrito, a maioria dos pais/EE valorizava o contacto oral. Neste seguimento, os inquiridos foram questionados acerca da frequência com que mantinham contacto com a educadora de infância que acompanhava os seus educandos, sendo obtidos os resultados espelhados na Figura 13.

Figura 13

Regularidade do contacto com a educadora de infância



Verificamos, a partir da análise da figura, que 13 dos inquiridos (31%) estabelecia contacto com a educadora de infância apenas no término de cada período letivo, 4 dos respondentes (10%) comunicava com a educadora mensalmente, 13 dos inquiridos (31%) mantinha contacto semanalmente, 7 dos pais/EE comunicava diariamente com a educadora de infância e 5 dos inquiridos selecionaram a opção “outro” não pormenorizando a regularidade com que era estabelecido o contacto.

A respeito da tentativa de estabelecer contacto com a futura professora do 1.º CEB, por parte dos pais/EE, enquanto os educandos frequentavam a EPE apurámos os seguintes resultados (cf. Tabela 27):

Tabela 27

Contacto com a docente do 1.º CEB

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	5	12%
Não	37	88%
Total	42	100%

Posto isto, observámos que 5 dos inquiridos (12%) tencionaram estabelecer contacto com o então atual professor do 1.ºCEB, todavia 37 dos pais/EE em nenhum momento procurou estabelecer contacto/comunicação com o docente.

Considerando o tema da *(des)articulação*, procurámos entender se os pais/EE tinham conhecimento de algum projeto realizado pela instituição de ensino que envolvesse crianças que frequentavam a EPE e o 1.º CEB. Onze (11) dos respondentes (26%) mencionaram ter conhecimento da existência de atividades desse cariz, por outro lado, 31 pais/EE (26%) desconhecia a existência de projetos dessa natureza. Alguns dos pais/EE que responderam afirmativamente mencionaram com clareza os projetos dos quais tiveram conhecimento; aludindo para: i) o projeto de leitura intitulado de “LER+”; ii) Atividades realizadas nas festividades de Natal e no final do ano letivo; iii) “Bombos Infant Art”; iv) projeto de leitura denominado de “Um, dois, três, a hora do conto chegou outra vez” e por fim outro projeto relacionado com a leitura designado de v) “Formar pequenos leitores”. No que se refere ao facto dos pais/EE possuírem *conhecimento da existência de uma relação entre os alunos e os docentes do 1.º CEB com os educadores de infância e crianças da EPE, no período em que os seus filhos/educandos frequentavam a EPE*, 10 dos respondentes (24%) salientaram que tiveram conhecimento dessa relação, contudo 32 dos participantes (76%) enfatizaram que não tinham informação sobre qualquer ligação entre ambas as áreas educativas. Relativamente à relevância que os pais/EE conferiam à articulação entre a EPE e o 1.º CEB 83% dos inquiridos (35 pais/EE) frisaram que consideravam imprescindível a articulação, em contrapartida 17% dos participantes (7 pais/EE) não perspetivava a articulação um fator essencial para a adaptação ao 1.º CEB. No que concerne aos documentos/informações que auxiliam o processo da transição educativa, questionamos os pais/EE com a finalidade de compreendermos se os mesmos julgavam ser vantajoso o educador de infância transmitir/partilhar informações acerca do seu educando ao docente do 1.º CEB (cf. Tabela 28)

Tabela 28

Partilha de informação entre EI e professores do 1.º CEB

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	37	88%
Não	5	12%
Total	42	100%

Averiguamos que 37 respondentes (88%) consideravam vantajosa a partilha de informação entre profissionais educativos, contudo 5 inquiridos (12%) não partilhava da mesma opinião. Aos pais/EE que responderam afirmativamente à questão, apresentámos uma outra pergunta, relacionada com a anterior, com o propósito de entendermos que tipo de informação é que os pais/EE achavam conveniente ser partilhada, a resposta “todas as referidas” que abarca informações sobre capacidades, comportamento e dificuldades, foi preferência unânime dos participantes (correspondendo a 100%). Ao analisarmos as perspetivas dos pais/EE compreendemos que estes valorizam a comunicação entre os educadores de infância e os docentes do 1.º CEB, estas perceções encontram-se em consonância com Carvalho (2010) que refere que a comunicação entre educadores de infância e docentes quando é bem estabelecida apresenta-se como um fator chave para a partilha de visões educativas, para o desenvolvimento de novas e inovadoras metodologias e para a partilha de informação acerca das crianças (capacidades, dificuldades, expectativas) assim, todos estes aspetos mostram-se fundamentais para facilitar o ingresso das crianças ao 1.º CEB.

Para terminar, foi apresentada uma pergunta para verificarmos se os pais/EE consideravam relevante a transmissão de informações sobre os seus filhos/educandos aos professores do 1.ºCEB para facilitar o processo de adaptação. Assim sendo, recolhemos os dados apresentados na Tabela (cf. Tabela 29).

Tabela 29

Partilha de informação por parte dos pais/EE

Categorias	Frequência	Valor percentual
Sim	38	90%
Não	4	10%
Total	42	100%

Inferimos que 90% dos inquiridos julgava ser pertinente e conveniente transmitir informações ao professor do 1.º CEB, já 10% dos pais/EE não partilhavam da mesma conceção. Aos pais/EE que responderam afirmativamente, apresentámos uma última questão com a intenção de compreendermos *que tipo de informação acreditavam ser relevante partilhar com o docente*. Desta forma e ao analisarmos as respostas apresentadas constatámos que todos os pais (100%) optaram pela resposta “todas as

referidas” que englobava informações alusivas às capacidades, ao comportamento, à aprendizagem e às dificuldades. Para concluir, e atendendo ao mencionado pelos inquiridos ao longo do questionário, salientamos, sustentados pela perspectiva de Reis (2008), que se revela crucial que os professores e a escola recorram a estratégias inovadoras com o propósito de fomentar o envolvimento e participação dos pais, no dia a dia escolar de modo que estes fiquem a par da caminhada educativa dos seus educandos mas também que partilhem informações pertinentes que auxiliem as práticas docentes, ou seja a escola no papel de instituição educativa deve trabalhar numa ótica colaborativa envolvendo ativamente todos os agentes educativos nomeadamente em momentos desafiantes como é o caso do processo de transição. De forma semelhante, Tomásio (2019) foca que o envolvimento dos pais no decorrer da transição educativa e ao longo de toda a jornada é percecionado com um aspeto crucial para o sucesso dos alunos bem como das práticas dos professores, visto que os pais podem partilhar com estes aspetos importantes relativos às dificuldades e/ou competências dos seus educandos. Esta partilha possibilita o recurso a metodologias diferenciadas, que colmatem os medos e dificuldades dos alunos, assegurando assim o sucesso de processo de ensino/aprendizagem.

Conclusão do estudo empírico

Sustentados nos fundamentos teóricos e nos dados obtidos com os inquiridos por questionário e entrevista foi possível dar resposta aos objetivos definidos para o estudo em causa e conseqüentemente responder à questão problema que norteou todo o estudo empírico : “De que modo é que os diversos agentes educativos (educadores de infância, professores do 1.ºCEB, crianças/ alunos e pais/encarregados de educação) percecionam o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

O presente estudo permitiu-nos testemunhar que os agentes educativos envolvidos na investigação reconhecem a relevância dos processos de transição, mais especificamente, o processo de transição da EPE para o 1.º CEB. Os inquiridos, demonstram que o processo de transição é desafiante e complexo, visto que engloba uma panóplia de situações dispare e envolve um vasto conjunto de intervenientes. No que concerne às perceções das educadoras de infância e das docentes do 1.º CEB face ao processo de transição entre contextos, podemos enfatizar que as inquiridas compreendem a importância que os momentos transitórios assumem no percurso educativo de cada criança/aluno e procuram conhecer as especificidades curricular do nível educativo onde desempenham funções e dos níveis anteriores ou seguintes. Esta preocupação espelhada pelas educadoras de infância e docentes encontra-se em consonância com o ponto de vista de Vasconcelos (2007) que considera que para garantir a articulação e a transição plena e harmoniosa entre as vivências do JI e a realidade do 1.º CEB é fulcral que os profissionais da educação tenham conhecimento profundo dos normativos teóricos que regem ambas as realidades e das especificidades que caracterizam e diferenciam ambas as valências.

Verificámos, igualmente, que as educadoras de infância e as professoras do 1.º CEB procuram promover uma transição educativa aprazível sem descurar as aprendizagens contruídas previamente, de modo que as crianças não sintam um corte educativo radical e apresentem sentimentos de desmotivação e insegurança aquando da chegada ao novo contexto. As docentes do 1.º CEB salientaram que quando as crianças transitam do JI da mesma instituição têm acesso ao percurso educativo (tanto em documentos em conversas/ reuniões com as educadoras de infância) do aluno o que facilita em larga escala a planificação das atividades e a escolha de metodologias, contudo, quando as crianças são provenientes de outros estabelecimentos escolares as professoras não têm a possibilidade de aceder a informações dos alunos.

Partindo das opiniões partilhadas pelas profissionais educativas aludimos para as diretrizes difundidas nas OCEPE que mencionam a importância do diálogo e da partilha de informação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB de forma assegurar a continuidade do processo de aprendizagem das crianças, evitando repetições e retrocessos que possam desmotivá-las e desinteressá-las. (Ministério da Educação, 2016). Deste modo, percebemos que é fundamental que os profissionais destes ciclos educativos tracem estratégias como por exemplo: discussões entre educadores e professores para dialogar acerca da temática em questão; partilha do historial educativo das crianças; promoção de projetos que envolvam a participação dos agentes educativos de cada um dos contextos, etc. todas estas estratégias são cruciais para a assegurar processos de articulação coesos que pautem pelo sucesso e eficácia, Nesta linha de pensamento citamos Alarcão (2008) que menciona que o foco de desenvolvimento harmonioso e holístico revela-se pela sequencialidade das aprendizagens, isto é, as crianças constroem de forma mais efetiva e prazerosa novo conhecimento quando percebem que o mesmo se interliga com aprendizagens previamente construídas .

Todavia, as educadoras e as docentes reconhecem limitações na consecução das práticas de articulação entre as valências de EPE e 1.º CEB, dado que consideram que as mesmas não acontecem com a regularidade devida, focando-se essencialmente nos momentos festivos e no término do último período letivo, mais concretamente nas últimas semanas que antecedem a transição entre contexto. As inquiridas sublinharam que as atividades de articulação se centram, essencialmente em visitas ao contexto de 1.º CEB (onde as crianças têm oportunidade de observar a organização do espaço e as diferenças mais evidentes entre contexto) e na leitura de histórias e criação de dramatizações envolvendo crianças e alunos de ambos os contextos educativos.

A investigação possibilitou-nos ainda deduzir que à luz do mencionado pelas crianças e alunos no contexto de EPE estes/as vivenciam uma rotina mais flexível e aprendem através de metodologias focadas essencialmente no brincar, no lúdico e na autonomia enquanto seres aprendentes, cabendo por isso ao educador potenciar momentos onde as suas características e interesses sejam valorizadas/os. Todavia no 1.º CEB e atendendo ainda às conceções partilhadas pelos inquiridos a rotina é mais formal, assim como as aprendizagens destinadas ao 1.º ano do 1.º CEB. Estas conceções vão ao encontro do mencionado por Marchão (2012) "(...) o grande objetivo da Educação Pré-Escolar é o desenvolvimento global da criança e o grande objetivo da

escola é a aprendizagem focalizada em diversos conteúdos científicos e funcionais.” (pp. 51-52). Ainda nesta linha de pensamento Nabuco (2002) ressalva que na EPE, o cerne das atividades é focado na maturação e desenvolvimento emocional das crianças, com recurso a atividades lúdicas/criativas e ao jogo, por lado no 1.º CEB o foco das atividades é direcionado para a aquisição de capacidades/competência relacionadas com a leitura, escrita e matemática.

No que diz respeito aos sentimentos e expectativas das crianças/alunos percecionamos que os sentimentos mais patenteados quando perspetivavam a transição entre os contextos eram essencialmente o entusiasmo, dado que deixavam transparecer o seu desejo pela construção de novas competências/habilidades académicas (nomeadamente o desejo de saber ler e escrever) bem como o nervosismo e a ansiedade visto que iriam contactar com uma realidade distinta repleta de novos desafios. De acordo com Sim- Sim (2010) é comum que as crianças ao vivenciarem o processo de transição desenvolvam expectativas positivas (revelando euforia e entusiasmo) ou expectativas negativas (medo, stress, ansiedade, ...) visto que as transições são processos complexos na vida de cada ser humano e despertam sentimentos característicos em cada um deles. A mesma autora ressalva ainda que o processo de transição da EPE para o 1.º CEB, envolve sempre o abandono de uma realidade familiar e o ingresso numa realidade desconhecida incitando nas crianças o medo do desconhecido e a ansiedade de ser confortado com novas rotinas e hábitos de trabalho (Sim- Sim, 2010). Face ao ponto de vista das crianças e alunos inquiridos a transição educativa assenta numa passagem vivenciada, na maioria dos casos de forma positiva e que expressa a chegada de novas aprendizagens, novas rotinas, novos adultos de referência e novas amizades. Não obstante verificamos que alguns alunos e crianças consideravam o processo de transição bastante desafiante e complexo pela perda da rotina, bastante característica e peculiar, e dos seus adultos de referência mais especificamente, a educadora de infância e a assistente operacional.

Ao analisarmos os dados averiguamos igualmente que no desenrolar do processo de transição entre contextos as expectativas e reações das crianças são também influenciadas pelos adultos de referência, nomeadamente os pais/EE. Através dos dados recolhidos com os inquéritos por questionário percecionamos que pais/EE quando vivenciaram ou perspetivavam a transição dos seus educandos para a nova realidade educativa se sentiam ansiosos e nervosos, todavia também aludiram para

sentimentos relacionados com o entusiasmo e alegria por observarem o desenvolvimento e crescimento das suas crianças.

A maioria dos pais/EE enfatizou que considerava que o facto dos seus educados terem frequentado ou estarem a frequentar a EPE facilitou ou iria facilitar o ingresso na realidade de EPE, visto que neste contexto as crianças têm a oportunidade de desenvolver um vasto conjunto de habilidades e competências fulcrais (convivência democrática, desenvolvimento da autonomia, desenvolvimento da motricidade fina, saber estar em contextos educativos ...). Compreendemos ainda que a generalidade dos pais/EE, considerava que o facto de acompanharem os seus educandos no primeiro dia de aula se demonstrava uma atitude essencial para a adaptação ao 1.º CEB, dado que de acordo com Reis (2008) a presença dos pais na escola e o trabalho colaborativo com os profissionais educativos, traduzem-se no sucesso do processo educativo e no bem-estar emocional das crianças, dado que estas se sentem apoiadas nas duas principais instituições (família e escola). Neste sentido, importa salientar que ao analisarmos os inquéritos por questionário, percebemos que os pais reconhecem a importância que este processo de transição educativa assume apesar de o vivenciarem de forma angustiante, uma vez que temem pelo bem-estar emocional dos seus filhos, procuram assegurar que os seus educandos se adaptam plenamente à sua nova realidade educativa.

Em suma, revela-se crucial reconhecer que cada criança é um ser único com capacidades, competências, dificuldades, potencialidades, limitações e ritmos adaptativos distintos, sendo necessários que os agentes educativos envolvidos no processo transitivo respeitem e auxiliem as necessidades exclusivas de cada criança, com a finalidade de assegurar a estabilidade emocional e o sucesso das aprendizagens construídas no decorrer de toda a fase transitória. Os agentes educativos devem ainda participar ativamente nesta fase se envolvendo-se e conversando entre si com o propósito de potenciar um processo de transição apazível e sem grandes contratempos.

Conclusão geral

O presente RFE apresenta-se como o término de uma das etapas de formação académica, tendo como cerne a reflexão crítico-reflexiva acerca de um trajeto desafiante e carregado de experiências, no papel de futura educadora de infância e professora do 1.º CEB. Ao atentar o caminho percorrido perspetivamos a conquista e a construção de uma panóplia de capacidades e conhecimentos na área da docência, tendo em consideração todos os desafios impostos pela mesma, visto que a ação do educador/professor influencia em larga medida o contexto onde atua e a construção de competências e conhecimentos por parte das crianças e alunos.

Ao analisarmos o percurso académico no âmbito deste mestrado, destacamos as unidades de Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que estas assumiram um papel fulcral na nossa formação docente, pois permitiram um contacto direto e efetivo com diversos contextos educativos, cada um deles com especificidades próprias, o que possibilitou o recurso a práticas e estratégias educativas diferenciadas, discutidas teoricamente nas restantes unidades curriculares e ainda a compreensão do papel fundamental que os profissionais educativos assuem na educação das crianças/alunos.

Aliado a isto, as PES expostas crítico-reflexivamente na primeira parte do presente Relatório possibilitaram o contacto direto com diversos agentes educativos (pais/EE, outros docentes/educadores, assistentes operacionais) que ao longo da nossa prática, partilharam conceções e conhecimentos aliados às suas vastas experiências educativas fomentado assim a (re)construção de novos conhecimentos e olhares/reflexões que contribuíram para a adaptação mais concisa a cada um dos contextos, visto que é através desta reflexão acerca das práticas que os profissionais de educativos, obtêm uma perspetiva crítica do seu desempenho e do contexto ideológico em que atuam. Os profissionais educativos ao longo da sua reflexão devem mobilizar determinados conhecimentos que garantam a persecução de práticas educativas que correspondam às necessidades educativas de cada grupo/ contexto, criando oportunidades de construção de aprendizagens reais e significativas e que pautem pela excelência, tal como referido por Serrazina e Oliveira (2002). Considera-se ainda relevante mencionar que devido ao surto pandémico e às conseqüentes mudanças na modalidade do sistema de ensino/aprendizagem a reflexão docente demonstrou-se ainda mais necessária, pois a prática reflexiva oferece aos educadores/docentes a oportunidade de aprender a lidar com os desafios que surgem ao longo das suas práticas pedagógicas e a aceitar situações de incerta, em linha com

Serrazina e Oliveira (2002) ou seja, problemas/desafios que possam advir no decorrer da sua jornada educativa, bem como estar aberto a novos caminhos/estratégias educativas, como por exemplo o ensino a distância que tantos desafios apresentou à modalidade de ensino que até então se vivenciava. Todavia, considera-se que esta modalidade de ensino também fomentou a construção de novos conhecimentos profissionais, visto que a PES padeceu de algumas modificações no seu funcionamento, sendo necessário refletir e recorrer a metodologias inovadoras que fossem ao encontro das necessidades educativas dos grupos de crianças em questão.

No que concerne às análises e reflexões críticas, apresentadas na primeira parte do presente RFE, estas focaram-se nas experiências vivenciadas nas PES em contexto de EPE e 1.º CEB que contribuíram em larga medida para espoletar o interesse pela temática selecionada para o presente estudo empírico - *processos e práticas de transição da EPE para o 1.º CEB*. Este trabalho de investigação permitiu dar resposta à questão problema levantada no início do estudo “*De que modo é que os diversos agentes (educadores de infância, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, crianças/alunos e pais/encarregados de educação) percecionam o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”, cumprir os objetivos traçados num primeiro momento e concedeu um melhor entendimento das visões/conceções e perspetivas que estão na base desta temática.

Este processo investigativo foi levado a cabo por intermédio dos inquéritos quer por entrevista quer por questionário, dado que estes se assumem enquanto técnicas de recolha dados utilizadas frequentemente em investigações empíricas no campo da Educação (Batista; Rodrigues; Moreira e Silva, 2021). Considera-se relevante mencionar que o inquérito por questionário permitiu inquirir um número mais vasto de participantes, como foi o caso dos pais/EE, e o inquérito por entrevista possibilitou a interpretação de inúmeras visões e conceções acerca da temática em estudo, neste caso específico a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB.

Os resultados obtidos com a presente investigação demonstraram que os agentes educativos investigados reconhecem a importância do processo de transição, contudo apresentam algumas falhas e limitações nos momentos em que o mesmo se desenrola. Ou seja, apesar de considerarem que o processo adaptativo e a continuidade educativa são fatores chave para o sucesso do ingresso no 1.º CEB, atentam que as práticas da comunidade educativa não correspondem totalmente às exigências do processo

transitório, destacando as dificuldades nos processos de articulação coesa, efetiva e duradoura entre ambos os contextos educativos.

Para terminar, enfatizamos que para a continuidade deste trabalho, os participantes na investigação devem ser em maior número, com o intuito de obtermos uma visão mais ampla acerca da temática dos processos de transição entre a EPE e o 1.º CEB, dado que focámos somente um único contexto com especificidades próprias que podem em certa medida não representar as perceções globais de um campo mais amplo de agentes educativos.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). *As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola. As Distâncias e as Transições Entre Ciclos de Ensino*. Tese de doutoramento. Lisboa, ISCTE.
- Abreu, A. (2011). *A importância da cooperação Escola Família: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Alves, A., Martins, A. & Almeida, L. (2015). Desempenho cognitivo: diferenças entre crianças do Pré-Escolar e início do Ensino Básico. *Psicologia Educação e Cultura*, 19(1), 32-43.
- Avlami, K. (2012). Por que estamos separados por uma vedação tão alta? *Infância na Europa*, 22, 25-26.
- Bairrão, J. (1997). Educação pré-escolar. *Estudos temáticos*, 2(3), 15-16.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, B.; Rodrigues, D.; Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquéritos por questionário e/ou entrevista? *Reflexões em torno de metodologias em investigação: recolha de dados*, 2(1), 13-36.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Brito, R., & Soares, S. (2014). A influência da família na aprendizagem escolar da criança: Ponto de reflexão. *Revista Exitus*, 4(1), 241-253.
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances: estudo sobre Educação*, 25(2), 311-321.
- Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7(1), 17-41.
- Cartaxo, S. (2013). *Pressupostos da Educação Infantil*. InterSaberes.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1ºCiclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Carvalho, I. (1996). Currículo no Pré-Escolar? Sim, mas com cuidado. *Revista Educação: a Educação Pré-Escolar*, 12. Porto Editora.
- Carvalho, M. E. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de pesquisa*, 34, 41-58.
- Casanova, M.P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do DecretoLei 22/2014. *A Formação Continua na Melhoria da Escola*. Almada: CFAECA.
- Chao, M. (2011). Family interaction relationship types and differences in parent. *Child interaction Social Behavior and Personality*, 39(7), 40-49.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro
- Dias, E. & Campos, R. (2015). Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(244), 635-649.
- Dominicé, P. (1986). La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité. *Éducation et Recherche*, 86, 63-72.
- Epstein, J. L. (1997). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In. Epstein J., Coates L., Salinas C., Sanders M. & Simon B., *School, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, California.

- Formosinho, J & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1997). O contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-escolar. *Inovação*, 10(1), 21-36.
- Formosinho, J.; Machado, I. & Passos, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Formosinho, J.; Monge, G.; Oliveira-Formosinho, J. (Orgs). *Transição entre ciclos educativos*. Porto: Porto Editora
- Fortin, M. (2003). *O processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fountura, M. (2006). *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares – Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Frabboni, F. (1998). A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. *Qualidade em Educação Infantil*, 63-92. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, J. & Marques, R. (2018). Como envolver os pais nas práticas educativas na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista da UIIPS- Unidade de investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 1(6) 37-46.
- Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2011). *O inquérito: Teoria e Prática*. (4.ª ed.). Lisboa: Celta Editora.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years?. *Dunlop A. & Fabian H. Informing transitions in the early years. Research, policy and practice.*
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Kemmis, S. (1999). Investigación y la política de la reflexión. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Aval.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research.* New York: Holt, Rinehart and Company.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, alterada pela lei nº 115/97, de 19 de Setembro).
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República — I Série-A, n.º 5-10-2-1997.
- Leite, C. & Pinto, C (s/d). O trabalho colaborativo entre professores no quotidiano escolar. Condições para a existência e sustentabilidade. *Revista ESC-Educação, Sociedade & Cultura*, 69-91.
- Lima, D. (1998). *Parceria escola – família.* Porto Editora. Porto.
- Luís, L. & Casado, M. (2019). Articulação entre educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. *Revista de Psicologia*, 1, 99-108.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.* Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). O Lugar dos Livros no Jardim de Infância. *Revista Aprender*, 34, 25-34.
- Marques, R. (1991). *A Direcção de turma, integração escolar e a ligação ao meio.* Texto. Lisboa
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais.* Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Moreira, L. (2012). *A (in)disciplina na transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico: implicações na qualidade das aprendizagens e no desempenho docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Nabuco, M. & Lobo, M. (s/d). Articulação entre o jardim-de-infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber Educar*. 31-37.
- Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista Aprender*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Nóvoa, A. (1989). *Dos Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: ISEF UTL.
- Nóvoa, A. (1992). *A formação de professores e profissão docente*. (pp. 13-33) Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- OCDE (2018). *Education at a glance 2018: OCDE indicators*. OCDE Publishing, Paris.
- Oliveira, A. (2011). *Identificação e Análise dos Projetos de Intervenção Precoce na NUT III Norte Ave*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º CEB- Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 118-127.
- Ortiz, C.(2020). A diferença entre adaptar-se e ser acolhido. *Revista Avisa Lá*, 2(40), 4-8.
- Pacheco, M. M. (2007). *Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino*. Fundação Hermínio.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Pires, A. (2015). *As expectativas dos pais/Encarregados de Educação sobre o Pré-Escolar e a sua influência na prática profissional do/a educador/a- Um estudo sobre a participação*. Relatório de estágio.

- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), 145-163.
- Ponte, J. P. (2012). Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educación matemática: Teoría, crítica y práctica*, 83-98.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Pratissoli M. (2012). Pensar a escola para haver continuidade. *Infância na Europa*, 22, 19-20.
- Rapoport, A. (2008), *A adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. Educação*. Porto Alegre.
- Reis, A. (2006). *Professores Reflexivos Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, J. (2007). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: aspetos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O Professor*, 3, 10-13.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento em educação infantil e familiar. Universidade de Málaga.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-24.
- Roldão, M. C. (2000). *Gestão Curricular – A especificidade do 1º ciclo*. Em *Gestão Curricular no 1º ciclo – Monodocência e Coadjuvação*. 15-31
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao

- reconhecimento social. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(2), 138-177.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). Novos Professores: Primeiros anos de profissão. *Quadrante*, 11(2), 55–73.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard. *Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Silles, M. (2011). The intergenerational effects of parental schooling on the cognitive and noncognitive development of children. *Economics of Education Review*, 30(2), 258-268.
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sim- Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Actas do I EIELP.
- Sousa, S. (2016). *Four essays in economics of education*. Tese de Doutoramento em Economia, Universidade do Minho, Braga.
- Tomásio, M. (2019). *A Transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico - um salto gigante - intervenção com uma criança com atraso global do desenvolvimento*. Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vale, I. (2019). *A Transição Educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Valente, M. O. (2011). Segredos da Educação Básica. In *A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: Asa.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. Alarcão (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Viseu, F. & Menezes, L. (2013). Desenvolvimento do conhecimento didático de uma futura professora de matemática do 3.º Ciclo: O confronto com a sala de aula na preparação e análise de tarefas de modelação matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(3), 347- 375.
- Wadsworth, B. J. (1997). *Inteligência e afetividade da criança: na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira.
- Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), 658-678.
- Zabalza, M. (2004). “Práticas educativas en la educación infantil – transversalidade y transiciones.”. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 6, 7-26.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Edições Educa.

Anexos

Anexo 1- Inquéritos por entrevista aos diversos agentes educativos

Guião de entrevista aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico		
Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações	Agradecer a presença e disponibilidade dispensada para a realização da presente entrevista Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista. Indicar os objetivos da entrevista ao entrevistado(a). Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.
Caracterização dos participantes	Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico.	Quais são as suas habilitações académicas? Em que ano concluiu a sua formação inicial? Quanto tempo de serviço possui? Há quanto tempo exerce funções neste estabelecimento educativo?
Adaptação dos alunos ao novo contexto educativo	Compreender se existem diferenças de adaptação entre as crianças que frequentaram ou não a Educação Pré-Escolar (EPE).	Considera que existem disparidades na adaptação ao 1.º CEB entre as crianças que frequentaram ou não o Jardim-de-infância? Se sim, pode explicar quais as principais diferenças na adaptação dos alunos em questão, ao 1.º ano do Ensino Básico. O que pensa que pode contribuir para tais diferenças?
Reações dos alunos	Compreender as reações reveladas pelos alunos no	Quais as emoções/reações que as crianças demonstram no decorrer do primeiro contacto com esta nova realidade (1.º CEB)?

	<p>primeiro contacto com o 1.º CEB.</p> <p>Reconhecer os métodos que os docentes mobilizam para apoiar os alunos durante o primeiro contacto com a nova realidade.</p>	<p>Os professores recorrem a algumas estratégias para facilitar a adaptação dos alunos, a este novo contexto?</p> <p>- Se sim, quais?</p>
<p>Conhecimento do percurso do aluno</p>	<p>Perceber se os docentes têm conhecimento do percurso já efetuado, pelas crianças, até à entrada no 1.º CEB.</p> <p>Reconhecer o conhecimento que os professores detêm acerca de cada aluno, como um ser com características específicas.</p>	<p>Tem oportunidade de aceder às informações que dizem respeito ao percurso, já desenvolvido pela criança, até à entrada no 1.º CEB?</p> <p>- Se sim, de que modo?</p> <p>- Se não, quais são as centrais razões pela qual não tem acesso às mesmas?</p> <p>De que modo, o acesso/não acesso facilita/dificulta a preparação das práticas docentes?</p> <p>Considera o acesso às informações respetivas de cada criança relevantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem?</p>

	<p>Compreender se as características e o percurso já desenvolvido pelos alunos, influenciam o modo como os docentes planejam as suas práticas pedagógicas.</p>	
(Des)articulação	<p>Compreender se o Jardim de Infância estabelece uma relação ativa com a escola do 1.º CEB.</p> <p>Reconhecer a percepção dos professores, face à articulação entre os dois contextos distintos.</p> <p>Perceber se existe articulação/comunicação entre os Educadores</p>	<p>Ao longo de toda a sua prática pedagógica, considerou relevante a articulação entre os dois contextos para uma facilitada adaptação das crianças?</p> <p>- Se sim, porquê? E, em que medida?</p> <p>- Se não, quais os motivos?</p> <p>Enquanto Educador de Infância, quais são as suas primordiais preocupações no trabalho desenvolvido com o intuito de preparar as crianças para a transição para o 1.ºCEB?</p> <p>Considera que neste estabelecimento educativo têm sido desenvolvidos projetos com o propósito de preparar a transição das crianças da EPE para o 1.ºCEB, que envolvem a participação ativa de Educadores de Infância e docentes do 1.º CEB?</p> <p>- Se sim, pode explicar que tipo de projetos desenvolvem?</p>

	de Infância e os docentes do 1.º CEB.	
Documentos facilitadores de articulação	<p>Perceber de que modo o educador de infância e o professor do 1.º CEB estabelecem uma relação.</p> <p>Compreender quais as informações que o professor considera fulcrais para a caracterização dos discentes.</p> <p>Reconhecer quais devem ser os documentos de registo de informação utilizados pelos docentes.</p> <p>Perceber se os Professores do 1.º CEB se regem por documentos</p>	<p>Considera relevante a existência de uma relação próxima entre o professor do 1.º CEB e o educador de infância, que acompanhou as respetivas crianças?</p> <p>- Se sim, de que forma é que esta relação deve ser estabelecida?</p> <p>- Através desta relação, muitos aspetos são abordados e evidenciados. Neste sentido, quais as principais informações que os educadores transmitem?</p> <p>Para além dos diálogos acerca de múltiplos aspetos, são entregues, pelo educador de infância, algum documento relativo a cada criança e/ou grupo?</p> <p>- Se sim, de que tipo?</p> <p>- Que informação esses documentos apresentam?</p> <p>Conhece e/ou rege-se por alguns documentos orientadores com o propósito de apoiar e facilitar o processo de transição das crianças?</p> <p>- Se sim, a que documentos recorre?</p> <p>- Em que medida é que os mesmos facilitam o processo de transição para o 1.º CEB?</p> <p>Julga que existe harmonia e alguma continuidade educativa entre os objetivos e áreas de conteúdo elecandos nas OCEPE e os objetivos e áreas curriculares definidos para o 1.º ano do 1.º CEB?</p>

		orientadores e/ou referencias teóricos para apoiar o processo de transição.	
Atitudes dos Encarregados de Educação/pais	dos de	<p>Perceber quais as principais expetativas dos encarregados de educação, com a entrada dos seus educandos no 1.º CEB.</p> <p>Reconhecer os sentimentos demonstrados pelos encarregados de educação, com a entrada dos seus educandos no 1.º CEB.</p> <p>Perceber quais as principais informações partilhadas pelo encarregado de</p>	<p>Quais as expectativas que os encarregados de educação apresentam no que diz respeito à adaptação dos seus educandos, a este novo contexto (1.ºCEB)?</p> <p>Os encarregados de educação deixam transparecer sentimentos de ansiedade ou preocupação, durante este processo de adaptação?</p> <p>- Se sim, a que estratégias recorre o docente para colmatar estes sentimentos de insegurança?</p> <p>À entrada para o 1.º CEB, os encarregados de educação partilham alguma informação acerca dos seus educandos?</p> <p>- Se sim, que tipo de informação?</p> <p>- De que modo é fornecida? E a quem?</p>

	educação ao docente.	
Encerramento da entrevista	Proceder ao encerramento da entrevista.	<p>Considera relevante explicar mais algum aspeto acerca deste processo de transição?</p> <p>- Se sim, o que gostaria de evidenciar?</p> <p>Assim sendo, damos por terminada a nossa entrevista e, deste modo, gostaria de agradecer a sua preciosa disponibilidade para responder à mesma e contribuir para o meu trabalho de investigação.</p>
<p>Adaptação de: Vilhena, C.(2008). <i>Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico-Que mecanismos são utilizados?</i>. Pós- Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.</p>		

Guião de entrevista aos educadores de infância

Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações	Agradecer a presença e disponibilidade dispensada para a realização da presente entrevista Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista. Indicar os objetivos da entrevista ao entrevistado(a). Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.
Caracterização dos participantes	Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico.	Quais são as suas habilitações académicas? Quanto tempo de serviço possui? Há quanto tempo exerce funções neste estabelecimento educativo?
Adaptação dos alunos ao novo contexto educativo	Compreender se o Educador de Infância tem conhecimento do modo como são vivenciados, pelas crianças, os primeiros dias no novo contexto educativo (1.ºCEB). Reconhecer a importância que o Educador de Infância atribui à adaptação das crianças ao 1.º CEB.	Considera que o facto das crianças frequentarem a Educação Pré-Escolar se demonstra um fator positivo na sua adaptação ao 1.ºCEB? - Se sim, em que medida? Enquanto Educador de Infância, acompanha os primeiros dias de adaptação, dos alunos, ao novo contexto educativo?
Reações das crianças	Analisar a que estratégias recorre o Educador de Infância para apoiar a transição das crianças para o 1.º CEB.	Os educadores de infância e os professores deo 1.ºCEB que irão receber os alunos traçam algumas estratégias com o propósito de facilitar/apoiar a transição das crianças para o novo contexto? - Se sim, pode explanar a que tipo de estratégias recorrem.

	Perceber que comportamentos/reações as crianças deixam transparecer nos últimos meses/dias da EPE.	Quais as emoções/reações que as crianças demonstram no termino da EPE face à futura entrada no 1.º CEB?
Conhecimento do percurso do aluno	<p>Perceber se o Educador de Infância, partilha com o docente do 1.º CEB todo o percurso efetuado pela criança até à entrada no 1.ºCEB.</p> <p>Compreender se são partilhadas pelo Educador de Infância as principais competências/habilidades bem como as principais limitações/dificuldades de cada criança.</p> <p>Analisar a relevância que o Educador de Infância atribui à partilha de informação entre os diversos profissionais de Educação.</p>	<p>Considera relevante que exista uma partilha de informação acerca das crianças/metodologias entre docentes que lecionam no 1.ºCEB e Educadores de Infância?</p> <p>Permite que os docentes do 1.ºCEB tenham acesso às informações relativas ao percurso desenvolvido por cada uma das crianças?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, de que forma é partilhada essa informação. - Se não, pode explicar os motivos que justificam essa mesma opção.
(Des)articulação	<p>Compreender se o Jardim de Infância estabelece uma relação ativa com a escola do 1.º CEB.</p> <p>Reconhecer a perceção dos professores, face à</p>	<p>Ao longo de toda a sua prática pedagógica, considerou relevante a articulação entre os dois contextos para uma facilitada adaptação das crianças?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, porquê? E, em que medida? - Se não, quais os motivos? <p>Enquanto docente do 1.º CEB, quais são as suas primordiais preocupações no trabalho</p>

	<p>articulação entre os dois contextos distintos</p> <p>Perceber se existe articulação/comunicação entre os Educadores de Infância e os docentes do 1.º CEB.</p>	<p>desenvolvido com o intuito de preparar as crianças para a transição para o 1.ºCEB?</p> <p>Considera que neste estabelecimento educativo têm sido desenvolvidos projetos com o propósito de preparar a transição das crianças da EPE para o 1.ºCEB, que envolvem a participação ativa de Educadores de Infância e docentes do 1.º CEB?</p> <p>- Se sim, pode explicar que tipo de projetos desenvolvem?</p>
<p>Documentos facilitadores de articulação</p>	<p>Perceber de que modo o Educador de Infância e o professor do 1.º CEB estabelecem ou não uma relação.</p> <p>Compreender quais as informações que o Educador de Infância considera fulcrais para a caracterização dos discentes.</p> <p>Reconhecer quais são os documentos de registo de informação utilizados pelos Educadores de Infância.</p> <p>Perceber se os Educadores de Infância se regem por documentos orientadores e/ou referencias teóricos para</p>	<p>Considera relevante a existência de uma relação próxima entre o Educador de Infância e o professor do 1.º CEB que irá acompanhar as crianças na sua nova etapa?</p> <p>- Se sim, de que forma é que esta relação deve ser estabelecida?</p> <p>- Através desta relação, muitos aspetos são abordados e evidenciados. Neste sentido, quais as principais informações que no seu entender devem ser transmitidas?</p> <p>Para além dos diálogos acerca de múltiplos aspetos, são entregues, pelo Educador de Infância, alguns documentos relativos a cada criança e/ou grupo?</p> <p>- Se sim, de que tipo?</p> <p>- Que informação esses documentos apresentam?</p> <p>Conhece e/ou rege-se por alguns documentos orientadores com o propósito de apoiar e facilitar o processo de transição das crianças?</p> <p>- Se sim, a que documentos recorre?</p> <p>- Em que medida é que os mesmos facilitam o processo de transição para o 1.º CEB?</p>

	<p>apoiar o processo de transição.</p>	<p>Julga que existe harmonia e alguma continuidade educativa entre os objetivos e áreas de conteúdo elencados nas OCEPE e os objetivos e áreas curriculares definidos para o 1.º ano do 1.º CEB?</p>
<p>Atitudes dos Encarregados de Educação/pais</p>	<p>Perceber quais as principais expectativas dos encarregados de educação, com a entrada dos seus educandos no 1.º CEB.</p> <p>Reconhecer os sentimentos demonstrados pelos encarregados de educação, com a entrada dos seus educandos no 1.º CEB.</p> <p>Perceber quais as principais informações partilhadas pelo encarregado de educação ao docente</p>	<p>Quais as expectativas que os encarregados de educação/pais apresentam no que diz respeito à transição dos seus educandos, ao novo contexto (1.ºCEB)?</p> <p>Os encarregados de educação deixam transparecer sentimentos de ansiedade ou preocupação, durante este processo de transição?</p> <p>- Se sim, a que estratégias recorre para colmatar estes sentimentos de insegurança?</p> <p>Antes da entrada para o 1.º CEB, os encarregados de educação solicitam que seja partilhada alguma informação específica acerca dos seus educandos?</p> <p>- Se sim, que tipo de informação?</p> <p>- De que modo é que a mesma é partilhada?</p>
<p>Encerramento da entrevista</p>	<p>Proceder ao encerramento da entrevista.</p>	<p>Considera relevante explicar mais algum aspeto acerca deste processo de transição?</p> <p>- Se sim, o que gostaria de evidenciar?</p> <p>Assim sendo, damos por terminada a nossa entrevista e, deste modo, gostaria de agradecer a sua preciosa disponibilidade para responder à mesma e contribuir para o meu trabalho de investigação.</p>

Adaptação de: Vilhena, C.(2008). *Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico- Que mecanismos são utilizados?*. Pós- Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Guião de entrevista às crianças que frequentam o último ano da EPE

Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	<p>Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.</p> <p>Agradecer a presença e resumir o que vai acontecer no decorrer da mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do entrevistador. • Agradeço muito por permitires que eu converse um bocadinho contigo. Vais ajudar-me a perceber alguns assuntos muito importantes. Por isso é importante que digas o que pensas, sem te preocupares, pois não existem respostas corretas nem erradas. • Vou precisar de gravar esta conversa, para não me esquecer das tuas ideias.
Caracterização dos participantes	<p>Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a tua idade? • Sabes há quanto tempo frequentas esta escola?
Expetativas das crianças face ao novo contexto (1.º CEB)	<p>Compreender o modo como as crianças encarram a entrada para o 1.º CEB.</p> <p>Reconhecer as expectativas das crianças face à sua futura realidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Já sei que no próximo ano letivo vais frequentar o 1.º ano do 1.º CEB. <ul style="list-style-type: none"> - Estás contente? - Se sim, porquê? - Se não, porquê? • Se pudesses escolher preferias ficar a frequentar a Educação Pré-Escolar ou ir para o 1.º CEB? • Pensas que o que vais fazer no 1.º ano vai ser muito diferente do que fazes agora? • O que achas que vais aprender de novo?
Relação com o novo contexto/escola	<p>Perceber se a criança irá permanecer no mesmo estabelecimento educativo ou se irá para outro.</p> <p>Reconhecer qual a perceção que a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sabes se vais ficar continuar nesta escola, ou vais para uma nova? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, estás feliz com essa decisão dos pais? - Se não, estás feliz com essa decisão dos pais? <ul style="list-style-type: none"> - Já conheces a tua nova escola? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, quem te levou lá? - Se não, como achas que será?

	criança tem acerca do facto de permanecer ou não no mesmo contexto.	
Relação com o futuro professor	Perceber se a criança já manteve algum contacto com a futura professora. Compreender quais as expectativas das crianças face ao novo professor.	<ul style="list-style-type: none"> • Já sabes conheces o teu novo professor? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, quem te o apresentou? O que achaste dele? - Se não, como achas que será? • O que achas que o novo professor vai fazer na nova sala de aula? • Achas que vai apresentar atividades divertidas? <ul style="list-style-type: none"> -Se sim, como por exemplo? - Se não, porquê?
Sentimentos face ao processo de transição	Perceber os sentimentos das crianças face à EPE e ao 1.º CEB.	<ul style="list-style-type: none"> • Achas que vais ter saudades da Educação Pré-Escolar? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, porquê? - Se não, porquê? • Achas que continuarás com os meus colegas/amigos ou que vais fazer novas amizades?
Encerramento da entrevista	Proceder ao encerramento da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Tens mais alguma ideia, ou algo importante para me contares. <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, o quê? • Obrigada por teres conversado este bocadinho comigo, foi muito importante para o meu trabalho.
<p>Adaptação de: Vilhena, C.(2008). <i>Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico-Que mecanismos são utilizados?</i>. Pós- Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.</p>		

<p align="center">Guião de entrevista aos alunos que frequentam o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico</p>		
Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	<p>Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.</p> <p>Agradecer a presença e resumir o que vai acontecer no decorrer da mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do entrevistador. • Agradeço muito por permitires que eu converse um bocadinho contigo. Vais ajudar-me a perceber alguns assuntos muito importantes. Por isso é importante que digas o que pensas, sem te preocupares, pois não existem respostas corretas nem erradas. • Vou precisar de gravar esta conversa, para não me esquecer das tuas ideias.
Caracterização dos participantes	<p>Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a tua idade? • Sabes há quanto tempo frequentas esta escola?
Expetativas das crianças face ao novo contexto (1.º CEB)	<p>Perceber quais eram as expectativas das crianças no que concerne à entrada no 1.º CEB</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta era a tua escola quando frequentavas a Educação Pré-Escolar? -Se sim, gostaste de ficar nesta escola?

		<p>- Se não, gostaste desta nova escola, ou preferias ter ficado na outra?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como pensavas que ia ser o 1.º ano? • O que pensavas que ias aprender?
Entrada no 1.º ano do 1.º CEB	<p>Compreender como os alunos vivenciaram o primeiro dia de aulas no 1.º CEB.</p> <p>Compreender de que modo é que o aluno foi apoiado na chegada ao novo contexto.</p> <p>Perceber os sentimentos da criança quanto à entrada no 1.º CEB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda te consegues lembrar do teu primeiro dia de aulas? - Se sim, como te sentiste? (Estavas nervoso? Estavas feliz?...) • Estavas com saudades da Educação Pré-Escolar? • Quem te trouxe à escola no primeiro dia de aulas? • A pessoa que te trouxe entrou contigo, ou ficou lá fora? • Qual foi a pessoa que te recebeu na tua nova sala? • O que achaste que era muito diferente da Educação Pré-Escolar?
Semelhanças/ diferenças que as crianças identificam entre o contexto de EPE e 1.º CEB	<p>Compreender as semelhanças que as crianças encontram entre a EPE e o 1.ºCEB.</p> <p>Compreender as diferenças que as crianças encontram entre a EPE e o 1.ºCEB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que mais gostavas de fazer quando frequentavas a Educação Pré-Escolar? • Gostavas mais da tua sala na Educação Pré-Escolar ou desta? - Quais são as principais diferenças entre as duas salas?

		<ul style="list-style-type: none"> • Tinhas mais oportunidade de fazer jogos na Educação Pré-escolar ou agora no 1.ºCiclo? • O que achas podias fazer na Educação Pré-Escolar e agora já não podes?
Encerramento da entrevista	Proceder ao encerramento da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Tens mais alguma ideia, ou algo importante para me contares. - Se sim, o quê? • Obrigada por teres conversado este bocadinho comigo, foi muito importante para o meu trabalho.
<p>Adaptação de: Vilhena, C.(2008). <i>Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico-Que mecanismos são utilizados?</i>. Pós- Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.</p>		

Anexo 2- Objetivos e questões do Inquérito por questionário destinado aos pais e encarregados de educação

Inquérito por questionário
<p>Adaptação de: Vilhena, C.(2008). <i>Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico-Que mecanismos são utilizados?</i>. Pós- Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.</p>
<p>Amostra: Encarregados de Educação/pais das crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB.</p>

Objetivos/Blocos	Questões
<p>1. Caracterizar sociodemograficamente a amostra.</p>	<p>Sexo. Idade. Formação. Número de filhos. Antes do seu educando frequentar o 1.º CEB já tinha contactado com esta realidade?</p>
<p>2. Compreender as reações das crianças face à adaptação</p>	<p>Que sentimentos revelou o seu educando quando transitou para outro nível educativo (1.º CEB)? O seu educando frequentou a Educação Pré-Escolar? Julga que o facto do seu educando ter frequentado a Educação Pré-Escolar facilitou a sua adaptação ao 1.º CEB? Na sua perspetiva quais são as competências desenvolvidas na Educação Pré-Escolar que facilitam a adaptação ao 1.ºCEB? Teve oportunidade de acompanhar o seu educando nos primeiros dias de aulas? -Considera que o facto de ter acompanhado o seu educando o deixou mais seguro no processo de adaptação ao novo contexto?</p>
<p>3. Conhecer as atitudes dos Encarregados de Educação/ Pais face à adaptação das crianças.</p>	<p>O que sentiu quando vivenciou a transição do educando da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico? No que dizia respeito ao desempenho do seu educando era habitual receber informações da educadora? - Recebia informação de que cariz?</p>

	<p>- Gostaria de receber informação de que cariz?</p> <p>Que meio utilizava para estabelecer contacto com a Educadora Infância?</p> <p>Qual era a regularidade com que estabelecia contacto com a Educadora de Infância?</p> <p>Durante o período que o seu educando frequentava a Educação Pré-Escolar tentou estabelecer contacto com a futura professora/ escola do seu educando?</p>
<p>4. Compreender se neste estabelecimento de ensino em específico existe (Des)Articulação entre a EPE e o 1.º CEB.</p>	<p>Enquanto o seu educando frequentou a Educação Pré-Escolar teve conhecimento de algum projeto desenvolvido pelo estabelecimento de ensino onde participassem crianças da Educação Pré-Escolar e alunos do 1.º CEB?</p> <p>Tem conhecimento se durante o período que o seu educando frequentou a Educação Pré-Escolar existiu alguma ligação entre os alunos e docentes do 1.º CEB e as crianças da Educação Pré-Escolar e Educadores de Infância?</p> <p>Considera relevante existir articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?</p>
<p>5. Identificar quais os documentos/informações que auxiliam o processo de transição</p>	<p>Considera relevante o Educador de Infância transmitir informação acerca do seu educando ao professor do 1.º CEB?</p> <p>Considera relevante, enquanto encarregado de educação, transmitir informação acerca do seu educando à professora do 1.º CEB com o propósito de facilitar o processo de adaptação?</p>

	Que tipo de informação?
--	-------------------------

Anexo 3- Pedido de autorização enviado ao agrupamento de escolas

Ex.^{mo} Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito do Relatório Final de Estágio

Eu, Cátia Neves Figueiredo, mestrada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, venho por este meio solicitar a V. EX.^a, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas.

Este estudo surge no âmbito da elaboração do Relatório Final de Estágio e está a ser orientado pelo Professor Doutor João Rocha e coorientado pela Professora Doutora Cristiana Mendes e foca-se nos Processos de Transição: da Educação Pré-Escolar à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, temos como intuito realizar entrevistas às crianças que frequentam o último da Educação Pré-Escolar, alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que se encontram a lecionar no 1.º ano e questionários a pais/Encarregados de Educação da Escola Básica Aquilino Ribeiro.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

(Cátia Neves Figueiredo)

Anexo 4- Pedido de autorização enviado aos encarregados de educação

Pedido de autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Eu, Cátia Neves Figueiredo, estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação do seu educando na minha investigação designada de “Processos de transição: da Educação Pré-Escolar (EPE) à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)”.

A minha investigação tem como principal propósito analisar as perceções dos agentes educativos (Educadores de Infância, docentes do 1.º CEB, crianças que frequentam o último ano da Educação Pré-Escolar, alunos do 1.º ano de escolaridade e pais/ encarregados de educação) face à transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB. Esta investigação inclui a realização de entrevistas com registo de áudio.

Os registos de áudio realizados serão somente utilizados no âmbito desta investigação, não acarretando riscos para as crianças envolvidas, e serão unicamente ouvidos pelos investigadores envolvidos na investigação. Será, desta forma, assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato de todas as crianças.

A participação do seu educando é voluntária e a entrevista poderá ser interrompida caso este demonstre essa necessidade.

Para qualquer esclarecimento ou dúvida poderá contactar-me através do seguinte email catiafigueiredo15@hotmail.com ou através deste contacto telefónico 925 639 512.

Eu, _____, encarregado de educação do/a
_____ autorizo o/a meu/minha
educando/a a participar no estudo acima referido e a utilização do registo de áudio o meu
educando para os fins desta investigação.

Viseu, _____ de _____ de 2022

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 5- Pedido de colaboração enviado aos encarregados de educação

Pedido de colaboração

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Eu, Cátia Neves Figueiredo, mestranda do curso de Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, venho por este meio solicitar a sua colaboração na minha investigação designada de “Processos de transição: da Educação Pré-Escolar (EPE) à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)”.

A minha investigação tem como principal propósito analisar as perceções dos agentes educativos (Educadores de Infância, docentes do 1.º CEB, crianças que frequentam o último ano da Educação Pré- Escolar, alunos do 1.º ano de escolaridade e pais/ encarregados de educação) face à transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB. Esta investigação inclui a inquirição através de questionários a Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentam o último ano da EPE e dos alunos que frequentam o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Estes questionários serão somente utilizados no âmbito desta investigação, sendo assegurada a confidencialidade dos dados, e o anonimato dos inquiridos. Deste modo, a sua participação revela-se uma mais-valia para o estudo em questão.

Para qualquer esclarecimento ou dúvida poderá contactar-me através do seguinte email catiafigueiredo15@hotmail.com ou através deste contacto telefónico 925 639 512.

Eu, _____, encarregado de educação do/a _____ que se encontra a frequentar a EPE/ 1.ºCEB (riscar o que não interessa) aceito colaborar no estudo acima referido respondendo a um inquérito por questionário.

Viseu, _____ de _____ de 2022

Assinatura do Encarregado de Educação
