

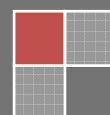
2008

Transição

Do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Que Mecanismos são Utilizados?

Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Discentes: Carla Alves. Lúcia Vilhena.
Docente: Dr. João Gouveia
2008



Une éducation de base de qualité doit s'articuler avec une éducation primaire et secondaire de qualité.

Comission Européenne, 1995

SUMÁRIO

O período de transição do ensino pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico tem vindo a ser palco de grandes anseios, expectativas e preocupações. Torna-se urgente que os profissionais de educação envolvidos em todo este processo abram as portas ao diálogo entre si e promovam o envolvimento das famílias para que este momento seja encarado com mais naturalidade, confiança e segurança.

O objectivo deste trabalho é reflectir sobre que mecanismos/ estratégias estão a ser utilizadas na transição dos alunos do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. Caracterizar-se-á o problema e uma análise teórica da transição ao nível de legislação educativa, do processo ensino-aprendizagem, de mecanismos/estratégias facilitadoras utilizadas nas práticas entre os dois níveis de ensino, da família e da formação de educadores e professores.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível devido ao empenho, disponibilidade e apoio dado pelo professor João Carlos Gouveia. Com o seu saber, incentivo e espírito crítico encaminhou-nos neste estudo de forma a torná-lo concreto e possível.

É-nos grato e honroso reconhecer também os contributos e ensinamentos generosamente ministrados e proporcionados pelo nostálgico Dr.º Laureano Silveira.

ÍNDICE

Introdução	5
Capítulo 1 Caracterização do problema	6
Capítulo 2 Enquadramento Teórico	
2.1 A Transição na Legislação Educativa	7
2.2 A Transição e o Processo Ensino Aprendizagem da Criança	9
2.3 As Práticas de Transição e Continuidade nos Dois Níveis Educativos	11
2.3.1 Constrangimentos e Estratégias/Mecanismos Facilitadores de Transição entre os Dois Níveis de Aprendizagem	12
2.4 A Transição e a Família	16
2.5 A Transição e a Formação de Professores	17
Capítulo 3 Estudo Empírico sobre que Mecanismos são Utilizados na Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico	
3.1 Âmbito e Objectivos	20
3.2 Metodologia do Estudo Empírico	
3.2.1 Amostra	21
3.2.2 Instrumentos	22
3.3 Análise e Discussão de Dados	
3.3.1 Procedimentos Metodológicos da Análise de Dados	23
3.3.2 Análise e Discussão dos Dados	24
Reflexões finais	41
Bibliografia	44
Índice de Anexos	49

INTRODUÇÃO

A entrada dos meninos do jardim-de-infância para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico é sempre um momento de grandes anseios e emoções.

A maioria dos alunos do pré-escolar, em idade de transição, não conhece a escola que irá frequentar e nunca contactou com o (a) professor (a) do 1º ciclo. Muitos tiveram a oportunidade de ter contacto prévio, quer com a escola quer com o professor(a), no entanto tratam-se, muitas vezes, de encontros rápidos e informais que foram promovidos pelos encarregados de educação aquando ao acto da matrícula. A simples familiarização das crianças, muitas vezes o único mecanismo/estratégia praticado na transição entre estes dois níveis de ensino, não é suficiente para uma adaptação eficaz ao novo contexto educativo.

A formação inicial e contínua de educadores e professores revela-se como um instrumento importante na mudança de práticas de transição e continuidade nos dois níveis educativos assim como a família. Desta forma, o processo de desenvolvimento da criança desenrolar-se-á de forma contínua e global garantindo a qualidade das aprendizagens [Rodrigues, 2005].

Este trabalho pretende reflectir sobre que mecanismos/ estratégias estão a ser utilizadas na transição dos alunos do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico.

O trabalho desenvolvido encontrar-se-á dividido em três capítulos. No capítulo um encontraremos a caracterização do problema. O capítulo dois incluirá o enquadramento teórico que passa pela abordagem da transição: no quadro legal da educação; e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da criança; e as práticas de transição e continuidade nos dois níveis de ensino identificando constrangimentos e estratégias/mecanismos facilitadores; e a família; e a formação de educadores e professores. No capítulo três apresentar-se-á o estudo empírico realizado sobre que mecanismos são utilizados na transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Constará o âmbito e objectivos do estudo, a metodologia do estudo empírico, a amostra e instrumentos utilizados, os procedimentos metodológicos da análise de dados e a análise e discussão dos mesmos. Por último será incluída a reflexão final.

CAPÍTULO 1- CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Actualmente parece atribuir-se mais atenção e importância aos vários momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar ao longo do seu percurso escolar. Profissionais e pais/encarregados de educação concordam que devem ser muito bem pensadas, de forma a realizarem-se suavemente [Bento, 2007]. A entrada das crianças do pré-escolar, com 5 anos, “na escola dos grandes”, no 1º ano do 1º ciclo, constitui um desses inúmeros momentos.

Segundo Castro e Rangel [2004] as crianças que transitam para o primeiro ciclo encaram o processo como um “salto” para o mundo dos mais crescidos, um novo estatuto e oportunidade de aprender coisas novas e diferentes. Pela experiência profissional adquirida as crianças do pré-escolar demonstram receio, talvez por terem de enfrentar situações novas, mas o principal sentimento parece ser de curiosidade e grande expectativa. O primeiro dia de aulas, assim como os dias seguintes, constituem-se como um momento de grandes anseios e emoções não só para as crianças mas também encarregados de educação e educadores e professores.

Segundo vários autores, a transição, entendida como a passagem de um nível de ensino para outro, pode então tornar-se num processo de articulação facilitador da adaptação. Com isto as crianças não terão de se adaptar “bruscamente” a novos ambientes e a novos contextos.

O presente estudo tem por objectivo geral verificar evidências de utilização de mecanismos/estratégias de transição do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico que possibilitem e/ ou facilitem a adaptação da criança, percebidas por professores, educadores, pais e alunos.

CAPÍTULO 2- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A TRANSIÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCATIVA

“A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”

(Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8º)

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, demonstra preocupação por uma *unidade global do ensino básico* [Ferreira, 2007:81]. No entanto esta lei destacava a unidade do ensino básico de 9 anos deixando de parte a articulação curricular entre ciclos do ensino básico tendo sido a avaliação que despoletou esta questão através do documento *Objectivos Gerais de Ciclo*, da Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (ME/DGEBS, 1993) [*Idem, ibid.*].

Só mais tarde a Educação Pré-Escolar foi reconhecida e tida como a primeira etapa da Educação Básica em 1997 com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97. Contudo, o seu reconhecimento parece não ter sido o suficiente, pois actualmente os governos têm desenvolvido políticas que desvalorizam a vertente pedagógica deste nível de educação, dando maior relevância à necessidade de dar uma resposta social às famílias [Reis-Jorge, 2007].

Nos últimos anos, em Portugal, tem-se assistido a uma maior preocupação com o ensino básico e a um investimento na rede de ensino pré-escolar. Contudo a tentativa de resolução em quantidade não teve em atenção a qualidade de funcionamento [Idem]. A maioria das responsabilidades é atribuída à *lenta evolução das políticas sociais e educativas definidas para a infância* para a problemática da transição da educação pré-escolar [Reis-Jorge, 2007:11; Vasconcelos, 2008].

Roldão [2008:108] define *transição* como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição, assim transformar as passagens de nível ou grau de ensino em *transições*

com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo.

Tendo em conta as orientações curriculares para a educação pré-escolar, o educador deve *proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória* [D.E.B., 1997:28]. Por seu lado, o professor do 1º ciclo, segundo o perfil específico de desempenho profissional [Decreto-Lei n.º 241, 2001:5574], deve promover *a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo.*

Segundo Rodrigues [2005] com o passar dos tempos a separação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo tem diminuído essencialmente devido a iniciativas como a produção de recomendações, a publicação de legislação de enquadramento legal, a publicação de estudos e formação de docentes com a promoção de encontros e de debates sobre problemas em questão. Tentando dar resposta a alguns estudos realizados em Portugal e a pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a situação da educação pré-escolar, destacam-se algumas medidas tomadas:

- a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (que estabelece esta etapa como a primeira de uma educação básica “sendo concedida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo e no pressuposto de que se realiza num contexto de uma Aprendizagem ao Longo da Vida” [Rodrigues, 2005; Vasconcelos, 2006:2; Vasconcelos, 2008:86]);
- a publicação de orientações curriculares para este nível educativo (constituem-se como um conjunto de referências para a organização da prática dos educadores de infância) [Rodrigues, 2005];
- o novo sistema de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, de que resulta o agrupamento destes estabelecimentos, a existência de um projecto educativo comum e a representação dos diferentes níveis de ensino na gestão das actividades e dos recursos [Rodrigues, 2005];

- mais recentemente, uma circular emanada pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação [2007] sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar que desenha contributos para a sua operacionalização.

Também o quadro de referência para a avaliação externa de escolas e agrupamentos, disponibilizado pela Inspeção Geral da Educação do Ministério da Educação, referencia num dos seus 5 domínios chave a prestação do serviço educativo para o qual contribuem vários factores, entre eles encontram-se a articulação com as famílias e a articulação e sequencialidade do processo ensino-aprendizagem.

2.2 A TRANSIÇÃO E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

“Assume-se que toda a escolaridade deverá ser norteadada pelos mesmos objectivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores. (...) Aqui, naturalmente, não se pode ignorar que a organização do ambiente educativo (...) requer, para além de bom senso, enquadramento referencial em termos de desenvolvimento e de diferenciação na forma de satisfação das necessidades básicas de diferentes grupos de crianças.”

(Gabriela Portugal, 2008)

Actualmente a competência *aprender a aprender* parece pertencer ao topo da hierarquia daquelas que indicam que a criança poderá integrar com sucesso o ensino obrigatório ou o 1º ciclo do ensino básico [Griebel e Niesel, 2003 *ap.* Vasconcelos, 2008:84]. Destacam-se ainda as competências sociais de cooperação, a auto-confiança, a capacidade de auto-controle e a capacidade de resiliência [Vasconcelos, 2008].

Vasconcelos [2008] considera que uma educação de qualidade, desde os primeiros anos da criança, é factor de sucesso educativo. Assim a continuidade entre ciclos é entendida como uma *forma de conseguir proporcionar uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e (...) de garantir o progresso* [Dunlop, 2003 *ap.* Vasconcelos, 2008:85].

Azevedo [2007:87] partilha da opinião de Vasconcelos quando afirma que a educação de infância é decisiva *para o desenvolvimento de cada pessoa e para o prosseguimento eficaz de uma política de igualdade de oportunidades*.

A entrada no 1º ciclo carrega consigo, tradicional e socialmente, uma forte carga simbólica [Castro e Rangel, 2004]. Na passagem do Jardim de Infância para a escola do 1º ciclo a criança vivencia um *processo de adaptação à mudança* [Zazzo, 1987 ap. Rodrigues, 2005:12] onde se aplicam novas regras e hábitos de trabalho.

José Reis-Jorge [2007:10] destaca que a importância da transição sobretudo devido à *necessidade de tornar este processo um elemento facilitador de adaptação e promotor de desenvolvimento* tendo por base o conceito de *continuidade*. Desta forma evitar-se-ia a uniformidade proporcionando às crianças o desenvolvimento de capacidades que permitam a adaptação a situações novas [Dunlop, 2003 ap. Reis-Jorge, 2007].

Castro e Rangel [2004] referem que as transições e as mudanças constituem-se como oportunidades para o crescimento pessoal, tendo em conta as continuidades e descontinuidades que as caracterizam. Realçam contudo a existência de rupturas e contradições nas práticas que se verificam nas instituições educativas que são um forte obstáculo ao desenvolvimento das crianças. O *desconhecido* traz consigo desconforto, receio e ansiedade apesar de para as crianças tratar-se também de um sentimento positivo e uma situação desejada [Castro e Rangel, 2004:135].

Serra [2004] diz-nos que uma boa adaptação à escola permite facilmente obter o sucesso educativo, visto que *as trocas, interações e ligações particulares com os outros (...) são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento* [Portugal, 1998 ap. Serra:74].

Assim é importante pensar-se na transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo de forma a atenuar situações que coloquem em causa o desenvolvimento de algumas crianças [Serra, 2004]. Quer os docentes quer as crianças têm de compreender *os desafios que lhe serão colocados no nível seguinte* de forma a prepararem-se, adquirindo a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como “*Crescer*” [Idem:91].

As crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao seu mundo, sendo que neste processo é essencial ter-se atitudes e cuidados educativos

disponibilizando à criança *a noção de previsibilidade do contexto* [Portugal, 2008:15]. Se a entrada no 1º ciclo for eficaz a criança apresenta-se como um *cidadão emancipado*, devendo esta ser a finalidade educativa de educadores e professores [Idem:23].

É importante que educadores e professores estabeleçam contactos, promovam actividades conjuntas e preparem os vários momentos da transição (o período que a antecede, o momento da transição e o período de acomodação) realizando, em conjunto, o seu acompanhamento [Machado, 2007:16].

Destaca-se a elevada importância do professor do 1º ciclo ter conhecimento prévio das actividades realizadas no jardim de infância e das aprendizagens já realizadas podendo adaptar a sua acção pedagógica às características e necessidades do aluno, assim como, procurar em trabalho cooperativo, estratégias de continuidade intervindo desde cedo no processo ensino aprendizagem da criança [Rodrigues, 2005; Serra, 2004].

A separação entre estes dois níveis de ensino, segundo Rodrigues [2005:22] desagua numa *descontinuidade de trabalho* que promove nas crianças, à sua entrada na escola, *um grande esforço de adaptação*, nem sempre positiva. Alarcão [2008:2] considera-a como *a dupla ruptura no processo de escolarização das crianças com transições por vezes traumáticas na passagem do pré-escolar para o 1º ciclo*.

2.3 AS PRÁTICAS DE TRANSIÇÃO E CONTINUIDADE NOS DOIS NÍVEIS EDUCATIVOS

“(...) o processo de transição e integração no 1º ciclo nem sempre é tão simples como seria de supor.”

(Castro e Rangel, 2004)

Cada vez se dá mais atenção e valor aos vários momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar ao longo do seu percurso escolar. Para Bento [2007], os efeitos das transições podem ser bastante negativos para alguns alunos principalmente devido à mudança de ambiente escolar e de contextos. Este factor é considerado pelo autor como um forte inibidor da predisposição do aluno para a aprendizagem comprometendo o seu

entusiasmo e motivação originando, nalguns casos, uma baixa de auto-estima. Parece unânime entre pais, professores e educadores que as transições devem de ser bem pensadas, de forma a realizarem-se suavemente [Bento, 2007].

Um grande problema identificado é a falta de comunicação entre os dois sectores que leva à ausência de colaboração, ao desconhecimento mútuo das respectivas práticas educativas, à incompreensão, desvalorização e preconceitos relativamente ao trabalho de cada um [Rodrigues, 2005]. Isto conduz ao impedimento do desenvolvimento e implementação de projectos comuns [Serra, 2004].

Existe uma estreita ligação curricular entre o Programa do 1º ciclo do ensino básico e as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [Idem] pelo que é de toda a lógica que se realize uma continuidade e articulação entre os dois níveis de ensino. Assim, a acção educativa deve ser coerente de forma a assegurar a continuidade entre *“as duas etapas iniciais da escolarização da criança”* sendo esta coerência indispensável para que o processo de desenvolvimento da criança de desenrole de forma contínua e global assegurando-se assim a qualidade das aprendizagens [Rodrigues, 2005:20].

A simples familiarização da criança do pré-escolar com a escola do 1º ciclo não basta emergindo a necessidade de ultrapassá-la ensaiando *“mecanismos de harmonização das práticas de trabalho entre os dois sectores”* [Idem, *ibid.*]. Por isto Rodrigues [2005:20] afirma que terão de existir mudanças nas práticas evitando *as rupturas e melhorando as aprendizagens* nos dois níveis de ensino.

2.3.1 CONSTRANGIMENTOS E ESTRATÉGIAS/ MECANISMOS FACILITADORES DE TRANSIÇÃO ENTRE OS DOIS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

A transição deve efectuar-se facilmente para que não se torne *penosa* para a criança [Bento, 2007].

Reis-Jorge destaca de um estudo realizado o problema de *inexistência de uma transição eficaz do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico* [Formosinho, 1994 *ap.* Reis-

Jorge, 2007:11]. Alguns factores ou razões que apontam para as diferenças de práticas e que se constituem como constrangimentos no traçar de percursos facilitadores de continuidade entre este dois níveis de ensino são [Castro e Rangel, 2004; Serra, 2004; Rodrigues, 2005; Vasconcelos, 2006; Pastor, 2006 *ap.* Reis-Jorge, 2007; Vasconcelos, 2000 *ap.* Reis-Jorge, 2007; Bento, 2007]:

- o facto de os agrupamentos serem uma realidade relativamente recente cria constrangimentos à construção de projectos educativos comuns que contemplem a articulação;
- o facto de os estabelecimentos quer do pré-escolar quer do 1º ciclo terem sido inseridos num agrupamento com um projecto educativo comum, não se apresenta como condição suficiente para minimizar os problemas de comunicação e articulação;
- a existência de burocracia excessiva quando os docentes pretendem implementar qualquer tipo de proposta curricular que saia dos parâmetros considerados normais para o funcionamento da escola;
- o desconhecimento recíproco, por parte de educadores de infância e professores do 1º ciclo, das orientações curriculares, das metodologias de trabalho e práticas em ambos os níveis;
- a diferença de pontos de vista acerca das funções e dos objectivos de aprendizagem atribuídos ao jardim de infância e à escola de 1º ciclo (“função social *versus* função educativa”);
- a tendência de cada um dos grupos valorizar o trabalho desenvolvido no respectivo nível de ensino;
- o peso institucional do currículo do ensino básico relativamente ao da educação pré-escolar ou seja a existência de programas flexíveis (pré-escolar) ou mais estruturados (1º ciclo);
- os medos inerentes ao não cumprimento das metas programáticas estipuladas;
- diferenças na organização do espaço e do tempo;
- a falta de colaboração e ausência de trabalho em conjunto entre os dois grupos profissionais;

- para alguns educadores articular com o nível é sinónimo de antecipar métodos, técnicas e conteúdos curriculares do 1º ciclo;
- a formação profissional;
- o medo da mudança, não sustentada em formação sobre outros métodos de ensinar e aprender;
- a mudança de ambiente escolar e de contextos dos alunos;
- culturas profissionais diferentes assim como expectativas dissemelhantes entre os profissionais dos dois sectores.

As regras de disciplina evidenciam ser também o centro da diferença pelo que para Rodrigues [2005:19] trata-se de *“um falso problema pois a verdadeira diferença reside no tipo de relação que se estabelece entre adulto e criança em cada um dos níveis”*.

Serra [2004] cita ainda o isolamento institucional na medida em que acentua a dificuldade de comunicação entre os agentes educativos levando por consequência ao desconhecimento do trabalho desenvolvido por cada um. Ao contrário do referido anteriormente, para a autora a formação de agrupamento vertical de escolas vem de certa forma atenuar o isolamento institucional permitindo a elaboração de um projecto educativo comum envolvendo toda a comunidade escolar, o que possibilita uma *negociação entre todas as partes de forma a articular diferentes perspectivas e objectivos educativos* [Idem:82]. Aqui o diálogo assume crucial importância. Para Serra [2004:112] os agrupamentos surgiram também para *favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos*.

Segundo vários autores algumas das estratégias facilitadoras de articulação e aproximação das práticas educativas entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º ciclo passam por [Serra, 2004; Zabalza, 2004; Rodrigues, 2005; Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, 2007; Machado, 2007; Vasconcelos, 2008]:

- momentos de diálogo e interacção envolvendo docentes (por exemplo, reuniões de departamentos), pais e crianças para troca de informação: de documentos informativos do percurso da criança e suas aprendizagens; de um dossiê que acompanhe o aluno na transição (à semelhança do que existe no ensino básico);

- desenvolvimento de actividades conjuntas ao longo do ano lectivo, bem como a organização de visitas guiadas aos respectivos estabelecimentos;
- planificação e desenvolvimento de projectos comuns;
- trabalho cooperativo e colaborativo;
- a estabilidade docente que permita a continuidade de planeamento e projectos em comum;
- partilha de espaços físicos que originam conversas informais e partilha de informações que conduz de certo modo à autoformação entre docentes;
- organização de visitas guiadas à escola do 1º ciclo do ensino básico e ao jardim de infância;
- visitas guiadas, no final do ano lectivo, à escola do 1.º ciclo;
- actividades conjuntas: as crianças de 5 anos deslocam-se à escola de 1º ciclo e participam nas actividades apresentando os seus projectos e submetendo-os à discussão dos colegas mais velhos;
- criar um grupo heterogéneo, depois das aulas, com crianças do pré-escolar, 1º ciclo e/ ou 2º ciclo onde poderão realizar actividades em espaços culturais diferentes das salas de aula: com o grupo teatral local; com a escola profissional de música; em conjunto com a polícia, bombeiros, museus, biblioteca pública; com o equipamento gimno-desportivo; no *atelier* de artistas plásticos;
- discussão da problemática do currículo nos dois níveis de ensino, ajudando a que educadores e professores tomem conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos;
- formação inicial conjunta para educadores e professores;
- formação contínua de professores e educadores;
- colaboração com as famílias.

Pela experiência profissional de Castro e Rangel [2004:139] um mecanismo eficaz e com grande capacidade para reduzir as discontinuidades, que aproxima os dois níveis de ensino e garante algumas características curriculares de ambos, é o que chamam de *abordagem de projecto*. Este pretende representar em simultâneo *a parte mais formal e estruturada do currículo do pré-escolar e a parte mais informal e menos estruturada no*

currículo do 1º ciclo (...) Mas (...) poderá/deverá representar a parte mais significativa (...) do currículo de ambos os níveis [Castro e Rangel, 2004:144]. Referem ainda outros aspectos a serem considerados tais como a organização do espaço e das actividades, do material, dos tempos, atitudes a ter para com as crianças e os seus interesses [Idem:143].

Segundo Serra [2004] a discussão e reflexão sobre as especificidades e as semelhanças entre educação pré-escolar e 1º ciclo enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças. O sucesso do aluno também é atribuído à educação pré-escolar “*como consequência duma oferta educativa de qualidade*” [Rodrigues, 2005:21]. A autora afirma ainda que os “*benefícios da educação pré-escolar dependem, em grande parte, do bom funcionamento e da qualidade das aprendizagens na escola do 1º ciclo*” [Idem, *ibid.*].

Rodrigues [2005] salienta ainda a cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como uma chave-mestra na ligação destes dois níveis de ensino.

2.4 A TRANSIÇÃO E A FAMÍLIA

Pela experiência profissional e estudos realizados [Castro e Rangel, 2004; Serra, 2004] averiguou-se que as famílias evidenciam receio e ansiedade com a admissão dos filhos no 1º ciclo do ensino básico destacando-se como maior preocupação a reacção dos filhos perante *novas responsabilidades* [Castro e Rangel, 2004:139].

Os adultos – familiares, amigos, vizinhos, professores - e outras crianças desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças visto que pela interacção com pessoas de referência na sua vida aprendem e desenvolvem-se harmoniosamente [Portugal, 2008]. Neste relacionamento as crianças são influenciadas directa e indirectamente por pensamentos, ideias, valores, comportamentos que constituem o que Portugal [2008:11] chama *ser-se gente numa determinada cultura*. Esta “cultura” tem implicações na forma como as crianças experienciam os contextos escolares, daqui que para que as transições sejam bem sucedidas requerem o apoio e acompanhamento por parte de

figuras de referência como a família, amigos e/ ou professores [Bronfenbrenner, 1979 *ap.* Portugal, 2008].

Por tudo isto Portugal [2008:26] desafia os *adultos educadores* a prestar atenção à criança quer ao nível das cognições, emoções, motivações quer à compreensão da sua cultura, desenvolvimento, vivências quer procurando articular e integrar os seus interesses e necessidades individuais. Cardona [2007:201] realça também a importância e necessidade das instituições educativas se formarem *como espaços abertos às comunidades* envolventes. O processo educativo concebido num quadro de estratégias integradas de desenvolvimento local implica a necessidade do estabelecimento de diferentes tipos de *parcerias*, numa perspectiva mais ampla, *articulando as iniciativas desenvolvidas pelos diferentes serviços e instituições no âmbito da saúde, educação e segurança social* [Cardona, 2007:201]. Vasconcelos [2006] exemplifica que várias Juntas de Freguesia e associações de pais têm organizado serviços de apoio social nas escolas do 1º ciclo, não sendo rentabilizados. Estes serviços constituem um recurso que a autora valoriza para melhorar a articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo.

2.5 A TRANSIÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma auto-estima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente poderemos afirmar que estamos em presença do cidadão emancipado, nossa finalidade educativa.”

[Gabriela Portugal, 2008:23].

O Governo considera que para a qualificação dos cidadãos terá de existir um corpo docente qualificado e com garantias de estabilidade, logo os resultados da aprendizagem e o sucesso do ensino têm de estar articulados com a qualidade da qualificação dos educadores

e professores [Sebastião, 2007]. Já em 1997, Alarcão *et al* [1997:4] consideravam que a educação pré-escolar tinha *importantes pontos de contacto com o 1º ciclo do ensino básico* defendendo que o educador deveria obter uma formação idêntica em muitos conteúdos ao do professor do 1º ciclo evitando *que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte — e de menor importância social e educacional do que o ensino básico*.

Em Fevereiro de 2007, o enquadramento jurídico da formação de professores sofre alterações e é delineada uma licenciatura em educação básica com uma organização de tronco comum e formação básica como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada para educadores de infância e professores o 1º ciclo e professores do 2º ciclo do ensino básico [Alarcão, 2008]. Segundo a autora [Idem:3], nesta alteração está subjacente *a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa dos 0 aos 12 anos*.

No preâmbulo do decreto de lei afirmam que o nível de escolarização no início do exercício da profissão docente será agora o de mestrado, elevando *o nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e valorização do estatuto sócio-profissional* [Sebastião, 2007:192]. Leite [2007:108] realça que a docência passa a ser baseada na aprendizagem e não baseada no ensino constituindo um dos motivos para a necessidade de reconhecer que tem de se aprender a *ser professor/a*.

Sebastião [2007] é crítico relativamente ao diploma quando destaca a ausência de algumas informações relevantes para a formação de professores de entre as quais de destaca a formação de professores reflexivos capazes de pensarem na e sobre a sua prática [Leite, 2007], capazes de mobilizarem saberes e competências que possuem, capazes de avaliarem e criticarem objectivos e finalidades a que se propõem; capazes de reconhecer caminhos a percorrer na prática profissional [Alarcão, 1997]. Para Sebastião [2007] e Alarcão [1997] a formação de professores e educadores passa pelas suas dimensões cognitivas, metacognitivas, afectiva, cívica, ética e espiritual.

Sebastião [2007:199] realça ainda o papel que as instituições de formação devem ter para que *sejam capazes, elas próprias, de dar o exemplo e de cooperarem no seio dos seus departamentos e estruturas, em interacção com as escolas cooperantes, para conceberem e realizarem um programa de formação gerado por uma ideia clara e adequada do que é ser um professor*.

Isabel Alarcão [1996] afirma que a formação que as universidades têm oferecido e permitido aos futuros profissionais está inadequada por ter como principal metodologia ensinar a tomada de decisões baseada na aplicação de conhecimentos meramente científicos, o que não capacita totalmente para a resolução de situações da vida prática.

A formação inicial é um aspecto importante da formação dos professores e educadores, contudo deve ser enriquecida e complementada através da formação contínua em diferentes domínios e níveis de acordo com as suas necessidades [Alarcão, 1997]. Segundo Day [2001], só através de uma formação inicial adequada é que os futuros profissionais estarão capazes de enfrentar as crescentes exigências educacionais, comprometer-se com a educação e empenhar-se no seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. A crescente modificação e reorganização da formação inicial e a necessidade de formação contínua têm ajudado os professores a abandonarem o trabalho encerrado nas quatro paredes da sala de aula. O trabalho cooperante com outros profissionais promove o trabalho cooperativo não só com os outros docentes, mas com os próprios alunos [Formosinho, 2002].

O tema da continuidade na transição implica ruptura com certas concepções do professor e práticas do mesmo [Zabalza, 2004]. Griebel e Neisel [2003 *ap.* Reis-Lorge, 2007:13] partilham esta opinião afirmando que um processo de transição significa descontinuidades ao nível *individual, interactivo e contextual* pelo que a continuidade na transição pré-escolar/ 1º ciclo é *um processo de desenvolvimento de novas competências relacionais e de integração em novos micro sistemas*. Afirmam que ele é eficaz quando facilita a integração e progressão e sucesso dos alunos. É importante pois que educadores e professores adotem *uma atitude proactiva* procurando realizar essa transição defendendo e afirmando, ao mesmo tempo, a especificidade do nível de ensino que pratica [Zabalza, 2004:17; Reis-Lorge, 2007:13]. É necessário que a cultura de um trabalho solitário e independente, evidenciado através da experiência profissional seja ultrapassado [Zabalza, 2004:23].

Um dos mecanismos estratégicos, já descrito anteriormente, que contribuirá significativamente para uma transição eficaz entre o pré-escolar e o 1º ciclo é a formação de educadores e professores [Reis-Lorge, 2007]. Porque as práticas educativas raramente se alteram, dependendo a sua modificação das *percepções e das expectativas dos profissionais*

quando ao papel que assumem [Reis-Lorge, 2007:12], é fundamental assumir a importância da formação de educadores e professores.

À continuidade firma-se a *união, coerência e complementaridade* [Zabalza, 2004:9]. Manuel Patrício [1990:148] defende que “Não poderá haver escola cultural sem o professor cultural”. É urgente que os docentes sejam preparados como verdadeiros homens de cultura. Só assim serão capazes de ajudar os seus alunos a serem pessoas responsáveis pela construção de uma sociedade mais criativa, mais justa e mais livre.

CAPÍTULO 3 - ESTUDO EMPÍRICO SOBRE QUE MECANISMOS SÃO UTILIZADOS NA TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 ÂMBITO E OBJECTIVOS

Pretende-se obter um quadro mais claro do tipo de mecanismos adoptados por educadores, professores e pais no processo de transição entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Interessa-nos saber:

- (1) que transição está a ser promovida nas escolas pelos educadores e professores do 1º ciclo.
- (2) que mecanismos de transição são praticados no pré-escolar e no 1º ciclo E.B. que possibilitem e facilitem a adaptação da criança.
- (3) Como a criança vê a transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo: o antes (fim do pré-escolar) e o depois (início 1º ano do 1º ciclo).
- (4) Como os pais vêem a transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo: o antes (fim do pré-escolar) e o depois (início 1º ano do 1º ciclo).

3.2 METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

3.2.1 AMOSTRA

Inicialmente o estudo foi organizado de forma a abranger educadores, professores, alunos e encarregados de educação do ensino básico de um agrupamento de escolas pública e de uma escola privada. Contudo, encontramos dificuldades de colaboração e cooperação por parte dos docentes e educadores do ensino público o que levou à reformulação da organização do estudo. Assim optou-se por elaborar e realizar entrevistas a dois educadores (um de uma instituição pública e outro de uma instituição privada) e a dois professores (um de uma instituição pública e outro de uma instituição privada).

Relativamente aos encarregados de educação (12 pertencentes a uma instituição privada e 12 a uma instituição pública) foi elaborado e aplicado um inquérito por questionário, sendo uma amostra por conveniência com algum grau de intencionalidade. Teve-se em conta o facto de a constituição quer dos grupos, do pré-escolar, quer das turmas, do 1º ciclo, terem em média 24 crianças ou alunos.

Para as entrevistas a amostra foi intencional. Elaborou-se e realizou-se uma entrevista a alunos dos quais 5 frequentavam o ensino pré-escolar e 5 do 1º ensino público.

O critério adoptado para a escolha de encarregados de educação e alunos foi o de estarem ligados ao mesmo Jardim de Infância ou escola do 1º ciclo ao qual se aplicaram a entrevista à educadora e à professora. Os alunos do pré-escolar teriam de estar a frequentar o grupo dos 5 anos de idade e iriam transitar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico; os alunos do 1º ciclo deveriam estar matriculados no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico tendo frequentado anteriormente o Jardim (IPSS). O critério utilizado para a escolha das educadoras foi o de estar a acompanhar o grupo de 5 anos de idade e a professora o 1º ano de escolaridade.

3.2.2 INSTRUMENTOS

Como já foi referido na recolha de dados utilizou-se como instrumentos a aplicação de um inquérito por questionário (Anexo I) aos encarregados de educação e guiões de entrevistas (Anexo II), elaborados por nós. Optou-se por realizar um inquérito por questionário aos encarregados de educação pela celeridade do processo, tendo em conta que para a realização das entrevistas se dispensaria mais tempo e pelo facto de os pais/encarregados de educação, do pré-escolar, se encontrarem no momento ideal do processo de transição dos seus educandos.

Ambos os instrumentos perfilharam, no geral, as seguintes linhas orientadoras:

- Adaptação das crianças ao 1º ciclo;
- Sentimentos;
- Atitudes;
- Conhecimento do percurso do aluno;
- Articulação;
- Documentos facilitadores da articulação;
- Mecanismos de articulação.

Desenvolveram-se instrumentos de forma a possibilitarem a recolha de evidências de mecanismos/estratégias de transição que está a ser promovida nas escolas pelos professores e educadores questionando pais e crianças na forma como vêem a transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo.

O estudo a efectuar abordaria o “antes” e o “depois”, ou seja, as experiências vividas, quer por professores, educadores, pais e crianças, no último ano do pré-escolar e no primeiro ano do 1º CEB.

A utilização do método qualitativo de recolha de dados, nas entrevistas a educadores, a professores do 1º ciclo do ensino básico e a alunos, pretendia atingir uma maior profundidade de análise dos processos de pensamento e de acção dos intervenientes no que diz respeito ao processo de transição. Mais especificamente o tipo de mecanismos/estratégias que são utilizados nesta etapa da vida das crianças.

O guião de entrevista semi-estruturada construído para este efeito, pretendia explorar os itens já anteriormente referidos. Utilizou-se o mesmo modelo de guião para os educadores, outro para os professores e outro para os alunos. O questionário tinha um formato fechado, cabendo aos encarregados de educação assinalar e/ou registar a (s) sua (s) opções.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE DADOS

As entrevistas foram marcadas e os questionários distribuídos tendo em conta a disponibilidade dos envolvidos. Os dados recolhidos através do questionário foram analisados através da Folha de Cálculo do Excel.

Bell [2002] define análise de conteúdo como um método que recorre ao estabelecimento de categorias para analisar sistematicamente os dados obtidos a partir dos documentos. “Os investigadores criam um conjunto de categorias que expliquem as questões a estudar, classificando depois o conteúdo destas de acordo com as categorias previamente estabelecidas” [Abercrombie, 1988 ap. Bell, 2002: 97]. Para as entrevistas realizaram-se análises de conteúdo que tiveram como objecto as respostas transcritas das entrevistas realizadas de acordo com o guião referido anteriormente.

Estabeleceu-se o sistema de categorias e a estrutura para os segmentos da entrevista - as respostas transcritas.

Após a leitura das entrevistas procedeu-se à sua separação em unidades de registo (Anexo IV); definiu-se um conjunto de categorias e respectivos objectivos específicos (Anexo III); distribuição das unidades de registo pelas categorias na tabela “Segmentos da entrevista” (Anexo V); analisou-se os dados obtidos. Os protocolos organizam-se da seguinte maneira: n.º 1 – Entrevista ao Professor do 1º Ciclo de Ensino Público; n.º 2 – Entrevista ao Professor do 1º Ciclo de Ensino Privado; n.º 3 – Entrevista ao Educador do Ensino Público; n.º 4 – Entrevista ao Educador do Ensino Privado; n.º 5 – Entrevista a Alunos do Pré-escolar; n.º

6 – Entrevista a Alunos do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. O sistema de codificação nas tabelas “Segmentos da Entrevista” identificará o número de protocolo, o número da linha e o número da unidade de registo, por exemplo, “P1/L5/UR1” – Protocolo 1,Linha5, Unidade de Registo 1; nas tabelas das entrevistas realizadas às crianças será “P5/E5/UR1” – Protocolo 5, Entrevista 5, Unidade de Registo 1. Nos gráficos, dos encarregados de educação, a cor azul diz respeito aos resultados do pré-escolar e a cor castanha aos resultados do 1º ciclo.

A unidade de registo seleccionada diz respeito ao *tema*, correspondendo a uma regra de recorte do material através do sentido e não da forma, referindo-se, portanto, a núcleos de significação de tamanho variável. A regra de enumeração respeita então a presença das unidades de registo.

3.3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sobre a adaptação da criança ao 1º ano do 1º ciclo do ensino básico, ambos os encarregados de educação, do pré-escolar quer os do 1º ciclo, destacam as reacções “mostrou curiosidade” e “conversa sobre o assunto” como as mais frequentes na criança à mudança de escola. A de menor acontecimento foi “mostrou insegurança”.

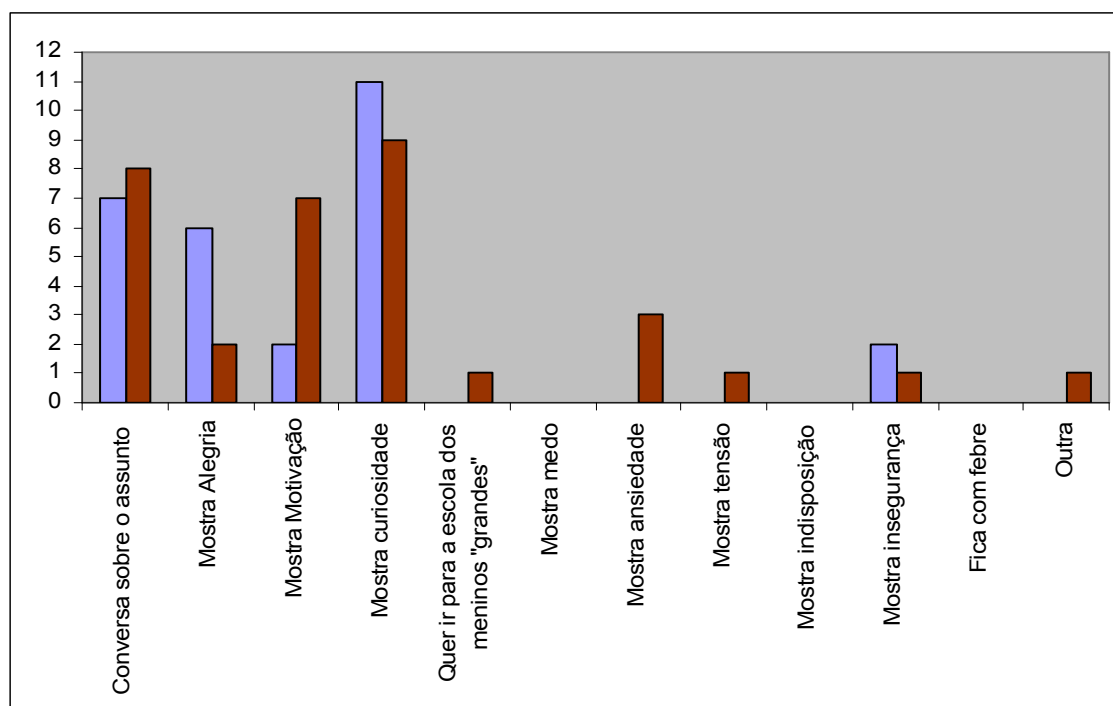


Gráfico 1 – Reacção da criança sobre a mudança de escola

Já tivemos oportunidade de nos referir, na fundamentação teórica, o quanto o processo de transição pode ser encarado como algo penoso para a criança. Segundo Castro e Rangel [2004] o facto da criança até ter um sentimento e pensamento positivos relativamente à escola “dos meninos grandes” não deixa de ter de enfrentar o desconhecido, de ter de encarar uma realidade à qual não está habituado.

Os primeiros dias vividos pelos alunos na escola do primeiro ciclo são descritos por ambas as profissionais, deste nível de ensino, como sendo momentos de grande ansiedade e de profunda curiosidade relativamente ao que se vai fazer, como vai ser e com quem vai ser [P1/L32/UR15, P2/L30/UR17].

A principal expectativa das crianças do jardim de infância é a realização de trabalhos de casa [P5/E3/UR3, P5/E1/UR2].

No acompanhamento dos alunos na transição, a maioria dos encarregados de educação do jardim de infância pensam acompanhar o educando na primeira semana de aulas enquanto que este acompanhamento no 1º ciclo se efectiva maioritariamente todos os dias, através da opção “outro”. Em ambos os níveis o de menor acontecimento foi o acompanhamento “no 1º dia de aula”.

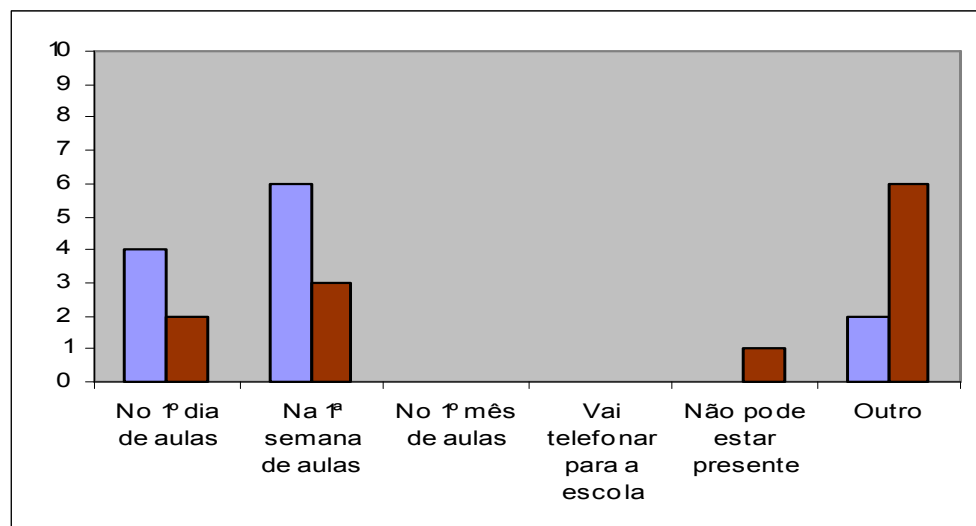


Gráfico 2 – Acompanhamento do filho à nova escola

Todos os encarregados de educação consideram que a frequência no jardim de infância facilita/ajuda na adaptação da criança ao 1º ano do 1º ciclo.

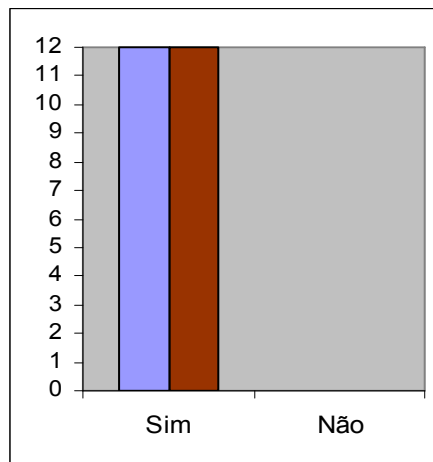


Gráfico 3 – Frequência do jardim de infância como estratégia facilitadora na adaptação

“Ter regras de convivência em grupo” foi por ambos destacado. Os que obtêm também maior frequência são “o saber estar na sala” pelos encarregados de educação do pré-escolar e “estar habituado a novas aprendizagens” pelos do 1º ciclo. Outros aspectos considerados pelos encarregados de educação que facilitam a adaptação: “ser mais participativo” (pré-escolar) e o “aluno construiu saberes” (1º ciclo).

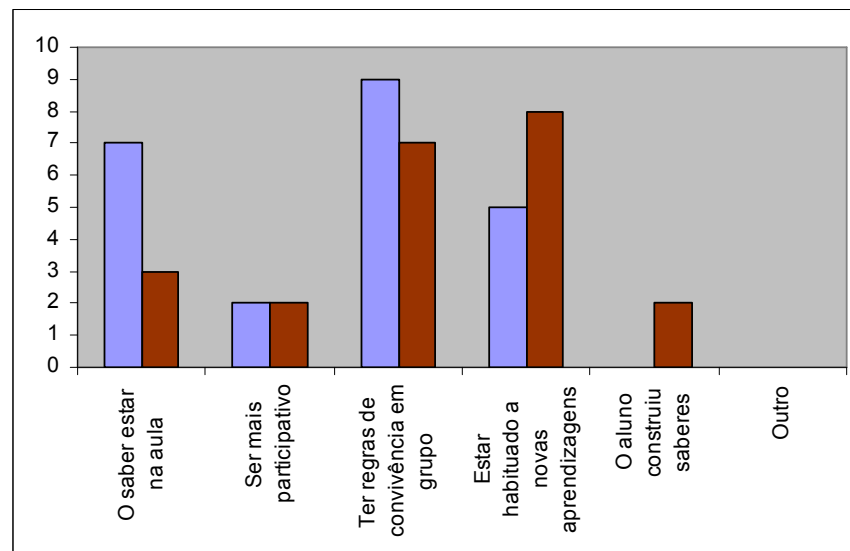


Gráfico 4 – Aspectos que a frequência no pré-escolar apresenta e que facilita a adaptação

Também ambas as professoras de primeiro ciclo do ensino básico se referem às vantagens das crianças, que enfrentam o processo de transição, terem frequentado o ensino pré-escolar [P1/L33/UR16, P2/L25/UR15].

Ainda neste ponto, a professora de 1º ciclo do ensino público refere-se essencialmente à facilidade no campo da socialização, no entanto aponta como principais pontos negativos a falta de concentração e o facto de a criança estar habituada a levantar-se quando quer, mostrando algum à vontade em quebrar regras [P1/L12/ UR6]. No entanto, a professora do ensino privado refere como principal vantagem o facto de as crianças já estarem fortemente contextualizadas com o ambiente educativo, logo ser um meio facilitador da adaptação à escola de primeiro ciclo do ensino básico, *“Agora acho que o pré-escolar tem todas as vantagens possíveis e essa é uma delas. Porque de certa forma, uma criança que frequenta o pré-escolar já está habitada a lidar com o contexto educativo.”* [P 2/ L 25/ UR 15].

As educadoras de infância apontam como principais vantagens, o facto de as crianças já estarem muito familiarizadas com as aprendizagens e com as relações entre pares [P3/L10/UR5, P4/L5/UR3].

Ambas as profissionais focam a curiosidade de conhecer o professor e a dificuldade em cumprir novas regras [P1/L32/UR15, P2/L54/UR27]. Esta conclusão é reforçada pelos encarregados de educação nos inquéritos, ao responderem em larga escala que os filhos demonstraram curiosidade em relação ao novo grau de ensino (como podemos verificar pela observação do gráfico n.º1).

As educadoras de infância descrevem que os últimos dias de jardim de infância são vividos com um misto de ansiedade, curiosidade, nostalgia em deixar os amigos e alguns receios relativamente aos novos amigos, *“Há outros que têm um bocadinho de receio por causa dos outros grandes, mas dizem, não é? As crianças do 3º e 4º anos já são mais velhas e têm receio.”* (P3/L32/UR15).

Remetendo-nos às entrevistas realizadas às crianças do pré-escolar, estes revelaram que se sentiam contentes por ir para uma escola nova, mas que não sabiam como iria ser pois ainda não conheciam o professor e alguns não conheciam a escola de destino [P5/E2/UR3, P5/E1/UR8]. Apesar disto demonstraram possuir algumas expectativas relativamente ao que se poderia passar [P5/E1/UR2]. Estas mesmas expectativas centram-se essencialmente na realização de tarefas escolares [P5/E1/UR2]. A grande maioria tem

consciência que não poderá brincar como no jardim de infância, mas de uma maneira geral estão confiantes que vai ser bom [P5/E4/UR1].

Quanto aos alunos de 1º ano, no geral, revelaram que os primeiros dias foram confusos e que a escola não era o que tinham imaginado [P6/E1/UR7, P6/E1/UR21]. Era tudo a correr, não havia brinquedos e não havia tempo para brincar [P6/E2/UR5, P6/E2/UR13]. O que tiveram mais saudades foi de brincar no recreio do jardim de infância, das professoras que não exigiam tanto e dos amigos que foram para outras escolas [P6/E5/UR15, P6/E3/UR18].

É neste contexto que Bento [2007] salienta a importância de tornar este processo o mais suave possível, para que a criança o ultrapasse com facilidade de forma a não comprometer a predisposição para as aprendizagens. Salienta-se a necessidade de existirem estratégias de acolhimento ao aluno para que este integre o primeiro ciclo do ensino básico com naturalidade e entusiasmo.

As profissionais entrevistadas revelaram alguma preocupação relativamente ao acolhimento e adaptação dos alunos, muito embora com estratégias diferentes.

Perante a transição, os encarregados de educação em ambos os sectores destacam o diálogo que tiveram com a criança sobre a mudança de escola demonstrando fortes expectativas relativamente a um bom desempenho. Os encarregados de educação do pré-escolar realçaram ainda a sua apreensão/preocupação com a mudança de contexto escolar.

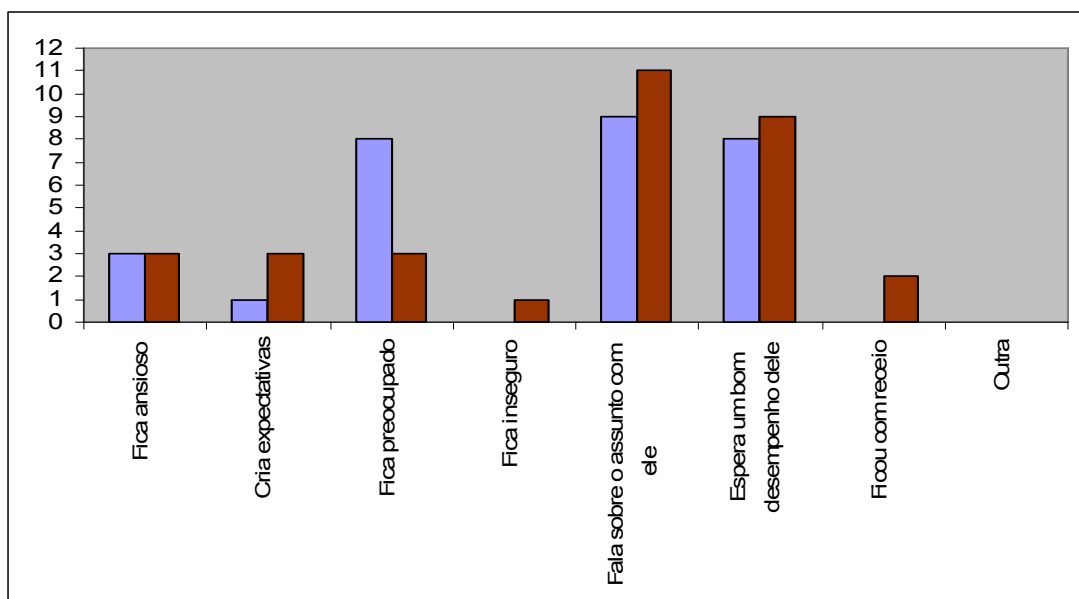


Gráfico 5 – Comportamento dos pais à entrada do filho na escola

Todos anseiam que os seus filhos vão mais além e como tal criam como que “um jogo de expectativas” tal como refere a profissional do ensino privado [P2/L69/UR32]. Esta preocupação parece ser notada pelas professoras quando testemunham que envolvem os pais em todo o processo, referindo-se aos mesmos como sendo portadores de alguma ansiedade, preocupação e insegurança [P2/L63/UR30]. Como tal, parece-nos que também se traçam algumas estratégias para que se sintam mais seguros. Como prova salientamos a preocupação em realizar reuniões prévias de esclarecimento e exposição de dúvidas [P2/L58/UR28].

As novas responsabilidades não suscitam curiosidade, receio e ansiedade somente às crianças que integrarão o ensino básico, mas também pais e famílias mostram alguma preocupação relativamente à nova etapa na vida da criança [Castro e Rangel, 2004]. Já tivemos oportunidade de referir que os pais/encarregados de educação evidenciam uma grande preocupação no facto dos seus filhos terem de enfrentar a nova realidade. A nossa recolha de dados demonstra a grande preocupação dos pais relativamente à entrada dos filhos na escola. Segundo as mesmas esta preocupação passa essencialmente pela segurança da criança, arrumo e asseio dos materiais [P1/L98/UR48, P2/L99/UR44]. As professoras do 1º ciclo também referem que os trabalhos de casa são a principal questão colocada pelos pais [P1/L77/UR36, P2/L90/UR41].

A professora do ensino público afirma que os encarregados de educação questionam sobre será o método que o professor aplicará para promover as aprendizagens [P1/L77/UR36]. No que diz respeito à professora do ensino privado esta evidencia que os pais, normalmente, não questionam qual será o método a aplicar, a sua principal preocupação centra-se na autonomia da criança, ou seja se esta será capaz de encarar as novas responsabilidades com alguma maturidade [P2/L81/UR37].

No seguimento do presente trabalho focamos a importância de haver um conhecimento prévio de cada criança, na possibilidade de ser um bom ponto de partida para a planificação das aprendizagens e desenvolvimento de todo o processo de ensino aprendizagem. Como tal um dos objectivos por nós traçado foi perceber se os professores de primeiro ciclo recebem informações do percurso efectuado pelo aluno durante a fase pré-escolar.

As realidades e os contextos por nós abordados apresentam divergências. Temos por um lado a professora do ensino público que nega ter, alguma vez, recebido ou mesmo solicitado qualquer tipo de informação do educador de infância sobre as aprendizagens, dificuldades ou mesmo capacidades dos alunos [P1/L131/UR65]. Já a professora do ensino privado revela que essas informações são de extrema importância e, como tal, solicita não só aos profissionais do colégio onde lecciona, como às escolas das crianças que vieram de outras instituições escolares [P2/L135/UR61].

Neste ponto parece-nos pertinente referir que a educadora do ensino privado nunca forneceu, nem pretende fornecer informações dos alunos, receando expectativas negativas e conclusões precipitadas relativamente às crianças [P4/L42/UR21]. Já a educadora do ensino público nega a existência de passagem de informação escrita mas demonstra haver diálogo em encontros informais com os professores de primeiro ciclo [P3/L208/UR88].

Como principais causas para que tal não aconteça são apontadas a falta de comunicação pela professora de ensino público [P1/L134/UR67] e o facto de não ser obrigatório até então, pela educadora de infância do ensino público [P3/L154/UR64].

A este respeito os pais os encarregados de educação responderam que receberam informação oral e escrita sobre comportamentos, atitudes e aprendizagens dos filhos. Essas informações foram, na grande maioria, fornecida voluntariamente pela educadora de infância, no fim dos períodos lectivos.

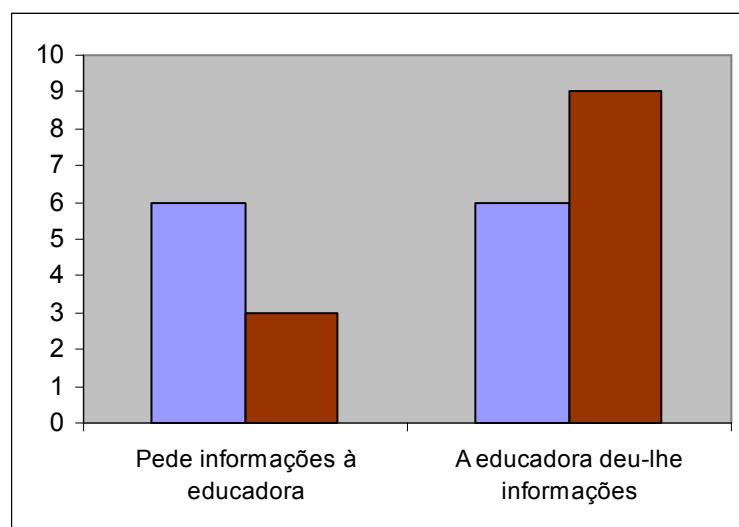


Gráfico 6 – Obtenção de informação sobre o desempenho da criança no pré-escolar

Em ambos os níveis de ensino, na sua maioria, os encarregados de educação pedem informações sobre o comportamento, atitudes e aprendizagens do seu educando salientando-se ainda no 1º ciclo informações sobre as dificuldades.

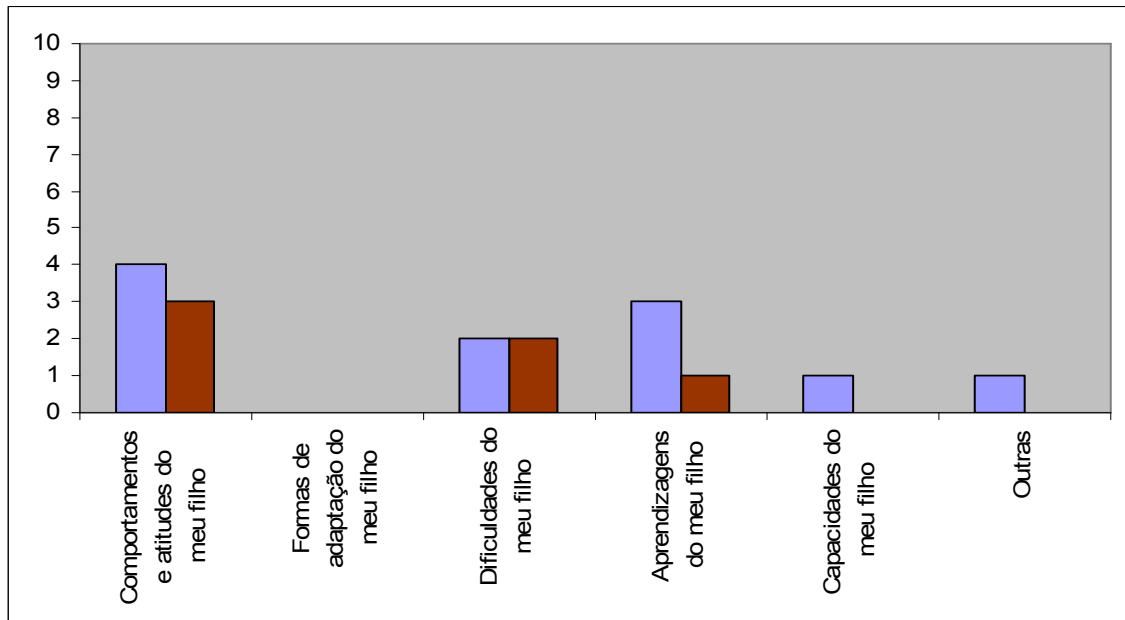


Gráfico 7 – Tipo de informação pede à educadora

Nos dois níveis de ensino as informações que recebem mais frequentemente são sobre as aprendizagens seguidas das dificuldades, no pré-escolar, e as capacidades no 1º ciclo. Destaca-se ainda em ambos os comportamentos e atitudes. A maioria, nos dois ciclos de ensino, recebe as informações da educadora por escrito.

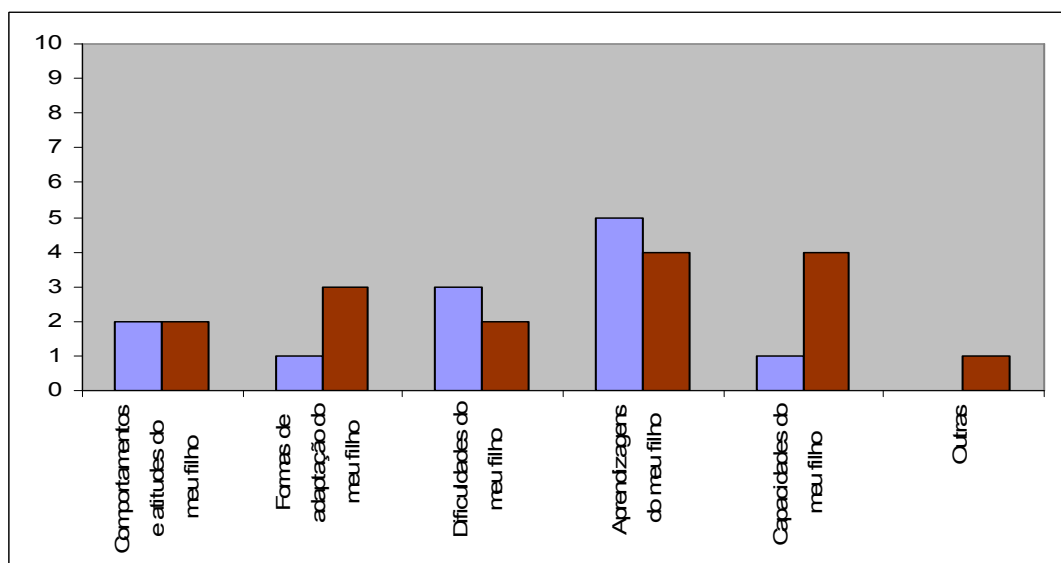


Gráfico 8 – Tipo de informação que recebe da educadora

Em ambos os sectores, a periodicidade com que recebe informações do seu educando é, maioritariamente, “no fim dos períodos lectivos”, seguindo-se “no final do ano”. Sempre receberam informações sobre o seu educando dos educadores.

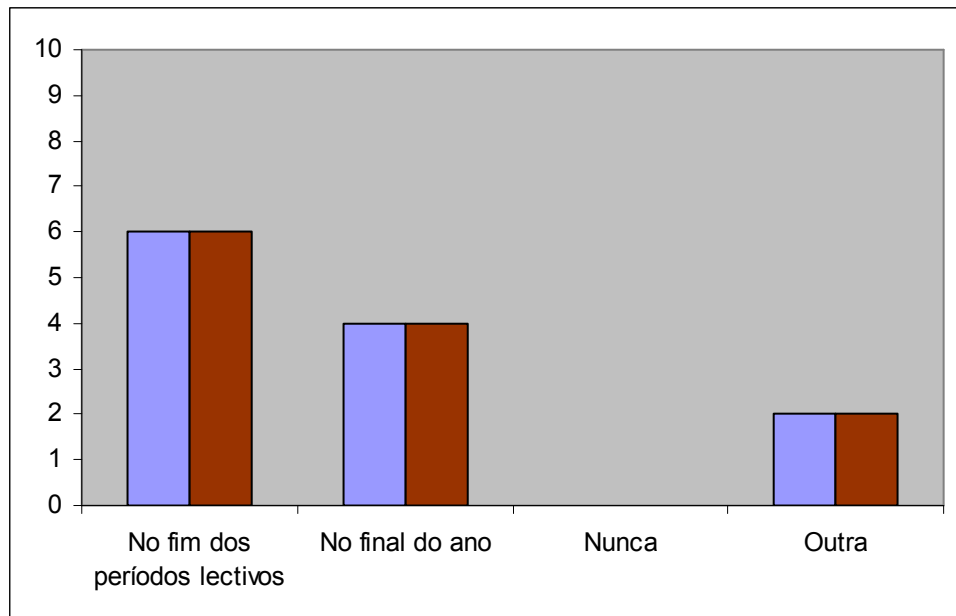


Gráfico 9 – Periodicidade das informações recebidas pela educadora

Isto leva-nos a concluir que a informação escrita existe mas não transita para o estabelecimento de ensino que acolhe a criança, logo não há um conhecimento prévio do percurso feito pelo aluno até então. Salientamos que a realidade descrita pela professora de ensino privado poderá representar uma exceção ao que se vive nos processos de transição nas nossas escolas [P3/L176/UR73, P4/L57/UR29].

A grande maioria dos encarregados de educação dos dois sectores considera “importante” a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

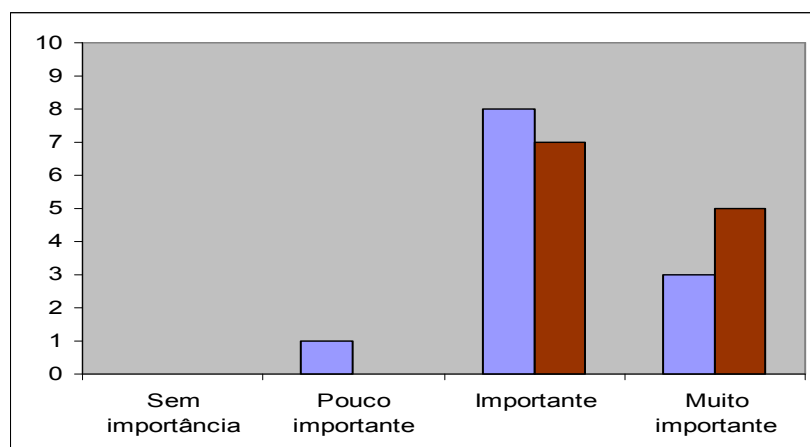


Gráfico 10 – Importância da articulação entre pré-escolar e 1º ciclo

Todas as profissionais por nós entrevistadas demonstram considerar que haver articulação é benéfico para a integração da criança no ensino obrigatório, no entanto somente a professora de ensino privado afirma a existência formal e real dessa mesma articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo no colégio.

A educadora de infância do ensino privado revela ter promovido, pela primeira vez, uma visita à escola para que as crianças pudessem contactar e conhecer a realidade escolar, contudo relata que esse mesmo contacto não foi muito positivo, quer para si quer para os alunos [P4/L74/UR37, P4/L76/UR38, P4/L86/UR43]. Apesar de ter existido algum cuidado na recepção às crianças promovido pela directora e pela comissão de pais, a professora do primeiro ano não se mostrou muito afável e fez questão de evidenciar que na escola era somente para trabalhar e não para brincar, originando algum constrangimento entre os presentes [P4/L74/UR37].

A professora de primeiro ciclo do ensino público também referenciou esse mesmo contacto como tendo sido muito bom [P1/L148/UR74], no entanto durante a entrevista mostra que essa mesma articulação com entidades privadas não é permitida pelo agrupamento em que está inserida a escola [P1/L149/UR75] e que, com o jardim de infância que funciona no mesmo edifício, não tem existido [P1/L29/UR14]. Isto vai de encontro a um dos constrangimentos já referido no enquadramento teórico, o facto de estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo terem sido inseridos num agrupamento com um projecto educativo comum, não garante que seja condição suficiente para minimizar os problemas de comunicação e articulação.

No que diz respeito à educadora de infância do ensino público, que também exerce funções num agrupamento vertical, a articulação torna-se difícil visto as aulas começarem em simultâneo e, como tal, torna-se difícil um acompanhamento aos alunos visto já estarem a trabalhar com novos alunos e impossibilitadas de os abandonarem [P3/L138/UR58, P4/L2/UR2]. Esta profissional foca uma outra razão, que vai de encontro ao anteriormente referido, a falta de comunicação entre os dois graus de ensino e a falta de predisposição dos profissionais, *“É assim, é obrigatório, embora se resmungue, resmungue, mas fazem-se as coisas, não sendo obrigatório é cada uma para seu lado e...”* [P3/L161/UR67].

Uma grande evidência apontada pelos encarregados de educação foi a inexistência de actividades e visitas efectuadas pelos alunos, promovidas entre pré-escolar e primeiro ciclo. As razões pelas quais não se realizaram são do desconhecimento geral dos encarregados de educação.

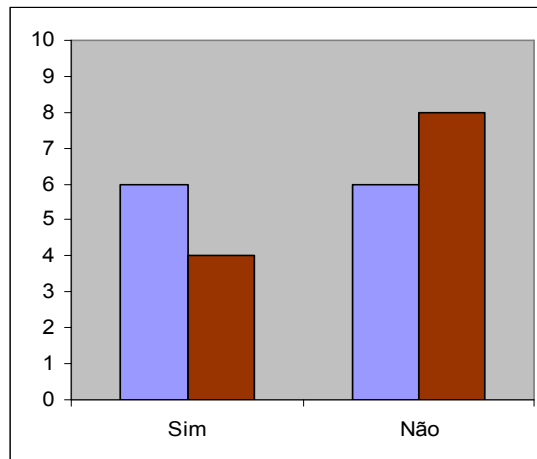


Gráfico 11 – Conhecimento de ligação/articulação entre pré-escolar e 1º ciclo

Os aspectos por ambos salientados que identificam a ligação foram “a educadora acompanhou as crianças à escola”. Em menor frequência surgiu “a professora pediu informações sobre o aluno” no pré-escolar e “a professora promoveu actividades em conjunto” no 1º ciclo. A maioria desconhece a razão por não existir ligação/articulação.

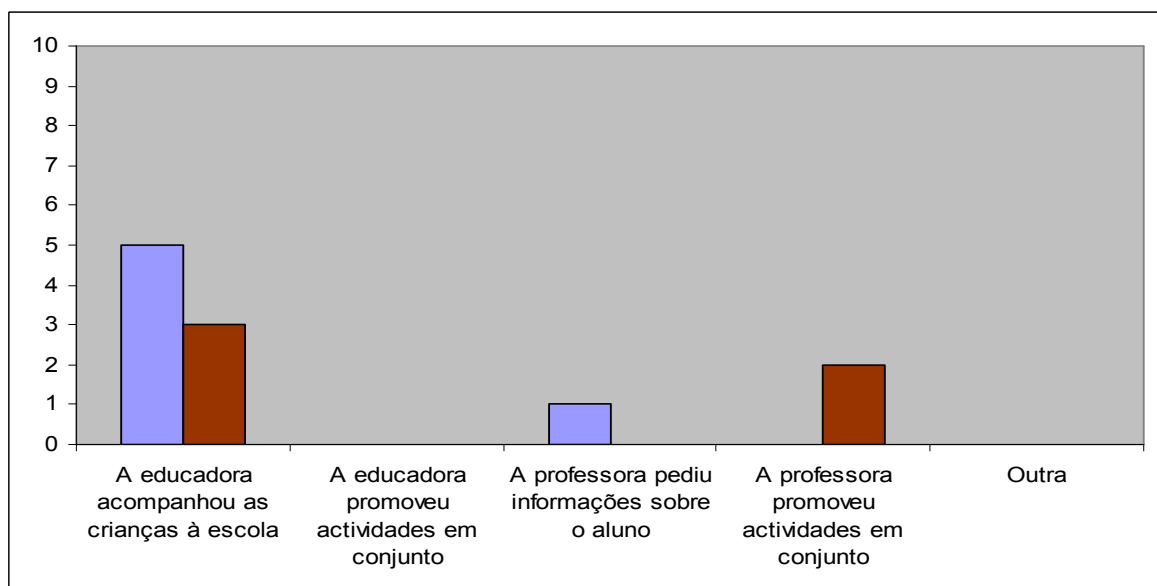


Gráfico 12 – Que aspectos conhece dessa ligação/articulação

Como já temos vindo a referir, a realidade vivida pelo professor do primeiro ciclo do ensino privado, é bem diferente. Como prova disso este relata existirem reuniões com os educadores de infância, encontros prévios com os futuros alunos e actividades conjuntas entre os dois graus de ensino para que a passagem seja a mais harmoniosa possível quer para os alunos, pais e professores [P2/L31/UR18, P2/L34/UR19, P2/L43/UR23].

No que diz respeito à pertinência e relevância de informação a receber, a professora do ensino público remete para informação simples e compilada numa folha de formato A4 e somente se o educador achar pertinente e tiver tempo [P1/L153/UR77, P1/L163/UR83]. A principal razão apontada é o facto de os professores não terem tempo para ler. Por seu lado a professora do ensino privado considera que além do dossier elaborado pelo educador devem de existir fotografias do aluno e informação relativamente à realidade e contexto familiar [P2/L175/UR79, P2/L210/UR93].

A educadora de infância do ensino público, apesar de já ter hábitos de organização de portfolio, considera que deve de haver passagem de informação relativamente a comportamentos, assiduidade e dificuldades para que a professora possa traçar estratégias de acompanhamento aos alunos [P3/L124/UR50, P3/L164/UR68]. A educadora do ensino privado demonstra alguma relutância na passagem de informação mas caso exista considera que se devam dar a conhecer apenas as aquisições e não as dificuldades sob pena de não rotular a criança [P4/L89/UR44, P4/L58/UR30]. Neste ponto somente a professora do primeiro ciclo aponta que a ajuda que os educadores de infância têm dado no conhecimento do aluno é benéfica para o mesmo. As informações fornecidas são *“sempre relevantes e com qualidade. Muito importantes. Mesmo eu tive uma experiência que apanhei um 4º ano e a pessoa que me deu informação foi o educador, porque o professor saiu do colégio e não houve tempo para falar.”* [P2/L218/UR95].

A maioria dos encarregados de educação destacam as dificuldades seguidas dos itens comportamento e capacidades como os mais importantes para conhecer/caracterizar o aluno.

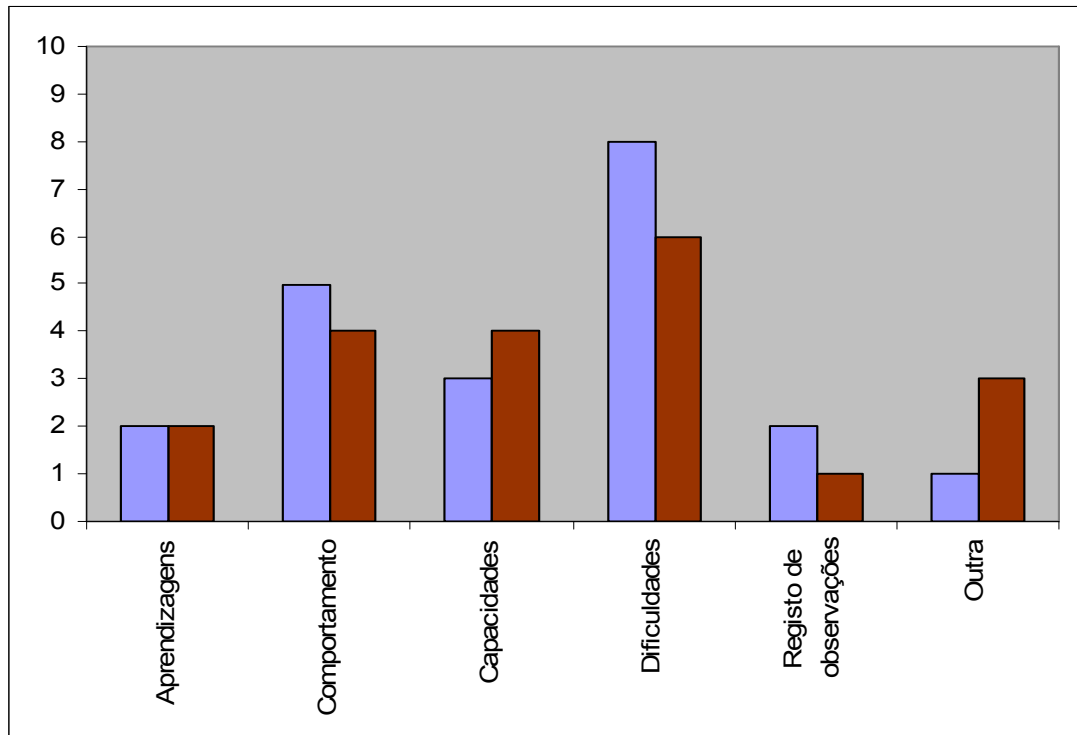


Gráfico 13 – Informações que considera importantes que o professor do 1º ciclo deve ter acesso

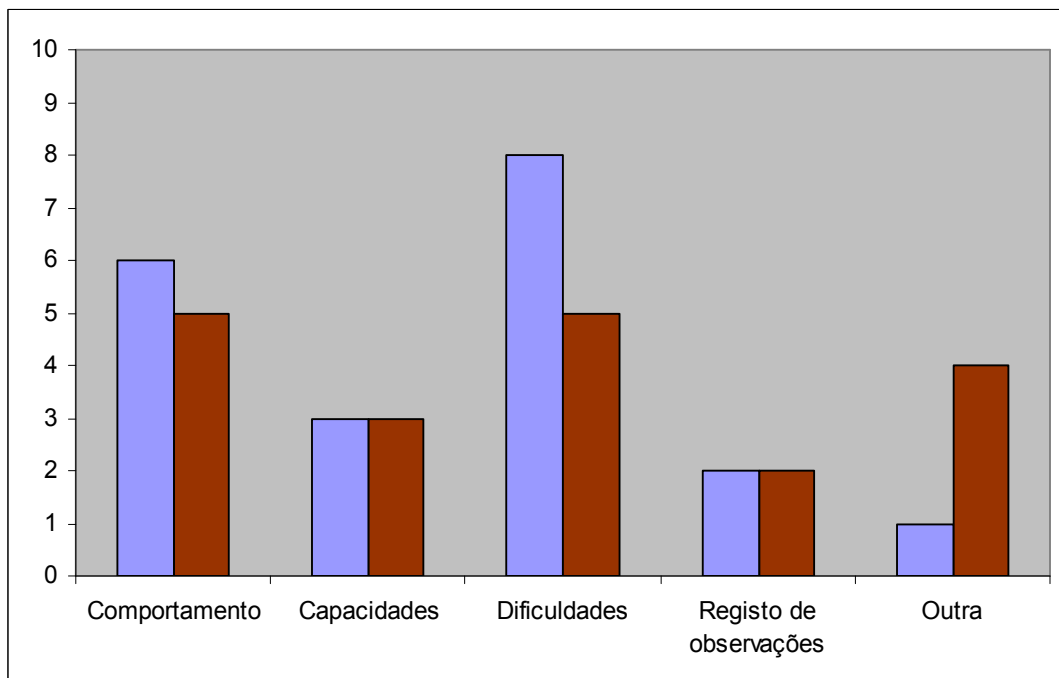


Gráfico 14 – Informações que pode fornecer ao professor do 1º ciclo

Em ambos os níveis de ensino, os encarregados de educação podem fornecer ao professor do 1º ciclo informações sobre “dificuldades” e “comportamento”. A maioria acha

que as suas informações, a disponibilizar ao professor do 1º ciclo, são “importantes” no pré-escolar e “muito importantes” no 1º ciclo.

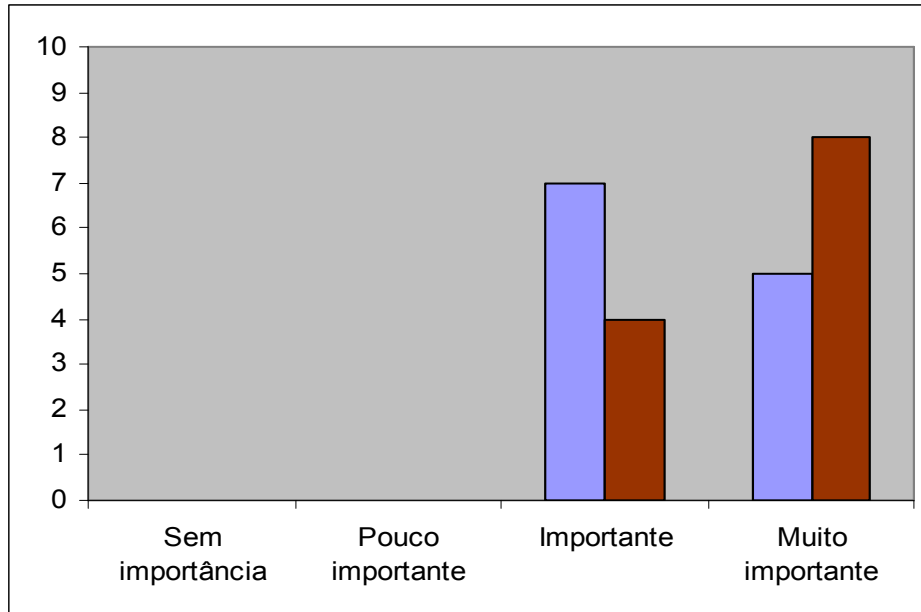


Gráfico 15 – Importância das informações que fornece ao professor do 1º ciclo

Relativamente às informações que a educadora pode disponibilizar ao professor do 1º ciclo consideram-nas “muito importantes”.

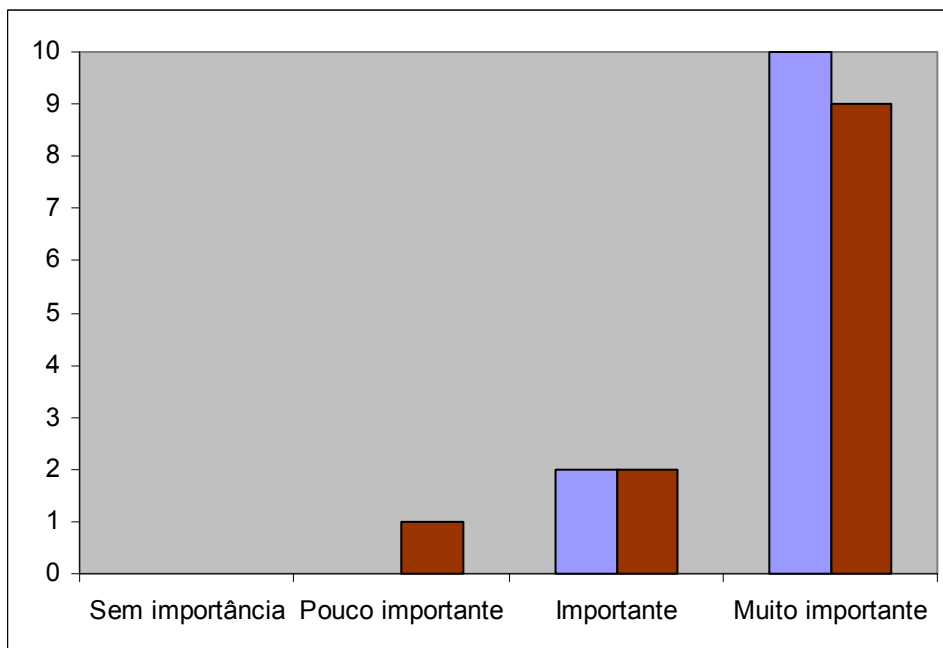


Gráfico 16 – Importância das informações da educadora ao professor do 1º ciclo

Por último tentamos perceber que mecanismos de transição seriam apontados pelas nossas entrevistadas de forma a melhorar a transição da criança do primeiro ciclo para o ensino básico.

Grande parte dos encarregados de educação afirma que os alunos “não” participaram em actividades conjuntas com os alunos do 1º ciclo.

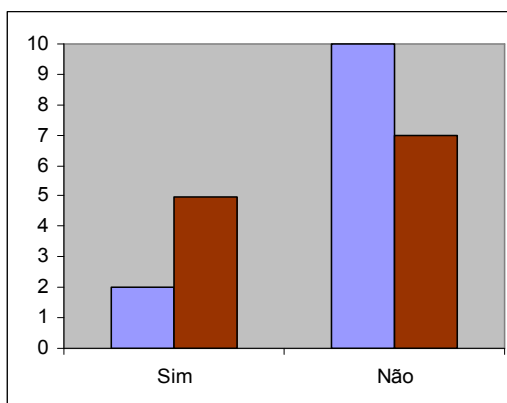


Gráfico 17 – Realização de actividades em conjunto com o 1º ciclo

Os que realizaram actividades em conjunto com os alunos do 1º ano “participou em actividades planeadas em conjunto (por exemplo, magusto, festa de natal, festa de carnaval, ...” e “visitou a escola do 1º ciclo”.

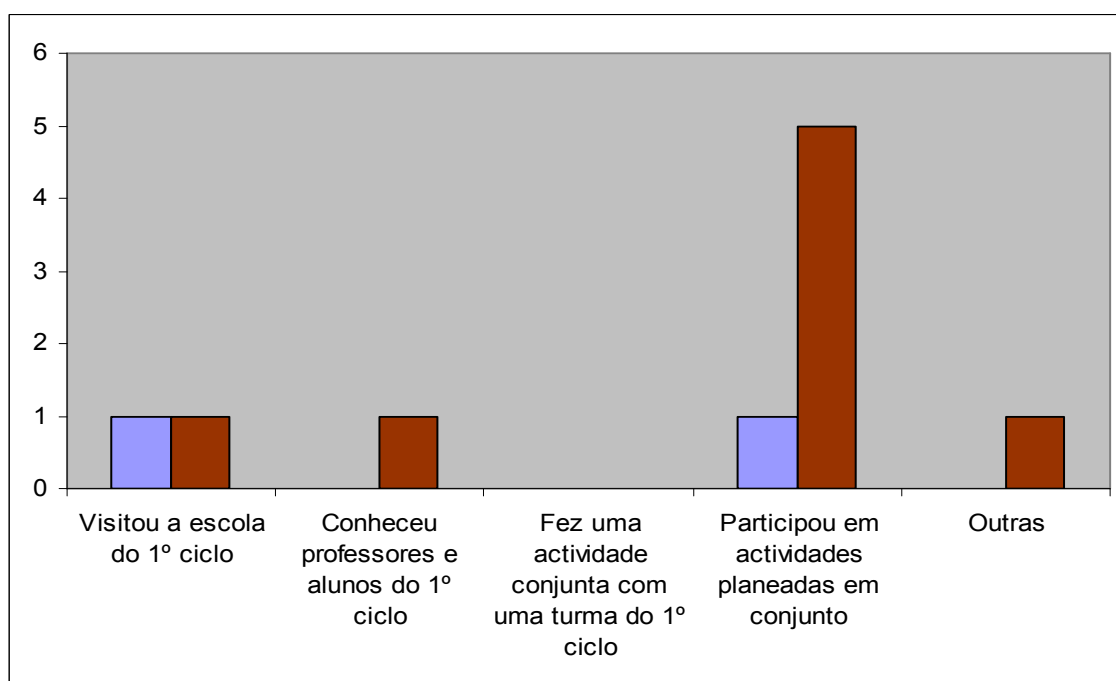


Gráfico 18 – Actividades realizadas em conjunto

A professora do ensino público começa por fazer uma reunião conjunta com pais e alunos onde clarifica as regras e os papéis que cada sujeito deve de assumir no novo contexto educativo. Nos primeiros tempos escolares facilita a entrada dos pais na sala para que colaborem não só na adaptação dos filhos, mas que também ajudem na organização dos materiais [P1/L60/UR29, P1/L63/UR30 P1/L67/UR32]. A profissional pertencente ao ensino privado pede para que os alunos novos comecem a frequentar o primeiro ciclo gradualmente durante o período de ausência de aulas para que a criança se vá ambientando à sua nova realidade sem sofrer nenhum choque [P2/L10/UR6].

Os encarregados de educação, na sua grande maioria, afirma “desconheço a razão” porque não foram realizadas actividades em conjunto.

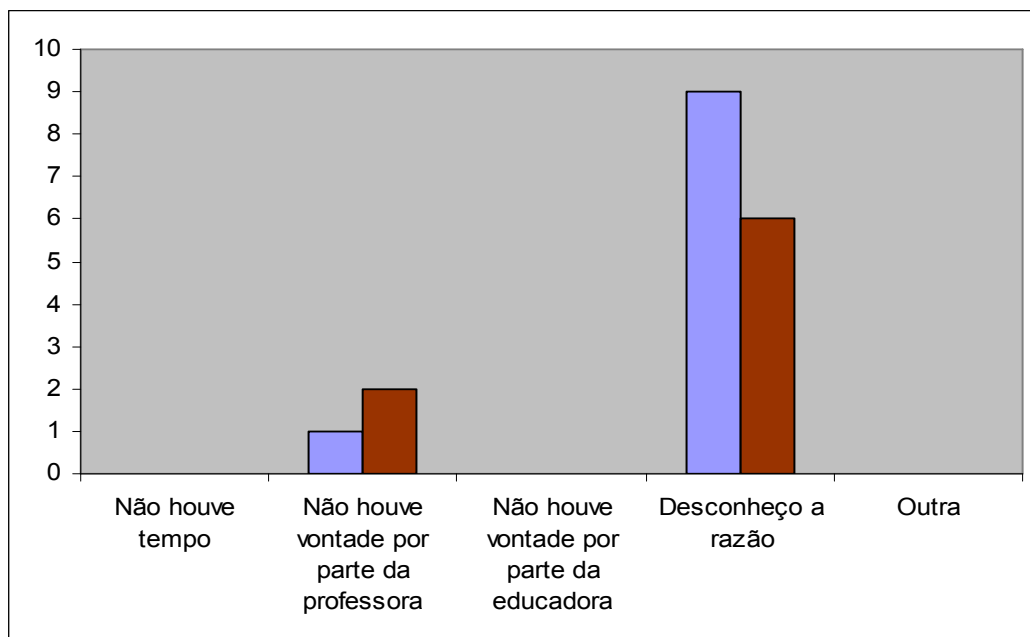


Gráfico 19 – Justificação da não realização de actividades

Para a professora do ensino público e para a educadora do ensino privado bastam duas a três

de reuniões entre professores de primeiro ciclo e educadores de infância de forma a oficializar e traçar estratégias de transição [P3/L228/UR97].

Ao longo da entrevista da professora de ensino privado são referidos vários mecanismos traçados e implementados no estabelecimento de ensino tais como: reuniões

entre os profissionais [P2/L34/UR19], reuniões conjuntas com os encarregados de educação [P2/L31/UR18], actividades lúdicas entre pré-escolar e primeiro ciclo [P2/L35/UR20], promovem a visita às salas de primeiro ciclo desde cedo [P2/L39/UR22] e os professores vão realizar actividades ao pré-escolar para as crianças [P2/L31/UR18]. Após a entrada para a escola continua a haver a presença do educador até que haja uma emancipação do aluno [P2/L158/UR71, P2/L162/UR73, P2/L166/UR75].

É de salientar, e a título de conclusão, que quer a professora de ensino privado e a educadora de ensino público acreditam que havendo força de vontade, empenhamento e intencionalidade real na transição, só dará vantagens nas aprendizagens dos alunos e oferece-lhes confiança e auto-estima [P3/L237/UR101, P3/L239/UR103].

Relativamente à comparação entre o ensino público e o ensino privado não se constituía como um dos objectivos, mas o estudo realizado mostra evidências de que no ensino privado existe uma maior preocupação em efectuar articulação entre os dois sectores de ensino.

REFLEXÕES FINAIS

“Transformar implica avaliar, conhecer, intervir. Mas implica também envolver os principais actores no processo de formação.”

(Isabel Alarcão, 2008)

Através do estudo empírico desenvolvido, a resposta ao objectivo geral do trabalho é evidente: não se verificaram efectivas evidências de utilização de mecanismos/estratégias de transição do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico que possibilitassem e/ou facilitassem a adaptação da criança. Não parece existirem mecanismos/estratégias eficientes e efectivos de transição nas escolas ou agrupamento de escolas que facilitem a mudança de contexto educacional das crianças.

O ensino pré-escolar é diferente contudo não pode estar desanexada do ensino do 1º ciclo [Zabalza, 2004] sendo necessário dar continuidade ao desenvolvimento da educação de infância em Portugal concebida como uma etapa da educação básica que mantém estreita ligação com o 1º ciclo do ensino básico [Vasconcelos, 2008].

A base para um “desenvolvimento gradual, harmonioso, integrado das competências desejáveis e possíveis passa pela coerência e sequencialidade educativa” [Isabel Alarcão, 2008:115].

A planificação conjunta da transição das crianças é considerada condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória, cabendo ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.

Sugerem-se, a título de exemplo, alguns mecanismos/estratégias facilitadoras de articulação que deverão ser organizadas em conjunto entre o educador, do pré-escolar, e o professor, do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico [D.G.I.D.C., 2007].

- Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre as diferentes dinâmicas e metodologias dos dois níveis de ensino.
- Planificação e desenvolvimento de projectos/actividades comuns, a realizar ao longo do ano lectivo, que impliquem a participação dos educadores, professores do 1º CEB e respectivos grupos de crianças.
- Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim-de-infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo.

No final do ano lectivo, o educador e o professor do 1º ano do 1º CEB, do mesmo Agrupamento/Instituição, podem articular mecanismos/estratégias no sentido de promover a integração da criança e o acompanhamento do seu percurso escolar organizando visitas guiadas à Escola do 1º CEB, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola; realizando reuniões entre o educador e o professor para:

- Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim-de-infância (incluindo a do Projecto Curricular de Grupo), que servirão de base à construção do Projecto Curricular de Turma no 1º ciclo, assegurando a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças.

- Troca de informações sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas.

- Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o educador possa continuar a articular com o professor tendo em vista o sucesso escolar da criança.

O Processo Individual da Criança que a acompanha na mudança da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB pode assumir também um papel importante, enquanto elemento facilitador da continuidade educativa.

Rodrigues [2005:21] refere que para o bom desenvolvimento da criança é necessário que os profissionais do pré-escolar e do 1º ciclo encontrem “formas de colaboração prática” de forma a garantir na acção educativa uma continuidade através da “complementaridade” de uma acção conjunta. As dificuldades de articulação entre níveis de ensino dizem respeito a pessoas, a cada uma individualmente. A gestão destes processos de transição tem de ser

local e deve ser fruto de dinâmicas de regulação sócio-comunitária da educação [Azevedo, 2007].

As mudanças, “cortes” e transições são consideradas como processos positivos no desenvolvimento e crescimento humano, desde que acompanhados [Idem]. Em contexto educativo devem favorecer as aprendizagens e dificultá-las.

E porque o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende em grande medida da “sensibilidade e da competência profissional do docente” [Rodrigues, 2005:23] é essencial que se invista na formação de professores e educadores.

Os professores do 1º ciclo do ensino básico devem ter em “consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar”, percebendo as “diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos” e que encontrem nela “uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projecto curricular” [Serra, 2004:91]. Por outro lado os educadores de infância devem: “conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo; conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1º CEB; conhecer as potencialidades de desenvolver projectos comuns; preparar as crianças, ao nível de competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória” [Idem, Ibid.].

Em jeito de conclusão referencia-se uma frase de Alarcão que expressa bem uma acção urgente para todos os envolvidos no acto educativo:

“É urgente que a escola se pense e prepare não só o seu futuro mas também o seu presente e é tanto mais urgente quanto é certo que a instituição escola se deixou atrasar na sua adequação à vertiginosa mudança que tem ocorrido na sociedade”.

(Alarcão, 2008)

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1996) (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, Colecção Cidine nº 1, Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, I. (Coord.), Freitas, C. V., Ponte, J. P. Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. [1997] “A Formação de Professores no Portugal de Hoje”, texto não publicado, Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf), disponível em 01.04.2008

ALARCÃO, I. et al. (2008), *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, [WWW.CNEU.PT/FILES/ESTUDO.PDF](http://www.cnedu.pt/files/estudo.pdf), disponível em 12 Junho 2008

ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. (2008), *SUPERVISÃO – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, colecção Educação e Formação, Edições Pedagogo, Lda.

AZEVEDO, J. (2007), *Articulação entre níveis e ciclos de ensino, Educação para o sucesso: políticas e actores*, Conferências Plenárias e Painéis, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 26-28 Abril, pp. 87-89, <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/CONF.PDF>, disponível em 01.04.2008

BELL, Judith (2002), *Como realizar um projecto de investigação*, 2ª Edição, Lisboa, Gradiva

BENTO, A. V. (2007), *Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola* In SOUSA, J. M., Fino, C. N. (org.), *A Escola sob Suspeita*, 1ª Edição, Colecção Em Foco, Edições Asa, Porto

CARDONA, M. J. (2007), *Encontros e desencontros entre a escola e a família: o caso da educação de infância*, *Educação para o sucesso: políticas e actores*, Conferências Plenárias e

Painéis, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 26-28 Abril, pp. 201-208, <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/CONF.PDF>, disponível em 01.04.2008

CASTRO, T. G. e Rangel, M. (2004), *Prácticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones, Infancia e Educação- Investigação e Práticas*, n.º 6, pp. 135-144

DAY, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*, colecção currículo, políticas e práticas n.º 7, Porto, Porto Editora.

FORMOSINHO, J. O. (2002) (org.), *A Supervisão na Formação de Professores*, Vol.I, Colecção Infância n.º 7, Porto, Porto Editora.

D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Colecção Educação Pré-Escolar, n.º 1, Ministério da Educação, Lisboa

D.E.B. (1997), *Legislação*, Colecção Educação Pré-Escolar, n.º 2, Ministério da Educação; Lisboa

D.E.B. (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Colecção Educação Pré-Escolar, n.º 3, Ministério da Educação, Lisboa

D.E.B. (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Ministério da Educação, Lisboa

D.G.E.B.S. (2004), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, 4ª Edição, Ministério da Educação, Mem Martins

D.G.I.D.C. (2007), *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação.

FERREIRA, J. B. (2007), *Desarticulações no ensino básico: de 1986 a 2007, Educação para o sucesso: políticas e actores*, Conferências Plenárias e Painéis, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 26-28 Abril, pp. 78-86, <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/CONF.PDF>, disponível em 01.04.2008

I.N.C.M. (2001), *Decreto-Lei n.º 241/2001 – Perfis Gerais de Competência dos Educadores e Professores do 1º Ciclo*, *Diário da República*, n.º 201, Série I-A, pp. 5572-5575

I.N.C.M. (2005), *Lei n.º 49/2005 - Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro*, *Diário da República*, n.º 166, Série I-A, pp. 5122-5138

JORGE-REIS, J. (2007), *Transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico: aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores*, *O Professor*, n.º 95, III Série, pp. 10-13

LEITE, C. (2007), *Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior?*, *Educação para o sucesso: políticas e actores*, Conferências Plenárias e Painéis, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 26-28 Abril, pp. 106-114, <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/CONF.PDF>, disponível em 01.04.2008

MACHADO, J. (2007), *A Transição entre Níveis e Ambientes Educativos requer Continuidade e Coerência Pedagógica entre o Jardim e a Escola e entre os Respectivos Docentes*, *Pátio – Educação Infantil*, Ano V, n.º 14, pp. 15-16

PORTUGAL, G. (2008), *Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância* In *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, WWW.CNEDU.PT/FILES/ESTUDO.PDF, disponível em 12 Junho 2008, pp. 7-28

QUIVY, R., Campenhoudt, L. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Trajectos - 17, 2ª Edição, Gradiva, Lisboa

ROLDÃO, M. C. (2008), *Que Educação Queremos para a Infância* In *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, WWW.CNEDU.PT/FILES/ESTUDO.PDF, disponível em 12 Junho 2008, pp. 99-113

RODRIGUES, M. I. (2005), *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*, *Interações*, n.º1, pp. 7-24

SEBASTIÃO, L. (2007), *A formação de professores e educadores em Portugal: reflexões em torno de uma quimera, Educação para o sucesso: políticas e actores*, Conferências Plenárias e Painéis, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 26-28 Abril, pp. 192-200, <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/CONF.PDF>, disponível em 01.04.2008

SERRA, C. M. A. M. (2004), *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, 21, Coleção Educação, Porto Editora, Porto

VASCONCELOS, T. (2006), *A Educação de Infância - propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação*, In *Relatório do Debate Nacional sobre Educação*, Conselho Nacional de Educação, 2007

VASCONCELOS, T. (2008), *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social* In *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, WWW.CNEDU.PT/FILES/ESTUDO.PDF, disponível em 12 Junho 2008, pp. 76-98

ZABALZA, M. (2004), *Prácticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones*, *Infancia e Educação- Investigaçã e Práticas*, n.º 6, pp. 7-26