



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências de Educação-Supervisão Pedagógica

**O papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º
ciclo, nas escolas de 1ºciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz
Madeira**

Mestranda: Helda Maria Carvalho Basílio

Sob a orientação da

Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Funchal, 2011

«Estamos muito tristes. A escola não tem nada a ver com o pré-escolar. A minha menina tem sofrido muito, até já quis fugir da escola, pede constantemente que a vá buscar. Tudo é diferente, não há aquele afecto, as crianças não têm tempo para brincar, são obrigadas a serem muito responsáveis e muito de repente, têm muitos trabalhos. Já fui falar com a professora e dizer-lhe que eram muitos deveres. Eles ainda são crianças! Sabe qual foi a resposta? Têm de fazer, se a sua sabe há os que não sabem. Ela diz que a professora grita em vez de conversar. Custou-me imenso. Agora está um pouco melhor, mas muito longe da relação vivida no pré-escolar. Na minha opinião deveriam averiguar esta passagem, é muito, muito bruta. Sobretudo ao início, devia ser mais suave. As crianças sofrem muito» (mãe de uma criança, Dezembro de 2010).

Sumário

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Introdução	1
Parte I - Caracterização da problemática da Investigação	3
1 - Problemática Da Investigação	4
1.1 - Tema da investigação e respectiva justificação.....	4
1.2 - Questões de Investigação	7
1.3 - Objectivos	8
1.4 - Campo de Estudo	8
Parte II - Enquadramento Teórico	10
2- Enquadramento Teórico	11
2.1 - Considerações gerais sobre a transição do pré-escolar para o 1º ciclo	11
2.2 - (Des) Continuidade e articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.....	12
2.3 - Continuidade e articulação: os alicerces para transições bem sucedidas. Que desafios nos coloca esta prática? Será tarefa fácil?	21
2.4 - Diferenças significativas aquando da mudança. Existem?	27
2.5 - Acomodar-se ou ser-se promotor de mudança?	35
2.6 - Supervisão Pedagógica uma realidade	40
2.7 - Supervisor: Diferentes modelos/cenários de supervisão	43
2.8 - O supervisor pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo: que papel?.....	49
Parte III - Metodologia da Investigação	59
3 - Metodologia da Investigação	60
3.1 - Método	60
3.2 - Variáveis	62
3.2.1 - Variáveis de atributo	63
3.2.2 - Variável em estudo.....	63
3.3 - População	65
3.4 - Amostra	65

3.5 - Instrumento de recolha de dados	68
3.6 – Procedimentos	69
3.6.1 - Pré-teste	71
3.6.2 - Recolha de dados.....	72
Parte IV- Análise e Interpretação dos Resultados	74
4 - Análise e Interpretação dos Resultados.....	75
4.1 - Análise relativa aos diferentes indicadores que avaliam a variável em estudo.....	75
Parte V – Discussão dos Resultados.....	97
5 - Discussão dos resultados.....	98
Conclusão	107
Bibliografia.....	117
Anexos.....	126

Índice de Tabelas

Categorização das variáveis de atributo	63
Distribuição das questões do questionário segundo os indicadores da variável em estudo	64
Caracterização da amostra em função do Género	66
Caracterização da amostra em função da Idade.....	67
Caracterização da amostra em função dos anos de serviço	67
Questionários entregues e questionários recolhidos	73
Participação em actividades conjuntas	76
Médias, desvios-padrão e teste t para a participação em actividades conjuntas em função da profissão	77
Actividades programadas em conjunto.....	77
Partilha de espaço físico (sala de aula).....	78
Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para o indicador Partilha de espaço físico em função da profissão	79
Pertinência de programar conjuntamente	80
Visitas à sala do outro nível de ensino	80
Pertinência da articulação entre os dois níveis	81
Estatísticas de frequência para os diferentes aspectos da articulação	82
Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney e teste t para o indicador aspectos necessários à articulação.....	83
Frequências das respostas para o indicador informações da criança que o educador/professor deve ser conhecedor.....	84
Existência de articulação ao nível das questões curriculares	85
Existência de articulação ao nível do espaço físico (sala de aula)	85
Resultado do teste de independência Qui-Quadrado para as variáveis percepção acerca da articulação no que se refere ao espaço físico e profissão	86
Percepção dos educadores e dos professores acerca das dificuldades das crianças na transição	87
Resultado do teste de independência Qui-Quadrado para as variáveis dificuldades das crianças na transição e profissão.....	89
Estatísticas de frequência relativamente ao indicador brincadeiras menos frequentes	90
Estatísticas de frequências para o indicador estrutura da sala	90

Estatísticas de frequências para o indicador alteração da sala de aula	91
Resultado do teste de independência Qui-Quadrado para as variáveis percepção acerca da articulação no que se refere ao espaço físico e profissão	92
Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para o indicador quem deve aproximar-se do outro nível em função da profissão	93
Estatísticas de frequência para a pertinência do supervisor pedagógico	94
Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para a pertinência do supervisor pedagógico em função da profissão	94
Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para a pertinência do supervisor pedagógico enquanto mediador da articulação entre pré-escolar e 1º ciclo em função da profissão	96
Estatísticas de frequência para o papel do supervisor pedagógico	96

Índice de Anexos

Anexo I - Guião do Questionário - Educadores	127
Anexo II - Guião do Questionário - Professores	133
Anexo III - Pedido de autorização à Secretaria da Educação	139
Anexo IV - Pedido de autorização aos directores das escolas.....	141
Anexo V - Guião da Entrevistas - Educadores	143
Anexo VI - Guião da Entrevista - Professores	147
Anexo VII - Sinopses das Entrevistas	152

Agradecimentos

Neste espaço gostaria de deixar os meus sinceros agradecimentos a todos os que de alguma forma contribuíram para que esta minha caminhada se tornasse possível.

A Deus, por me acompanhar sempre em cada passo, pela luz e força sem a qual não seria possível.

À minha orientadora Doutora Jesus Maria Sousa, pela sua disponibilidade e compreensão, pelo seu apoio e pelas orientações fornecidas ao longo do trabalho.

À Universidade da Madeira e em particular aos docentes do Departamento de Ciências de Educação, Área de Supervisão Pedagógica

A todos os meus amigos que carinhosamente me ajudaram e apoiaram incondicionalmente.

A todos os inquiridos que aceitaram colaborar no estudo, pois sem eles, este não seria possível.

A todos aqueles que, embora não tenham sido mencionados, contribuíram de forma directa ou indirecta para a realização deste estudo.

À minha família, queridos filhos e marido, pela força, paciência, carinho e compreensão em todos os momentos, bons e menos bons deste meu percurso. Foi através das suas doces palavras, abraços e beijos calorosos, olhar confiante, e seu carinho desmedido que constantemente conseguia levantar voo pelas escarpas da vida. Foram eles que me deram alento e foram sem dúvida, o pilar da minha caminhada, permitindo ser o que sou e chegar onde cheguei.

Foram com estas palavras, que abaixo transcrevo, que secava as lágrimas que teimavam em cair pelo meu rosto e prosseguia a caminhada.

«Para chegar ao cimo de uma montanha, montes e vales temos de percorrer. Desistir?! Nunca. Mãe, tu consegues, vai em frente, nós estamos contigo. A vida é assim, momentos melhores, momentos piores, mas, juntos vamos conseguir. Nós amamos-te! Não deixes de ver a beleza que existe ainda que o dia esteja cinzento. Se quiseres até no mais escuro conseguimos ver algo de belo. Vamos ajudar-te a descobrir, ainda que oculto» (Andreia e Tomás)

A todos, o meu sincero obrigada!

Resumo

Este estudo centra-se na temática da transição do pré-escolar para o 1º ciclo, perspectivando questões como: (des) continuidade? Articulação: sim ou não? Supervisor pedagógico: que papel?

Pretendemos aferir factores que poderão influenciar a transição do pré-escolar para o 1º ciclo e investigar o que pensam os educadores e professores das escolas públicas do 1º ciclo com pré-escolar, do Concelho de Santa Cruz, da Região Autónoma da Madeira. Esta é uma realidade *sui generis* com que os docentes se deparam nesta etapa crucial para as crianças.

Metodologicamente apoia-se no estudo de caso, enfoque misto com abordagens qualitativas e quantitativas, no qual ambas se combinam. Assim, seleccionámos uma amostra de 50 educadores e 50 professores do Concelho. Utilizámos para recolha de dados o questionário e a entrevista.

Sublinhe-se que no estudo realizado, são os educadores quem maioritariamente apresenta maior tendência para planificar em conjunto. Apraz-nos dizer que existe um esforço por parte dos educadores e professores, evidenciando-se que os mesmos parecem começar a estar sensibilizados para a importância da articulação entre estes dois níveis, concluindo-se que estes participantes consideram de todo pertinente a existência de articulação. Começam a estar despertos para o quanto importa reflectir sobre o impacto abrupto na adaptação, aquando da transição do pré-escolar para o 1º ciclo, todavia esta articulação ainda se encontra muito aquém do desejado.

No que concerne ao supervisor pedagógico, no geral, este é considerado como pertinente na escola e como mediador no processo de transição. Os educadores e professores consideram maioritariamente que a sua função para além de avaliar deve ser a de cooperar. O facto de ser considerado como tal é uma mais-valia para que possa actuar junto dos mesmos, numa perspectiva conjunta de reflexão, partilha, e transições bem sucedidas.

Palavras-chave: Criança, docentes, articulação, transição, pré-escolar, 1º ciclo, supervisor pedagógico

Summary

This study is centered on the theme of transition from preschool to primary school, focusing on subjects as: (dis) Continuity? Communication: yes or no? Pedagogic supervisor: what role does he/she play?

We intended to check factors that can influence the transition from preschool to primary school and to investigate what the educators and teachers of the public primary schools and preschools, in the Municipality of Santa Cruz, of the Autonomous Region of Madeira think. Furthermore, to explore the *sui generis* reality with which teachers come across in this crucial stage of childhood.

This reality methodically supports itself in the case study, with a mixed focus on qualitative and quantitative approaches, in which they both combine. Thus, we selected a sample of 50 educators and 50 teachers from the Municipality. We used a questionnaire and an interview to collect data.

We emphasize in the study carried out, that are the educators who on the whole present a larger tendency to plan together. We cite that an effort exists on the part of the educators and teachers, to communicate at these two levels as they started to realize the importance of this communication. They begin to be aware of how important it is to reflect on the abrupt adaptation that children undergo at this transition stage from preschool to primary school, although this communication is far less than it should be.

In what concerns, the pedagogic supervisor, in general, he/she is considered to be pertinent in school and as mediator in the transition process. Educators and teachers consider on the whole that his/her function should not be one of just evaluating but also one of cooperating. The fact that he/she is seen in this light allows him/her to have a valuable influence among educators and teachers, in an united perspective of reflection, sharing, and successful transitions.

Keyword: Child, teaching staff, communication, transition, preschool, primary school, pedagogic supervisor

Résumé

Cette étude se centre autour de la thématique de la transition entre la maternelle et le premier cycle, en mettant en relief des questions comme : (dis) continuité ? Articulation : oui ou non ? Superviseur pédagogique : quel rôle ?

On a comme objectif d'analyser les facteurs qui pourront influencer la transition de la maternelle au premier cycle et rechercher sur ce qui pensent les éducateurs et les professeurs des écoles publiques du premier cycle avec maternelle, de la commune de Santa Cruz, de la Région Autonome de Madère. Celle-ci est une réalité *sui generis* que les enseignants envisagent dans cette étape fondamentale pour les enfants.

Au niveau méthodologique, on se fonde dans l'étude du cas, avec des abordages qualitatifs et quantitatifs, dans lequel les deux se rejoignent. Ainsi, nous avons sélectionné un échantillon de 50 éducateurs et 50 professeurs de Santa Cruz. On a utilisé pour la recueille de données un questionnaire et une interview.

Il faut remarquer que dans l'étude réalisée, ce sont les éducateurs qui, dans la grande majorité, présentent une très grande tendance de planifier ensemble. C'est avec une grande satisfaction qu'on dit qu'il y a un effort de la partie des éducateurs et des professeurs, ce qui démontre qu'ils commencent à être sensibilisés pour l'importance de l'articulation entre ces deux niveaux et tout cela nous fait conclure que ces participants considèrent tout à fait pertinent l'existence de cette articulation. Ils commencent à être éveillés sur l'importance de réfléchir sur l'impact fort dans l'adaptation, au moment de la transition entre la maternelle et le premier cycle. Pourtant, cette articulation se trouve encore loin de ce qu'on idéalise.

En ce qui concerne le superviseur pédagogique, en général, celui-ci est considéré comme pertinent à l'école et comme l'intermédiaire dans le processus de la transition. Les éducateurs et les professeurs trouvent que son rôle est celui d'évaluer mais aussi de coopérer. Le fait d'être ainsi considéré est d'une extrême importance pour qu'il puisse agir auprès de ceux-ci, dans une perspective conjointe de réflexion, partage et transitions bien succédés.

Mots-clés : Enfant, enseignants, articulation, transition, premier cycle, superviseur pédagogique.

Resumen

Este estudio se centra en la transición del último año de educación infantil – preescolar- a primaria. Hemos tenido en cuenta aspectos como: ¿(dis)continuidad? Articulación: ¿sí o no? Supervisor pedagógico: ¿qué papel?

Lo que pretendemos es evaluar los factores que pueden llegar a influir en la transición de preescolar a primaria e, investigar lo que opinan los educadores y los profesores de los colegios públicos de educación primaria que tienen preescolar en el concejo de Santa Cruz en la Región Autónoma de Madeira. Los docentes se enfrentan a esta realidad *sui generis* durante esta etapa crucial para los niños.

Metodológicamente, el estudio del caso se basa en un enfoque mixto tanto cualitativo como cuantitativo en el que ambos están combinados. Hemos seleccionado una muestra de 50 educadores y profesores del concejo. Para la obtención de los datos hemos utilizado cuestionarios y entrevistas. Destacar que en el estudio realizado, son los educadores los que en su mayoría tienden a la planificación conjunta. Nos complace afirmar que los educadores y los profesores se han esforzado y que se nota que empiezan a estar sensibilizados de la importancia de la articulación entre estos dos niveles pudiéndose concluir que, los que han participado consideran totalmente necesaria la articulación. Empiezan a darse cuenta de la importancia de reflexionar sobre el fuerte impacto que se da en la adaptación aunque, la articulación entre la transición de preescolar a primaria todavía está muy lejos de lo deseable.

Por lo general consideran que el supervisor pedagógico es necesario en los colegios como mediador en el proceso de transición. La mayoría de los educadores y los profesores consideran que su función además de la de evaluar, debe ser la de cooperar. El hecho de que lo consideren así, es una ventaja a la hora de actuar y reflexionar todos en conjunto y, para compartir y realizar la transición con éxito.

Palabras clave: niños, docentes, articulación, preescolar, primaria, supervisor pedagógico.

Introdução

Um dos extraordinários acontecimentos surgidos no séc. XX foi reconhecer a importância da infância como etapa de desenvolvimento específica, sendo considerada a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica. A criança deixa de ser vista, como o era até então, como um adulto em miniatura, para ser vista como criança com características e necessidades específicas.

É na fantástica viagem do pré-escolar para o 1º ciclo que o educador e o professor devem estar atentos aos encantos e desencantos dos viajantes, pois a sua bagagem poderá não estar suficientemente arrumada para prosseguir a viagem. Momentos atribulados podem desencadear uma desarrumação que levará algum tempo a organizar-se. Todavia as marcas ficarão para a vida.

Transição para o 1º ciclo, continuação da viagem? O tripulante é o mesmo. E o “barco”? E a viagem?

É por estarmos no mesmo barco que pretendemos sondar essa viagem, sendo o nosso objectivo investigar quais as percepções dos educadores de infância e dos professores de 1º ciclo em relação à articulação entre o pré-escolar e o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico para uma transição bem sucedida e qual o papel do supervisor pedagógico.

Tal como a transição do pré-escolar para o 1º ciclo vem sendo discutida desde há algum tempo a esta parte, sendo considerada crucial pelo estudo da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE, 2006), vem sendo também, com o passar dos anos, dada relevância à Supervisão Pedagógica que emerge como um tema crucial das Ciências da Educação. Surge uma nova fase de mudança, brotam novas dificuldades, desafios e modificações. Consequentemente, germinam novas possibilidades e transformações. Há que rever, corrigir, reformular, reflectir, ultrapassar obstáculos radicados na nossa sociedade, para que a mudança possa surgir, mas com efeitos positivos.

A passagem do jardim-de-infância para o 1º ciclo é sem dúvida uma etapa fundamental para a criança. Contudo, cremos existir uma grande falta de ligação entre estes dois níveis de educação. Esta desarticulação poderá ser a causa da dificuldade manifestada na altura da mudança de ciclo e, consequentemente, a causa de algum insucesso escolar.

Pretendemos com este estudo contribuir para uma reflexão sobre os problemas que poderão advir de uma eventual falta de articulação entre a educação pré-escolar e o primeiro ano do 1º ciclo. É nosso intuito analisar o que pensam os educadores e os professores das escolas públicas com pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico do concelho de Santa Cruz, sobre esta problemática: qual a importância que pensam ter para a criança, aferir percepções dos educadores e professores relativamente aos aspectos necessários à articulação, identificar possíveis factores que dificultam o processo de transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo e aferir as percepções dos mesmos relativamente ao papel do supervisor pedagógico nesta fase tão crucial que é a transição.

Este estudo encontra-se estruturado em cinco grandes partes. Numa primeira parte, fazemos a caracterização da problemática da investigação, onde damos ênfase à formulação do problema que compreende as questões de partida, os objectivos, respectiva fundamentação e campo de estudo.

A segunda parte é reservada ao enquadramento teórico, onde se faz uma abordagem à revisão da literatura, incluindo a comparação das áreas de ambos os níveis de ensino e o significado da articulação. É também nossa pretensão reflectir sobre supervisão e alguns modelos de supervisão, uma vez que pensamos serem pertinentes para percebermos o papel do supervisor pedagógico, pois somos da opinião que este é fundamental nesta caminhada árdua mas basilar para a criança. Para a fundamentação teórica do tema em estudo foram tomados como autores de referência Serra (2004), Vasconcelos (2009), Alarcão (2003), Formosinho (2002), entre outros.

Na terceira parte, metodologia da investigação, procedemos à caracterização da metodologia utilizada, definição da população e da amostra, designação dos respectivos instrumentos e os procedimentos no estudo. Numa quarta parte fazemos a análise e interpretação dos dados. Na parte cinco é feita a discussão dos resultados estabelecendo ponte com um quadro de autores de referência na área.

Finalizamos com uma apreciação global sobre os resultados alcançados.

Para a sustentação científica do presente estudo, tomámos como principais referências Fortin (1999), Freixo (2010), Sampieri et al (2006), Guerra (2006) entre outros.

Necessário sublinhar que as referências bibliográficas seguem as normas da American Psychological Association (APA).

Parte I - Caracterização da problemática da Investigação

1 - Problemática Da Investigação

1.1 - Tema da investigação e respectiva justificação

Antes de qualquer outro passo nesta pesquisa, clarificou-se a ideia que lhe dará origem. Esta ideia mais não é do que «a primeira aproximação da “realidade” que se pretende pesquisar» (Sampieri *et al.*, 2006: 24). Nesta linha de pensamento, o tema seleccionado centra-se na transição do pré-escolar para o 1º ciclo nas escolas de 1º ciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira e no papel do supervisor pedagógico a este nível.

Achou-se pertinente incidir sobre esta problemática uma vez pensarmos existir, nos dias hodiernos, uma lacuna entre a articulação do pré-escolar e o 1º ciclo, o que dificulta uma transição suave e sem problemas. É com muita angústia que ainda assistimos a um cenário triste, quando as crianças transitam do pré-escolar para o 1º ciclo. Podemos assistir a crianças que choram, fazem birra, adoecem para não irem para a escola, “fogem” para a sala do pré-escolar (quando o espaço o permite), ou mesmo tentam sair da escola. Andam pelos corredores perdidos sem saberem para onde ir, deslocam-se imensas vezes à casa de banho para saírem da sala e, por vezes, tentam escapar, choram mais do que comem e quando não choram, pouco comem. Agora estão entregues a si próprias. Infelizmente ainda se verifica este cenário durante muito tempo, sendo difícil para elas, para os pais e professores.

É crucial ver as crianças com um olhar diferente. Há que pensar que as atitudes não se mudam da noite para o dia. De facto, “obrigamos” as crianças a mudar de atitudes, e, como refere Serra (2004), em poucos meses os meninos passam do estatuto de crianças para o estatuto de alunos. As crianças do pré-escolar têm que entrar “na escola dos grandes”, no 1º ano, do 1º ciclo. Este é um momento marcante para a sua vida, por significar uma mudança de perspectiva e olhar em relação a elas. Actualmente, e apesar das dificuldades existentes entre os dois níveis, parece-nos que, cada vez mais, se atribui uma maior atenção e importância aos momentos de transição. Contudo, serão necessários largos passos no sentido de se atingir a articulação desejada e, por conseguinte, transições bem sucedidas.

O estudo em questão abrange ainda uma dimensão profissional na medida em que se torna objecto de reflexão para uma prática futura mais eficaz e efectiva. Assim, torna-se importante repensar a nossa atitude como profissionais da educação e como

agentes facilitadores desta transição, proporcionando um ambiente acolhedor e potenciador da aprendizagem.

Bento (2007) defende que os pais ou encarregados de educação e os profissionais concordam que o momento da transição deve ser muito bem pensado de modo a que este se faça de uma forma suave. Partilhando desta ideia, acreditamos também que o momento de transição do pré-escolar para o 1º ciclo é um momento que estruturará os níveis escolares seguintes, trazendo impacto para a vida global da criança.

Uma mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de uma adaptação por parte da criança. Como diz Serra (2004), o sucesso educativo será refém de uma boa adaptação à escola. Corroboramos de forma próxima a afirmação da autora, quando esta refere que dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso.

Estarão os docentes preocupados em proporcionar esse ambiente agradável à criança? Serão estes conhecedores da importância de uma articulação entre os dois níveis de educação, para que se possa trabalhar, pensar em conjunto visando esse bem-estar? Serão os professores mediadores da criança? Será que existe articulação entre os níveis promovendo, assim, transições bem sucedidas?

Partilhando da ideia dos autores mencionados anteriormente, se o professor e o educador forem mediadores entre a família e a escola, entre os próprios professores e a criança, a adaptação poderá ser facilitada, pois permite que a criança utilize o reforço da rede familiar de suporte favorecendo a adaptação escolar. A família é um lugar excepcional de relações afectuosas e sem dúvida, o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade. Com a ligação próxima entre a escola e a família, pretendemos que a criança adquira estratégias positivas de aquisição das aprendizagens na escola, com a segurança típica do ambiente familiar.

Assim sendo, pensamos ser crucial reflectir sobre o que podemos fazer em conjunto, de forma a contribuir para uma articulação facilitadora do momento de transição e, consequentemente sermos promotores de boas aprendizagens. Falar de articulação entre estes dois níveis significa que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação e, tal como referencia Serra (2004), e que todos nós sabemos, irá estender-se ao longo da vida.

Vasconcelos (2009) refere que a fronteira ou zona de transição é um ponto crítico que se verifica entre a educação de infância e a entrada na escola básica do 1º

ciclo. Refere que, para entendermos e intervirmos, é necessário o reconhecimento do problema, sendo este o primeiro passo indispensável para a sua resolução. Para a autora, a noção de fronteira deve ser entendida como algo que delimita e separa, mas também, e sobretudo, como algo que permite unir, articular e transgredir.

Assistimos a «uma prevalência da burocracia sobre a pedagogia, aplicam-se de modo indiscriminado normativos e orientações, esquecendo o carácter específico da educação de infância e do 1º ciclo (...) Prevalece a tradicional ausência de articulação entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico» (Gama & Castro Rangel, Cit. por Vasconcelos, 2009: 24).

Na base desta ausência, poderá estar o facto de, por um lado, como refere Moreira (2008), valorizarmos o estatuto da criança, sendo reconhecida a infância como uma etapa diferenciada, por outro, impormos que ela se inicie cada vez mais cedo na preparação para a vida adulta. Antecipam-se as responsabilidades da vida adulta, pois é na infância que a criança deve aprender a desenvolver competências que a ensine a estar o mais adaptativamente possível no mundo. Segundo o autor, é através das interacções e brincadeiras que a criança aprenderá estas competências.

Nas sociedades hodiernas, a criança passa grande parte da sua vida na escola, pelo que deve ser a escola a desenvolver tais competências. Contudo, como mencionou Araújo ao Diário de Notícias, no dia 5 de Novembro de 2010, os tempos livres, as actividades, devem «ser organizados com as crianças e não para as crianças». Segundo a autora, as crianças têm muito pouco tempo para brincar. Os adultos, sobretudo a maioria dos pais e, pensamos, alguns professores, ainda não estão cientes desta importância, pois brincar é uma actividade séria, é actividade privilegiada dos mais novos, porque é aquilo que melhor conhecem. É nesta linha de pensamento que defendemos que a criança aprende brincando e é brincando que ela cresce saudável.

Para Moreira (2008), pais e professores preparam a criança tentando dar-lhe as melhores condições para que seja feliz, todavia esquecem-se que, por vezes, a aquisição de conhecimentos e competências do saber fazer de nada vale se a criança não conseguir gerir os conflitos interiores, se não tiver uma auto-estima adequada... Para o autor, é a ausência destas competências que pode levar a caminhos de inadaptação.

Embora muito se tenha feito na segunda metade do século passado, na perspectiva de Vasconcelos (2009), ideia com que corroboramos, ainda nos deparamos com problemas que têm de ser ultrapassados, como por exemplo, o isolamento dos

docentes, dificultando assim o trabalho em grupo e consequentemente uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico que poderão ter, como consequência, transições mal sucedidas, seguindo-se o insucesso escolar.

No relatório da OCDE (2006) são feitas recomendações no sentido de que devemos estar cientes do perigo de uma escolarização precoce das crianças. No mesmo, adverte-se para a importância de uma educação de infância que tenha como princípio o jogo e a expressão livre.

Apesar das dificuldades existentes entre os dois níveis de ensino, felizmente cada vez mais se atribui uma maior atenção e importância aos momentos de transição, pelo que devemos nos unir e ajudar as crianças a gerirem o seu mundo interno, os seus conflitos, a desenvolver competências que as preparem para a vida.

«A maior herança que se pode dar às crianças é ajudá-las a gerirem o seu mundo interno (sentimentos, pensamentos e projectos de vida)» (Moreira, 2008: 3)

1.2 - Questões de Investigação

É importante formular por meio de várias questões, a problemática a ser estudada, no entanto, «nem sempre a questão ou as questões conseguem apresentar o problema em sua totalidade, com toda a sua riqueza e conteúdo» (Sampieri *et al.*, 2006: 36).

Esta investigação é norteada pela questão geral: poder-se-á afirmar que existe articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, de modo a que as transições se efectuem de forma bem sucedida? Ou perguntando de outra forma: existirá articulação entre estes níveis, promotora de transições bem sucedidas?

Tendo em conta a nossa população – alvo (educadores e professores), levantámos as seguintes questões específicas:

- ✓ Existe articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?
- ✓ É pertinente existir uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?
- ✓ Quais são os aspectos necessários para a existência de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?
- ✓ Estarão as escolas preparadas para promover uma transição bem sucedida entre o pré-escolar e o 1º ciclo?
- ✓ Quais são os principais factores que podem condicionar negativamente a adaptação?

- ✓ Estarão os educadores/professores abertos à articulação entre pré-escolar e o 1º ciclo?
- ✓ Qual o papel e pertinência do supervisor pedagógico?
- ✓ Deverá o supervisor pedagógico agir como mediador na articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?

1.3 - Objectivos

Os objectivos são orientações do estudo, possíveis de alcançar, devendo ser congruentes entre si. Têm a finalidade de mostrar o que se deseja da pesquisa (Sampieri, *et al.*, 2006: 36).

Perante aquilo em que acreditamos ser fundamental para uma articulação entre o pré-escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB), visando transições de sucesso, e posto o que pensamos ser a causa de transições mal sucedidas pretende-se, a nível geral, com esta investigação, caracterizar o processo de transição do pré-escolar para o 1º ciclo tendo em conta as suas várias dimensões e a opinião dos educadores e dos professores, e ainda analisar a pertinência do supervisor pedagógico em contexto escolar.

Mais especificamente, são objectivos deste estudo:

Conhecer as percepções dos educadores de infância e dos professores de 1º ciclo em relação à transição do pré-escolar para o 1º ciclo.

Analisar a percepção dos educadores e dos professores acerca do papel e da pertinência do supervisor pedagógico a nível escolar e ao nível do processo de transição.

Identificar as condições existentes de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

Aferir as percepções dos educadores e professores relativamente aos aspectos necessários à articulação.

Identificar os possíveis factores que dificultam o processo de transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

1.4 - Campo de Estudo

O estudo abrangeu o concelho de Santa Cruz, da Região Autónoma da Madeira. Situado na costa sul, o Concelho de Santa Cruz, com uma área de 95,9 Km², incluindo

as Ilhas Desertas, que se impõem em frente no seu horizonte, compreende cinco freguesias, designadamente: Santa Cruz (sede do Município) e Caniço, localizadas no Litoral, e Gaula, Camacha e Santo António da Serra, situadas no Interior.

Segundo os dados dos Censos de 2001, o número de habitantes é de cerca de 30 mil.

Dentre os estabelecimentos de ensino que compõem a rede escolar do município, importa referir a existência de nove escolas públicas, que integram o pré-escolar e o 1º ciclo, onde se desenvolveu o presente estudo.

Parte II - Enquadramento Teórico

2- Enquadramento Teórico

É sempre importante rever o passado para construir o presente e visualizar o futuro, por outras palavras, é conveniente localizar, obter e consultar estudos anteriores (Sampieri *et al.*, 2006). Nesta etapa lançámo-nos na imensidão que é a revisão da literatura para uma pesquisa conjugando diferentes perspectivas subjacentes ao tema em estudo.

2.1 - Considerações gerais sobre a transição do pré-escolar para o 1º ciclo

Antes de mais, importa fazer referência à evolução do processo de articulação entre pré-escolar e o 1º ciclo.

Nabuco (1992) faz referência ao simpósio realizado pelo Conselho da Europa ocorrido em 1975, sobre as “ligações entre o pré-escolar e o ensino básico”, em que este apelava à importância da continuidade entre os níveis de ensino. Paralelamente, referiu, como igualmente importante, a implementação de estratégias que assegurem a continuidade da acção educativa articulando a escola, a família e a comunidade.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo destacava a unidade do ensino básico de 9 anos, deixando de parte a articulação curricular entre ciclos.

Só em 1997 é que a educação pré-escolar passou a ser reconhecida e considerada como primeira etapa da educação básica, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei nº 5/97.

Segundo as orientações curriculares,

«Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória...»

«É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e com os colegas do 1.º CEB facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória» (Dec.-Lei n.º 5220/97, 4 de Agosto).

Em 1998, o Dec.-Lei 115 /A/ 98, no seu artigo 5º e 6º, defende que

«O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum... com vista à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa» (art.º 5.º e 6.º).

Todavia, como refere Reis (2007), lamenta-se o facto de uma maior importância ser dada como resposta social às famílias, desvalorizando-se a vertente pedagógica do pré-escolar. Pensamos que, em dado momento, a preocupação primária foi colmatar as necessidades das famílias, que não tinham onde deixar os filhos, deixando um pouco à margem o que seria primordial, a vertente pedagógica. Contudo, nos últimos anos tem-se verificado uma maior preocupação a este nível.

O processo educativo passou a ser encarado como um processo contínuo que começa desde que a criança nasce. A escola é responsável pela construção das bases, dos alicerces, nas aprendizagens anteriormente feitas pelas crianças e pela estruturação do percurso e maturidade escolar. Como refere Nabuco (1992), são poucos os educadores que têm consciência de que os aspectos de organização e transmissão de conteúdos curriculares têm implicações de ordem social, cognitiva e afectiva. Segundo Piaget (1973), é importante um ambiente educativo diversificado, de forma a permitir a estimulação das crianças; não deve ser no entanto, tão diversificado a ponto de confundi-las ou permitir que fiquem receosas. Os autores referenciados salientam que, no pré-escolar, o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas. Já no ensino básico, é dada maior importância à aquisição de competências ao nível da leitura, da escrita, da matemática e das ciências.

Serra (2004) refere que vale a pena reflectir sobre estas diferenças dos dois níveis educativos, uma vez que se organizam com objectivos e metodologias basicamente diferentes. Contudo, há que pensar que educadores e professores têm o mesmo público-alvo, as crianças, e um objectivo comum: o de as ajudar a «crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e aprenderem a ser felizes» (idem: 14). Na opinião da autora, «a continuidade educativa exige mecanismos de articulação entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis» (idem: 17).

2.2 - (Des) Continuidade e articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo

Pensamos ser esta forma distinta de abordar o currículo do pré-escolar e do ensino básico, juntamente com o perfil dos educadores e dos professores, aquilo que muitas vezes conduz à descontinuidade na transição.

O insucesso escolar poderá estar directamente ligado a esta descontinuidade que existe na programação do currículo e métodos de ensino, daí que seja necessário reflectir-se sobre este problema e eliminá-lo ou pelo menos minimizá-lo. O processo educativo exige continuidade. Assim urge a necessidade de os professores terem especial atenção à transição entre os níveis educativos. As mudanças que as crianças têm de enfrentar dependem em muito de diversos factores, repercutindo-se em diferentes maneiras de as aceitar, facilitando ou dificultando a sua adaptação.

«O primeiro contacto com o meio escolar desencadeará, por vezes, reacções violentas (...) As dificuldades de adaptação podem prolongar-se durante muito tempo (...) Há reacções de selvajaria, de medos ou violências que provêm de uma ruptura demasiado brusca com um meio que não tinha preparado a criança para os contactos sociais, ou que denotam verdadeiras perturbações afectivas» (Gallimard, 1998: 61).

Nesta perspectiva, pensamos ser pertinente reflectir sobre a importância de uma articulação curricular entre os dois níveis de ensino (pré-escolar e 1º ciclo), tentando contornar situações que dificultam o desenvolvimento e uma boa adaptação na fase de transição em algumas crianças. A articulação curricular deve ser entendida como «pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes para promover a transição entre ciclos diferentes» (Serra 2004: 75).

Para a autora, articulação e continuidade são conceitos diferentes. Contudo, afirma que, ainda que pré-escolar e 1º ciclo sejam «dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro» (idem: 76). É pertinente a maneira como a autora diferencia educação e ensino, dois conceitos importantes nestes dois níveis, quando falamos de articulação e de continuidade. Ainda que possam ser concomitantes não são idênticos, pois menciona que a educação pré-escolar remete mais para o fenómeno educativo, nomeadamente ao nível da aquisição de valores, que se irão reflectir em competências pessoais, enquanto à educação básica estará mais relacionado o ensino, que se refere ao sistema organizado com o objectivo de fazer passar conhecimentos a uma dada sociedade e num dado momento.

Nesta linha, a mesma defende uma articulação possibilitadora de crescimento sustentado nas actividades da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico. Pela pertinência que pensamos ter todos os mecanismos de articulação, falaremos dos vários tipos de articulação, segundo Serra (2004). Para a autora, articulação horizontal «comporta a articulação curricular entre as várias áreas de conteúdo, o que se justifica dada a abordagem sistémica e ecológica em

que é entendido o desenvolvimento e aprendizagem das crianças» (Serra, 2004: 85). No que respeita à articulação vertical, a autora menciona ser aquela que recai sobre a continuidade educativa que se preceitua na preocupação pela transição para a escolaridade obrigatória, e que se realiza através de diversos mecanismos, descobertos dentro de cada contexto educativo, pelos professores e educadores dos diferentes níveis. A continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo. Como articulação curricular, diz serem alguns mecanismos encontrados pelos docentes para facilitar a transição entre ciclos. A articulação curricular contemplará todas as actividades promovidas pela escola, dentro e fora dela, com crianças, pais, educadores e professores, com o intento de facilitar a transição para o 1º ciclo.

Como refere a autora, após o 25 de Abril, houve um aumento dos jardins-de-infância, sendo criada a rede pública da educação pré-escolar em 1997, através do Decreto-Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro. De acordo com a situação económica e as zonas socialmente desfavorecidas, os espaços livres ou próximos das escolas do 1ºCEB foram utilizados, e aí se fixaram os jardins-de-infância. Devido a esta proximidade geográfica, os docentes do pré-escolar e do 1ºCEB aproximaram-se, originando uma descoberta e partilha de experiências, a que a autora denomina de articulação espontânea. Segundo a mesma, esta surge de forma natural, dando origem, assim, a alguns projectos comuns, vivenciados pelas crianças dos dois níveis. Com estas trocas de experiências, proporciona-se o diálogo entre os docentes, facultando a descoberta de trabalho em ambos os níveis educativos, até então desconhecidos dos professores e educadores. Contudo, como diz a autora, ideia com a qual corroboramos, a articulação curricular só é possível se os docentes quiserem e se empenharem na vida da escola.

Mais tarde, em 1979, através do Decreto-Lei nº 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância alínea d) surge uma referência legal a mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário, o que, segundo Serra (2004), se passa de uma articulação curricular espontânea para uma articulação curricular regulamentada, se bem que, como diz a autora, ainda «bastante embrionária». Com o passar do tempo, e de uma forma progressiva, a articulação curricular começa a ter cada vez mais sentido na legislação e, segundo a mesma, acontece então a articulação curricular efectiva, que se

mantém até aos dias de hoje. É realizada pelos docentes e alunos de forma consciente e contínua. No que concerne à articulação curricular activa, existe um conhecimento recíproco dos dois níveis e possibilidades destes trabalharem em comum, surgindo um verdadeiro interesse por parte dos docentes em encontrar mecanismos de articulação curricular. A autora considera que a articulação curricular pode ainda ser passiva e reservada. A articulação curricular passiva é caracterizada pelo desinteresse da responsabilidade dos docentes no que respeita à articulação. Quando existe, poderá ser devido à proximidade geográfica da instituição/das instituições, o que se torna um facilitador do contacto entre as crianças, por exemplo, nas horas dos recreios e nas saídas. Relativamente à articulação reservada, esta situa-se entre a articulação curricular activa e a passiva. Caracteriza-se por uma atitude onde se permanece na esperança que algo aconteça. Pontualmente poderão ser tomadas decisões conjuntas entre os dois níveis de educação, quando razões muito fortes o justifiquem (ex. envolvimento com a família).

Todavia, pode não se verificar a existência de articulação. A esta inexistência a autora chama de não articulação. Segundo a mesma distinguimos não articulação pelo facto de não existir qualquer tipo de contacto entre docentes ou crianças de níveis educativos diferentes. Os docentes não demonstram preocupação nem manifestam interesse acerca da importância de uma relação entre os níveis antecedentes ou subsequentes. São conhecedores somente da realidade onde exercem funções. Infelizmente, esta é ainda uma realidade em muitas escolas. Pensamos que, independentemente da forma de articulação curricular a que se assiste, os docentes deverão ter em atenção o quão importante é articular o nível antecedente e consequente para o desenvolvimento das crianças, sobretudo nas fases de transição de ciclos.

Assim, cabe ao educador de infância:

«(...) conhecer o nível seguinte. O seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo. É importante também conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1º ciclo, as potencialidades de desenvolver projectos comuns e a preparação das crianças, ao nível das competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória» (Serra, 2004: 91).

«Aos professores do 1º CEB, pede-se que tenham em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será útil para desenvolver o seu projecto curricular» (idem).

A nossa caminhada não é linear, no entanto, pensamos que poderão ser os percursos mais “desalinhados”, que nos farão estar atentos e despertos para seguir, conscientes do que estamos a fazer, fazendo desabrochar a beleza escondida de que nem nós próprios éramos conhecedores, crianças felizes com transições bem sucedidas. Pensamos ser nesta perspectiva que Serra (2004) nos fala de articulação curricular: das intenções às práticas educativas. Para Benjamin (cit. por Serra 2004: 95), «O dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também a sua realização. Do mesmo modo o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também a sua realização».

Trabalhar em conjunto não é tarefa fácil, contudo, é possível. Basta transpor os obstáculos que vão surgindo na árdua caminhada, o que só acontece se os docentes dos diferentes níveis assim o pretenderem e em muito se esforçarem. Como afirma Serra (2004), o que é pretendido inicialmente, nem sempre é concretizado, pois entre as intenções e as práticas educativas o caminho não é linear. Somos da opinião da autora quando refere que, embora pareça existir articulação no que está planificado, na verdade, nem sempre acontece ou melhor, muitas vezes não se verifica na prática, ficando ainda muito aquém. Todavia, devem juntar-se esforços para mudar mentalidades, atitudes e conseguir o que se pretende, sendo que a criança deve ser vista sempre como o objectivo primordial.

Assim, de acordo com vários autores, pensamos ser fundamental existir continuidade, articulação. Os docentes de ambos os níveis devem comunicar, estabelecer contactos em prol das crianças. Os professores do ensino básico devem ter em atenção os conhecimentos e vivências que as crianças já têm aquando da entrada na escola básica. Se os profissionais estiverem despertos para esta problemática, aperceber-se-ão de que, apesar das diferenças patentes, de acordo com a autora existe uma proximidade entre as áreas de conteúdo do pré-escolar definidas nas Orientações Curriculares e o Programa do 1º ciclo.

Para uma maior compreensão do que atrás se referiu, segue-se a quadro com as áreas de conteúdo do pré-escolar e áreas de aprendizagem do 1º ciclo.

Quadro N°1 - Áreas de conteúdo do pré-escolar e áreas de aprendizagem 1º ciclo

Orientações curriculares Áreas de conteúdo	Programa para o 1º ciclo (1º ano) Áreas de aprendizagem
Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social
Conhecimento do Mundo	Estudo Meio
Expressão e comunicação:	
• Expressão motora	• Expressão e Educação Físico – Motora
• Expressão Dramática	• Expressão e Educação Dramática
• Expressão Musical	• Expressão e Educação Musical
• Expressão Plástica	• Expressão e Educação Plástica
Linguagem Escrita	Língua Portuguesa: Comunicação Escrita
Linguagem Oral	Comunicação Oral
Matemática	Matemática
Tecnologias de Informação e Comunicação ¹	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Como podemos verificar através do quadro, ainda que a terminologia utilizada difira ligeiramente, existe um paralelismo entre as Orientações Curriculares e o Programa do 1º ciclo. Pensamos que é um elemento facilitador da tão falada continuidade entre o pré-escolar e o 1º CEB. Ainda que no pré-escolar os conteúdos possam ser explorados de forma mais geral do que no 1º ciclo, onde estes terão de ser mais aprofundados, pois o sistema assim o exige, não poderá ser feito um corte radical de um ciclo para o outro.

Estão deliberadas as leis, agora compete aos docentes caminharem nesse sentido. Todavia, ainda que existam diversos caminhos para alcançar a meta, transições bem sucedidas, estes percursos não devem ser descontínuos, sem que exista uma articulação entre os dois ciclos.

Existe de facto, uma relação entre os conteúdos do programa do 1ºCEB e as áreas de conteúdo mencionadas nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. A afinidade existente entre estes dois níveis acontece de uma perspectiva mais globalizante que salienta a articulação entre os mesmos.

Posto isto, estamos de acordo com a autora atrás citada, quando afirma que será mais fácil a articulação e uma continuidade entre estes níveis, ainda que cada um dos níveis deva manter as suas especificidades.

«À educação de infância estão inerentes metodologias e práticas docentes próprias (...) que lhe conferem uma singularidade única. Não tentemos desvirtuar este nível educativo, copiando procedimentos do nível seguinte, com a falácia de estarmos a

¹ só recentemente definida nas metas de aprendizagem Fonte: Ministério da Educação (DEB 1997, DEB 1998)

preparar crianças para a escolaridade básica. Preparar e antecipar são dois conceitos diferentes que muitas vezes, se confundem (...) é a verdadeira essência da educação de infância, que convém preservar como momento único e irrepetível na vida das crianças (...)» (Serra, 2004: 110).

Deverá ser dada especial atenção ao saber da criança, pois é partindo do seu saber e do seu desenvolvimento que o educador e o professor deverão, como afirma, «regular as suas práticas educativas» (idem: 85).

Pensamos que esta proximidade poderá ser factor importante e facilitador da articulação destes níveis. É nesta óptica que as Orientações Curriculares através das Áreas de Conteúdo visam «favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores» (Ministério da Educação, ME, 1997: 47).

Seguindo esta linha de pensamento, Rodrigues (2005) refere que para haver uma continuidade educativa do processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, deve haver uma construção de currículos que garanta uma progressão sem falhas entre as experiências vivenciadas no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Compartilhando a ideia de Ribeiro (2002), o compromisso com a continuidade ou a sequencialidade curricular implica “(re) inventar a matriz ideológica” que cimenta todo o sistema educativo. Teríamos assim, como que uma organização em espiral em que o ciclo seguinte aprofundaria e alargaria o anterior.

Se analisarmos o significado de continuidade, na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, continuidade significa “ligação não interrompida das partes de um todo” (vol. 7: 557). Assim, como é defendido por Marques (2002) no VI Colóquio sobre Questões Curriculares, ao entender-se a Educação como sendo esse todo, compreende-se então que a ligação entre cada ciclo e nível educativo jamais pode ser interrompida, pelo que é crucial a criação de pontes de ligação que garantam essa sequencialidade. Isto só será possível se houver a articulação curricular necessária, a qual garantida fundamentalmente pelo trabalho colaborativo e reflexivo dos professores

A articulação terá tanto mais sentido, quanto maiores e mais significativas forem as possibilidades de conhecer os níveis precedentes e subsequentes ao objecto de formação. Se essa experiência for vivida em período de formação inicial, caminhar-se-á no sentido de garantir a articulação e sequencialidade do currículo, entendendo o mesmo enquanto todas as experiências de aprendizagem que um profissional de

educação organiza para os seus educandos. Para Almeida, Marques e Pinto (2000), é imperioso um processo de ensino/aprendizagem que reflecta para agir, e que submeta à acção a nova reflexão, aceitando reflectir sobre a reflexão na acção: é um acto pedagógico complexo, que simultaneamente atende e equaciona as características dos contextos e das pessoas envolvidas na relação.

Na perspectiva dos autores participantes no mesmo colóquio, o contacto e a colaboração são elos de diálogo aberto que promovem a continuidade, facilita a transição e a transversalidade de competências. Logo, é possível dizer que uma articulação flexível e de continuidade existirá numa escola que seja capaz de criar e desenvolver projectos dinâmicos de ensino e aprendizagem em igualdade de circunstâncias para que todos aprendam.

Durante a Conferência Internacional subordinada ao tema Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Estrutura e Organização da Educação de Infância e Básica, mormente no Workshop Nacional (2006) dinamizado por Isabel Alarcão (Portugal), Jouni Väljärvi (Finlândia), Francis Douglas (Irlanda) e Alexandre Ferre (Espanha), abordou-se a articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB. Estes autores referem que a articulação está bem consignada nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e para o 1º CEB. Contudo, ela não é obtida devido às culturas distintas de educadores e professores.

Indo ao encontro do supracitado, os autores também alertam para a necessidade de maior articulação ao nível da formação destes agentes educativos. Assim, pensamos ser pertinente referir a afirmação que neste contexto foi várias vezes pronunciada pelos participantes: «Quanto mais quebras houver, mais difícil será a criança adaptar-se» (Francis Douglas, 2006).

Azevedo (2007: 89), citando Barroso, (2006), na conferência plenária com o tema “Educação para o sucesso: políticas e actores”, defendeu que «todas as dificuldades de articulação entre níveis de ensino dizem respeito a pessoas, a cada pessoa. A gestão destes processos de transição tem de ser local e deve ser fruto de dinâmicas de regulação sociocomunitária da educação». O autor afirma que os cortes e as transições podem ser processos positivos no crescimento humano, desde que devidamente acompanhados. Para isso, é também necessário que na escola, eles favoreçam as aprendizagens e não as dificultem.

A corroborar esta opinião temos Castro e Rangel (2002), na sua intervenção intitulada Transição da 1ª infância à adolescência, aquando do segundo encontro do Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia, ao defenderem que a transição não é uma questão dramática, excepto em casos especiais. É claro que provocam expectativas e receios, mas são também promotoras de oportunidades de crescimento.

Também nesta linha, Serra (2004) defende que as diferenças metodológicas existentes entre estes dois níveis de ensino podem ser benéficas ao desenvolvimento das crianças, no entanto, é da opinião que através da articulação curricular pode ser estabelecido um vínculo entre pré-escolar e 1º ciclo de forma a planificarem conjuntamente.

Neste sentido, somos da opinião da autora, quando refere que quanto mais os docentes forem conhecedores das diferenças e semelhanças existentes, mais enriquecido será o universo pedagógico e maiores serão as oportunidades de sucesso das crianças. Concordamos com os autores quando afirmam que é crucial para uma transição sem problemas, que a criança tenha um mínimo de segurança, que a sua auto-estima esteja salvaguardada para enfrentar situações novas.

A articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo é pertinente. Urge reflectir sobre o que temos e o que pretendemos. Contudo segundo os mesmos, importa mais do que a continuidade, pensar as necessidades das crianças e o currículo adequado a cada uma delas. Interessa saber o que está no currículo, o que se deve manter, o que está mas não faz sentido que lá esteja e o que deveria lá estar e não está.

Nesta ordem de ideias, Castro e Rangel (2002) referem que haverá então mais reflexões e alterações a fazer no currículo do 1º ciclo, pois a este nível ainda persiste uma ideia muito tradicionalista.

Parece-nos existir pouco espaço dedicado ao trabalho de pequenos grupos, à cooperação entre os alunos, à semelhança do pré-escolar onde tudo é feito na base do diálogo, do confronto de ideias e tomadas de decisões, da partilha, da descoberta, do questionar constante, de uma aquisição de conhecimentos de baixo para cima contrariamente ao que ainda se assiste no 1º ciclo, onde o transmitir de conhecimentos é feito muito de cima para baixo. Assim, pensamos que tudo isto será mais um motivo de uma transição mal sucedida.

Neste sentido, Fabian e Dunlop (2006: 9) proferem que:

«They learn at this stage to negotiate their desires and requests and to collaborate in the educators' agenda. As they enter elementary education they have to learn to adjust to a much more adult-directed world in which decisions are made about what and when they will learn».

Parece-nos que realmente são contextos diferentes, com mudanças bruscas que algumas vezes não permitem uma transição bem sucedida. É crucial ter em conta as dificuldades e os impedimentos que colocam obstáculos à realização desta continuidade e desta articulação, muitas vezes caracterizados ainda por um fosso entre jardim-de-infância e 1º ciclo, sendo conservadores de modos próprios de organização e de funcionamento.

2.3 - Continuidade e articulação: os alicerces para transições bem sucedidas. Que desafios nos coloca esta prática? Será tarefa fácil?

Como defende Rodrigues (2005), os problemas de comunicação identificados entre os dois níveis poderão ter a ver com a falta de colaboração entre docentes de cada um dos níveis, o desconhecimento mútuo das respectivas práticas educativas e a incompreensão, ou até mesmo a desvalorização e os preconceitos relativamente ao trabalho do outro nível.

Cardona (2006), aquando do seu estudo realizado em Santarém, defende que para analisar esta questão há que começar por considerar a relação entre os educadores e os docentes dos outros níveis de ensino. Sustenta que todos têm de trabalhar em conjunto com os colegas, perspectivando-se cada vez mais a aproximação entre os modelos de formação de todos os docentes dos diferentes níveis. Isto é notório quando no seu trabalho cita uma educadora «(...) os docentes dos outros níveis do ensino deveriam ser mais como os educadores» ou ainda «(...) maioritariamente penso que ainda se restringem muito a ser só docentes (...)» (Cardona, 2006: 202). Infelizmente esta é uma realidade. Os profissionais isolam-se, muitas vezes sem se aperceberem o quão prejudicial isso é, para eles próprios e para as crianças.

Vivemos uma grande parte da nossa vida juntos, anos e anos a fio, dizemo-nos defensores de um sucesso educativo, mas a verdade é que nada sabemos uns dos outros. Não nos conhecemos. Trabalhamos cada um no seu espaço, no seu conhecimento, acomodamo-nos e isolamo-nos no nosso “mundo”. Não há partilha. «É frequente o “cada um por si “ e “a cada um sua verdade”. Pode-se ensinar vinte anos ao lado de um

colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas pedagógicas do que simples rumores» (Perrenoud, 2004: 96).

Na sociedade hodierna, a educação precisa de profissionais cientes de que esta visão está desactualizada. Ninguém consegue reconsiderar tudo sozinho, há que haver reciprocidade reflexiva, de saberes, de experiências, de valores. Em pleno séc. XXI é inconcebível uma escola redutora e que se limite a que os alunos adquiram apenas um saber ou um saber fazer. Os valores, as atitudes, o saber estar, o saber ser, o saber fazer, o aprender a aprender, são os pilares para uma educação de sucesso.

«A construção ou apropriação de ideias novas são processos onde só participa quem se rodeia de ferramentas profissionais de formalização e de comunicação, que lançam pontes entre o saber de cada um e dos outros, entre a pesquisa e a experiência entre a tradição e a exploração» (Perrenoud, 2004: 98).

Lançar pontes entre o saber de cada um será assim tão pertinente? É crucial que se constitua a ligação entre os níveis educativos, há que estabelecer a ligação entre os dois contextos, como defende Bronfenbrenner (1979). A conexão entre dois contextos pode acontecer indirectamente, através de informação ou conhecimento. Contudo, segundo o autor, quando a criança transita de um contexto para outro, é a comunicação que se afigura como mais crítica e determinante dos processos de bem-estar e desenvolvimento.

«Quando a transição ecológica entre o jardim-de-infância e a escola do 1ºCEB efectuada pela criança, em vez de se processar solitariamente, ocorre na “companhia” de várias pessoas que se preocupam com esta transição e quando as exigências dos diferentes contextos são compatíveis, situando-se uma no prolongamento das outras, quando o clima criado é de conhecimento e confiança mútuos construindo-se consenso de objectivos entre contextos, as potencialidades desenvolvimentais do microsistema são incrementadas» (Bronfenbrenner 1979, cit. por Serra 2004: 11)

Como podemos verificar, a importância de continuidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo já não é tão nova assim. Bronfenbrenner (1979) já defendia uma continuidade entre um e outro contexto, afirmando que

«se o desenvolvimento é facilitado pela comunicação e conhecimento intercontextual, as relações entre o jardim de infância e a escola do 1ºCEB só podem caracterizar-se por interações mais frequentes, positivas e construtivas por um maior conhecimento e mais informação sobre ambos os contextos» (idem: 11).

É com base nesta perspectiva de que a comunicação é fundamental, sendo este factor como refere Bronfenbrenner, facilitador, para uma continuidade entre os dois

ciclos, que referenciamos Fabian e Dunlop ao afirmarem que «Communication is clearly one key to a successful transition » (2006: 14).

Nos nossos dias esperamos que a Escola desenvolva condições e estratégias de comunicação, para despertar novos saberes, criar interações construtivas, contrariando a transmissão e reprodução de saberes já feitos, a ideia de que cada profissional tem o seu mundo, a sua sala, o seu espaço. Fazemos parte de um todo. A Escola é uma só, e ajudar a criança é um objectivo comum. Educadores e professores têm de estar conscientes de que o público é o mesmo e que ambicionam o mesmo, ou seja, ajudar a criança a crescer em harmonia, a ser responsável, livre e feliz na sociedade que está inserida.

Importa pois reflectir sobre as grandes diferenças entre os dois níveis de ensino, entre os diferentes contextos. A construção reflexiva em torno das situações permitirão aos educadores e professores atitudes responsáveis libertadoras que sejam promotoras de uma continuidade, uma articulação e, conseqüentemente, uma boa transição.

Segundo Serra (2004), se nos preocuparmos em aproximar a escola primária e o jardim-de-infância, particularmente nas fases de transição, podemos apoiar a educação básica nos conhecimentos adquiridos ao longo da educação pré-escolar e possibilitar uma sequência lógica de crescimento aquando da passagem entre os dois níveis educativos. Na mesma linha de pensamento, Fabian e Dunlop afirmam

«that the way in which transitions are experienced not only makes a difference to children in the early months of a new situation, but may also have much longer-term impact, because the extent to which they feel successful in the first transition is likely to influence subsequent experiences» (2006: 1).

O bem-estar da criança, uma transição sem dificuldades acrescidas é sem dúvida um pilar basilar para uma boa e progressiva aprendizagem. Pensamos estar de acordo quando defendemos o afincado em unir esforços para encontrarmos mecanismos de articulação que possibilitem esse bem-estar.

Dando ênfase a esta ordem de ideias, Bronfenbrenner (1979, cit. por Serra 2004: 11) afirma que problemas comportamentais, de aprendizagem e de desenvolvimento podem ser o reflexo de quebras das conexões entre os vários elos da vida da criança. Reforçando o que foi referido, Perrenoud defende que quando o aluno muda «(...) as suas evidências são abaladas e, na pior das hipóteses, ele entra em crise durante algum tempo» (Perrenoud, 2004: 9).

Em conformidade com estes autores, pensamos, há que, no aqui e agora, ou seja no momento de transição, ajudar a criança a encontrar soluções para que esta possa desenvolver-se em pleno. Aquando do segundo encontro do Centro Doutor João dos Santos sobre “Transições da infância à adolescência,” Teresa Sá defendia o quão é importante ajudar a criança a «desenvolver competências, conhecer a estima e auto estima, a realizar produções, a reforçar pertenças, a abraçar grupos, a explorar vias e a inventar outras se nenhuma das disponíveis é adequada» (Sá, 2002: 225).

Não importa procurar culpados ou justificar o insucesso, como refere a autora, importa sim procurarmos estratégias de resolução do problema, reflectir, introduzir novas práticas, experimentar, questionar e avaliar.

A escola deve ser um lugar aprazível onde se gosta de estar, onde se aprende a ser, a estar, a partilhar, a reflectir, a sermos cidadãos livres, mas também onde se aprende a ultrapassar barreiras e com elas fortificar a nossa caminhada, o nosso crescimento. Ultrapassar os obstáculos leva-nos a crescer, a descobrir, a aprendermos juntos, a usufruir de uma escola de todos e para todos.

Devemos estar preparados para momentos calmos e menos calmos, sossegos e desassossegos, como refere Teresa Sá, «somos sobretudo formados para trabalhar em estabilidade, nas marés tranquilas, ou com poucas ondas, as suficientes para não desequilibrar o nosso barco e animarem suficientemente a viagem» (Sá, 2002: 226).

Todo o ser humano é susceptível de perder a calma, contudo, há que mantê-la sobretudo com as crianças. Há que manter a serenidade e os pés no chão, para podermos conduzi-las numa viagem fantástica e fazermos desta profissão a mais bela do mundo. Parar para reflectir, para escutar, para transformar as nossas emoções, acções, terá a maior pertinência, pois irá repercutir-se nas crianças. Há que acreditar em nós próprios e nas crianças, demonstrando o quanto acreditamos nelas. «Preparar para trabalhar nas transições é preparar para trabalhar com inquietações, imprevistos, diferenciação, flexibilização e tolerância ao tempo com que a aprendizagem e o crescimento decorrem» (Sá, 2002: 227). Ser tolerante, ser reflexivo, ...tudo fará sentido numa profissão tão árdua como a dos docentes, se tivermos sempre presente o bem-estar das crianças.

«(...) se pensarmos que a quase totalidade das crianças que frequentam o jardim de infância transitam para a escola primária (...) não faz sentido que a nível dos profissionais (professores e educadoras) não existam fórmulas de articulação que permitam a criação de um ambiente educativo e de aprendizagem mútua quer entre elas, quer entre as próprias crianças» (Canário, 1997: 43).

Uma vez mais se reporta à importância de uma articulação entre estes níveis. Não faz de todo sentido pensá-los em separado como se nada tivessem em comum, pelo contrário tem de existir um contínuo. Reflectindo esta ideia, Teresa Sá (2002) refere que transitamos com uma bagagem que se transporta de trás, contudo, para nos situarmos no presente temos de caminhar perante o que muda em nosso redor e/ou dentro de nós.

Faz sentido dizer-se que o pré-escolar é um “arrumar de bagagem”, não para ficar guardada mas sim para usufruir dela. Não faz sentido falarmos em pré-escolar e 1º ciclo como ciclos descontínuos, até porque o pré-escolar é considerado a primeira etapa da educação básica. Assim, segundo Vasconcelos (2009), a educação pré-escolar passa então a fazer parte do sistema, pelo que se situa numa zona de fronteira na comunicação com o 1º ciclo. Na perspectiva da autora, não faz sentido que educadores de infância e professores não sejam conhecedores dos programas uns dos outros até que as linhas curriculares orientadoras (orientações curriculares para o pré-escolar DEB, 1997 e a organização curricular e programas do 1º ciclo DEB 1998) não são assim tão desiguais.

«Eu acho que muito do que a escola tem, vem do jardim-de-infância, não dá para perceber uma sem a outra» (Lurdes, uma mãe, cit. por Canário, 1997: 65).

Compactuando com esta afirmação, vincamos a pertinência de uma reflexão constante, de um estabelecer de relações, uma comunicação entre os intervenientes deste sistema tão complexo, pais educadores/professores e crianças, tão importantes para este momento crucial que é a transição. «Uma escola para crianças nunca deve ser a mesma de um dia para o outro. Temos de conseguir assegurar uma continuidade de identidade dentro da mudança, (...)» (Rinaldi, 2006: 85).

«Aquilo que aqui estou a escrever não é de modo algum para denegrir a imagem dos docentes desta terra. É sim para apelar ao bom senso dos mesmos. Tenho um familiar com 7 anos de idade, no 2º ano de escolaridade numa das escolas [do Concelho de Santa Cruz], e qual não foi o meu espanto quando vejo a lista de trabalhos para casa que a professora enviou para esta pequena interrupção de Carnaval: n.ºs de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, 10 em 10, 20 em 20, 50 em 50, 100 em 100 até 400. Isto tudo adicionado à escrita das tabuadas, contas, cópias e escrita de frases... Estão admiradas? Também eu! Sei que há quem não concorde com os tpc o que não é o meu caso, mas assim com este exagero já nem sei o que pensar. Crianças de 7 anos? Por favor... haja bom senso! Quando é que estas crianças podem ser crianças de verdade com tempo para brincar, conviver, serem crianças, porque a infância é a fase onde se constrói e desenvolve a personalidade. Temo por estes alunos porque poderão apanhar uma aversão à escola, ao ensino... O meu apelo às docentes é que podem e devem mandar tpc porque é uma forma de consolidar conhecimentos e implicar os pais no processo aprendizagem dos seus educandos, mas... com conta, peso e medida» (Nascimento, M. 2011: 13).

Pensamos que este relato tem toda a pertinência para a problemática em questão. Como referem os autores citados, são contextos diferentes mas que importa conhecer-se

para dar continuidade. Não podemos transitar para mundos diferentes sem dar especial atenção a este momento. Corremos o risco de deixar sequelas, que poderão ser muito difíceis de “sara”, sobretudo em seres tão indefesos. Há que olhar para a criança como criança de verdade, como um ser com sentimentos, com vontades, com vivências, como um ser à espera que a ajudem a crescer de uma maneira saudável e a menos sofredora possível. Há que cuidar das transições de forma harmoniosa e cuidada, articulando os dois níveis de ensino e não esquecendo que ainda que tenham crescido, continuam a ser crianças.

Só um trabalho de equipa, de cooperação, de empenho, de reflexão, de questionamento e investigação constante poderá ser credível e funcional. É uma tarefa árdua, mas que a longo prazo terá a sua recompensa. Em 2007, Vasconcelos no seu artigo “Transição Jardim de Infância -1º Ciclo um campo de possibilidades” refere que articular compromete cuidar das transições tornando-as educativas. Acreditamos e corroboramos com a autora quando afirma que uma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos irá contribuir para uma transição harmoniosa. Começar será o passo mais difícil, contudo, uma mais-valia para as crianças neste momento de transição. Este deve ser bem preparado para que os altos e baixos sejam os mais suaves possíveis. Colaborar com outros autores educativos acrescenta um potencial cognitivo a todos. A cooperação será, sem dúvida, de grande utilidade não só pela qualidade de trabalho partilhado como pela reflexão que em conjunto poderá ser feita visando a melhoria de uma articulação, tendo presente que a nossa essência principal continua a ser as crianças e não deixam de sê-lo só porque transitaram para o 1º ciclo.

Na perspectiva de Canário (1997), «a fórmula é aparentemente fácil: basta um tempo/espço e interlocutores que dialoguem sobre uma prática real, em que cada um, com base no seu quadro de referências procure reconstituir um processo vivido ou observado e encontrar explicações facilitadoras ou dificultadoras da acção» (idem: 93).

Como refere o autor, isso é “aparentemente fácil”. Realmente na teoria poderá sê-lo, todavia, na prática parece-nos mais difícil, contudo, não impossível. É necessária muita “garra,” porque se é difícil reflectir sobre as nossas acções, mais difícil ainda é reflectir e pô-las em prática, é alterar o que sempre pensámos ser o correcto, é valorizar os outros, é trabalhar em conjunto, é questionar, questionar... enfim, é dar os primeiros passos para a mudança. Nesta caminhada conjunta, é preciso estarmos atentos,

disponíveis, sermos pacientes e tolerantes pois temos em nossas mãos um ser maravilhoso, mas, muito frágil e precioso que precisa de nós, que precisa de saber que estamos ali para o ajudar e que juntos iremos transitar. Nesta linha, Teresa Sá salienta que

«Quando se está em transição é importante que quem está por perto, atento e disponível para segurar e assegurar quando for preciso, saiba esperar por nós, tenha paciência e tolerância, não nos apresse em demasia, que consiga ficar sossegado quando o desassossegamos e aceite e nos aceite nessa moratória que não pode ser dispensada sem risco de crescermos ao lado de nós próprios ou ficarmos lá atrás» (Sá, 2002: 226).

Estaremos de acordo ao salientarmos a importância do adulto na transição das crianças. Todavia, como afirma a autora é imprescindível que este também transite, entre várias idades e dentro de si, para poder perceber, suspender a acção e a reacção. Nas sociedades hodiernas, tudo isto fará sentido, será exequível apenas se os professores quiserem, e não se acomodarem. Acomodar-se é opor-se à mudança. Ao fazê-lo, estamos a ser egoístas, pois estaremos primeiro a pensar em nós e não nas crianças.

Desde há algum tempo a esta parte, a criança deixou de ser compreendida como um adulto fabril, passivo, para ser uma criança com competências a desenvolver, um ser livre com direitos mas que precisa da ajuda de adultos disponíveis, com amplos horizontes para juntos caminharem para o seu sucesso e simultaneamente o sucesso educativo. Há que avaliar, reflectir e perceber que todos somos responsáveis.

«The start of primary schooling has been perceived as one of the most important transitions in a child's life and a major challenge of early childhood» (Fabian & Dunlop, 2006: 1).

2.4 - Diferenças significativas aquando da mudança. Existem?

Temos de estar cientes do quanto marcante poderá ser agora e futuramente uma transição mal sucedida. As transições só serão realizadas com sucesso se existirem processos de articulação entre os vários níveis de ensino e adultos responsáveis.

«As diferenças entre a organização do espaço nos dois níveis são notórias. Para uma criança que termina a educação pré-escolar, em Junho e ingressa no 1º ciclo em Setembro, encontra um espaço muito diferente que não tem qualquer referência que a ligue à sua antiga sala. No 1º ciclo, o espaço é menos agradável, não existem normalmente, brinquedos expostos, as crianças tornam-se mais individualistas, dado que cada um tem o seu material e não existe uma atmosfera propícia ao diálogo, dá-se maior atenção ao diálogo com a professora ou com o colega do lado... tempo e espaço

são vividos de forma diferente, privilegiando-se no 1º ciclo, os momentos de exposição oral do professor...» (Serra, 2004: 111).

Indo ao encontro desta ideia, Vasconcelos (2005) defende que, a transição para o 1º ciclo implica que a criança se adapte a culturas, a grupos de pares e professores diferentes e, acrescentamos nós, a espaços e mobiliário diferentes. Pensamos ser oportuno referir Alice Mendonça (2008) quando alerta para a disposição das salas e ainda para a eliminação do diálogo aquando da entrada da criança no 1º ciclo.

«Se atentarmos na disposição das salas de aulas, constatamos que estas tendem a tornar-se mais rígidas, menos flexíveis e mais hierarquizadas à medida que os alunos ascendem nos ciclos escolares. Enquanto no ensino pré-escolar o tipo e a disposição do mobiliário são compatíveis com as crianças e com as propostas de trabalho, a partir do 1º ciclo enfatiza-se a disposição das cadeiras, verifica-se um estreitamento crescente do espaço individual, assim como uma eliminação do diálogo entre professores e alunos numa perspectiva de partilha do quotidiano» (Mendonça, 2008: 26).

Dewey (2002) é também da opinião que as salas de aula, com as carteiras dispostas em posições fixas, são assim organizadas para lidar com o maior número possível de crianças, ou melhor, para lidar com as crianças em massa, como um agregado de unidades, implicando uma vez mais que as crianças sejam tratadas como sujeitos passivos.

Relatamos parte da história citada pelo autor e que pensamos ser pertinente para que possamos reflectir: O autor percorreu algumas lojas duma cidade à procura de material escolar, mais precisamente secretárias que satisfizessem as necessidades das crianças sob todos os pontos de vista (artístico, higiénico e educativo). Após algumas tentativas, um comerciante mais inteligente do que os restantes (assim o caracteriza o autor) proferiu o seguinte comentário: «Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar; todas estas são para ouvir» (Dewey, 2002: 38). Como afirma o autor, isto relata toda a história da educação tradicional. Tudo foi concebido para pôr as crianças a ouvir, contudo, e infelizmente, parece-nos que esta é ainda uma realidade em muitas escolas. Tal predisposição em nada facilita a transição do pré-escolar para o 1º ciclo, pois a diferença é grande e para pior, pensamos nós. A atitude de ouvir significa passividade, absorção dum conteúdo que deve ser assimilado sem questionar e no menor espaço de tempo possível. Não se facultam ferramentas para a criança criar, questionar, investigar, descobrir, para que seja activa no sentido de conhecer a partir da descoberta.

Segundo Dewey (2002),

«a escola primária permanece, em espírito, afastada dos interesses naturais da vida da criança, esteve isolada do jardim-de-infância, de modo que actualmente constitui um problema introduzir métodos do jardim-de-infância na escola primária (...). A dificuldade reside no facto de os dois não constituírem um todo desde o princípio. Para estabelecer uma ligação, o professor tem de saltar o muro em vez de entrar pelo portão» (idem: 62).

Tudo isto poderá funcionar como barreiras para uma boa adaptação e, claro, ser factor para uma transição mal sucedida. Contudo, como já referimos, defendem alguns autores que poderá ser motivo de crescimento e desenvolvimento, mas não podemos deixar passar sem referir que tudo depende da auto-estima, da autoconfiança, auto-controle e do bem-estar emocional da criança e, pensamos, de quem está ao seu lado. É certo que há quem defenda que tudo isto ajuda a crescer, conquanto, se tivermos alguém que nos ajude a crescer de uma forma menos sofredora será bem melhor e o crescimento será mais saudável.

Vasconcelos (2005) defende ainda que para uma transição ser potenciadora de desenvolvimento deve ser dada importância aos saberes e às perspectivas das crianças e famílias, todavia, não devem ser ignoradas as perspectivas e saberes dos educadores e professores. No mesmo artigo, a autora refere um estudo realizado na Alemanha (Fthenakis, 2000, 2003), onde são consideradas como necessárias as competências básicas: aprender a aprender, desenvolver a resiliência e fazer face às transições de forma activa. É com base numa relação afectiva que o professor poderá desenvolver características fundamentais à resiliência, conseguindo assim na criança relações de auto-estima, auto-eficácia, autonomia, auto-controle e bem-estar, contribuindo para uma aceitação mais suave dos desafios vindouros, e para os quais devemos estar atentos.

A transição do pré-escolar para o 1º ciclo poderá ser mais ou menos bem sucedida. A adaptação da criança, aquando da entrada para a escola básica, poderá desencadear *stress* resultante das mudanças radicais verificadas de um ciclo para o outro. Segundo Lopes, «a infância é uma fase repleta de mudanças e desafios na vida da criança (...). Estes desafios podem num dado momento transformar-se em factores stressantes, que a criança não consegue dominar causando-lhe níveis de *stress* intenso» (Lopes, 2010: 63). Todos os desafios pelos quais a criança passa, na opinião de vários autores e por nós partilhada, poderá desencadear níveis de *stress*. Segundo Lopes (2010), estes níveis de *stress* estão dependentes das capacidades de desenvolvimento da criança e da sua experiência prévia da vida, o que lhe permite, ou não, adaptar-se a esses desafios, às situações novas que terá de enfrentar. A entrada na escola básica é uma

entrada para um “mundo” cheio de mudanças, desafios e, tal como referido anteriormente, um “mundo” desencadeador de *stress*. Temos de estar atentos, pois, sem nos apercebermos, a criança poderá estar a sofrer, tendo por sua vez implicações na transição e consequentemente na forma de vida e sucesso educativo da criança.

Há autores que associam o aparecimento do *stress* nesta fase devido às novas responsabilidades, às expectativas, por vezes não correspondidas, dos professores e pais e o receio de não serem aceites pelos seus pares. Contudo, importa referir Lopes (2010) quando diz que o *stress*, quando moderado, é necessário e benéfico. Faz com que o indivíduo fique mais atento e sensível quando confrontado com situações de perigo ou dificuldade, podendo também funcionar como estímulo para vencer os desafios. «O *stress* é indispensável para a manutenção da adaptação» (Lopes, 2010: 78). Uma vez mais, na linha de pensamento de que os professores devem ser conhecedores do que a criança já sabe para então continuar, Lopes, no seu estudo sobre o *stress* escolar infantil, conclui que os professores devem,

«Avaliar os conhecimentos prévios da criança acerca da leitura e da escrita aquando da entrada na escola. Aspecto fundamental que permite traçar estratégias de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita a partir da avaliação dos conhecimentos iniciais das crianças, para patamares de exigências mais elevadas, para que a criança obtenha um melhor desempenho escolar e assim evitar acontecimentos indutores de níveis de *stress* escolar infantil» (Lopes, 2010: 92).

Pensamos que não só a leitura e escrita devem ser objecto de avaliação por parte dos professores, aquando da entrada na escola básica, mas todos os restantes domínios devem ser objecto dessa avaliação. Nesta ordem de ideias, o educador e o professor devem ter em atenção que o dossier da criança deve acompanhá-la aquando do momento de transição para o 1º ciclo do ensino básico, e, como determinado no Documento da Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, (DGIDC, 2007), devem estar cientes da importância sequencial entre as etapas educativas como pilar elementar para o sucesso educativo, facultando, assim, uma articulação entre os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo, no momento de transição para a escola do 1º ciclo do ensino básico.

Nesta perspectiva, pensamos que, durante as últimas décadas, foram sendo edificadas sucessivas reformas estruturais, atraídas pela urgência de atenuar o insucesso e abandono escolar. Mais recentemente, foram definidas as Metas de Aprendizagem do Currículo Nacional, Inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional (ME Dezembro de 2009), onde podemos encontrar as Metas de Aprendizagem dos diferentes níveis educativos. Em Janeiro de 2010, (sendo de conhecimento público

em Setembro desse ano), com os processos de mudança curricular, houve a necessidade de reestruturar e clarificar a globalidade das prescrições e orientações curriculares. Surgem então numa primeira fase as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, incluindo agora as Metas Finais para a Educação Pré-escolar, com a pretensão de assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares. É de salientar que no processo de ensino da prática docente, cada meta possibilita a construção de imensas estratégias e a sua articulação e reorientação, perspectivando sempre os diferentes interesses das crianças e visando a concretização da meta. Uma vez mais, parece-nos ser relevante a importância dada a esta questão. Tal como nas Orientações Curriculares, as Metas de Aprendizagem consideram a educação pré-escolar “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, visando contribuir também para esclarecer e explicitar “condições favoráveis para o sucesso escolar.”

As Metas de Aprendizagem permitem aos educadores planear, privilegiando a articulação dos saberes em que as áreas devem ser abordadas, de uma forma globalizante e integrada para o desenvolvimento da criança, sendo que à entrada das crianças no 1º ciclo, todas possam ter realizado as aprendizagens fundamentais para a continuidade educativa. Instituem, sem dúvida, meios facilitadores de diálogo entre os educadores e professores do 1º ciclo, particularmente os do 1º ano do ensino básico a quem competirá dar continuidade. Contudo, não poderá ser um entrave à entrada no 1.º ciclo a não obtenção das metas para a educação pré-escolar. A participação e o diálogo devem ser estabelecidos com pais/encarregados de educação e todos os profissionais que possam interferir na educação da criança. O diálogo é uma ferramenta fundamental para a articulação entre os níveis de ensino. Todavia, parece-nos que este é pouco frequente, o que dificulta uma boa articulação. Os momentos de comunicação que abarcam docentes, crianças e pais e as actividades conjuntas ao longo do ano lectivo, devem fazer parte dos estratagemas de uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

«Ao situarem as aprendizagens que constituem as bases de novos conhecimentos a desenvolver no 1.º ciclo, as metas para o final da educação pré-escolar são, assim, úteis ao trabalho dos professores do 1.º ciclo» (...). Esta reorganização decorre da opção, que é comum à definição das metas para todo o ensino básico, de estabelecer uma sequência das aprendizagens que, neste caso, visa particularmente facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico» (ME Setembro de 2010).

Na organização das áreas do pré-escolar, podemos verificar a pertinência da sua continuidade para o nível seguinte, facto que contribui para o sucesso educativo.

Contudo, e embora cada vez mais se reconheça a importância da educação pré-escolar para a educação básica, esta não tem carácter obrigatório, pelo que, apenas se enunciaram metas finais, ao invés de metas intermédias, como nos níveis seguintes. Posto isto, as metas finais para a educação pré-escolar pretendem,

«contribuir para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo» (ME 2010).

Salientamos que as Metas de Aprendizagem mantêm a mesma estrutura das Orientações Curriculares, existindo algumas especificidades na sua organização interna, tendo sido acrescentada a área de Tecnologias de Informação e Comunicação. As Metas para o final da educação pré-escolar são relevantes para o trabalho dos professores do 1.º ciclo, pois constituem as bases de novos conhecimentos a desenvolver. Assim, cogitamos ser importante referenciar as Metas de Aprendizagem onde podemos verificar a possibilidade dessa continuidade.

«Formação Pessoal e social, (...), que tem continuidade nos outros ciclos enquanto a educação para a cidadania [...]. Expressão e Comunicação, (...), as metas propostas para estas várias vertentes estão organizadas de acordo com domínios de aprendizagem que são comuns a todo o ensino artístico ao longo da escolaridade básica. Por seu turno, a estrutura da Expressão Motora corresponde à que é adoptada para a Educação Física Motora do 1º ciclo. Estas opções decorrem da intenção de progressão, articulação e continuidade que presidiu à elaboração destas metas. Linguagem Oral e Abordagem da Escrita esta área corresponde à Língua Portuguesa nos outros ciclos (...), e ainda as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Matemática contempla as aprendizagens fundamentais neste campo do conhecimento, (...) estruturam a aprendizagem da Matemática nos diferentes ciclos. O Conhecimento do Mundo abarca o início das aprendizagens nas vivências naturais e humanas, tem continuidade no Estudo do Meio no 1º ciclo e inclui, tal como este, de forma integrada, o contributo de diferentes áreas científicas (Ciências Naturais, Geografia e História). Acrescentou-se ainda Tecnologias de Informação e Comunicação, uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância actual, será, com vantagem, iniciada precocemente» (ME Setembro de 2010).

Relativamente às Metas do ensino básico, estas referem a educação pré-escolar como uma

«Primeira etapa desta Educação Básica, em que às crianças é garantido o conjunto de ambientes formativos e socializantes e as aprendizagens iniciadoras e sustentadoras do seu desenvolvimento harmonioso e da sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia» (idem).

Actualmente é grande a percentagem de crianças que frequenta a educação pré-escolar, todavia, em termos curriculares, «é no 1.º Ciclo que se desenvolvem e

sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras» (idem). Desta forma, é crucial, para um ensino e para uma aprendizagem de qualidade, que os educadores e professores de cada nível observem as metas que antecipam e as que dão continuidade à aprendizagem dos alunos, num determinado momento, tendo em atenção, os níveis antecedentes e subsequentes aos que trabalham. Devem estar também cientes que, para alcançar uma meta, existem vários percursos, ou seja, várias estratégias possíveis.

«Na prática docente, cada meta requer, ao longo do processo de ensino, a construção de numerosas estratégias e a sua articulação e até reorientação de acordo com os contextos dos aprendentes e com vista à efectiva consecução da meta [...] A operacionalização das Metas de Aprendizagem permite e incentiva a consideração dessa indispensável visão vertical da progressão da aprendizagem dos alunos ao longo do currículo» (idem).

Traçam-se metas, projectam-se estratégias, conquanto está nas mãos dos profissionais de educação serem promotores de continuidade, articulação, transições bem sucedidas, enfim, impulsionadores do sucesso educativo e de crianças autónomas livres e felizes.

Segundo Roldão, a acção estratégica do professor é «criar oportunidades, activar situações e dispositivos que façam aprender alunos e os próprios professores» (2009: 12). É obvio que quando ensinamos, também aprendemos e só fará sentido se assim o for. Para se ser professor é necessário saber ensinar, e isto implica um agir e um interagir específico. Para a autora «ensinar não é “dar matéria”, “cumprir o programa”, sumariar os conteúdos previstos e planificados. Ensinar é accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro» (Roldão, 2009: 15). A maneira como se ensina, na perspectiva da autora, é onde se descobrem as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. Qualquer acção de ensinar tem de ter em conta que conteúdo e aluno articuladamente são focos essenciais dessa acção e, por isso, indissociáveis. Tal como opina a mesma, um professor “distribuidor” de um saber, onde o ensinar é professar um saber, foi importante em determinada época. Contudo, já não satisfaz nos nossos dias. Hoje, numa sociedade em constante evolução, o professor deve ser o que faz o outro aprender, aprender um saber necessário à sociedade actual. Assim sendo, é fundamental saber-se fazer. Há que, como diz a autora, “ressignificar” o sentido de ensinar. Nas sociedades contemporâneas, um saber apenas transmissivo esbate-se cada vez mais com

a realidade, pois esta está repleta de diversas maneiras de aprender, as quais não implicam necessariamente um professor. O pedagogo terá de estabelecer a ligação entre o aprendente e toda a informação que este possui. Terá de ser um mediador entre a informação e o aprendente, terá de agir articulando todos os saberes.

A fase de transição é um patamar importante para a caminhada futura. Ser-se conhecedor do que a criança já sabe é fundamental, pois só a partir de então o professor poderá ser mediador desse conhecimento e contribuir para uma transição bem sucedida.

Como afirma Roldão, «o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém (...), é o responsável da mediação entre o saber e o aluno» (Roldão, 2009: 22). A reflexão e a reorganização são fundamentais ao longo de toda a profissão docente. Contudo, no momento de transição, temos de estar convictos do quão fundamental e crucial é uma atitude reflexiva, de cooperação e de partilha de actividades e de saberes, de continuidade, de articulação entre os níveis de ensino. Urge irmos ao encontro do que a criança já sabe para podermos continuar com motivação, com interesse e curiosidade. Há que dar as mãos e percorrer juntos esta caminhada, com um objectivo comum: formar crianças felizes.

Nesta perspectiva, Ausubel, citado em Roldão (2000: 24), refere,

«Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia Educacional a um único princípio diria isto: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus conhecimentos».

Tudo isto não é fácil, mas, como menciona Roldão (2000), se aprender fosse fácil e espontâneo para quê os professores? É importante estarmos atentos ao que ensinamos, a quem ensinamos e porque ensinamos. Nós somos os responsáveis por fazê-los aprender, e quanto melhor for o ambiente educativo mais fácil será para a criança fazer progressos, sendo que, como já o referimos, não pode ser apenas transmitir a informação, mas sim como refere a autora, garantir que o aprendente esteja a apossar-se de um conhecimento, um conceito, uma técnica ou competência necessária e desejada. Numa sociedade e cultura diferentes, não podemos pretender que o ensino (a maneira de ensinar) seja o mesmo para todos. Cada situação, cada criança exige atitudes próprias. Como refere Formosinho (2007), o currículo não deve ser uniforme, de tamanho único. Embora sejamos todos iguais, o certo é que somos todos diferentes, e é para estas diferenças que o nosso olhar, as nossas atitudes devem recair e analisar cada situação em concreto. Cabe-nos a nós, profissionais de educação, adaptar, reconstruir e organizar as actividades e as estratégias, de acordo com a situação que vivenciamos. A

transição do pré-escolar para o 1º ciclo é uma situação única no sentido das especificidades que exige.

Como temos referenciado ao longo da revisão da literatura, a articulação entre estes dois níveis educativos é basilar para uma transição bem sucedida. Há que programar conjuntamente para alcançarmos o mais possível as metas que pretendemos: crianças a transitar felizes, com auto-estima, com liberdade e autonomia, com competências para um aprender a fazer, descobrindo em conjunto, e, em conjunto, sermos promotores de sucesso. O docente ao planificar deve ter como preocupação: o seguinte: O que pretende? Porquê? Para quem? O quê? Como? E a partir daí, reconstruir e apropriar um currículo perante uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo especificidades de organização e gestão curricular das aprendizagens para os alunos, em determinado contexto. – Projecto Curricular - (Roldão, 2009). Importa adequar-se à situação, ainda que para isso seja necessário, como refere, «deixar algum aspecto na sombra» (idem: 32), e valorizar o que considera pertinente nessa situação.

Há prioridades no nosso dia-a-dia. Também as há no ensino, e particularmente na fase de transição, porque de uma transição mal sucedida poderão surgir, como já referenciámos, complicações difíceis de superar, podendo provocar sequelas e insucesso. “Quem sabe ensina”, contrariamente a esta afirmação outrora proferida, nos nossos dias teríamos de afirmar, «ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensina, a quem ensina e para quê» (Roldão, 2009: 42). Não podemos ser escravos de decretos, currículos, programas, mas temos de ser defensores do que pensamos ser o mais adequado no momento, pois cada situação, cada criança é única e, o que resulta aqui e agora poderá não resultar ali, daqui a pouco.

2.5 - Acomodar-se ou ser-se promotor de mudança?

Como Platão, citado em Dewey (2002), fala do escravo como pessoa que não expressa as suas ideias, cumprindo apenas as de outrem, muitos professores também se limitam a cumprir o programa, o que está no decreto e não actuam, não se manifestam, acomodam-se e “esquecem-se” do primordial da questão educativa: o aprendiz.

Ainda que tenhamos que cumprir os programas, existem diversas estratégias para atingirmos os objectivos. Como refere Roldão (2009), «ensina quem sabe ensinar»,

e quem sabe ensinar não se acomoda, partilha, reflecte, avalia, investiga, parte para a descoberta com as crianças, com os colegas. A escola não pode continuar a olhar para o aprendiz como um ser passivo, como mero receptor onde o professor é o detentor do saber. Todo o processo de conhecimento será influenciado pela interacção do indivíduo com o meio, pela relação professor aluno e a partir das suas realidades sociais. O indivíduo não é uma “tábua rasa” que apenas absorve sem questionar, pelo contrário participa activamente na sua aprendizagem

A complexidade social exige-nos mudanças constantes. Ao longo dos tempos, a cultura e a sociedade evoluíram significativamente, e aos profissionais da educação, cabe uma das mais árduas tarefas a cumprir, a de educar. A escola deixa de ser um espaço exclusivo da sala de aula, onde o professor é um transmissor de conhecimento, um detentor de poder. Esse modelo começa a ser substituído por uma escola reflexiva participativa e impulsionadora de mudanças. Surge assim a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as atitudes. Há que repensar os conceitos de avaliação. É crucial uma atitude de co-responsabilização entre os pares, a instituição onde estão inseridos e todo o público da comunidade escolar, desde muito cedo. A criança quando transita precisa sentir-se confiante, amada, capaz de partilhar e descobrir com quem está ao seu lado. Como refere Hargreaves (1991: 296), «As regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem». O mundo, está a mudar a uma velocidade fugaz. Sentimo-nos atordoados por constantemente sermos bombardeados pelas mais variadas coisas. Contudo há quem não queira ver a mudança. «São aos milhões os que percorrem a vida como sonâmbulos, como se nada tivesse mudado [...] e como se nada fosse mudar, [...] tentam alhear-se do que se passa, isolar-se como se ignorar a metamorfose bastasse para que ela não se desse» (Toffler, s/d: 25-26).

Apesar da crescente e rápida mudança que ocorre à nossa volta, a escola continua enraizada na tradição. Defendem-se novas ideologias, utilizamos novas tecnologias, mas continuamos presos a um currículo uniforme, a um cenário de sala de aula tão tradicional que passados anos sabemos com precisão o nosso lugar enquanto alunos. Ainda que, como refere Dewey, muitos programas e métodos escolares sejam «heranças do período em que era de importância fulcral a aprendizagem e o domínio de certos símbolos, que facultavam a única via de acesso ao saber» (Dewey, 2002:3), a escola tem

de assentar em modelos que facultem atitudes colaborativas, reflexivas, de inter-ajuda, de partilha e de descoberta.

Quadro N°2 – Objectivos gerais da Lei n.º5/97, 10 de Fevereiro, e da Lei n.º

46/86, de 14 de Outubro²

Objectivos gerais da educação pré-escolar enunciados na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei -Quadro da Educação Pré-Escolar (art.º10)	Objectivos gerais do ensino básico enunciados na Lei n.º46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º7)
“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com bases em experiências da vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (alínea a)	“Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” (alínea i)
“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (alínea b)	“Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação.” (alínea f) “ Desenvolver o conhecimento e apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa.” (alínea g) “ Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afectiva, criando neles hábitos positivos de relação e cooperação.” (alínea h)
“Construir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.” (alínea c)	“ Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (alínea o)
“Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incluindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (alínea d)	“ Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhe garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.” (alínea a)
“Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.” (alínea h)	“ Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas [...] condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.” (alínea j)
“ Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (alínea f)	“Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos.” (alínea l)

²In Serra 2004

Não podemos acomodar-nos no nosso “mundo” sem olharmos e tentarmos perceber o “mundo” que está mesmo ali, ao nosso lado. Estes dois “mundos” não podem permanecer separados. Há que articulá-los para que as crianças transitem para o 1º ciclo com segurança e tranquilidade, continuando o que começaram no pré-escolar. Tal como a escola não pode isolar-se do resto do mundo, também estes dois níveis de educação não podem permanecer isolados. Tem de existir uma continuidade, uma ligação que vise uma educação de sucesso e transições bem sucedidas.

Ao analisarmos os Decretos-Lei n.º 5/97 e n.º 46/86, podemos verificar, como defende Serra (2004), que é possível estabelecer uma ligação entre os objectivos gerais do pré-escolar e do 1º ciclo, sendo promotores de continuidades entre estes dois níveis. Neste sentido, como refere a autora, pensamos existir intencionalidade por parte do legislador em encontrar essa continuidade. No quadro anterior podemos verificar alguns desses objectivos.

Posto isto, pensamos ser relevante salientar as ideias defendidas por esta autora, uma vez que as achamos pertinentes para que qualquer docente programe as suas estratégias, não atendendo apenas ao que lhe é exigido, mas podendo adaptar a estratégia a cada aprendente e a cada situação. As estratégias têm de ser pensadas para serem eficazes em determinada situação e de acordo com as diferentes categorias das crianças. Em virtude da análise da situação do aprendente, podemos delinear metas de ensino e encontrar as estratégias que possibilitem a sua consecução. É fundamental fazer uma organização articulada de todo o processo para que se possa decidir através da reflexão, do questionamento, da (re) formulação de estratégias facilitadoras do bem-estar, de transições bem sucedidas e de um sucesso educativo. «Importa tornar o aluno cognitivamente activo para que a aprendizagem ocorra, para isso é indispensável que o professor seja activo e pró-activo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada» (Roldão 2009: 122).

«Vivemos num lugar onde brilham estrelas, só que essas estrelas não vêem o seu brilho. Elas buscam o brilho fora de si, não acreditando que são capazes. Por isso, sentem-se menores. Ainda precisam de uma fada madrinha que as encoraje a simplesmente serem o que são! Ser e brilhar, como as crianças, sem medo, sem vergonha nem preconceito. Sorrir um sorriso aberto, franco, verdadeiro. Sentir o cheiro, o gosto da vida. E ver, conseguir ver, o seu próprio brilho. Buscando fora de nós o brilho que foi ofuscado pelo tempo, pela rotina, pela razão, mas que continua ali. É preciso ir atrás dele» (palavras de duas professoras, citado em Ostetto e Isabel, 2008: 20).

2.6 - Supervisão Pedagógica uma realidade

«Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente percebi do que se tratava. A qualificação necessária para ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da supervisão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente, pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de *introvisão* para compreender o significado do que lá acontece, *antevisão* para ver o que poderia estar a acontecer, *retrovisão* para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e *segunda-visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa» (Stones, 1984: 27), in Vieira, F.(1993).

Numa época em que tudo muda a uma velocidade fugaz, quase sem nos darmos conta, o conceito de supervisão pedagógica emerge novamente, ganhando maior relevância com a Avaliação do Desempenho Docente. À supervisão pedagógica são lançados novos desafios. Passa então, a fazer parte da supervisão pedagógica a observação de aulas de todos os professores em geral e não apenas os que se encontram em formação inicial. Como refere o autor, a supervisão é uma tarefa complexa, na qual o supervisor terá de ter uma visão em todos os ângulos possíveis, e, podemos dizer, invisíveis. Nada poderá passar despercebido em supervisão. O ontem, hoje e amanhã, dentro e fora, ... têm de estar presentes para quem faz supervisão. O seu olhar tem de ser abrangente e sempre numa perspectiva de introspecção. Estarão os docentes cientes e preparados para esta nova realidade? Evidentemente que esta situação inquieta e gera alguma controvérsia entre os docentes. O termo supervisão provoca alguma rejeição ou desconfiança, pois continuam a persistir atitudes que impedem a mudança, retardando assim, a implementação das práticas supervisivas. Verificamos que persiste a ideia de que a supervisão pedagógica deve agir para que se formem professores, ou seja, se ensine a ser professor, ou aquando de algum problema na escola / na sala de aula, onde esta actuará com carácter de inspecção e avaliação. Como refere Alarcão (1995: 5), o termo supervisão provoca «Fenómenos de rejeição ou desconfiança por atribuição de características que entre si entrelaçam concepções afins de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissibilidade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização». Fará sentido a supervisão pedagógica na formação de professores e ao longo da carreira docente?

Ao falarmos em supervisão pedagógica temos de, inevitavelmente, ter em atenção o docente, o discente, os pais, a escola, a comunidade, (todos os parceiros

educativos), o ensino/aprendizagem, a reflexão, o diálogo, as práticas pedagógicas. Há que olhar para a supervisão, não como erroneamente o temos feito, mas de uma forma construtiva. Ainda que com alguma resistência, segundo Alarcão (2001), em Portugal, a supervisão pedagógica tem sido vista basicamente na formação inicial de professores começando a ser direccionada para a sala de aula. Nos dias que correm, há que atribuir à supervisão uma dimensão colectiva, devemos pensá-la em relação a toda a escola e não apenas à sala, ao professor isoladamente, mas sim numa perspectiva dinâmica, interactiva com os colegas e na responsabilidade pelo que ensinam. É neste sentido responsável e interactivo que, segundo a autora, a supervisão visa «o desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes» (idem: 17).

Nos nossos dias a supervisão só fará sentido, se a olharmos, não com ideias obsoletas mas, como defende Orquídea Gomes (2009), como um processo de aprendizagem e desenvolvimento integrado na escola e na comunidade educativa. Contudo, para a autora, a supervisão, para além de avaliar os professores, deve cooperar, reflectir com os mesmos, e não julgar competências. Todavia, Alarcão e Tavares (2007: 16) entendem como necessário, no processo de supervisão de professores, «um professor, em princípio mais experiente e mais informado, que orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional». Já Formosinho (2002: 83) é da opinião que «a supervisão desviar-se-á provavelmente de uma preocupação com a avaliação para uma facilitação da função de desenvolvimento, mais ligada às perspectivas reflexivas». Com esta incursão passamos de uma acção rígida, de inspecção, de autoritarismos, para uma acção flexível de reflexão, de colaboração, orientada com base no diálogo e na resolução conjunta do problema. Embora muitas definições, opiniões, se elaborem em redor da supervisão pedagógica, podemos ter como certo que esta, mais ou menos reflexiva, avaliativa, ... fará parte de todo o processo educativo. Pensamos que, quer na formação inicial, quer na profissionalidade docente, a supervisão pedagógica poderá trazer benefícios a todo o processo educativo. Porém, tal como refere Sá Chaves (2000),

«A supervisão e a atitude pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação

do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir» (idem: 127).

Na sociedade actual, Formosinho (2002) refere que é chegado o tempo de uma supervisão que,

«Desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização de envolvimento na acção educativa quotidiana (através da pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado» (idem: 12).

É estando atento ao que vai surgindo em nosso redor que vamos tentando mudar. A supervisão terá de ter impacto nas melhorias do ensino/aprendizagem. O objectivo principal de toda a supervisão pedagógica é melhorar as práticas pedagógicas, onde o supervisor, de forma humilde e não directiva, vai, segundo Alarcão e Tavares (1987: 34), «ensinar os professores a ensinar», ou seja, promover situações onde os professores possam reflectir sobre as suas práticas pedagógicas. Através dos supervisores chegaremos aos professores, a partir destes chegaremos aos alunos e, assim, vamos melhorando o ensino e consequentemente a educação. Querendo ou não, coabitamos num mundo dinâmico, cada vez mais globalizado. Temos de estar atentos e abertos à mudança, ainda que muitas vezes tenhamos de remar contra a corrente, crenças, valores, técnicas...que tendem a manterem-se obsoletas. É nesta linha de pensamento que nos parece estar a surgir novas tendências da formação, da investigação e do exercício da profissão docente. Pensamos estar a assistir a uma mudança de paradigma educativo, que, como refere Kuhn, é mudar «um conjunto de crenças, valores e técnicas que caracterizam um sistema de pensamento, determinando uma visão de mundo que confere homogeneidade à produção científica e à organização da sociedade» (1962: 64). Mudar de paradigma não é fácil, pois não se o faz de um dia para outro. É fundamental que o ambicionemos, que estejamos preparados para remar contra a “corrente”. Não é suficiente mudar a teoria, as tecnologias, e continuar com os velhos hábitos enraizados, ou seja, continuar com alunos passivos, e professores transmissores de conhecimento, conteúdo, onde não há reflexão, partilha, questionamento e, como diria Freire (2009), onde não permaneça o facultar de possibilidades para a produção e construção de conhecimento.

É nesta linha de pensamento que Alarcão e Tavares (1987) vêem a supervisão como a orientação da prática pedagógica, como sendo um processo lento que se inicia na formação inicial, e deve prolongar-se, sem quebra de continuidade na formação

continua, pelo que não deve terminar (ao contrário do que alguns pensam), com a profissionalização. Em conformidade com o referenciado, a dinâmica da supervisão deve permanecer através da auto-supervisão ou da supervisão realizada entre os colegas. Assim sendo, e segundo os autores supracitados, supervisão é, essencialmente, interagir, ou seja: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar.... E tem como objectivo não apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.

É ainda nesta perspectiva que Vieira (1993) define supervisão, como actuação de monitorização constante da prática pedagógica, através de reflexão e experimentação na sua dimensão analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor. Assim, para a autora, o objecto de supervisão é a prática pedagógica do professor, a função primordial é a monitorização da sua prática e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

2.7 - Supervisor: Diferentes modelos/cenários de supervisão

O supervisor é aquele que exerce a tarefa da supervisão, como define Vieira (1993), é alguém que orienta outrem num processo de formação formal e institucionalizado. Conhecendo-se a fundamental importância que têm as atitudes dos profissionais nesta árdua tarefa, pensou-se ser pertinente, neste ponto, reflectir sobre modelos de supervisão, para posteriormente e indubitavelmente podermos encontrar estratégias que possam ser facilitadoras de uma mudança de práticas e, em conjunto, sermos promotores de transições bem sucedidas e crianças felizes.

Ao longo da investigação deparamo-nos com diversas definições de modelos supervisivos. Defendendo que não existem receitas em educação, e que cada modelo é único, pensamos que poder-se-ão “beber” diferentes essências nos diversos modelos, defendidos pelos diversos autores, e constituir o nosso próprio modelo. Todavia, estamos certos de que todos eles deverão ter como pilar a atitude reflexiva, colaborativa, de diálogo, de partilha... onde conjuntamente se constrói conhecimento. Dada a pertinência do modelo supervisivo, segue-se o que alguns autores citados em Formosinho (2002: 20-23) defendem como modelo. Nuthall e Snook (1973) explicam

que o termo “modelo”, por vezes, é usado como abordagem, teoria ou paradigma. Para estes autores, o modelo consiste «num conjunto de concepções associadas e organizadas em torno de uma visão particular do mundo, ilustram o modo como os investigadores se organizam e o contexto no qual levaram a cabo a sua investigação». Segundo Shulman (1986), «os modelos constituem a forma mais comumente utilizada para descrever as comunidades de investigação em supervisão e as suas concepções acerca de métodos e problemas de investigação». Para este autor, a investigação é o resultado de uma atenção particular da investigação, realçando parte do conjunto e ignorando o resto. Joyce e Weil (1980) opõem-se à adesão de modelos únicos. São da opinião que os professores produzem vários modelos, os quais vão sendo adaptados e transformados em novos modelos, conforme vão adquirindo experiência. Defendem que «os modelos podem basear-se na prática, no trabalho empírico, nas teorias, nos estímulos e na especulação sobre o significado da investigação realizada por outros».

Da opinião de que os modelos «projectam a teoria e, simultaneamente resultam dela», temos Maccia e Jewett (1963). Phenix (1986) define modelo «como um padrão ou uma estrutura que fornece uma base satisfatória para a construção da teoria». Numa visão mais comum temos Bimbaum (1988), defendendo que os modelos «representam uma abstracção da realidade», sendo que Knezevich (1975) refere modelo como «uma ponte entre o abstracto e o prático». Através deste ponto de vista, podemos perceber os componentes e as dinâmicas de um sistema, um modo de ensinar, de supervisionar ou de gerir uma organização. Contudo, de acordo com Tracy e MacNaughton (1993), «os modelos são instrumentos extremamente práticos para compreender um segmento do mundo real da supervisão». Já Van Manen (1977) acrescenta que os modelos são também «para classificar os acontecimentos desse mundo». Oliva (1993) referencia que «um modelo pode revelar os conceitos defendidos pelo indivíduo que os criou (...) ajudam-nos a organizar o nosso mundo». Parece-nos que, para responder à complexidade que é o processo de supervisão, dificilmente se poderá falar em modelos, isoladamente. Na opinião de Formosinho (2002: 26), «os modelos de supervisão têm potencial para, simultaneamente, tornarem igualmente acessíveis novas perspectivas de compreensão da investigação e da prática sobre supervisão e para severamente restringirem as nossas visões». Todavia, salientamos a visão de Sergiovannie Starratt (1993), citado em Formosinho (2002), quando refere a existência de benefícios e perigos nas práticas supervisoras, através da metáfora das janelas e dos muros.

«Os modelos de ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas» (idem: 27).

A existência do grande leque de situações a que os docentes estão expostos são, sem dúvida, factores determinantes para os perigos e benefícios de que nos fala o autor. É perante tal diversidade e especificidade que o supervisor pedagógico, numa perspectiva reflexiva e cooperativa, tentará ajudar os colegas a olharem pelas janelas e a derrubarem os muros existentes. Todavia ninguém é igual a ninguém, e ainda que os pilares e objectivos sejam os mesmos, cada um traça os seus percursos desejados.

Na supervisão existem também diversos percursos com o qual o supervisor mais poderá se identificar. Glickman, citado por Sá Chaves (2000), classifica estilos de supervisão como: **directivo**, o supervisor concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor, o que, na nossa opinião, não deveria existir em supervisão pedagógica, pois como tem sido defendido pelos diversos autores, esta deve assentar numa pedagogia reflexiva de partilha de questionamento, de investigação-acção..., e não de uma pedagogia directiva; o **colaborativo**, aquele onde o supervisor prefere estratégias de colaboração, verbaliza com o supervisando e ajuda a resolver os problemas; o **não directivo**, quando o supervisor manifesta desejo e capacidade de acatar o mundo do professor, de o escutar, de esperar que tome iniciativas. Sabe encorajá-lo, ajudá-lo a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos, pede-lhe informações sempre que as considere pertinentes. É com base nestas reflexões, as quais pensamos estarem na base de uma supervisão pedagógica de qualidade, que pensamos pertinente o que Sá Chaves (2000: 76) referencia como **supervisão não standard**. Este modelo prevê a «integração coerente de diferentes perspectivas ou estilos supervisivos ajustados a cada situação», ou seja, onde supervisor e formando possam, na opinião da autora, «(re)construir os seus próprios saberes e contribuir para a (re)construção dos outros» (idem: 79). Indubitavelmente, ajustar-se às situações será o mais correcto. É através deste ajuste, de uma integração coerente, que a supervisão pedagógica fará sentido. Cada situação, professor, aluno, escola, são únicos e, como tal, há que saber ajustar-se, promovendo credibilidade, confiança e eficácia. Só num ambiente promotor de fiabilidade, credibilidade, confiança e partilha, será possível ao supervisor e professor, (re)construírem os seus próprios saberes. Ao longo da

caminhada dos professores, as coisas nem sempre foram fáceis, tiveram que mudar ainda que lentamente e com muita resistência. Como refere Altet, também ao nível do modelo do professor deram-se mudanças, na nossa opinião, positivas.

Nesta perspectiva, segundo a autora, existem quatro modelos de formação, em paralelo com os modelos de ensino vigorantes em cada uma das épocas, desde a antiguidade até aos nossos dias. Inicialmente o professor era considerado um mestre, dono do saber, não precisava de formação por bastar a sua postura. No segundo modelo de formação, o jovem professor apoiava-se num professor mais experiente e a sua aprendizagem era feita por imitação. No terceiro modelo, o professor apoiar-se-ia nas teorias dos especialistas, basear-se-ia na teoria e aplicá-la-ia na prática, sendo a formação realizada por teóricos. No último modelo, «a dialéctica entre teoria e a prática deve ser substituída por um vaivém entre a prática-teoria-prática e o professor deve tornar-se num profissional reflexivo, capaz de analisar as suas práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias» (Altet, 2000: 28).

Formosinho (1986) distingue também quatro modelos de formação de professores: o empiricista, o teoricista, o compartimentado e o integrado. O modelo empiricista estrutura-se na concepção de que os conhecimentos, as competências e as atitudes necessárias a um professor provêm predominantemente, da sua experiência docente. O modelo teoricista estrutura-se na concepção da necessidade de se transmitirem aos futuros professores todos os conhecimentos que se supõe que lhe vão ser preciosos. O modelo compartimentado estrutura-se na lógica da separação entre a componente científica, da especialidade componente de formação profissional, contrariamente ao modelo integrado. Há quem utilize outros termos para significar esta compartimentação, como por exemplo: etápico, estratificado ou sequencial.

Alarcão e Tavares (2007), por sua vez, falam-nos em nove cenários de supervisão: o cenário da imitação artesanal, o cenário behaviorista, o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário clínico, o cenário psicopedagógico, o cenário pessoalista, o cenário reflexivo, o cenário ecológico e o cenário dialógico. Porém, de entre estes cenários de supervisão, existem os que pensamos serem menos convenientes para uma supervisão pedagógica tão defendida actualmente, (cenário da imitação artesanal e o cenário behaviorista).

O cenário da imitação artesanal, consiste em colocar os futuros profissionais a praticar com o mestre (modelo), o bom professor, o experiente, aquele que sabe, o que

transmite e quer transmitir a sua arte ao neófito. Subjacente a este cenário encontramos uma perspectiva conservadora de reprodução, bem como ideias de autoridade, perpetuação e imutabilidade do saber e imitação do bom mestre. O professor (supervisor) deve ser seguido sem discussão.

O cenário behaviorista, pretende identificar em detalhe as competências de ensino de maior interesse para um jovem professor, desenvolvendo-se programas de treino dessas competências. Está subjacente a concepção do professor como um técnico de ensino, um executivo que gere o programa e o espaço da sala de aula. Cabe ao supervisor definir os objectivos que deve atingir o futuro professor.

O cenário de aprendizagem pela descoberta questiona o conceito de bom mestre como modelo único, propondo uma abordagem que reconhece a necessidade do formando conhecer analiticamente diferentes modelos de ensino. Este modelo concede ao professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica. O professor tem de ser capaz de observar, intuir e reflectir, como diz Dewey (cit. por Alarcão e Tavares, 2007: 20) «a thoughtful and alert student of education».

O cenário clínico, desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson (1980), foca o seu alvo na sala de aula. Caracteriza-se pela colaboração entre o supervisor e o professor, visando o melhoramento da prática docente. O professor deve ter uma atitude activa e pedir a colaboração do supervisor para observar (professor/supervisor), analisar (professor e supervisor analisam separadamente os dados recolhidos) e interpretar (analisar em conjunto) os problemas. O supervisor deve adoptar a atitude de colega que apoia e está para ajudar a ultrapassar as dificuldades. A sua utilização é mais apropriada no contexto de formação continua.

O cenário psicopedagógico, que tem por base a teoria de Stones (1984), possui como objectivo principal da supervisão, ensinar os professores a ensinar. Apoiou a sua teoria de supervisão de professores num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Como refere Alarcão (2007), esta teoria é comum a dois mundos que se relacionam: o mundo da relação de ensino-aprendizagem, que se estabelece entre o supervisor e o professor; e o mundo da relação de ensino aprendizagem que existe entre o professor e o aluno. Pensamos que estes dois mundos são indissociáveis para que a supervisão pedagógica faça de todo sentido. Este

modelo permite ao professor realizar as actividades docentes e resolver os problemas que surgem nesse contexto. Deve ser partilhado pelo professor e pelo supervisor, tendo como referência comum a análise do acto de ensino, o qual, segundo a autora, passa por três fases: a preparação da aula (planificação e interacção), a discussão e a avaliação da mesma.

O cenário pessoalista é influenciado por várias tendências, mas, como refere Alarcão (2007), todas partilham a ideia da importância do desenvolvimento pessoal do professor. Propõe programas de formação, de auto-desenvolvimento e auto-conhecimento, partindo da consciencialização de cada um. Aponta um desenvolvimento psicológico do professor, visando um grau de maturidade. A autora defende que é importante criar condições de desenvolvimento pessoal, mas também profissional, uma vez que estas determinam o que no futuro poderá ser como profissional. Deve prevalecer uma perspectiva cognitiva, construtivista, sendo o auto-conhecimento uma pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. O papel do supervisor será ajudar o professor a reflectir sobre as experiências por ele vividas.

O cenário reflexivo, segundo Alarcão (2007), foi inspirado em Dewey e seguido por Schon (1983,1987). Visa uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais, vindo a repercutir-se na formação de professores. A prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores experientes que detenham as competências para orientar, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros.

O cenário ecológico segue uma linha de cariz reflexivo, de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e sócioconstrutivista em ambiente interinstitucional interactivo. Alarcão, Sá Chaves e Formosinho (mais tarde) concebem uma abordagem do desenvolvimento profissional que se inspira em Bronfenbrenner (1979). Neste cenário é conjugado o desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e públicas, analisa-se o que é verdadeiro e justo. Aprende-se a interagir com o meio, a respeitá-lo e a intervir, aproximando-nos de uma concepção ecológica.

O cenário dialógico, segundo Alarcão e Tavares (2007) e defendido por Waite (1995), assume aspectos dos cenários pessoalista e desenvolvimentista. Atribui à linguagem e ao diálogo um enorme papel na construção da cultura e do conhecimento, inerentes aos professores e à desocultação das circunstâncias contextuais escolares e

sociais que influenciam a sua profissão. Os actores são fundamentalmente os professores, considerados mais no colectivo do que na individualidade.

Em suma, os modelos de supervisão pedagógica não são estanques e, segundo Alarcão e Tavares (2007:41), com quem corroboramos, «todos eles contêm elementos válidos». Nesta perspectiva, partilhamos a opinião de Chaves (2002), quando refere que a cada situação se ajustará um modelo de supervisão, pois este não é único. Está em cada um definir as suas directivas, conquanto, pensamos que qualquer que seja o modelo, o supervisor tem de sentir-se seguro e certo de estar a contribuir para o sucesso educativo.

2.8 - O supervisor pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo: que papel?

Inicialmente, a supervisão pedagógica era vista num campo mais restrito e de carácter mais individualista, o supervisor agia como um fiscal que supervisionava tudo o que acontecia na sala de aula. Não existia preocupação em conhecer os problemas. Para Alarcão (2001) e Formosinho (2002), o supervisor visionava os professores na sala de aula e preparava a orientação pedagógica na formação inicial de professores e educadores. Num mundo em globalização e em constantes desafios, a escola tem de ser cada vez mais reflexiva e não podemos continuar com estas ideias obsoletas que ainda se verificam em grande maioria nos profissionais da educação.

Como defende Formosinho (2002) a escola deve ser «uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo» (idem: 220). Nesta linha, o autor refere que os profissionais (re) constroem o seu conhecimento agindo e dialogando permanentemente nas situações em que estão inseridos. Assim, com o passar dos anos e perante várias conquistas, o papel do supervisor vai adquirindo outro estatuto sendo, cada vez mais, considerado importante para a qualidade do ensino. Desta forma, colocam-se outros desafios à supervisão e, sem dúvida, ao supervisor pedagógico. Há que deixar para trás o professor isolado, a sala de aula e passar para contextos exteriores, para o professor colectivo, reflexivo. Na opinião de Formosinho, «o agir profissional do professor tem de ser na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como

entidade colectiva constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns» (Formosinho, 2002: 219). Nesta ordem de ideias, Alarcão refere que:

«Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma supervisão» (Alarcão, 1995: 5).

Neste sentido, a função do supervisor pedagógico exige uma leitura perspicaz do mundo, da escola, da cultura, dos diferentes contextos. Como refere Alarcão (2001), o supervisor deve ser conhecedor, ter experiência e capacidade de relacionamento e mobilização. Deve apoiar e proporcionar condições inerentes à identificação e resolução de problemas concretos, numa atitude de investigação-acção. Deve ainda colaborar e apoiar os profissionais, perspectivando uma melhoria da escola, que se repercutirá no desenvolvimento dos agentes educativos e na melhor aprendizagem dos alunos.

Face a estes ideais, pensamos que os supervisores pedagógicos devem estar despertos para a importância que é a articulação entre ciclos, mais concretamente entre pré-escolar e o 1º ciclo. Devem estar cientes desta importância para a promoção de transições bem sucedidas, onde as crianças se possam adaptar de uma maneira saudável e feliz. Há que olhar o passado (pré-escolar), e o futuro (1º ciclo), sem esquecer o presente (momento de transição). Em cooperação com os professores, o supervisor pedagógico tem de olhar também para as crianças, os alunos daqueles. Não podemos ver o passado e olhar o futuro sem que, para isso, exista uma articulação entre estes dois níveis de educação. É nesta perspectiva articulatória que se fará a continuidade destes dois mundos distintos, mas tão importantes para a caminhada futura.

Parece-nos que, ao transitar para o 1º ciclo, a criança deixa de ser uma criança, onde a responsabilidade é “brincar”, para passar para a escola dos crescidos, onde é um aluno com “muitas, muitas” mais responsabilidades, onde a brincadeira quase não tem lugar. Os afectos, o escolher o que deseja fazer, o aprender, o descobrir brincando, a comunicação quase completa apenas com o olhar, deixam de existir ou passam a ser muito raros. Pede-se-lhes que se sentem numa cadeira por detrás de uma mesa (tão característico de uma escola tradicional), têm agora imensos deveres, aumenta a responsabilidade que todo um 1º ciclo exige. Tudo isto acontece muito repentinamente,

quase como da noite para o dia. A articulação entre jardim-de-infância e pré-escolar é necessária e complementar. Estes dois níveis de ensino devem estar envolvidos em projectos comuns. Vasconcelos (2009) é da opinião que «a criança deve ser encarada como um sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, torna-se óbvia a necessidade de ter em conta a globalidade do sistema ecológico em que está inserida» (idem: 7).

Nesta ordem de ideias, corroboramos com a autora e com o que referenciámos anteriormente: o supervisor tem de ser conhecedor e colaborar na identificação e resolução do problema. Como defende Alarcão (2001), o supervisor deve passar do nível de observação para o nível da sua compreensão; pensamos que o supervisor pedagógico deve ser promotor de articulação entre os dois níveis de e em conjunto com os profissionais, encontrar soluções para minimizar os problemas que advêm da falta de articulação e, conseqüentemente, transições mal sucedidas. Todavia, não pode descurar a sua função avaliativa, ainda que esta deva ser qualitativa e não quantitativa, como pensam os docentes em geral.

Na opinião de Sá Chaves (2000: 124), supervisor é aquele que «supervisiona (que dirige, que orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também aquele que aconselha». É nesta perspectiva que Alarcão e Roldão (2008) defendem o supervisor como alguém que ajuda o professor a crescer e, somos da opinião que este cresce também. Para Alarcão e Tavares (2007) «...o supervisor deve assumir uma atitude de um colega que, como elemento de apoio de recurso, está à disposição para ajudar a ultrapassar as dificuldades [...] O supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a acção na reflexão» (idem: 26).

Pais e profissionais da educação sentem orgulho, pois a criança cresceu, já vai para o primeiro ano, mas muitas vezes esquecem o quão doloroso é para ela esta transição. Perguntamos: o que estamos a fazer para minimizar este sofrimento? Nada, ou mesmo muito pouco. Cria-se leis, currículos, formação, mas continuamos com uma barreira muito grande entre ciclos. Cada nível continua com o seu mundo, muitas vezes sem querer ver o mundo precedente e posterior, que faz e fará parte integrante da vida da criança. Pensamos que o supervisor pedagógico poderá ser um mediador neste campo, ajudando o educador/professor a reflectir conjuntamente sobre as atitudes a ter nesta fase tão importante na vida das crianças, visando sempre o bem-estar das mesmas e, conseqüentemente, facilitando uma boa adaptação aquando da transição.

Desde há muito que se vem discutindo a questão da transição do pré-escolar para o 1º ciclo, sendo esta considerada crucial no estudo da OCDE (2006). Vasconcelos (2009) também faz referência à importância das transições na criança, no jovem ou no adulto. Refere que esta tem sido sublinhada em investigação nacional e internacional, uma vez que pode causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades nas aprendizagens. Indo ao encontro da opinião da autora, devemos assegurar que cada transição seja bem sucedida, pois é «fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desenvolvimento cognitivo» (idem: 50).

Desde a formação inicial de educadores/professores, à formação contínua dos mesmos, ao profissional em carreira, há que reflectir conjuntamente e encontrar soluções para minimizar o sofrimento da criança aquando da adaptação no momento de transição de ciclos. «Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender» (Freire, 2009: 23). É nesta perspectiva que Freire refere que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Reflectir, aprender, ensinar, encontrar soluções, minimizar o sofrimento, só será possível se o professor estiver bem consigo próprio. Importa caminhar no sentido de formar professores, sendo que, como refere Sousa (2000), a formação do futuro professor deve constituir um espaço onde coexistam diferentes saberes, e também um espaço ideal onde este cresça como Pessoa. Esta formação para além de estar atenta aos valores, às atitudes, ao saber estar e ao saber “ser”, possibilitará ao professor treinar competências características do “ser pessoa”, como tomada de decisões, espírito de iniciativa, partilha, soluções para problemas que possam surgir..., visando sempre uma prática reflexiva.

É nesta linha que o supervisor pedagógico poderá dar também o seu contributo, cooperando, questionando, reflectindo e agindo como Pessoa, pois o supervisor pedagógico sendo um professor, tem de estar bem consigo para assim ajudar o colega nesta caminhada.

Perrenoud (2004) é da opinião que as fontes primárias de regulação de qualquer profissional são a auto-avaliação e a prática reflexiva, pelo que todo o resto funciona como estímulo. Refere o autor, ideia que partilhamos, que, ao tomarmos consciência de

certos hábitos, de certas maneiras de trabalhar, pode ser o suficiente para desencadear a mudança. Contudo, menciona ainda que «nem injunções, nem incitações, nem formações terão efeito num participante que não se queira colocar em questão de mudar» (Perrenoud, 2004: 69). Assim sendo, é necessário que cada um de nós queira mudar. À mudança subjaz uma prática reflexiva, uma auto-avaliação, um (re) construir constante. Tem de existir coerência nas nossas atitudes, decisões, defendendo actos credíveis, realistas, baseados na ética, na reflexão e na constante investigação. Cabe ao supervisor não dizer o que fazer, mas dialogar e levantar questões. Poderá através de uma crítica construtiva ajudar o professor a descobrir onde está o problema. Supervisor e professor têm de assumir que a sua prática reflectir-se-á na aprendizagem dos alunos. Como refere Seiya (2003: 56)

«(...) criatura única, o homem, possui o que mais nenhuma possui – a consciência do eu(...). É a consciência que faz do homem uma pessoa, um ser dotado de dignidade, essencialmente diferente das coisas e dos outros animais e, por essa razão capaz de agir livremente que é o mesmo que dizer eticamente».

Hoje a educação deve ser um partilhar de práticas constante, onde se favoreça a construção de saberes, a reflexão, a liberdade, a autonomia e, consequentemente, novas formas de pensar. Há que reflectir sobre alguns comportamentos éticos do supervisor, do professor, como homem que conduz, influencia e decide sobre a acção do outro e, por outro lado, como profissional que ensina, treina e habilita outros a serem profissionais. Nestas duas vertentes o acto pedagógico e o acto de ensinar implicam uma dimensão ética. Como refere Paviani (1988: 109) «Ninguém pode se livrar do ético, isto é, da constante necessidade de escolher, de decidir, do dever ser, do agir ou do saber prudencial (...) o homem é ao mesmo tempo natureza e liberdade». Nesta linha, Fernão e Rodrigues (2000: 51) citam Nóvoa ao referenciarem que «A formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)».

O supervisor pedagógico poderá ser como o comandante do navio (Perrenoud, 2004), ainda que em mar calmo, tem de estar preparado e disponível caso se levante uma tempestade. A qualquer momento a tripulação do navio pode precisar do comandante. Assim no “navio educativo” os profissionais podem precisar do supervisor pedagógico, que não ditará as ordens, mas ajudará em conjunto a conduzir o navio, pois todos são importantes para que este possa prosseguir viagem. Tal como aspiramos pelo

mar calmo e uma viagem tranquila, sem muita agitação, também o desejamos na viagem educativa: transições bem sucedidas e sem grandes sobressaltos.

Roldão (2000) afirma que a cultura dos professores ainda funciona na lógica da execução e não na da decisão. Há que optar por uma lógica decisiva, onde não podemos esquecer o que já existe, nem trabalhar isolados. Urge, como refere a autora, criar formas de trabalhar de outra maneira, há que trabalhar, partilhar e decidir em conjunto, validando e verificando tudo o que está a ser feito. São inevitáveis tais mudanças face à realidade actual. Nos nossos dias, somos bombardeados constantemente por diferentes fontes de informação, por mudanças no ponto de vista económico e social, nos modos de vida, nos comportamentos, nos valores. A educação não pode continuar a passar ao lado sem querer ver o que está à vista. Sem dúvida que não será fácil, nem a mudança será instantânea. Levará o seu tempo, mas há que investir, pois, como diz Roldão (2000), de uma maneira ou de outra, com uma ou outra regulamentação, as tendências inclinam-se para uma maior gestão contextual, para um aumento do poder decisivo. Opina também a autora, que é necessário consciencializar os professores, aquando da formação inicial, para um sistema que, cada vez mais, pedirá mais responsabilidade de decisão e competências para trabalhar em conjunto. Urge dialogar, planificar, partilhar, vivenciar em conjunto. Há que criar condições, para que estes níveis não se isolem e se aproximem cada vez mais, para serem impulsionadores de um ambiente agradável e saudável para a criança, nesta fase de transição. Para a autora, «Só podemos contar com o que podemos fazer, e o que podemos fazer é ao nível da intervenção traduzida na acção docente, no como ensinamos. E o como ensinamos, é afinal o essencial do processo de gestão curricular (...)» (Roldão, 2000: 23).

Todo e qualquer supervisor pedagógico, profissional da educação, deve assumir uma atitude de aceitação para com as discrepâncias sociais, políticas, culturais, ideológicas, defendendo um ser livre, crítico, activo, capaz de transformar e mudar o seu mundo como defende Freire (1985).

«Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima, em que as massas populares tenham, na verdade, o direito de ter voz e não o dever apenas de escutar. Esse é um sonho que acho possível, mas que demanda o esforço fantástico de criá-lo» (Freire, 1985: 94).

Tal como defende o autor, pensamos também que um dos nossos sonhos, seria não terminar bruscamente com o sonho de muitas crianças, que anseiam a entrada na escola primária e, como que num sopro, vêem esse sonho se desvanecer. Quantas vezes

têm apenas de escutar, escutar e escutar? Onde está o seu direito a ter voz, como diz o autor? Onde estão os professores a unir esforços, a mudar atitudes para o bem das nossas crianças, dos nossos aprendentes? É bem verdade! O sonho é possível, mas é preciso o esforço por parte de todos para que o consigamos e o tornemos fantástico e não em pesadelo. Nesta linha de pensamento, é pertinente criar condições e métodos para que ninguém seja excluído ou posto à margem da vida social, em nome de uma educação orientada para a autenticidade. Comprovando o que defendia Paulo Freire no século passado, devemos organizar uma pedagogia que privilegie o diálogo, a comunicação, o aprender fazendo, com vista a um tipo de relação humana que possibilite ao indivíduo a elaboração de uma consciência crítica sobre o mundo em que vive.

Hoje, mais do que nunca, devemos exigir do supervisor pedagógico, do educador/professor, de todos os intervenientes na educação, uma atitude permanentemente reflexiva, possibilitando resultados revolucionários na educação. Importa reflectir, dialogar, escutar, respeitar o saber do educando, reconhecendo sempre a identidade cultural do outro. Há que ter uma atitude pedagogicamente crítica. Quem melhor do que nós, profissionais da educação, para sermos possibilitadores dessa extraordinária tarefa de promover a reflexão? Temos de estimular reflexões e reflectir em conjunto, como agentes reflexivos e coerentes, sensíveis ao pensar, à prática educativa e à sua realidade. Pensamos que o fundamental é irmos edificando a nossa forma de agir e de reflectir, como supervisores, educadores e professores. Há que pensar a importância do currículo para a educação que se deseja para as crianças, em todas as etapas da educação, destacando-se a transição de níveis, mais precisamente do pré-escolar para o 1º ciclo. Reconhecemos como fulcral, uma prática reflexiva na formação de qualquer profissional da educação. As ideias de Paulo Freire poderão ajudar-nos a desenvolver atitudes de reflexão e de análise crítica, face ao acto educativo, chamando-nos à atenção para possibilidades de desenvolvermos práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais crítica, mais participativa e consciente, mais humana, enfim, mais livre. A construção de um currículo terá de ser perspectivada de forma crítica na sua relação com a política, ideologia e cultura.

Partilhamos da opinião de Paulo Freire (1993), quando defende uma educação libertadora, quando renuncia a educação tradicional, onde existia sobre os educandos

uma relação de poder e soberania. As suas reflexões centram-se, sem dúvida, na questão gnosiológica educador-educando, mediadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino/aprendizagem. Como supervisores, pensamos que esta linha de pensamento será pertinente para uma reflexão profunda sobre a transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Olhar o currículo de forma a articular o pré-escolar e o 1º ciclo, é imprescindível. Só olhando para uma realidade tão específica, mas tão importante para a criança, nos levará realmente a nos debruçarmos sobre o assunto. Em qualquer currículo, há que definir as etapas a seguir. Há que estar consciente de que a mudança é possível. O querer e o ser capaz não está nos outros, está em todos nós!

«(...) o ato de ensinar exige: pesquisa; respeito; criticidade; estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; respeito a autonomia [...]; a convicção de que a mudança é possível [...]; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos» (Freire, 1993: 29).

Há que estar desperto para a transformação, para ser livre, contudo, como defende Freire, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta só, ninguém se liberta e se transforma sem querer. É elementar querer mudar. O colaborar, o caminhar, o trabalhar, o reflectir juntos, é basilar para a mudança, pois só em harmonia poderemos transformar o mundo, percebendo o quão importante é estarmos vivos e unidos na mesma caminhada educativa, reflectindo, duvidando, questionando, assumindo e ultrapassando os desafios da educação. A educação sozinha não muda o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas juntas mudam o mundo. É corroborando com esta ideia que pensamos que juntos podemos mudar atitudes, estratégias, trilhar caminhos para uma mudança educativa, possibilitando uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, visando uma transição positiva e menos constrangedora.

O supervisor pedagógico poderá ser o mediador para que a mudança aconteça. É evidente que o supervisor pedagógico não deve seguir um modelo passivo, sem discussão, mas sim um modelo onde o formando tenha um papel activo e onde conjuntamente possam reflectir sobre as suas atitudes. Como diz Alarcão e Tavares (2007), o supervisor deve ter uma atitude de colega que está para ajudar a superar os obstáculos que possam surgir. O supervisor pedagógico deve ser uma mais-valia, um apoio de recurso, com o qual podemos contar. Deverá ter, antes de mais, uma atitude de ajudar. Ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar, reflectir e a desenvolver-se como professor.

Porém, o supervisor pedagógico encontra-se também num processo de ensino/aprendizagem e, como tal, deverá pensar na avaliação que deve estar presente. Nesta perspectiva, Sullivan & Glanz, citado por Teresa Vasconcelos (2007), opinam que os supervisores vivem o dilema de, por um lado terem de avaliar e por outro, terem de ser companheiros e de ajudarem os docentes.

«(...) os supervisores ou as pessoas envolvidas com a supervisão, entretanto enfrentaram o conflito básico do papel, a saber: o dilema não resolvido entre a necessidade de avaliar (uma função burocrática) e o desejo genuíno de ajudar os professores no processo instrutivo um objectivo democrático e profissional» (Sullivan & Glanz 2004: 25, cit. Vasconcelos 2007:11).

Segundo Correia (1999), os objectivos da avaliação podem ser muito divergentes. Estes podem ser apenas para dar notas, para obrigar os alunos a estudar, para desenvolver competências, para aferir se os métodos estão ou não a resultar, para verificar se os métodos utilizados estão a ser os mais adequados, para cumprir os objectivos do programa ou possivelmente para realizar tudo isto. Na visão de Orquídea Gomes (2009), o supervisor tem de ter experiência de ensino, ser perspicaz, sensato e manifestar perseverança. Há que acompanhar as novas ideologias, superar os obstáculos, reformular, procurar soluções e evoluir. Como refere a autora, é mais fácil deixar-nos fracassar pelo desânimo ocasionado pelo descontentamento e resistência à mudança, do que arriscarmos a contrariar costumes radicados. Na opinião da mesma, o supervisor pedagógico tem de ser um dinamizador, um incentivador, tem de preparar novas práticas educativas, sendo que a investigação-acção deve ser privilegiada. O supervisor deve formar, colaborar em projectos e avaliações, deve interagir com todos os agentes educativos e tentar resolver os problemas da sua instituição.

Em suma, tudo isto nos leva a reflectir sobre como devemos agir, e o quanto devemos estar despertos para esta problemática. Estas atitudes determinarão o carácter do supervisor e, sem margem de dúvidas, terá influência no que concerne às atitudes dos professores e educadores e, consequentemente, nas crianças na fase de transição e, claro, no seu sucesso educativo. Nesta linha de pensamento, o supervisor é fundamental na formação de educadores/ professores, onde se valoriza não o professor, transmissor de um saber, mas sim um ensinar a fazer, um planificar, trabalhar em conjunto, tendo sempre como objectivo principal o aprendente na sociedade em que está inserido.

Em jeito de conclusão, posto tudo o que lemos e que referenciámos, pensamos que o supervisor pedagógico deve perceber que não deve trabalhar isoladamente, mas

em conjunto com os colegas. Deve ser um mediador, procurando meios facilitadores do trabalho a realizar, deve ser humilde e olhar atentamente para o que o rodeia, deve saber escutar antes de julgar. Deve ser revelador de confiança para consigo próprio e para com os colegas, deve ter uma atitude de par, de cooperação e não de poder, deve adaptar-se às características dos supervisionados e às situações onde está inserido. Deve promover a investigação-acção, a discussão, o confronto e a negociação de ideias para a resolução de problemas. Deve informar, questionar, sugerir, estimular, avaliar, tendo sempre como pilar, fomentar a reflexão e as aprendizagens colaborativas, como diz Alarcão e Tavares (2003: 149), os supervisores devem ser «intelectuais transformadores». Só assim, o trabalho do supervisor pedagógico, do educador/professor e do formando poderá resultar. Juntos, devem perceber que ninguém é superior a ninguém e que conjuntamente podem mudar, pois o seu objecto é comum, uma educação de qualidade. Como refere Orquídea Gomes (2009), o supervisor pedagógico deixa de ser o "bom" supervisor para ser supervisor eficaz, pelo que terá de ser educador-investigador e educando-investigando.

Neste sentido,

«a supervisão deve consistir numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. Só assim o supervisor estará em condições de orientar o processo de ensino e aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos» Alarcão Tavares (1987: 47).

Parte III - Metodologia da Investigação

3 - Metodologia da Investigação

A metodologia é um dos capítulos mais importantes de um projecto de investigação, pois além de nos orientar, no planeamento das actividades necessárias à obtenção dos resultados desejados, dá-nos a possibilidade de avaliar a credibilidade científica desse mesmo projecto. Segundo Fortin (1999), qualquer pesquisa científica requer um conjunto dos métodos e técnicas eficazes que norteiam a elaboração de qualquer processo de investigação. Quivy e Campenhoudt (1992) defendem que a metodologia adoptada em qualquer pesquisa depende do objecto em estudo, da sua natureza e dos objectivos do investigador. Segundo os autores citados, a intenção do investigador deve, para além de descrever, compreender os fenómenos, sendo que, para tal, se torna necessário recolher dados que mostrem o fenómeno de forma inteligível. É nesta fase que o investigador define a população e os instrumentos mais apropriados para realizar a recolha dos dados, assegurando-se da fiabilidade dos instrumentos, ou seja, o investigador define o desenho de investigação que segundo Freixo (2009: 181), é o «plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação».

Segundo Freixo (2009), Fortin (1999) e outros, os elementos essenciais para a efectuação de um desenho de investigação são: o(s) meio(s) onde o estudo será realizado, a selecção dos sujeitos, o tamanho da amostra, o tipo de estudo, as estratégias utilizadas para controlar as variáveis, os instrumentos de recolha de dados e o tratamento dos mesmos, os quais abordaremos ao longo deste capítulo.

3.1 - Método

Segundo Freixo (2008), para cada tipo de estudo deve corresponder um método, um procedimento que seja apropriado aos objectivos que pretendemos e à natureza do problema. Deve ainda especificar as actividades que facultem as respostas fiáveis às questões de investigação. Fortin (1999: 133) defende que o tipo de estudo «descreve a estrutura utilizada segundo a questão de investigação, visa descrever variáveis ou grupos de sujeitos, explorar ou examinar relações entre variáveis ou ainda verificar hipóteses de causalidade».

Assim sendo, considerámos o nosso estudo como sendo um estudo de caso de natureza mista, que engloba abordagens qualitativas e quantitativas. Consideramos que estas abordagens podem complementar-se, enriquecendo e valorizando a nossa investigação. Segundo diferentes autores, este tipo de estudo combina técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa, exploratória, descritiva, recorrendo-se para tal a estatísticas descritivas, diferenciais e de relação entre variáveis, (comparativo).

O presente estudo pode ser considerado um estudo de caso, na medida em que, como define Freixo (2009: 109), é um «procedimento metodológico que constitui na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo, de um caso (indivíduo, família, grupo, ...). Segundo o mesmo, o estudo de caso tem como intuito descrever com precisão o comportamento de um indivíduo. O autor considera o estudo de caso como sendo essencialmente um *desenho* de investigação e pode ter propósitos muito variados. Pode questionar situações, confrontar com outras já conhecidas e com teorias existentes, podendo assim originar novas teorias e questões de futuras investigações. João Ponte, citado em Freixo (2009: 110), diz que este tipo de estudo «...pode utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias, assumindo formatos específicos e envolvendo técnicas de recolha e análise de dados muito diversas». Para o autor, «um estudo de caso produz sempre um conhecimento de tipo particular, em que se procura encontrar algo de muito universal no mais peculiar» (idem: 110). Yin (1994:13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Importa ainda referir Coutinho e Chaves (2002), na medida em que afirmam ser importante reconhecer que existem estudos de caso, em que os métodos qualitativos e quantitativos se combinam com toda a autenticidade. Segundo os mesmos e outros autores, o estudo de caso pode fazer parte de qualquer investigação, a qual designam de investigação tipo misto. Para os autores supracitados, ainda que não sendo muito frequente, os estudos de caso podem recorrer a abordagens preferencialmente quantitativas ou de carácter misto.

Sendo nosso intento conhecer a opinião dos docentes no que concerne a existência/inexistência de uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, promotora de transições bem sucedidas, considerámos ser também um estudo tipo exploratório descritivo, como referem os autores supramencionados, que permite descobrir múltiplas dimensões do fenómeno. Todavia, para Gil (1999), um estudo exploratório é

desenvolvido com o intuito de alcançarmos uma visão geral de um determinado facto, sendo que em muitos casos, constitui o primeiro passo para uma investigação mais abrangente. Para o autor, o estudo descritivo tem como principal objectivo descrever as características de uma população ou de um fenómeno. Segundo Fortin (1999: 137-138), os estudos descritivos «visam denominar, classificar, descrever uma população ou conceptualizar uma situação [...] descrever, nomear ou caracterizar um fenómeno, situação ou um acontecimento, de modo a torná-lo conhecido» (idem: 52). Pina (2005:11) considera que,

«Um estudo descritivo é aquele que ambiciona apenas estimar parâmetros de uma população, nomeadamente proporções, médias, etc. Não necessita de elaboração de hipóteses de estudo pois trata-se apenas de uma "fotografia" da situação. Tais estudos têm a importância fundamental de serem sempre o primeiro passo da investigação. Deles nascem as hipóteses que poderão ser estudadas em estudos mais sofisticados».

É um estudo transversal, uma vez que os dados serão recolhidos «em um só momento, em um tempo único. Seu objectivo é descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em dado momento» (Sampieri *et al*, 2006: 226). É ainda de carácter comparativo, na medida em que se estabeleceu uma comparação entre o grupo dos educadores e o grupo dos professores. Como defendem Almeida e Freire (1997), o inquérito pode ser também comparativo, desde que a mesma amostra seja colhida a partir de uma amostra representativa composta por dois grupos de sujeitos. Desta forma pretende-se estabelecer diferenças entre os grupos em relação a certas características. Foi nossa pretensão estabelecer uma relação entre os educadores e professores sobre os indicadores que pensámos serem importantes na transição das crianças do pré-escolar para o 1º ciclo e verificar se existem diferenças significativas.

3.2 - Variáveis

Para Côté & Vissandjée, citado em Fortin (1999: 36), «as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objectos, pessoas ou situações que são estudadas numa investigação. Uma variável pode tomar valores diferentes, valores para exprimir graus, quantidades e diferenças». Existem vários autores que fazem referência a variáveis independentes e dependentes, variáveis de atributo e variáveis estranhas. Contudo, Burnes & Grove (2001: 354) referem ainda as “variáveis em estudo,” as quais

representam «o fenómeno que o investigador pretende conhecer ou compreender pelo que necessita medi-lo ou analisá-lo».

No nosso estudo abordámos as variáveis de atributo ou de caracterização e a variável em estudo.

3.2.1 - Variáveis de atributo

As variáveis de atributo são comumente as variáveis demográficas: género, idade, estado civil, escolaridade, ... são as características dos sujeitos em estudo. Na perspectiva de Fortin (1999: 37), «a escolha das variáveis de atributo são determinadas em função da necessidade do estudo. Uma vez colhidos os dados, a informação serve para traçar um perfil das características dos sujeitos da amostra». Definimos como variáveis de atributo do nosso estudo o género, a idade e o tempo de docência. Com esta atribuição foi nossa pretensão conhecer melhor a população em estudo. Tal como refere Fortin (1999), categorizações são possibilidades lógicas nas quais podemos situar determinado objecto relativamente a uma característica. Posto isto, para melhor compreensão das variáveis de atributo do nosso estudo, procedeu-se à seguinte categorização:

Tabela 1

Categorização das variáveis de atributo

Género	Masculino
	Feminino
Idade	-----
Docência	Números de anos a exercer

3.2.2 - Variável em estudo

De acordo com as questões de investigação e o objectivo deste trabalho, a nossa variável em estudo refere-se “à transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico”. Segundo Nuanlly cit. Fortin (1999: 216), medir «consiste em atribuir números a objectos, acontecimentos ou pessoas, segundo certas regras de maneira a representar o

valor que possui um atributo específico». Segundo a mesma, a investigação científica carece das definições operacionais, pois para além de medir as variáveis, servem de vínculo entre a teoria e a observação prática. Na opinião da autora, através da operacionalização da variável, poderemos descrever a forma como esta será medida. Desta forma, a transição do pré-escolar para o 1º ciclo abarca um conjunto de indicadores que terão de ser operacionalizados, possibilitando um conhecimento que contribuirá «para uma melhor compreensão do conceito técnico que a variável representa» (Fortin, 1999: 217).

Na tabela 2 são agrupadas as questões que dizem respeito a cada indicador em estudo.

Tabela 2

Distribuição das questões do questionário segundo os indicadores da variável em estudo

Variável em estudo	Indicadores	Nº da questão
Transição do pré-escolar para o 1º ciclo	Participação em actividades conjuntas	4, 5
	Partilha do espaço físico (sala de aula)	6
	Pertinência de programar em conjunto	7
	Visitas à sala do outro nível (Pré-escolar/1º ciclo)	8
	Pertinência de articulação entre os dois níveis	9
	Aspectos necessários à articulação	10
	Informações da criança para o professor ser conhecedor	11
	Existência de condições para a articulação	12
	Dificuldades das crianças na transição	13
	Brincadeiras menos frequentes	14
	Estruturação da sala de aula	15
	Alteração da sala de aula	16
	Quem deve aproximar-se do outro nível	17
	Pertinência e papel do Supervisor Pedagógico	18

3.3 - População

População, de acordo com Fortin (1999: 41), é o conjunto de «todos os elementos (pessoas, grupos, objectos...) que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo». A autora define elemento como «unidade de base da população junto da qual a informação é recolhida» (idem: 202). Pode ser um comportamento, uma família, um grupo ou uma pessoa.

Freixo (2009) define população como o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo. Todavia, Lakatos (2001: 108) descreve população como um «conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica comum».

No nosso estudo, a população é constituída pelos 145 professores e 65 educadores das nove escolas públicas com pré-escolar e 1º ciclo do Concelho de Santa Cruz, que se encontram em exercício de funções no ano lectivo 2010/2011.

3.4 - Amostra

O facto de os investigadores em geral trabalharem com amostras e não com populações, deve-se ao facto de ser mais eficaz e económico. Assim, a necessidade de obtenção de dados, num determinado período de tempo, torna impreterível a utilização de uma amostra. Para Fortin (1999), a selecção de uma amostra compromete uma definição concisa da população a estudar e dos elementos que a compõem. Para a autora a amostra é

«um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma população. É (...) uma réplica em miniatura da população alvo, (...) deve ser representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra seleccionada» (Idem: 202).

Freixo (2009: 182) diz que a «amostra é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população (...), um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada». Contudo, deve ter-se em atenção uma das características mais importantes da amostra, que, como afirmam Almeida & Freire (1997), representa a população de que é proveniente. A partir da amostra, conforme Hill & Hill (2002), o investigador irá analisar os dados desta, tirar conclusões e generalizar para o Universo. Os autores referem ainda que a amostra deve ser representativa.

O estudo utiliza a amostragem probabilística, que Hill & Hill (2002) designam de amostragem casual. Sampieri (2006) considera como sendo «um subgrupo da

população no qual todos os elementos possuem a mesma possibilidade de ser escolhida» (Sampieri *et al.*, 2006: 254). Todavia, Freixo (2009) menciona como sendo «uma técnica que permite a selecção aleatória dos elementos de uma população». Este método, segundo Hill & Hill (2002), é preferível quando o investigador pretende universalizar os resultados obtidos a partir da amostra.

Dado que a nossa pretensão foi conhecer a opinião dos professores e educadores em exercício de funções, no ano lectivo 2010/2011, nas 9 escolas públicas com pré-escolar e 1º ciclo do Concelho de Santa Cruz, sobre a transição, o número de inquiridos foi de 145 professores e 65 educadores. Desse universo populacional, foi feita uma amostra aleatória simples. Seleccionámos 50 questionários de professores e 50 questionários de educadores, e seguidamente comparámo-los a fim de aferir as conclusões.

Nas tabelas 3, 4 e 5 são apresentados os dados relativos à caracterização da amostra em função do género, da idade e dos anos de serviço, respectivamente. Como pode ser observado através dos dados apresentados na tabela 3, a amostra é constituída na sua maioria por indivíduos do género feminino (90%), existindo uma minoria de indivíduos do género masculino (10%). Uma análise mais pormenorizada em função da profissão exercida permite constatar que para a profissão educadores, os participantes são todos do género feminino (100%), enquanto que para a profissão professores existem 10 indivíduos do género masculino (20%) e 40 do género feminino (80%).

Tabela 3

Caracterização da amostra em função do Género

	Educadores		Professores		Total	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Frequência	0	50	10	40	10	90
Porcentagem	0%	100%	20%	80%	10%	90%

No que concerne à caracterização da amostra em função da idade, os dados apresentados na tabela 4 permitem-nos concluir que a amostra situa-se na sua maioria na classe etária compreendida entre os 30 e os 39 anos (61%), segue-se a faixa etária compreendida entre os 40 e os 49 anos (24%), sendo que as restantes faixas etárias 20 aos 29 anos (8%) e 50 aos 59 anos (7%) contam com poucos participantes. Uma análise da caracterização da amostra em função da profissão permite-nos constatar que para a profissão educadores a maior parte da amostra situa-se na faixa etária compreendida entre os 30 e os 39 anos (50%), seguindo-se a faixa etária compreendida entre os 40 e os 49 anos (36%). Já no que se refere à profissão professores a maior parte da amostra situa-se na faixa etária compreendida entre os 30 e os 39 anos (72%), seguindo-se as faixas etárias com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos (12%) e com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos (12%).

Tabela 4

Caracterização da amostra em função da Idade

	Educadores				Professores				Total			
	20- 29	30- 39	40- 49	50- 59	20- 29	30- 39	40- 49	50- 59	20- 29	30- 39	40- 49	50- 59
Frequência	2	25	18	5	6	36	6	2	8	61	24	7
Percentagem	4%	50%	36%	10%	12%	72%	12%	4%	8%	61%	24%	7%

Pela análise dos dados apresentados na tabela 5 podemos verificar que a amostra se encontra grandemente subdividida entre as diferentes classes dos anos de serviço.

Tabela 5

Caracterização da amostra em função dos anos de serviço

	Anos de serviço					
	0-5	6-11	12-17	18-23	24-29	30-35
Frequência	11	44	15	11	13	6
Percentagem	11%	44%	15%	11%	13%	6%

No entanto, é possível constatar que a maior parte da amostra situa-se na classe que compreende desde os 6 anos de serviço até aos 11 anos de serviço (44%), segue-se a classe compreendida entre os 12 e os 17 anos de serviço (15%), a classe compreendida entre os 24 e os 29 anos de serviço (13%), as classes que abarcam até aos 5 anos de serviço (11%) e dos 18 aos 23 anos de serviço (11%), e por fim a classe que compreende desde os 30 aos 35 anos de serviço (6%).

3.5 - Instrumento de recolha de dados

Existe um vasto leque de técnicas de recolha de dados que nos permite responder aos objectivos da investigação. É através da natureza do problema de investigação que é seleccionado o método de recolha de dados, pois, como refere Fortin (1999), a escolha é feita tendo em conta a função das variáveis e a operacionalização. Segundo a autora, os métodos mais utilizados são as entrevistas e os questionários. De entre os diferentes instrumentos de recolha de dados, também escolhemos o questionário, uma das técnicas privilegiadas no estudo, e a entrevista.

Segundo Bello (2008), o questionário é um instrumento de recolha de dados, e como tal, deve utilizar uma linguagem simples e directa para que o respondente compreenda com clareza o que se pergunta. Freixo (2009: 196) refere que este «necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, (...) é habitualmente preenchido pelos próprios sujeitos e sem assistência», o que, na opinião de Fortin (1999), não existe o risco de ser influenciada a sua resposta com a presença do investigador. Bello (2008) refere ainda que todo o questionário deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que se possam corrigir eventuais erros de formulação. Opinião defendida por vários autores, inclusive Freixo (2009).

Para Fortin (1999), os questionários facultam a possibilidade de anonimato total e a possibilidade de expressar livremente as opiniões de cariz mais pessoal. São os próprios inquiridos que respondem ao questionário. É do tipo estruturado, pois não é dada possibilidade a quem responde de alterar as questões. A autora citada diz que este pode ser constituído por questões fechadas, existindo limitação nas respostas, e por questões abertas, as quais exigem respostas escritas. Freixo (2009) é da opinião que nos questionários podemos optar por uma categorização que distinga as medidas objectivas das subjectivas.

«As objectivas têm relação com os factos, com características dos indivíduos (sexo, idade, rendimento), (...) as medidas subjectivas compreendem o que se retira do genérico “atitudes”. Fazem referência ao que as pessoas pensam e sentem, assim como aos julgamentos que fazem» (idem: 197).

No que diz respeito à entrevista, o autor defende que esta permite um relacionamento mais próximo entre o entrevistado e o entrevistador e deve ter em vista o objectivo a alcançar. Para Foddy (1996), as respostas às questões abertas indicam o grau de conhecimento que os entrevistados têm relativamente ao tópico e a relevância que este tem para os mesmos. Além disso, indicam a intensidade dos sentimentos, as motivações e os quadros de referência. Sampieri (2006) refere que estas são mais flexíveis que os questionários.

Utilizámos entrevistas estruturadas que, na opinião de Freixo (2009), são entrevistas que se encontram formuladas previamente, ou seja o investigador elabora um guião prévio de questões. Tal como nos questionários, o autor defende que as entrevistas devem garantir o «segredo das suas confidências e da sua identidade» (idem: 194).

3.6 – Procedimentos

A investigação aplicada a seres humanos levanta questões éticas e morais, pelo que foram tomadas todas as medidas necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que nela participaram. O anonimato do sujeito e a confidencialidade dos dados foram salvaguardados. Os resultados apresentados não devem ser reconhecidos pelo investigador ou por qualquer leitor do relatório de investigação. O direito a um tratamento justo e equitativo refere-se ao direito de ser informado sobre a natureza, ou o fim e a direcção da investigação, para qual é solicitada a participação da pessoa, assim como os métodos utilizados no estudo.

O questionário aplicado abarcou 18 questões, sendo as três primeiras direccionadas para a variável de atributo, ou seja, o que Freixo (2009) designa por medidas objectivas. As restantes são direccionadas para a variável de estudo ou, como refere o mesmo autor, medidas subjectivas. As questões fechadas facultam ao sujeito uma escolha das diferentes respostas definidas pelo investigador, são simples de utilizar, podem facilmente ser codificadas e permitem uma análise rápida, tal como refere Fortin (1999).

As questões que compuseram os questionários e as entrevistas foram construídas tendo em conta a especificidade do campo profissional dos inquiridos. Por uma questão de proximidade e segurança, os questionários foram entregues e recolhidos pessoalmente. Para as entrevistas foi acordado um momento para a sua realização.

Os dados aferidos no decorrer da pesquisa, como opina Polit (1995: 225), «precisam ser processados e analisados, de alguma forma estatística, de modo que possam ser detectadas tendências e padrões de relações». Segundo Harel, citado por Fortin (1999), a «estatística é a ciência que permite estruturar a informação numérica medida num determinado número de sujeitos (a amostra). (...) vai resumir a informação (...) a fim de obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra» (idem: 269). Ou seja, a partir da estatística descritiva podemos descrever a amostra, através do uso dos valores obtidos pela medição das variáveis em estudo. Fortin (1999), a este propósito refere que, ao utilizarmos um questionário constituído predominantemente por questões fechadas, a análise dos dados será de ordem numérica, começando pela utilização de estatísticas descritivas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001: 132), a análise estatística vai permitir a interpretação dos dados, «incorporando no texto apenas tabelas, os quadros, os gráficos e outras ilustrações estritamente necessárias à compreensão do desenrolar do raciocínio».

Desta forma, metodizámos e descrevemos os resultados a partir do instrumento de recolha de dados, através da estatística descritiva, utilizando software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Relativamente às entrevistas, e concluída a recolha de dados, realizámos os protocolos das entrevistas áudio-gravadas e, iniciámos os procedimentos essenciais, visando a descrição objectiva do conteúdo apresentado com o pressuposto de os interpretar. Transcreveu-se com fidelidade o discurso, com pausas, agramaticalidade, isto é, situações logicamente típicas do discurso oral. Todo este processo designa-se por análise de conteúdo.

Para se proceder à análise de conteúdo, tivemos como autor de referência Isabel Guerra (2006). Segundo a autora, este processo pretende não só descrever as situações, «mas também interpretar o sentido do que foi dito» (Guerra, 2006: 69). De acordo com a mesma, este procedimento compreendeu as seguintes etapas: a) transcrição; b) leitura das entrevistas; c) construção das sinopses das entrevistas; d) análise interpretativa. A

análise da informação recolhida foi feita através de sinopses³, que são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem adoptada pelos entrevistados. Trata-se, portanto, de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas intrínsecas ao estudo⁴.

Voltando ao questionário, analisámos em cada questão os resultados obtidos de modo a dar resposta ao nosso problema de investigação. Descrevemos e analisámos os resultados das questões através da frequência absoluta, da frequência relativa e sempre que se considerou pertinente utilizou-se estatísticas diferenciais e o teste de independência do *Qui Quadrado*.

Os resultados do estudo, resultantes do tratamento estatístico realizado, são apresentados em vários pontos em consonância com os indicadores mencionados na metodologia e com os objectivos do trabalho. No sentido de complementar esta mesma informação, será incluída, quando pertinente, a informação obtida através da análise das entrevistas e desta forma pretendemos obter um cruzamento entre estes dois tipos de informação (quantitativa e qualitativa).

Todo este processo foi estruturado em diversas etapas consequentes cujo cronograma encontra-se em anexo⁵.

3.6.1 - Pré-teste

Após a elaboração do questionário e do guião da entrevista, tornou-se pertinente a realização do pré-teste de ambos os instrumentos junto de sujeitos semelhantes aos da amostra em estudo, pois este permite alterar ou corrigir o questionário e a entrevista e analisar a formulação das questões. Segundo Fortin (1999), Bello (2008), Freixo (2009) e outros, o pré-teste baseia-se numa tentativa para que se determine se o instrumento está enunciado de forma clara e se compreende a informação desejada. Tal como nos questionários, Qivy e Campenhoudt (1992) são da opinião que é conveniente a realização deste teste antes da realização das entrevistas.

³ Os objectivos centrais das sinopses passam por: reduzir o montante de material a trabalhar identificando o corpus central da entrevista; permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também das suas diversas componentes; facilitar a comparação longitudinal das entrevistas e ter a percepção da saturação das entrevistas (Guerra, 2006: 73).

⁴ Vide anexo V – Sinopse das entrevistas

⁵ Vide anexo VI - Cronograma

Relativamente ao questionário, o pré-teste foi aplicado a trinta educadores e trinta professores, e o pré-teste da entrevista foi aplicado a dois professores e a dois educadores. Importa referir que todos estes profissionais não se incluíam na população em estudo, ou seja, eram de fora do Concelho de Santa Cruz. De acordo com o feedback, não houve necessidade de reformular as questões quer do questionário⁶, quer do guião da entrevista⁷.

Para efeito de recolha de dados, foi formalizado o pedido de autorização à Secretaria Regional de Educação⁸, bem como aos directores das escolas⁹, para a aplicação dos instrumentos em todos os estabelecimentos de ensino público, com Pré-escolar e 1º Ciclo do concelho de Santa Cruz, da Região Autónoma da Madeira.

3.6.2 - Recolha de dados

Foi a partir da recolha de dados que recolhemos as informações intrínsecas ao fenómeno em estudo. Segundo Fortin (1999), a recolha de dados permite-nos, através de instrumentos escolhidos para esse fim, obter, junto dos participantes, a informação desejada. Para Freixo (2009), esta efectua-se segundo um plano preestabelecido. Segundo o mesmo, o investigador selecciona os meios e métodos de recolha de dados que irá utilizar para medir as variáveis em estudo. Contudo, há que ter em atenção algumas dificuldades que poderão advir, tais como, recusas por parte dos sujeitos em participar, o período de recolha que poderá ter de ser prolongado e questionários incompletos. Relativamente às entrevistas, para além da recusa em participar, poderá existir dificuldade de expressão, retenção de alguns dados pertinentes, ocupação do tempo na sua realização.

O período acordado com os directores das escolas foi de uma semana com carácter flexível. Realizámos também entrevistas a dois educadores e dois professores do concelho. Por parte dos docentes existiu alguma relutância, pois estes alegavam não ter disponibilidade. Porém, dada a sua pertinência para a investigação, uma vez que permite a livre expressão de sentimentos, desejos e aspirações dos entrevistados, insistimos e após algumas tentativas conseguimos a sua colaboração. O encontro presencial para a realização das entrevistas foi acordado conjuntamente. No primeiro

⁶ Vide anexo I – Guião do questionário (educadores e professores)

⁷ Vide anexo II – Guião de entrevista (educadores e professores)

⁸ Vide anexo III – Pedido de autorização à Secretaria da Educação

⁹ Vide anexo IV – Pedido de autorização aos directores das escolas

contacto, foram expostos os objectivos pretendidos e solicitada a sua cooperação como entrevistados.

Em todas as escolas públicas com pré-escolar do concelho de Santa Cruz, dos questionários entregues aos professores, foram recolhidos 120 questionários. Relativamente aos educadores, foram recolhidos 53. Considerámos que a obtenção 81,5% dos educadores e 82,5% dos professores é positiva e significativa. Dos questionários recebidos, 2 dos educadores e 3 dos professores estavam incompletos daí que não tenham entrado para a selecção aleatória da amostra constituída por 50 de cada grupo.

Tabela 6

Questionários entregues e questionários recolhidos

Questionários entregues		Questionários obtidos			
		Frequência absoluta (N)	Frequência Relativa (%)	Nulos	Frequência Relativa (%)
Educadores	65	53	81,5%	2	4%
Professores	145	120	82,5%	3	6%

Parte IV- Análise e Interpretação dos Resultados

4 - Análise e Interpretação dos Resultados

A apresentação de resultados feita neste ponto está estruturada no sentido do tratamento estatístico e da análise de entrevistas feitas para os diferentes indicadores que operacionalizam a temática em estudo. Assim, as estatísticas utilizadas para o tratamento dos dados quantitativos foram essencialmente as estatísticas de frequências, e nos casos que foi possível e se considerou pertinente, utilizou-se ainda as estatísticas diferenciais, mais especificamente estatística paramétrica e não paramétrica, e também estatísticas de análise de relação entre variáveis, através do teste *Qui-Quadrado*.

4.1 - Análise relativa aos diferentes indicadores que avaliam a variável em estudo

Neste momento iremos fazer uma abordagem às apreciações dos inquiridos relativamente aos seguintes indicadores: participação em actividades conjuntas; partilha do espaço físico (sala de aula); pertinência de programar em conjunto; visitas à sala do outro nível; pertinência de programar em conjunto, pertinência de articulação entre os dois níveis; aspectos necessários à articulação; informações da criança de que o professor deve ser conhecedor; existência de condições para a articulação; dificuldades da criança na transição; brincadeiras menos frequentes; estruturação da sala de aula; alteração da sala de aula; quem deve aproximar-se do outro nível; pertinência e papel do supervisor pedagógico. A análise dos dados, bem como a escolha estatística para o tratamento dos dados, foi feita tendo por base as especificidades das questões colocadas para avaliar cada um dos indicadores. Assim, o tipo de estatística utilizado para cada um dos indicadores varia em função das características das questões que avaliam cada um deles, sendo que a estatística utilizada varia entre a estatística descritiva, a estatística diferencial e ainda a estatística de análise de relações.

Participação em actividades conjuntas.

Relativamente à participação em actividades conjuntas, e de acordo com a tabela 7, podemos verificar que 6% dos educadores nunca participaram em actividades conjuntas com o 1º ciclo. Participaram raramente 12 %, sendo a maior percentagem dos que participaram algumas vezes, 68%. Com 14 % temos os educadores que já participaram muitas vezes. No que concerne aos professores, podemos apurar que 28%

nunca participaram em actividades conjuntas, 34 % raramente participaram, 24% participaram algumas vezes, sendo que apenas 14% já participaram várias vezes.

Pelos resultados apresentados na tabela 7, podemos aferir que os educadores destacam-se dos professores de forma positiva, pois a percentagem dos que nunca participaram em actividades conjuntas é menor, e é bastante significativa a diferença dos que já participaram algumas vezes. Por outras palavras, parece-nos que são os educadores que mais participam em actividades conjuntas.

Tabela 7

Participação em actividades conjuntas

	Educadores				Professores			
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Frequência	3	6	34	7	14	17	12	7
Percentagem	6%	12%	68%	14%	28%	34%	24%	14%

Contudo, perante estes resultados e tendo como objectivo uma análise mais aprofundada no sentido de averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre educadores e professores no que concerne ao indicador “participação em actividades conjuntas”, procedeu-se à realização de estatística diferencial. Testada a normalidade através do teste Kolmogorov-Smirnov e a homogeneidade através do teste Levene para a questão que avalia o indicador “participação em actividades conjuntas”, verificou-se que existia normalidade e homogeneidade, pelo que se poderia recorrer à estatística paramétrica no sentido de averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas em função da profissão, em relação à participação em actividades conjuntas. Na tabela 8 são apresentadas as estatísticas descritivas e o respectivo teste de diferenças para o indicador “participação em actividades conjuntas”.

Tabela 8

Médias, desvios-padrão e teste t para a participação em actividades conjuntas em função da profissão

		Profissão							Sentido das diferenças
		Educadores		Professores		Teste t			
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	
Participação em actividades conjuntas		2,90	0,70	2,24	1,02	-3,757	1	.000	Educadores Professores

Os resultados apresentados na tabela 8 permitem-nos inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas no que se refere à “participação em actividades conjuntas” associadas à profissão dos participantes ($t=-3,757$; $p=.000$).

Uma análise mais detalhada releva que os educadores ($M=2,90$; $DP=0,70$) apresentam valores médios mais elevados do que os professores ($M=2,24$; $DP=1,02$) na resposta à questão relativa à “participação em actividades conjuntas”, o que vem evidenciar que em média os educadores participam mais frequentemente em actividades conjuntas do que os professores de 1º ciclo.

No que concerne ao facto da participação das actividades ser ou não planificada conjuntamente, os dados apresentados na tabela 9 evidenciam que 84% dos educadores planificaram as actividades conjuntamente, no entanto, 10% não tiveram esta prática. Dos professores, 22% afirmaram que o fizeram, e 14% mencionaram que não.

Tabela 9

Actividades programadas em conjunto

	Educadores			Professores		
	Sim	Não	Nunca planificaram	Sim	Não	Nunca planificaram
Frequência	42	5	3	22	14	14
Percentagem	84%	10%	6%	44%	28%	28%

Partilha de espaço físico (sala de aula)

No que concerne à “partilha de espaço físico”, e de acordo com a tabela 10, podemos verificar que 38% dos educadores nunca partilharam o espaço de sala de aula com colegas professores do 1º ciclo, 28% raramente e 34% algumas vezes partilharam o espaço de sala de aula com os colegas de 1º ciclo. Relativamente aos professores, podemos verificar que mais de 50% nunca partilharam o espaço de sala de aula com os colegas educadores, 22% raramente o fizeram, 16% partilharam algumas vezes a sala de aula e 6% dos professores admitem ter partilhado muitas vezes a sala de aula com os colegas educadores.

Assim, estes resultados tendem a indicar que os educadores têm mais tendência para partilhar o espaço físico (sala de aula) do que os professores.

Tabela 10

Partilha de espaço físico (sala de aula)

	Educadores				Professores			
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Frequência	19	14	17	0	28	11	8	3
Porcentagem	38%	28%	34%	0%	56%	22%	16%	6%

Perante estes resultados, torna-se necessário uma vez mais, averiguar a existência de reais diferenças estatisticamente significativas no que toca à “partilha de espaço físico” associadas à profissão. Assim, testou-se a homogeneidade e a normalidade da amostra para a questão em análise constatando-se que não existia homogeneidade da amostra pelo que se recorreu à estatística não paramétrica. Assim, na tabela 11 são apresentadas as estatísticas descritivas e o teste de diferenças Mann-Whitney para o indicador partilha de espaço físico (sala de aula).

Com base nos resultados apresentados na tabela 11 verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em função da profissão para a “partilha de espaço físico”, visto o valor de p ser superior a 0.05 ($Z=-1,601$; $p=0,109$).

Tabela 11

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para o indicador Partilha de espaço físico em função da profissão

	Profissão						
	Educadores		Professores		Mann-Whitney		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Partilha de espaço físico	1,96	0,856	1,72	0,948	-1,601	1	0,109

Assim, pela análise dos dados apresentados nas tabelas 10 e 11, conclui-se que independentemente de os educadores parecerem tender a partilhar mais frequentemente a sala de aula, a verdade é que do ponto de vista estatístico as diferenças existentes entre os dois grupos não são estatisticamente significativas para que se possa afirmar que os educadores partilham mais a sala de aula com os colegas de 1º ciclo.

Uma análise mais detalhada das médias obtidas pelos dois grupos, educadores (1,96) e professores (1,72) sendo que o valor 1 (Nunca) e 4 (Muitas Vezes) permite-nos constatar que a partilha de espaço físico ainda não é muito comum nem nos jardins-de-infância nem nos 1º ciclos.

Pertinência de programar conjuntamente

No que se refere à “pertinência de programar conjuntamente” as estatísticas de frequência são apresentados na tabela 12. Os resultados evidenciam que tanto educadores como professores consideram pertinente e importante programar em conjunto. No caso dos educadores, 92% considera pertinente esta programação conjunta e no caso dos professores, 86% considera que importa programar em conjunto com os colegas do pré-escolar.

Tabela 12

Pertinência de programar conjuntamente

	Educadores		Professores	
	Sim	Não	Sim	Não
Frequência	46	4	43	7
Percentagem	92%	8%	86%	14%

Visitas à sala do outro nível

No que se refere ao indicador “visitas à sala do outro nível”, na tabela 13 são apresentadas as frequências das respostas dadas. Da análise dos resultados podemos constatar que 20% dos educadores nunca visitaram a sala do 1º ciclo, e que 50% dos professores também nunca visitaram a sala do pré-escolar. Raramente o fizeram 20% dos educadores e 26% dos professores. Dos que afirmaram já o terem feito algumas vezes, temos os educadores com 44%, e os professores com uma percentagem bastante inferior, 18%. Os que confirmaram que muitas vezes visitaram a sala do outro nível apresentam uma percentagem de 16% para os educadores e de apenas 6% para os professores.

Tabela 13

Visitas à sala do outro nível de ensino

	Educadores				Professores			
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Frequência	10	10	22	8	25	13	9	3
Percentagem	20%	20%	44%	16%	50%	26%	18%	6%

No caso deste indicador em específico tornam-se mais pertinentes as respostas dadas pelos educadores visto que são os seus alunos que vão mudar de sala quando

transitarem para o 1º ciclo, sendo de extrema relevância este contacto prévio dos alunos com a sua futura sala de aula de modo a diminuir o impacto da transição.

Pertinência da articulação entre os dois níveis

No que concerne ao indicador “pertinência da articulação entre os dois níveis”, na tabela 14 são apresentadas as estatísticas de frequências das respostas dadas quer pelos educadores, quer pelos professores.

Tabela 14

Pertinência da articulação entre os dois níveis

	Educadores		Professores	
	Sim	Não	Sim	Não
Frequência	49	1	49	1
Porcentagem	98%	2%	98%	2%

Através da análise dos dados apresentados na tabela 14, podemos verificar que existe uma grande percentagem de educadores 98%, e de professores 98%, que pensam ser pertinente articular com os docentes do outro nível.

Aspectos necessários à articulação

Ao nível dos aspectos essenciais à articulação considerou-se que a reflexão e a planificação conjunta com os colegas do outro nível de ensino e ainda a recolha de informação sobre as crianças seriam aspectos necessários para que se pudesse falar em existência de articulação. Assim, para analisar os aspectos considerados importantes pelos educadores e professores para a existência de articulação considerou-se o quanto os mesmos consideravam pertinente cada um dos aspectos acima mencionados.

Na tabela 15, são apresentadas as estatísticas de frequências das respostas dadas pelos participantes para cada um dos aspectos considerados como essenciais à existência de articulação.

Os resultados apresentados na tabela 15 permitem-nos concluir que na sua maioria os participantes no estudo consideram de muito pertinentes os diferentes aspectos da articulação, sendo que 79 dos participantes consideram muito pertinente a reflexão conjunta com os colegas do outro nível, 60 participantes consideram de muita

pertinência a planificação conjunta com os colegas do outro nível de ensino e 88 participantes consideram de muita pertinência a recolha de informação sobre as crianças.

Tabela 15

Estatísticas de frequência para os diferentes aspectos da articulação

	Nada pertinente	Pouco pertinente	Nem pouco nem muito pertinente	Muito pertinente
Reflexão conjunta com os colegas do outro nível de ensino				
Frequência	1	11	9	79
Percentagem	1%	11%	9%	79%
Planificação conjunta com os colegas do outro nível de ensino				
Frequência	5	20	15	60
Percentagem	5%	20%	15%	60%
Recolha de informação sobre as crianças				
Frequência	1	7	4	88
Percentagem	1%	7%	4%	88%

No sentido de explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre educadores e professores no que concerne à sua percepção sobre os “aspectos necessários à articulação”, procedeu-se à realização da estatística diferencial. Para os casos em que existia homogeneidade e normalidade da amostra recorreu-se à estatística paramétrica, na ausência destes pressupostos essenciais optou-se pela estatística não paramétrica.

Assim, na tabela 16 são apresentadas as estatísticas descritivas e respectivos testes de diferenças para os “aspectos considerados essenciais à existência de articulação”.

Tabela 16

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney e teste t para o indicador aspectos necessários à articulação

	Profissão						
	Educadores		Professores		Teste t		
	M	DP	M	DP	t	gl	p
Reflectir em conjunto com os colegas do outro nível de ensino	3,74	0,633	3,58	0,785	-1,600	1	0,264
					Mann-Whitney		
					Z	gl	p
Planificar em conjunto com os colegas do outro nível de ensino	3,38	0,878	3,22	1,036	-0,647	1	0,518
Recolher informação sobre as crianças	3,84	0,509	3,74	0,694	-0,654	1	0,513

Com base nos resultados apresentados na tabela 16 verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em função da profissão para o indicador “aspectos necessários à articulação”, visto que o valor de p é sempre superior a 0.05. Assim, para todos os aspectos, “reflectir em conjunto com os colegas do outro nível” ($t=-1,600$; $p=0,264$), “planificar em conjunto com os colegas do outro nível” ($Z=-0,647$; $p=0,518$), e “recolher informação sobre as crianças” ($Z=-0,654$; $p=0,513$) não existem diferenças estatisticamente significativas em função da profissão.

Informações da criança de que o educador/professor deve ser conhecedor

No sentido de verificar qual a opinião dos educadores e dos professores sobre as “informações da criança que o educador/professor deve ser conhecedor” procedeu-se a uma análise das frequências das respostas dadas pelos participantes. Na tabela 17 são apresentados os principais resultados em função da profissão.

Tabela 17

Frequências das respostas para o indicador informações da criança que o educador/professor deve ser conhecedor

	Aprendizagem		Capacidades		Dificuldades		Comportamento		Ambiente familiar		Todas	
	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P
Frequência	4	2	4	2	5	1	1	1	0	0	36	44
Percentagem (%)	8	4	8	4	10	2	2	2	0	0	72	88

Através da análise dos resultados apresentados na tabela 17 podemos verificar que no geral educadores e professores consideram importante serem conhecedores das informações acerca da criança. Mais especificamente, podemos observar que 8% dos educadores e 4% dos professores relevam o papel da informação relativa à aprendizagem, verificando-se a mesma percentagem ao nível da informação referente às capacidades. No que respeita à informação relativa às dificuldades dos alunos, 10% dos educadores identificaram como importante esta informação, percentagem que se distancia da dos professores visto que apenas 2% destes consideram única e exclusivamente esta informação como essencial. No que concerne à informação relativa ao comportamento, apenas 2% dos educadores e professores indicaram esta como uma informação pertinente. Na sua maioria, tanto educadores como professores consideram que as informações acerca do aluno devem ser o mais ecléticas e abrangentes possível, sendo que 72% dos educadores e 88% dos professores assinalaram todas as opções.

Existência de condições de articulação

Relativamente à percepção dos participantes no estudo acerca da “existência de condições de articulação” é possível apurar que existem condições de articulação no que respeita às questões curriculares e ao espaço físico (sala de aula), segundo os dados apurados na tabela 18 e 19. Nestas tabelas são apresentadas as frequências das respostas dadas pelos participantes no que se refere à existência de condições propícias à articulação ao nível das questões curriculares e à articulação ao nível do espaço físico (sala de aula), respectivamente.

Pela análise dos resultados apresentados na tabela 18 podemos constatar que na sua maioria, quer educadores (52%), quer professores (44%), consideram que estão criadas condições para a “existência de articulação em relação às questões curriculares”. No entanto, os dados também evidenciam uma percentagem algo elevada (34%) tanto ao nível dos educadores, como ao nível dos professores que consideram não existir condições passíveis de articulação ao nível das questões curriculares. No que concerne às entrevistadas, apenas uma entrevistada considera que existem tais condições curriculares para que possa existir articulação entre os dois níveis educativos.

Tabela 18

Existência de articulação ao nível das questões curriculares

	Educadores			Professores		
	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
Frequência	26	17	7	22	17	11
Percentagem	52%	34%	14%	44%	34%	22%

Tabela 19

Existência de articulação ao nível do espaço físico (sala de aula)

	Educadores			Professores		
	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
Frequência	27	20	3	17	28	5
Percentagem	54%	40%	6%	34%	56%	10%

Após a leitura dos dados apresentados na tabela 19, relativos à percepção dos educadores e dos professores acerca da “existência de condições para facilitar a articulação ao nível do espaço físico” (sala de aula), aferimos que maioritariamente os educadores (54%) consideram que existem condições possibilitadoras de uma articulação ao nível do espaço físico e 40% consideram que não existem essas condições para tornar a articulação efectiva. Já os professores centram a maior parte das suas respostas na opção não existe essas condições de articulação ao nível do espaço

físico, com uma percentagem de 56%, seguindo-se a opção existe condições para a articulação com 34%.

Destaque-se que 18 participantes consideram desconhecer se existe articulação ao nível das questões curriculares e 8 no que diz respeito à articulação ao nível do espaço físico.

Tendo existido diferenças entre educadores e professores no que se refere à sua percepção da “existência de articulação no que concerne ao espaço físico”, considerou-se interessante verificar se a percepção acerca da articulação ao nível do espaço físico estaria ou não relacionada com a profissão exercida pelos participantes. Assim, no sentido de averiguar a existência de uma relação entre a percepção acerca da articulação no que se refere ao espaço físico e a profissão dos participantes procedeu-se à realização do teste *Qui-Quadrado*. Na tabela 20 são apresentados os resultados obtidos para o teste de independência realizado.

Tabela 20

Resultado do teste de independência Qui-Quadrado para as variáveis percepção acerca da articulação no que se refere ao espaço físico e profissão

	X^2	Gl	P
Pearson Qui-Square	4,106	2	0,128

Pela análise dos dados apresentados na tabela 20 podemos verificar que o valor do teste *Qui-Quadrado* de Pearson é 4,106 com um nível de significância superior a 0,005. Assim, a hipótese de independência entre as variáveis não é rejeitada, e como tal conclui-se que tanto os educadores como os professores dão respostas semelhantes relativamente à articulação existente ao nível do espaço físico (sala de aula).

Dificuldades das crianças na transição

No sentido de averiguar a percepção dos educadores e dos professores acerca dos motivos impulsionadores das “dificuldades sentidas pelas crianças aquando da transição” procedeu-se à análise das respostas dadas pelos participantes ao nível das frequências, os resultados são apresentados na tabela 21.

Tabela 21

Percepção dos educadores e dos professores acerca das dificuldades das crianças na transição

		Educadores			Professores		
		Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
Espaço diferente	Frequência	37	10	3	25	13	12
	Percentagem	74%	20%	6%	50%	26%	24%
Existência de mais regras	Frequência	22	24	4	33	10	7
	Percentagem	44%	48%	8%	66%	20%	14%
Menor relação afectiva	Frequência	23	18	9	8	34	8
	Percentagem	46%	36%	18%	16%	68%	16%
Menos brincadeiras	Frequência	35	13	2	45	3	2
	Percentagem	70%	26%	4%	90%	6%	4%
Mais trabalhos de casa	Frequência	37	11	2	44	3	3
	Percentagem	74%	22%	4%	88%	6%	6%
Ausência dos amigos	Frequência	11	27	12	3	41	6
	Percentagem	22%	54%	24%	6%	82%	12%
Mais crescidos (aos olhos dos adultos)	Frequência	17	27	6	12	28	10
	Percentagem	34%	54%	12%	24%	56%	20%
Falta de preparação no pré-escolar	Frequência	8	38	4	8	29	13
	Percentagem	16%	76%	8%	16%	58%	26%
Falta de preparação por parte da família	Frequência	15	24	11	15	19	16
	Percentagem	30%	48%	22%	30%	38%	32%

Uma análise geral dos dados apresentados na tabela 21 permite-nos constatar que entre os aspectos assinalados como potenciais dificultadores do processo de

transição encontram-se o espaço diferente com 62 dos participantes a considerarem este aspecto; a existência de mais regras, opção indicada por 55 dos participantes; menos brincadeiras, indicada por 80 participantes e mais trabalhos de casa indicada por 81 dos participantes. Entre os aspectos considerados menos influenciadores das dificuldades de adaptação sentidas pelas crianças destacam-se: a ausência de amigos, a falta de preparação no pré-escolar, a falta de preparação por parte da família e ainda a menor relação afectiva.

No sentido de avaliar a relação existente entre a percepção acerca dos aspectos que dificultam o processo de transição e a profissão dos participantes, procedeu-se à realização do teste *Qui-Quadrado*, no sentido de averiguar se a profissão não exerce qualquer relação na percepção dos educadores ou dos professores em relação aos potenciadores das dificuldades de adaptação, na tabela 22 são apresentados os resultados.

Os resultados apresentados na tabela 22 evidenciam que a percepção acerca dos factores potenciadores das “dificuldades sentidas pelas crianças aquando da transição” não pode ser dissociada da profissão dos participantes, pois para a maior parte dos aspectos em análise o nível de $p < 0,05$ o que indica a existência de uma relação de dependência entre a profissão exercida e a percepção acerca dos factores promotores de maiores dificuldades no processo de transição. Mais especificamente, conclui-se que os educadores dão respostas diferentes dos professores, ou seja, os dois grupos percebem de forma diferente a influência do espaço diferente ($p=0,017$), existência de mais regras ($p=0,012$), menor relação afectiva ($p=0,002$), menos brincadeiras ($p=0,024$) e ausência de amigos ($p=0,009$).

Tabela 22

Resultado do teste de independência Qui-Quadrado para as variáveis dificuldades das crianças na transição e profissão

	X ²	Gl	P
Espaço diferente	8,114	2	0,017
Existência de mais regras	8,783	2	0,012
Menor relação afectiva	12,240	2	0,002
Menos brincadeiras	7,500	2	0,024
Mais trabalhos de casa	5,376	2	0,068
Ausência dos amigos	9,454	2	0,009
Mais crescidos (aos olhos dos adultos)	1,880	2	0,391
Falta de preparação no pré-escolar	5,974	2	0,050
Falta de preparação por parte da família	1,507	2	0,471

Brincadeiras menos frequentes

Ficou patente anteriormente o papel de relevo no processo de transição atribuído ao facto de no 1º ciclo as crianças brincarem menos. No sentido de explorar as razões que levam as crianças a brincarem menos aquando da entrada no 1.º ciclo analisou-se as frequências das respostas dadas pelos educadores e pelos professores às seguintes opções: “Porque os professores têm um programa a cumprir”, “Porque as crianças são mais crescidas e já não brincam” e “Porque existem mais alunos nas turmas”. Na tabela são apresentadas as estatísticas de frequências em relação a cada questão.

A análise dos dados apresentados na tabela 23 permite evidenciar que 91 participantes consideram ser a obrigatoriedade do cumprimento do programa a principal razão que leva as crianças a brincarem menos no 1.º ciclo.

Seguiu-se o facto de existirem mais alunos nas turmas com 47 dos participantes a indicarem esta condicionante e, finalmente, um número mínimo de 15 participantes indicam o facto de as crianças serem mais crescidas e de já não brincarem no 1º ciclo.

Tabela 23

Estatísticas de frequência relativamente ao indicador brincadeiras menos frequentes

		Educadores			Professores		
		Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
Porque os professores têm um programa a cumprir	Frequência	45	3	2	46	4	0
	Percentagem	90%	6%	4%	92%	8%	0%
Porque as crianças são mais crescidas e já não brincam	Frequência	8	37	5	7	40	3
	Percentagem	16%	74%	10%	14%	80%	6%
Porque existem mais alunos nas turmas	Frequência	21	24	5	26	23	1
	Percentagem	42%	48%	10%	52%	46%	2%

Estrutura da sala

Sabe-se da relevância da estrutura da sala quer para a aprendizagem como para o processo de adaptação ao 1º ciclo, assim importava neste ponto analisar o modo escolhido por educadores e professores analisando se existem diferenças entre ambos no que toca à estrutura de sala de aula adoptada. Na tabela 24 são apresentadas as estatísticas de frequências para o indicador estrutura da sala.

Tabela 24

Estatísticas de frequências para o indicador estrutura da sala

	Educadores		Professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Em filas	2	4%	36	72%
Formando um grupo	8	16%	6	12%
Formando vários grupos	40	80%	8	16%

Com base nos resultados apresentados na tabela 24 é possível constatar que educadores e professores estruturam na sua maioria a sala de aula de forma diferente. Mais especificamente, na sua maioria, os educadores estruturam a sala de aula formando vários grupos (80%), segue-se formando um grupo (16%) e por fim em filas (4%). Já os professores tendem a estruturar a sala de em filas (72%), seguindo-se formando um grupo (12%) e por fim formando vários grupos (16%).

Alteração da sala de aula

Já anteriormente ficou patente que o facto do espaço ser diferente é um dos aspectos que pode condicionar negativamente a adaptação dos alunos ao 1º ciclo. Assim, parece ser pertinente averiguar a disponibilidade dos educadores e dos professores em alterar a sua sala de aula no sentido de aproximar a estrutura de ambas, na tabela 25 são apresentadas as estatísticas descritivas em relação ao indicador “alteração da sala de aula” em função da profissão e na tabela 26 são apresentados os resultados do teste de independência *Qui-Quadrado* através do qual se avalia a relação existente entre a disponibilidade para proceder à alteração da estrutura da sala e a profissão dos participantes.

No que concerne à possibilidade de alteração da sala de aula de modo a aproximar o espaço físico entre os dois níveis, são os professores (50%) quem mais pondera alterar a sua sala tendo em vista uma ligação com o outro nível. Já nos educadores a percentagem que já ponderou alterar a sala de aula é menor, situando-se ao nível dos 11%.

Tabela 25

Estatísticas de frequências para o indicador alteração da sala de aula

	Educadores			Professores		
	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
Frequência	11	38	1	25	23	2
Percentagem	22%	76%	2%	50%	46%	4%

Com base na tabela 26, o valor do teste do *Qui-Quadrado* de Person é 9,466 com um nível de significância inferior a 0,05, isto permite concluir que as duas variáveis não

são independentes, e como tal educadores e professores evidenciam predisposições diferentes em relação a alterar a sua sala aproximando a estrutura à do outro nível.

Tabela 26

Resultado do teste de independência Qui-Quadrado para as variáveis percepção acerca da articulação no que se refere ao espaço físico e profissão

	X^2	gl	p
Pearson Qui-Square	9,466	2	0,009

Quem deve aproximar-se do outro nível

No sentido de averiguar a percepção dos educadores e dos professores acerca de “quem deve aproximar-se do outro nível” recorreu-se à estatística diferencial entre grupos. Assim, para o indicador em questão foi testada a homogeneidade e normalidade da amostra tendo-se concluído que a amostra não se apresentava homogénea o que veio impulsionar a utilização da estatística não paramétrica, mais especificamente do teste Mann-Whitney para testar a existência de diferenças entre os educadores e os professores.

A análise dos resultados apresentados na tabela 27 permite-nos verificar que só para o pressuposto de que “deve ser o pré-escolar a aproximar-se do 1º ciclo” é que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p=0,003$), sendo que neste caso os professores ($M=2,58$; $DP=0,810$) obtêm médias superiores do que os educadores ($M=2,02$; $DP=0,958$), o que evidencia que os professores apresentam resultados médios superiores aos dos educadores, denotando-se assim que é mais frequente estes considerarem que deve ser o pré-escolar a aproximar-se do 1º ciclo. Para os restantes pontos não se denota a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos visto que para ambos o valor de p é superior a 0.05, o “1º ciclo deve aproximar-se do pré-escolar” ($p=0,673$) e “ambos os níveis devem aproximar-se” ($p=0,769$).

Uma análise das médias dos dois grupos em todos os aspectos permite-nos concluir que as médias mais elevadas quer para os educadores ($M=2,94$) como para os professores ($M=2,90$) situam-se ao nível da questão “ambos os níveis devem aproximar-

se” o que releva que tanto educadores como professores tendem a considerar esta a melhor opção ao nível da articulação entre os dois níveis de educação.

Tabela 27

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para o indicador quem deve aproximar-se do outro nível em função da profissão

	Profissão							
	Educadores		Professores		<i>Mann-Whitney</i>			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	
O pré-escolar deve aproximar-se do 1º ciclo	2,02	0,958	2,58	0,810	-3,013	1	0,003	
O 1º ciclo deve aproximar-se do pré-escolar	2,14	0,903	2,18	0,940	-0,422	1	0,673	
Ambos os níveis devem aproximar-se	2,94	1,150	2,90	1,129	-0,294	1	0,769	

Pertinência e papel do supervisor pedagógico

No sentido de averiguar a percepção de educadores e professores acerca da “pertinência do papel do supervisor” procedeu-se à realização da estatística de frequência para as respostas dadas pelos participantes, sendo que os resultados são apresentados na tabela 28.

Os dados apresentados na tabela 28 permitem-nos inferir que, na sua maioria, os participantes no estudo consideram pertinente o supervisor pedagógico (74%), existindo uma minoria que não considera pertinente o supervisor pedagógico (26%). Dos que concordam com o supervisor pedagógico, 25% concordam, 42% concordam em parte e 7% concordam em absoluto.

Tabela 28

Estatísticas de frequência para a pertinência do supervisor pedagógico

	Discordo em absoluto	Concordo	Concordo em parte	Concordo em absoluto
Frequência	26	25	42	7
Percentagem	26%	25%	42%	7%

No sentido de averiguar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre educadores e professores no que concerne à sua percepção da “pertinência do supervisor pedagógico”, recorreu-se mais uma vez à estatística diferencial. Testada a normalidade e homogeneidade da amostra, e concluindo-se que não se cumpriam os pressupostos de homogeneidade recorreu-se à estatística não paramétrica, mais especificamente ao teste de Mann-Whitney para a averiguar a influência da profissão na percepção acerca da “pertinência do supervisor pedagógico”. Os resultados são apresentados na tabela 29.

Tabela 29

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para a pertinência do supervisor pedagógico em função da profissão

	Profissão						
	Educadores		Professores		Mann-Whitney		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pertinência do supervisor pedagógico	2,14	0,969	2,46	0,885	-1,813	1	0,07

Com base nos resultados apresentados na tabela 29 podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas associadas à profissão em relação à percepção da “pertinência do supervisor pedagógico”, visto $p=0,07$, ou seja, superior a 0,05. Mais especificamente conclui-se que ser educador ou professor não exerce influência na importância dada ao supervisor pedagógico. No sentido de averiguar se os

participantes concordavam com o supervisor pedagógico enquanto mediador para uma articulação facilitadora da transição, procedeu-se à realização da estatística de frequências para as respostas dadas pelos participantes, estando os resultados apresentados na tabela 30.

Tabela 30

Estatísticas de frequência para a pertinência do supervisor pedagógico enquanto mediador da articulação entre pré-escolar e 1º ciclo

	Discordo em absoluto	Concordo	Concordo em parte	Concordo em absoluto
Frequência	24	37	31	8
Percentagem	24%	37%	31%	8%

Os resultados apresentados na tabela 30 evidenciam uma vez mais que na sua maioria (76%) os participantes no estudo concordam com a “pertinência do supervisor pedagógico como mediador na articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo”. Todavia, existe uma percentagem mínima (24%) de participantes que não concorda com este facto. Uma análise mais detalhada dos resultados encontrados para os que estão de acordo, evidencia que 37% concordam, 31% concorda em parte e 8% concorda em absoluto.

Mais uma vez considerou-se que seria pertinente verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas associadas á profissão em relação à “pertinência do supervisor pedagógico enquanto mediador da articulação entre pré-escolar e 1º ciclo”. Foi testada a normalidade e homogeneidade da amostra para este indicador e não existindo homogeneidade optou-se por utilizar estatística diferencial não paramétrica, mais especificamente o teste de Mann-Whitney. Os resultados são apresentados na tabela 31.

Tabela 31

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para a pertinência do supervisor pedagógico enquanto mediador da articulação entre pré-escolar e 1º ciclo em função da profissão

		Profissão						
		Educadores		Professores		Mann-Whitney		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Pertinência do supervisor pedagógico enquanto mediador		2,12	0,982	2,34	0,823	-1,359	1	0,174

Os resultados apresentados na tabela 31 evidenciam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre educadores e professores no que se refere à percepção de “pertinência do supervisor pedagógico enquanto mediador da articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo”, visto $p=0,174$ logo superior a 0,05.

Com o intuito de verificar a opinião dos participantes em relação ao “papel do supervisor pedagógico” procedeu-se ao cálculo das estatísticas de frequência, sendo os resultados das mesmas, apresentados na tabela 32.

Tabela 32

Estatísticas de frequência para o papel do supervisor pedagógico

	Avaliar	Inspeccionar	Cooperar	Outro
Frequência	1	30	62	7
Percentagem	1%	30%	62%	7%

Através dos resultados apresentados na tabela 32 é possível constatar que na sua maioria (62%) os participantes neste estudo consideram que o papel do supervisor pedagógico é cooperar, já 30% considera que o papel do supervisor pedagógico é inspeccionar, 7% atribui-lhe outro papel, e só 1% considera que o papel do supervisor é avaliar.

Parte V – Discussão dos Resultados

5 - Discussão dos resultados

Tentando atribuir significado aos resultados obtidos e cumprir os objectivos delineados para o estudo, procede-se neste momento do trabalho à discussão dos resultados, respondendo às questões específicas da investigação e relacionando os resultados obtidos com a revisão da literatura realizada.

Assim, para responder à questão “Existe articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, considerou-se os resultados obtidos para os indicadores participação em actividades conjuntas, partilha de espaço físico (sala de aula) e visitas à sala do outro nível. Os resultados para o indicador participação em actividades conjuntas, evidenciaram que os educadores tendem a participar mais em actividades conjuntas quando comparados com os professores, sendo que a maior parte destes indicam já ter participado algumas vezes em actividades conjuntas. Mais se concluiu que maioritariamente, os educadores têm tendência a planificar as actividades em conjunto quando comparados com os professores. Posto isto, parece-nos que a realidade está ainda um pouco aquém do que se defende na literatura, ou seja, da importância de planificar conjuntamente. Como defende Vasconcelos (2009: 51),

«independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1º ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de “trabalho de projecto em sala de aula” (Kartz & Chard, 1997) poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento».

Já os resultados ao nível do indicador partilha de espaço físico (sala de aula) demonstraram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre educadores e professores no que concerne à partilha de espaço físico. Contudo, uma análise de frequências das respostas dadas pelos dois grupos indicam que os educadores tendem a partilhar mais vezes o espaço físico (sala de aula) do que os professores, apesar de se concluir que no geral esta partilha de espaço físico ainda não é tão comum como era desejável, pois como refere Gallimard (1998), as dificuldades de adaptação podem derivar de uma ruptura brusca com o meio que não havia preparado a criança.

No que se refere ao indicador visitas à sala do outro nível verificou-se que estas não são frequentes nem no caso dos educadores, nem no caso dos professores. Nesta linha, o mesmo foi verificado nas entrevistas, pois não foram realizadas visitas à sala do outro nível nas actuais escolas (incluídas no estudo). Contudo, através da análise dos dados qualitativos, quer educadores, quer professores, já o fizeram noutras escolas

situadas fora do Concelho: “nesta escola não, mas, já fiz noutra escola particular onde estive a trabalhar» (Ed. E2); «Sim, e o inverso também acontece, na última escola onde exerci» (Prof. E4). Assim, apesar das percentagens serem ainda muito inferiores ao desejado ao nível das visitas à sala de 1º ciclo, podemos considerar como sendo um início para a mudança. Nesta perspectiva, Serra (2004) refere o quanto é importante desenvolver projectos que facultem à criança uma preparação para conhecer o novo espaço.

Da análise dos resultados destes três indicadores apraz-nos responder à questão “Existe articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, referindo que tendencialmente existe um esforço neste sentido, contudo pensamos que na prática esta articulação ainda não se encontra suficientemente consubstanciada e até enraizada.

Relativamente á questão “É pertinente existir uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, considerou-se os resultados para os indicadores “pertinência de programar em conjunto” e “pertinência da articulação entre os dois níveis”. Para o indicador “pertinência de programar em conjunto”, os resultados evidenciaram que, na sua maioria, os participantes no estudo, tanto educadores como professores, consideram importante programar conjuntamente. Os resultados para o indicador “pertinência de articulação entre os dois níveis”, demonstraram que 98% dos participantes no estudo consideram de extrema relevância a articulação entre os dois níveis o que vem evidenciar que no geral, tanto educadores como professores parecem estar devidamente sensibilizados para a importância da articulação. Os resultados obtidos nas entrevistas vão no mesmo sentido, visto que também a nível qualitativo se verificou a existência de consenso quanto à “pertinência de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo”:

«Naturalmente que sim. Porque, partindo do princípio que o ensino pré-escolar fornece um contributo importante para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança promovendo a sua orientação e encaminhamento adequado, servirá certamente para facilitar a passagem da aprendizagem lúdica à aprendizagem formal» (Prof. E4).

Contudo, persiste a dúvida se essa consciência da pertinência da articulação está na verdade a ser posta em prática entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

Como refere Ribeiro (2002), na educação deve existir uma organização em espiral, sendo que o ciclo seguinte aprofundaria e alargaria o ciclo anterior. A Educação deve ser um todo, pelo que deve existir articulação entre os ciclos, possibilitando a continuidade entre os mesmos.

Assim, respondendo à questão “É pertinente existir uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, conclui-se que é de todo pertinente a existência de articulação entre os dois níveis.

Para responder à questão “Quais são os aspectos necessários para a existência de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, considerou-se os resultados do indicador “aspectos necessários à articulação”. No que se refere ao indicador “aspectos necessários à articulação”, concluiu-se que o aspecto considerado como mais pertinente é a recolha de informação sobre as crianças (88%), seguindo-se a reflexão conjunta com os colegas do outro nível (79%), e como menos pertinente, a planificação conjunta com os colegas do outro nível (60%).

Assim, corrobora-se a ideia de que o diálogo entre os dois grupos profissionais bem como a reflexão conjunta são fundamentais para diluir os efeitos negativos que a transição poderá ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Nabuco e Lobo, 1996).

No entanto, também se assume e se pensa que, tal como refere Serra (2004), entre o que dizemos, planificamos e fazemos, vai uma grande distância. E muitas vezes, apesar de existir a consciência de que a articulação entre os dois níveis de ensino é importante e envolve aspectos como a reflexão e planificação conjuntas, isso não quer dizer que estes pressupostos sejam realmente postos em prática.

No que concerne à aquisição de informação sobre a criança, observamos que grande parte dos participantes considera este aspecto fundamental, perspectiva que vai ao encontro do defendido pela literatura, pois é comum encontrar-se referências à importância de conhecer a criança e o ponto de aprendizagem e desenvolvimento no qual se encontra de modo a que se possa traçar objectivos mais realistas e adaptados às suas necessidades e potencialidades. Como afirmam Nabuco e Lobo (1996) no seu estudo, a informação sobre as crianças deverá ser facultada ao nível seguinte. É fundamental saber o que a criança conhece, e só a partir de então organizar as nossas práticas. Na mesma linha de pensamento, temos os entrevistados que também consideram ser de todo pertinente conhecer o desenvolvimento cognitivo e capacidades: «(...) uma vez que poderá influenciar todo o processo de aprendizagem» (Ed. E2).

Defendemos que qualquer professor deve ser conhecedor do todo da criança, cada detalhe será crucial em todo o seu processo de desenvolvimento, e por conseguinte no momento de transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Como refere Lopes, «os

conhecimentos sobre a leitura e escrita [e outras áreas] adquiridos pela criança nos anos que antecedem a escolarização, fazem parte de uma aprendizagem multidimensional (...), constituindo os alicerces para o sucesso nas aprendizagens formais» (Lopes, 2010: 27).

Ainda em relação ao indicador “aspectos necessários à articulação”, verificou-se que tanto educadores, como professores percebem os diferentes aspectos necessários à articulação do mesmo modo, não existindo dissonância no que se refere à percepção que ambos têm acerca dos aspectos fundamentais à existência de articulação. Os dados recolhidos através das entrevistas vêm corroborar os resultados quantitativos, na medida em que as entrevistadas partilham da mesma opinião:

«Para que a articulação realmente seja possível será necessário em primeiro lugar predisposição e empenhamento de ambas as partes. Evidentemente que planear e reflectir sobre o trabalho a realizar ou realizado pressupõe um conhecimento de cada uma das crianças com as quais trabalhamos» (Prof.E4).

Nesta perspectiva, considera-se que os aspectos referenciados pelos educadores e professores como sendo necessários para a existência de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, são a reflexão conjunta com os colegas do outro nível e a recolha de informação sobre as crianças.

No que concerne à questão “Estarão as escolas preparadas para promover uma transição bem sucedida entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, considerou-se essencialmente os resultados do indicador “existência de condições de articulação”.

Assim, os resultados para este indicador evidenciam que tanto educadores como professores consideram que existem condições de articulação ao nível das questões curriculares. Mais se concluiu que parecem existir melhores condições de articulação ao nível das questões curriculares do que propriamente em relação às questões de espaço físico (sala de aula), tanto na opinião dos educadores como dos professores.

Respondendo à “Questão estarão as escolas preparadas para promover uma transição bem sucedida entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, pode afirmar-se que as escolas parecem estar preparadas para facilitar o processo de transição do pré-escolar para o 1º ciclo mais ao nível curricular do que ao nível de espaço físico. Perante os resultados apaz-nos referir que tal como está consignado na legislação, existem diversas estratégias para alcançar o mesmo objectivo e, evidentemente, a brincar também se pode aprender. Todavia, não é fácil, mas também ninguém disse que era e como diria Roldão (2000), se fosse fácil para quê os professores?

Relativamente à “Questão quais são os principais factores que podem condicionar negativamente a adaptação”, consideraram-se os resultados obtidos para o indicador “dificuldades das crianças aquando da transição”. Neste sentido, os resultados para este indicador demonstraram que os aspectos assinalados por educadores e professores como elementos que podem condicionar negativamente o processo de transição são a mudança de espaço, a existência de mais regras, menos brincadeiras e mais trabalhos de casa. Os dados qualitativos recolhidos vão no mesmo sentido dos quantitativos, visto que segundo refere uma das entrevistadas «Uma sala com mesas individuais é uma realidade diferente, bem como os materiais: cadernos, livros, lápis, pasta... No início é muito difícil e o professor tem de colaborar imenso até a adaptação» (Prof. E3); «No 1º ciclo as crianças têm mais tarefas para realizar» (Ed. E2); «Este ponto é bastante importante, pois os educadores de infância são, provavelmente, mais afectivos que os professores na medida em que o trabalho a realizar com as crianças destas faixas etárias (3/6 anos) assim o exigem» (Prof. E4); “O factor da brincadeira, de carácter lúdico ou livre, está mais presente no pré-escolar, penso que a transição para o 1º ciclo corta bruscamente com este aspecto que também é importante para o bem-estar geral» (Ed. E1).

Alguns dos dados encontrados neste estudo vão ao encontro dos da revisão da literatura realizada e outros contra. Mendonça (2008) refere que a mudança para um espaço diferente pode ser um factor determinante no momento da transição, neste estudo também ficou evidente a influência que a mudança de espaço pode ter na adaptação das crianças. No entanto, os dados aqui encontrados para o aspecto “menor relação afectiva”, vão contra os dados de Serra (2004) que ao fazer referência à afectividade, defende que as relações afectivas que, se estabelecem nos dois níveis são diferentes. As crianças na educação pré-escolar estabelecem laços relacionais, enquanto que no 1º ciclo é privilegiado o trabalho individual, comprometendo os laços afectivos.

Relativamente aos aspectos menos brincadeiras e mais trabalhos de casa, os resultados evidenciam que ambos contribuem para as dificuldades de transição sentidas pelos alunos. Quanto a esta temática, são muitas e diversas as opiniões, todavia, ainda que os deveres ajudem a consolidar conhecimentos, como menciona Araújo (2007), as crianças têm pouco tempo para brincar, nos tempos que correm, as crianças entre os 6 e os 10 anos “andam esgotadas”. Tal facto é também assim considerado nas entrevistas

realizadas, como o afirma uma das professoras: «O professor deverá realçar que agora as crianças já são crescidas e que é tempo de trabalhar» (Prof. E3).

Já Alice Mendonça (2008) refere que as propostas de trabalho agravam o quadro de monotonia e repetição.

No que concerne ao facto dos alunos não serem preparados no pré-escolar para a transição e ao seu impacto no processo de transição, os resultados evidenciam que este é um aspecto que não exerce grande influência no processo de transição. Dados estes que estão na mesma linha de pensamento de Sá (2002) que refere que o importante é trabalhar conjuntamente em prol das crianças. Não importa encontrar culpados e responsabilizar os outros pelos nossos insucessos, importa sim procurarmos estratégias para ultrapassar os problemas.

Quanto à influência da falta de preparação por parte da família ao nível do processo de transição, os dados evidenciaram que tanto educadores como professores não atribuem muita importância a este aspecto. Todavia, a família é sem dúvida um pilar fundamental na educação das crianças, logo, é de todo pertinente trabalhar em conjunto com o meio envolvente da criança, visando sempre o seu bem-estar e o sucesso educativo. Como opina Serra (2004), se o professor e o educador forem mediadores entre a família e a escola, a adaptação poderá ser facilitada.

Tendo por base a explanação feita anteriormente, conclui-se que os principais factores que condicionam negativamente a adaptação dos alunos ao 1º ciclo estão relacionados acima de tudo com questões de exigências curriculares, visto que no 1º ciclo o tempo dedicado às brincadeiras diminui, o número de regras e os trabalhos de casa aumentam, mas também estão associadas as questões de espaço físico, sendo importante reflectir acerca do impacto destas mudanças no sucesso da adaptação dos alunos ao 1º ciclo. Nesta lógica, parece ser pertinente que se reduza o impacto destas mudanças tão drásticas ao nível das brincadeiras, dos trabalhos de casa e das regras e ainda ao nível do espaço físico, pois se ambos os níveis se aproximarem quer nos níveis de exigência como na estruturação da sala de aula, isto poderá ser benéfico para a criança.

No sentido de responder à “Questão estarão os educadores e professores abertos à articulação entre pré-escolar e 1º ciclo?”, considerou-se os indicadores “estruturação da sala de aula”, “alteração da sala de aula” e “quem deve aproximar-se do outro nível”.

Relativamente ao indicador “estruturação da sala de aula”, os resultados evidenciam que educadores e professores estruturam de forma diferente a sala de aula, sendo que os educadores tendem a estruturar a sala de aula formando vários grupos enquanto que os professores tendem a estruturar a sala de aula em filas. É nesta linha que uma das educadoras entrevistadas refere «(...) estão habituados a estar em grupo e de repente vêm-se sozinhas no seu cantinho» (Ed. E2).

Perante estes resultados aprez-nos referir que na transição de ciclos, pensamos ser crucial preparar o ambiente para que as crianças se sintam bem e se adaptem o mais facilmente possível. Como refere Serra (2004), dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso. Segundo a mesma, é importante reflectirmos sobre as grandes diferenças entre os dois níveis educativos para que as crianças aprendam a ser felizes.

Quanto ao indicador “alteração de sala de aula”, os resultados evidenciam que os professores mostram mais disponibilidade para proceder à alteração da estrutura de sala de aula, quando comparados com os educadores. Na mesma linha vai o resultado das entrevistas realizadas, uma vez que é no 1º ciclo que se realça a adaptabilidade de um espaço mais próximo ao existente no pré-escolar, sendo assim denotado a sua importância para a criança: «Seria ideal haver o “cantinho da leitura”, um espaço para expressão plástica, para dança, sem ser a sala de Música que se encontra sempre em actividades com outras turmas» (Prof. E3).

Na verdade, é certo que um ambiente diversificado permite novos desafios, e, como refere Piaget (1973), um ambiente educativo diversificado é importante, pois permite a estimulação das crianças. Contudo, não deve ser tão diversificado a ponto de confundi-las ou permitir que fiquem receosas, sendo, portanto, essencial que se pondere a possibilidade de alterar a estrutura das salas tentando encontrar um equilíbrio entre a estrutura adoptada pelo pré-escolar e a estrutura adoptada pelo 1º ciclo de modo a que a mudança de espaço não se apresente como um possível contratempo à adaptação dos alunos.

No que concerne ao indicador “quem deve aproximar-se do outro nível” os resultados evidenciam que tanto educadores como professores consideram que a promoção da articulação entre os dois níveis deve contar com a aproximação de ambos e não só de um deles. O mesmo foi referenciado por todas as entrevistadas.

Parece-nos que caminhamos no bom sentido, pois tal como é referido por diversos autores, ao longo da literatura, existe descontinuidade entre estes dois níveis, havendo a necessidade de cada vez mais se trabalhar no sentido de estreitar relações entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Nabuco e Lobo (1996), no seu estudo, referem que para colmatar esta lacuna, os educadores e os professores devem contactar-se e conhecer-se mutuamente para criar estratégias de colaboração. Canário (1997) é da opinião que os educadores das crianças que irão frequentar o 1º ano, do 1º ciclo, e os professores que os irão receber, deveriam reunir-se a fim de trocarem opiniões sobre as crianças que transitam.

Nesta perspectiva, Serra (2004) afirma ser preciso haver uma preocupação em aproximar o pré-escolar e o 1º ciclo, pois, particularmente nas fases de transição, é possível cimentar a educação básica nos conhecimentos adquiridos no pré-escolar, tornando o momento de passagem uma sequência lógica do processo de crescimento.

Com base na exposição feita anteriormente pode responder-se à “Questão estarão os educadores e professores abertos à articulação entre pré-escolar e 1º ciclo?”, referindo que apesar dos professores estarem mais predispostos a alterar a estrutura de sala de aula, tanto educadores como professores acham que o sucesso da articulação entre os dois níveis passa por uma crescente aproximação entre ambos.

Relativamente às questões “Qual o papel e pertinência do supervisor pedagógico?” e “Deverá o supervisor pedagógico agir na articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, considerou-se os resultados do indicador “pertinência do supervisor pedagógico”. Assim, os resultados evidenciaram que, na sua maioria, os participantes no estudo (tanto educadores, como professores) consideram pertinente o papel do supervisor pedagógico. Os resultados das entrevistas, no entanto, evidenciaram que o supervisor pedagógico não é tido como tão fundamental, apesar de considerarem que poderá ser uma mais-valia, se o trabalho for realizado em parceria e cooperação: «Fundamental não acho, poderá no entanto ser uma mais-valia de modo a ajudar quem necessitar. Isto se o trabalho for realizado em parceria/cooperação» (Prof.E4).

Ao nível do papel do supervisor pedagógico, na sua maioria os participantes indicam que o papel do mesmo é cooperar. Estes dados vão ao encontro dos já mencionados anteriormente na medida em que cada vez mais o supervisor pedagógico é visto como uma mais-valia no ambiente e na dinâmica escolar, sendo cada vez mais entendido como um elemento cooperador do que propriamente como alguém que vem

de fora para inspeccionar ou avaliar o trabalho que está a ser realizado. Indo ao encontro do referenciado, temos as respostas das entrevistas onde se opina que, ainda que o supervisor pedagógico tenha de avaliar terá, sem margem de dúvida, de cooperar: «Mesmo que possa ter a função de avaliador, julgo ser bem mais importante o papel de cooperação tendo em conta que, pedagogicamente, domina os assuntos em questão» (Prof. E4). Como afirma Formosinho (2002), o supervisor pedagógico tem de conhecer o pensamento institucional e estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização. Afirma ainda que, este(s) não podem trabalhar isoladamente, pois são fundamentais na relação de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória e de animação da formação.

No que respeita à acção do supervisor pedagógico na articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, os resultados evidenciaram que tanto educadores, como professores, concordam com o supervisor pedagógico enquanto mediador da articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo. No que concerne às entrevistas, na sua maioria os participantes responderam que o supervisor pedagógico poderá ser um mediador para uma articulação facilitadora de transição.

Assim, respondendo às questões “Qual o papel e pertinência do supervisor pedagógico?” e “Deverá o supervisor pedagógico agir na articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?”, podemos dizer que o papel do supervisor pedagógico, apesar de ser avaliar, é também cooperar, sendo que tanto educadores como professores consideram de grande pertinência a sua presença em contexto escolar, quer a nível geral, quer ao nível mais específico, enquanto mediador da articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

Podemos assim concluir que o papel do supervisor pedagógico é considerado pertinente, um dado que evidencia que a imagem destes profissionais tem vindo a alterar-se positivamente nos últimos anos, sendo já visto como alguém que se insere no panorama escolar enquanto profissional de extrema relevância e enquanto técnico que poderá dar um contributo importante.

Conclusão

Sabe-se, segundo a literatura abordada, que, quanto mais próximos estiverem os dois níveis (pré-escolar e 1º ciclo), será mais fácil para a criança aceitar esta mudança e evoluir positivamente no seu percurso escolar e bem-estar global. Quando a criança entra para o 1º ciclo, encontra uma nova realidade. Passa a contactar com novos problemas, situações e desafios cada vez mais complexos e de maior responsabilidade. A sua atitude e adaptação serão mais ou menos harmoniosas, tendo em conta a sua experiência precedente na escola.

O nosso estudo foi composto por uma amostra predominantemente do género feminino. Relativamente jovens, os participantes encontram-se a exercer a profissão (educadores e professores) maioritariamente entre 6 a 11 anos.

Através da análise e tratamento de dados, verificámos que os educadores têm uma participação mais activa nas actividades conjuntas, porém, tal não acontece na totalidade, sendo os professores os que menos participam. Perante estes resultados, questionamos: estarão os educadores mais conscientes da importância de uma participação conjunta para facilitar a transição das crianças? Será de todo pertinente planificar em conjunto?

Pensamos que é de todo pertinente planificar conjuntamente, sejam educadores ou professores, actividades que permitem a continuidade, a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Como afirma Serra (2004), a continuidade educativa implica articulação entre os dois níveis, sendo que o 1º ciclo deveria ser a continuação do pré-escolar. Deve estabelecer-se um vínculo entre os dois níveis, para que o pré-escolar e o 1º ciclo se organizem em função dos diferentes momentos da vida das crianças, o que compromete uma atitude docente que vise um planificar conjunto das actividades.

Grande parte dos participantes refere que é fundamental a aquisição de informação sobre a criança, indo assim ao encontro do referenciado na literatura. É essencial conhecer o todo da criança, o ponto de aprendizagem, o que conhece, o desenvolvimento no qual se encontra de modo a que se possa traçar objectivos mais realistas e adaptados às suas necessidades e potencialidades. Como referem Nabuco e Lobo (1996), no seu estudo, a informação sobre as crianças deverá ser facultada ao nível seguinte. Defendemos que cada detalhe será crucial em todo o processo do seu desenvolvimento, e, por conseguinte, no momento de transição do pré-escolar para o 1º

ciclo. Em vez de unirmos esforços, dialogarmos, reflectirmos, sermos conhecedores do outro nível, do que a criança é conhecedora, para planificarmos conjuntamente e sermos promotores de continuidade, preferimos encontrar culpados para os problemas das transições mal sucedidas, que muitas vezes advêm da falta de articulação entre os níveis de ensino. Culpamos a família, os colegas do outro nível, as próprias crianças, ... todos excepto “eu”. Pensamos ser urgente limar estas arestas que teimam em resistir. Ainda que não seja tarefa fácil, poderá ser uma das áreas onde o supervisor pedagógico tenha um papel fundamental de intervenção activa, no sentido de mudar atitudes e comportamentos em prol da criança, conjuntamente com todos os actores envolvidos.

Constatamos, ainda que em menor número, que existem educadores e professores que consideram não estar criadas as questões curriculares que permitam uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, afirmando ainda que o espaço físico não é o mais adequado. Segundo os resultados, no 1º ciclo, o tempo dedicado às brincadeiras diminui, o número de regras e os trabalhos de casa aumentam, as crianças encontram-se mais sós... Conclui-se, assim, que estes factores que condicionam negativamente a adaptação dos alunos ao 1º ciclo estão relacionados com questões do espaço físico e acima de tudo com questões de exigências curriculares. Urge reflectir acerca destas mudanças no sucesso da adaptação dos alunos ao 1º ciclo. Nesta lógica, se ambos os níveis se aproximarem, quer nos níveis de exigência, quer na estruturação da sala, parece ser susceptível que se reduza o impacto destas mudanças ao nível das brincadeiras, dos trabalhos de casa e das regras e ainda do espaço físico, o que será sem dúvida benéfico para a criança, minimizando as discrepâncias da transição.

Como defende Moreira (2008), atribuímos às crianças demasiada responsabilidade. Ainda que os trabalhos de casa ajudem a consolidar conhecimentos, há que pensar que são crianças e fazê-lo sem exagero. Há que reflectir sobre o que estamos e o que podemos fazer. Quase nos atrevemos a dizer que não deixamos as crianças viverem a infância, simplesmente sendo criança, onde se aprende e se desenvolvem competências, brincando.

Preparar o ambiente para que as crianças se sintam bem e se adaptem o mais facilmente possível é crucial. Reflectir sobre as diferenças entre os dois níveis educativos faz todo o sentido pois, como diz Serra (2004), dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso. Educadores e professores estruturam de forma diferente a sala de aula, sendo que os educadores tendem a estruturar a sala de

aula formando vários grupos enquanto os professores tendem a estruturar a sala de aula em filas (escola tradicional). Quem não se lembra da sua sala de aula, cadeiras umas atrás das outras, formando diversas filas e o famoso quadro preto? A escola mudou, temos de evoluir, temos de mudar. Tudo isto é certo. Até podemos concordar, pois já não existem aquelas cadeiras com o “buraco” para colocar o tinteiro onde nos sentávamos lado a lado no mesmo banco. Mas, quando entramos numa sala de aula, o que vemos? Pensamos que muitos vêm a sua escola, uma escola relativamente recente, mas igual a uma escola muito antiga. O que mudou afinal? Atrevemo-nos a dizer que apenas partiram as cadeiras antigas ao meio, desaparecendo o tinteiro, mas as crianças continuam lado a lado e atrás uns dos outros, ainda que cada um na sua cadeira.

Nesta linha, partilhamos a opinião de Roldão (2009), quando defende que não podemos ser escravos dos decretos, currículos, mas temos de assumir e defender o que pensamos e acreditamos ser o mais adequado para a criança. Importa, uma vez mais, não baixar os braços e acomodar-se porque não temos condições. Se quisermos, ainda que difícil, podemos sempre tentar. Querer é o primeiro passo para a mudança. Ainda reforçando esta ideia, no que concerne ao programa do 1º ciclo da escola básica, o ME (1998) faz referência que este documento possibilita alternativas de desenvolvimento curricular consoante as necessidades pedagógicas, e ninguém melhor do que os agentes do processo educativo está apto a tomar determinadas decisões. É essencial quebrar as diferenças, ainda hoje notórias e, ao mesmo tempo, desmistificar a ideia de que o espaço do 1º ciclo é menos agradável, o ambiente é mais individualista e menos comunicativo.

Assim, corrobora-se a ideia defendida ao longo da literatura de que é fundamental a existência de diálogo entre os profissionais dos dois níveis educativos, facultando uma reflexão conjunta, minimizando, assim, os efeitos negativos que a transição poderá ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. É nesta partilha que conheceremos melhor a criança, traçando, a partir de então, objectivos mais realistas e adaptados às necessidades de cada uma.

Ainda que considerem existir condições de articulação ao nível das questões curriculares, conclui-se que parecem existir melhores condições de articulação ao nível das questões curriculares do que propriamente em relação às questões de espaço físico (sala de aula). No nosso estudo, de acordo com os resultados, apraz-nos dizer que os participantes consideram como factores que podem influenciar negativamente a adaptação, aquando do processo de transição, a mudança do espaço físico, a existência

de mais regras, menos brincadeiras, mais trabalhos de casa e a existência de um maior individualismo entre as crianças e o professor, sendo que estes dados vão ao encontro do que é defendido ao longo da literatura.

Parece que será de todo pertinente reflectir acerca do impacto destas mudanças no sucesso da adaptação das crianças ao 1º ciclo. Importa afrouxar este choque de mudanças, pois se ambos os níveis se aproximarem sairão todos a ganhar. Tal como referido pelos autores abordados, ainda que um ambiente diversificado seja promotor de novas oportunidades, novos desafios, não poderá ser tão diferente ao ponto de confundir as crianças, tornando-as receosas. O fundamental é encontrarmos estratégias para minimizar os problemas, e não andarmos atrás de culpados, responsabilizando sempre os outros pelo insucesso. Se o educador e professor forem mediadores entre todos os intervenientes, família, comunidade..., a adaptação será com certeza facilitada.

O facto de os resultados mostrarem que educadores e professores consideram que o sucesso da articulação entre os dois níveis passa por uma crescente aproximação entre os mesmos, torna-se fundamental para esta etapa tão crucial. Como afirma Marques (2002), a ligação entre cada nível de ensino não pode ser descontinuada, interrompida. Urge criar uma vinculação promotora dessa continuidade e consequente articulação. Acreditamos que será sem dúvida mais fácil se nos preocuparmos em conhecer o nível antecedente e consequente. O diálogo entre os profissionais dos dois níveis, como defendido na literatura, pode ser facilitador da articulação e pode possibilitar a concretização de actividades comuns.

Os participantes no estudo, na sua maioria, consideram pertinente o supervisor pedagógico, indicando que o seu papel para além de avaliar, é o de cooperar. Cada vez mais o supervisor pedagógico é visto como uma mais-valia para toda a dinâmica escolar, sendo entendido, cada vez mais, como um elemento cooperador do que propriamente como alguém que vem de fora para inspeccionar ou avaliar o trabalho que está a ser realizado.

É nesta perspectiva que o consideram pertinente: como mediador, um dado que evidencia que a imagem destes profissionais tem vindo a alterar-se positivamente nos últimos anos, sendo já visto como alguém que se insere no panorama escolar enquanto profissional de extrema relevância e enquanto técnico que poderá dar um contributo importante nesta etapa fundamental que é a transição da criança.

Há que mudar mentalidades e atitudes, em prol de uma educação de qualidade. Como refere Fátima Belo, em Mendonça e Bento (2008: 231), «a educação é o resultado de um conjunto de actores que, na sua interacção, ensinam e aprendem, podendo considerar a actividade de supervisão um contributo para a melhoria da educação».

Pensamos que a formação inicial, contínua, poderá ter um papel fundamental para esta mudança. Urge que esta realidade, ou seja, a articulação entre ciclos seja do conhecimento de todos os intervenientes na educação. Somos da opinião que faria todo o sentido, aquando da formação inicial, e não só, visitar outros níveis de educação diferente do que pretendemos ser o nosso, mais concretamente o pré-escolar e o 1º ciclo. O contacto com a outra realidade poderia ser uma mais-valia para uma prática colaborativa, reflexiva, pois o que pretendemos é o mesmo em qualquer nível, o sucesso das crianças. O supervisor pedagógico poderá ser o mediador para colmatar estas lacunas. Como afirmam Nabuco e Lobo (1996), é fundamental que educadores e professores se conheçam, se contactem, arranjem estratégias de colaboração. Devem adquirir conhecimentos desta realidade, do que é exigido em cada nível de ensino, desde a formação inicial.

Há que olhar para a supervisão de professores como uma orientação por parte de um professor (supervisor pedagógico), segundo Alarcão e Tavares (2003), mais experiente, mais informado, sobre outro(s) professore(s) ou candidato(s) a professore(s). Como referem, não se pretende que o supervisor pedagógico tenha uma função de inspecção. Somos da opinião que toda esta orientação, ainda que tenha a vertente avaliativa, terá de ser na base da reflexão, de um partilhar de experiências, de diálogo, de emancipação, de descoberta, de articulação de saberes, de companheirismo, no mundo da escola e fora dela, visando uma educação de qualidade e transições bem sucedidas.

Como afirma Benavente (1976), a escola só se transforma se a sociedade se transformar, ou seja, o que acontece na escola, é a explicação do que se passa fora dela. Juntos, supervisores pedagógicos, professores e educadores, podem atenuar a "rotura" que existe quando as crianças terminam o pré-escolar e avançam para o 1º ciclo, favorecendo a tão aclamada articulação. A forma como são abordados os currículos e o perfil dos professores de cada um dos níveis, pode levar à descontinuidade nesta transição e ao aumento do desencontro das práticas educativas.

Todos os profissionais de educação são elementos fundamentais para suavizar esta mudança, tornando-a mais fácil. Contudo, não podem esquecer que a responsabilidade da educação não pertence somente à escola nem aos que nela estão inseridos, ensinando e aprendendo conjuntamente. Pertence também, e sobretudo, aos pais e à comunidade.

Um trabalho conjunto será uma mais-valia para esta etapa tão difícil e tão crucial para a vida da criança. De facto, é cada vez mais frequente encontrarmos crianças com insucesso escolar, que na sua história de vida escolar somam transições mal enquadradas e apoiadas.

Nos nossos dias, num mundo de interdependências, onde cada vez mais as questões das vivências, das aprendizagens... estão interligadas, surgem novos desafios à educação. Há que ter em mente que o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem por reflexão é um processo contínuo, dependente da flexibilidade construtiva do saber. De toda a nossa análise, pensamos também, ser cada vez mais pertinente investigar e reflectir sobre questões ligadas ao pensamento e às acções dos profissionais de educação, dada a relevante importância na autoformação, na formação inicial de professores e na formação contínua. A supervisão pedagógica tem um enorme potencial na formação, devendo o modelo de supervisão ser congruente e flexível.

Como afirma Estêvão, a escola é um lugar de vários mundos, pelo que há que olhar para ela com outros olhos, «ver que a justiça e as experiências dos alunos, alertam-nos para a urgência de, na formação dos professores, se atender a outras dimensões que, pelo menos aparentemente, nem sempre são imediatamente relevantes para o seu desempenho» (Estêvão, 2004: 117). Conforme o autor, a formação descontextualizada do trabalho docente, visando muitas vezes os créditos, a progressão na carreira, invisível ao mundo de vida dos professores, tende a aumentar o individualismo profissional. Corroborando com o mesmo, pensamos que, se não mudarmos esta maneira de formar, esse individualismo continuará, contrariamente ao que pretendemos, a levar os docentes a se isolarem no seu mundo. Esta será uma formação, ou melhor, como refere Maar citado em Estêvão (2004), uma “deformação” que não possibilita o seu potencial libertador e crítico.

Como tem sido nosso propósito, somos da opinião do autor, quando refere que a formação contínua dos professores deve prepará-los para a reflexibilidade crítica, para a ética da justiça e da solicitude. Pensamos que é com base na reflexão conjunta:

supervisor pedagógico, educadores, professores e todos os intervenientes na educação, que conseguiremos mudar atitudes, comportamentos e ser promotores de transições de sucesso.

Ainda que, na perspectiva de Estêvão (2004), com a qual concordamos, seja ao Estado que compete intervir para que a sociedade possa evoluir, se instruir como comunidade política adulta, contribuindo para que, antes de mais, seja justa, solidária e livre, pensamos que nos compete a nós profissionais da educação querermos evoluir, nos instruir para que na nossa escola sejamos felizes e possamos contribuir para a felicidade dos outros. Não podemos ficar alheios a toda esta problemática, mas sim cientes do quão fundamental é reflectirmos sobre o papel do formador, do formando e dos novos modelos e formas de ensino, que ainda colocam muitas dúvidas. Aprende-se a fazer fazendo. Contudo, aprende-se também reflectindo. É através do processo da acção - reflexão - acção que se vai (re)construindo todo o saber profissional. É através da reflexão que o professor supervisor evita a rotina, estando continuamente a inovar. «(...) ao praticar, adquirimos o que procuramos aprender». Na verdade, fazer é aprender. «Nos tornamos justos praticando acções justas, temperados, agindo com temperança e tornamo-nos corajosos realizando actos de coragem» (Aristóteles, 2004: 43,44).

De todos os cenários/modelos/paradigmas que possam emergir numa sociedade em constante mudança, importa reflectir sobre todos eles, pois, como refere Sá Chaves (2000:80), o modelo supervisivo não deverá ser único, mas deverá adaptar-se a cada situação. Assim sendo, independentemente do modelo que cada profissional concebe, o importante é que se trabalhe em conjunto, dialogando, planificando, formulando e reformulando situações, avaliando o que foi e está a ser feito em benefício de uma articulação, de uma continuidade, de uma transição bem sucedida, de sucesso educativo e, claro, de crianças felizes. Educadores e professores devem partir dos saberes construídos anteriormente, para então continuar essa construção. Na sociedade actual, jamais poderá ser feita “tábua rasa” do que a criança já sabe.

Corroboramos com Serra (2004:111), quando diz que «conversar com o 1º CEB sobre as dificuldades que as crianças apresentam à entrada do 1º ciclo e, consequentemente, as competências que as crianças deverão ter à saída da educação pré-escolar seria uma boa política educativa...». Há que dialogar e se tornar conhecedor

do antes para poder caminhar para o futuro, para construir novos saberes, sem culpar os outros pelo sucedido, como diz a autora,

«acusando os colegas dos “andares de baixo” de não terem feito o que deviam (...) Saber apreciar o que se aprendeu na família, na educação pré-escolar dá continuidade e sentido à acção educativa, como se de um fio condutor se tratasse, independentemente da pessoa ou da forma (metodologia) como o saber é mediado» (idem: 112).

Contudo, verificámos que ainda é dada uma maior relevância à articulação no ensino básico (1º, 2º, 3º ciclo), sendo que, em nossa opinião, a educação pré-escolar fica um pouco aquém, ainda que para lá caminhe. Pensamos ser fundamental reflectir sobre esta temática tão importante, mas ainda muito desconhecida ou, melhor, desconsiderada. Após a análise dos dados parece-nos que a transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo não está a ser implementada em pleno no universo onde efectuámos o estudo. Nem sempre se realiza da forma mais eficaz para as crianças, pois ainda existe alguma falta de articulação entre os docentes destes níveis, como o pudemos demonstrar. Será de todo pertinente que se dê mais importância ao que se está a passar nesta fase tão importante para a criança. Ainda que as escolas não estejam preparadas para este momento da transição, como afirmaram alguns profissionais, também pensamos que a mentalidade dos que ali trabalham não vai no sentido de promover transições bem sucedidas. Estes continuam a trabalhar apenas no seu espaço, esquecendo que, para além deste existe vida, existe um mundo repleto de coisas fundamentais para uma caminhada mais feliz.

Há que mudar mentalidades e atitudes, quebrar barreiras, derrubar os muros que impossibilitam os docentes e demais intervenientes de se aproximarem, reflectirem partilharem, ultrapassarem juntos os obstáculos que estão a impedir uma articulação promotora de transições bem sucedidas. É neste ambiente de reflexividade, de partilha conjunta que o supervisor poderá ser um mediador, questionando, reflectindo, cooperando, que juntos serão promotores de uma transição de qualidade e menos sofridora para todos, mas em particular para as crianças.

Urge reflectir sobre o que estamos a fazer em prol das nossas crianças, em prol de uma articulação, de uma continuidade, de uma boa adaptação, minimizando o seu sofrimento, para que ocorra uma transição saudável e, consequentemente, uma educação de sucesso.

Assegurar que cada transição seja bem sucedida é essencial, pois terá repercussões nas conquistas e no sucesso educativo da criança. Se a criança estiver num

ambiente de bem-estar, de motivação, descoberta, afectividade e emancipação, terá tudo preparado para uma transição de sucesso. Pais, educadores e professores são um apoio fundamental para que as crianças transitem de forma saudável e positiva.

Pensamos que para alcançar estes objectivos educativos, é impreterível que todos os que estão directa ou indirectamente embebidos na árdua tarefa educativa tenham consciência de que podem ser mediadores, facilitadores do conhecimento, do bem-estar do ser mais importante na educação: o aluno. Há que estar consciente de que, sem alunos, não faria sentido os docentes. É imperativo comprometer-se afectivamente e efectivamente com a criança, sendo para tal necessário trabalharmos colaborativa e humanamente, utilizando os meios de que dispomos, numa perspectiva progressiva e de permanente investigação.

A transição ajuda a criança a crescer, contudo, é necessário que quem a rodeia o possibilite. Algumas crianças são capazes de se adaptar às mudanças com mais facilidade do que outras. Compete a todos ajustar estratégias para que as crianças que não lidem bem com a transição, ou que se encontrem em resiliência, o façam de forma positiva e com sucesso. A aprendizagem é uma viagem constante, começa quando nascemos e prolonga-se pela vida. No barco da educação onde todos nós viajamos, é fulcral remá-lo, ainda que contra a maré, e alcançar o porto desejado de forma triunfante. A responsabilidade é de todos os intervenientes neste barco.

Posto isto, e ainda que, com as limitações que um questionário construído por nós possa ter, a que se acrescenta alguma indisponibilidade de alguns dos intervenientes no estudo, concluímos que realmente muito há a fazer no que toca à transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Com toda a burocracia existente, com todos os prós e contras referenciados, não podemos deixar de unir esforços e trabalhar em prol das crianças. Professores e educadores devem em conjunto reflectir, planificar para que a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo aconteça, dando continuidade sem provocar quebras bruscas que dificultem a transição das crianças.

Pensamos que seria pertinente desenvolver futuras investigações que permitissem a aplicação de instrumentos de recolha de dados ao nível dos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, dos diferentes concelhos da Região, no sentido de se fazer uma análise comparativa dos mesmos, para aferirmos a problemática da transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Seria igualmente de grande interesse a realização de um estudo junto das crianças e respectivos encarregados de

educação, permitindo identificar e conhecer as experiências vivenciadas, e eventuais receios e angústias sentidos na escola e no ambiente familiar.

Bibliografia

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2001). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão Da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão Da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alcântara, J. (1990). *Como Educar as Atitudes. Atitudes: Que São? Cultivar Quais? Como se educam? Estratégias e Planificação para a sua Formação*. Lisboa: Plátano.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Coimbra: Apport.
- Almeida, M., Marques, B. & Pinto, F. (2000). *Reflexão Sobre a Narrativa Pedagógica. Comunicação apresentada ao I Seminário Internacional de Educação*. Universidade Estadual do Maringá. Estado do Paraná: Brasil.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2003). *Conversas Com Quem Gosta de Ensinar*. Porto: Edições Asa.
- Alves, R. (2004). *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: fundação Educar D Paschoal.
- Araújo, M. (2010, Novembro 6). *Crianças têm pouco tempo para brincar*. Diário de Notícias da Madeira, p.4
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Edição Quetzal
- Bello, J. (2008). *Metodologia científica: Manual para elaboração de textos académicos, Monografias, dissertações e teses*. Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro: Uva.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, A. (2007). *Efeitos das transições de ciclo e Mudanças de Escola* In J. Sousa, C. Fino (Org), *A Escola sob Suspeita*, 1ª Edição, Colecção Em Foco, Porto: Edições Asa.
- Bento, A. & Mendonça, A. (2008). (org), *Educação em Tempo de Mudança*, CIE-UMA.
- Burns, N. & Grove, S. (2001). *Objectives, questions, and hypotheses*. In N. Burns & S. Grove (Eds), *The practice of nursing research, conduct, critique & utilization*. (169-186). Philadelphia: Saunders.
- Canário, R., Ribeiro, C. & Alves, M. (1997). *A Parcerias Professores/Pais na Construção de uma Escola do 1º ciclo, Estudo de Caso*. ME.
- Cardona, M.(2006). *Educação de Infância Formação e Desenvolvimento Profissional* Edições Cosmos.
- Castro, T. & Rangel, M. (2002). *Transições - da 1ª Infância à Adolescência*. Actas 2º Encontro do Centro Doutor João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia, (pp. 241- 247).
- Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, J. & Alberto. (1999). *Formação de Professores, da racionalidade à acção comunicacional*. Lisboa: Editora Asa.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, (pp. 221- 244). CIED - Universidade do Minho.
- Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Organização curricular e programas.1º ciclo do ensino Básico (2ª ed)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Gestão flexível do currículo. As escolas partilham experiências*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Departamento da Educação Básica (2001). *Reorganização curricular do ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Editora: Relógio D'água.
- Dinello, R. (1987). *Actualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Dunlop, A. & Fabian, H. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard Van Leer.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, Justiça e Democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Estrela, A. & Estrela, T. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernão, L. & Rodrigues, M.(2000). *Formação Pedagógica de Formadores*. Lisboa: Lidel.
- Figueiredo, M. (2003). *Articulação Curricular. Jardim de infância-1º ciclo*. Lisboa: Coleção “Inovação”.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Lisboa: Celta Editora.
- Formosinho, J.(1986). *Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado, GEP (Org.) Comunicações do Colóquio: As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP/ME, (pp.82-105).
- Formosinho, J. (2002). (org), *A Supervisão na Formação de Professores*. Vol. I coleção infância nº 7, Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedago.
- Fotin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas.
- Frada, J. (1996). *Guia Prático para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Freire, P. & Betto, F. (1985). *Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. S. Paulo: Editora Ática S.A.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti e tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1993). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 21ª edição.
- Freire, P. (1976) *A Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Galimard, P. (1998). *A Criança dos 6 aos 11 Anos*. Mem Martins: Edições Cetop.
- García, M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gilly, M. (1981). *Bom aluno, mau aluno*. Lisboa: Moraes Editores.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipe. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, vol. 7. Lisboa e Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia L.da.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação Por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Hohmann, M. et al (1979) *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança e m Acção*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.
- Kuhn, T. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2001). *Metodologia Científica*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Leite, M. & Kramer, S. (Org). (1999). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas: Papirus
- Marques, B., Pinto, F. & Gonçalves, M. (2004). *Pensar O Currículo, (Re) Inventar A Formação Para Diferir Na Acção: Três Perspectivas, Um Objectivo - Articular*. VI Colóquio sobre Questões Curriculares (II Colóquio Luso-Brasileiro), Janeiro de 2004.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Presença
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org.) (1994). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- M, E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa:
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: Competências básicas...I*. Porto: Porto Editora.
- Nabuco, N. (1992). *Transição do Pré-escolar para o ensino básico* - ISSN 0871 2212, (pp.81-93).
- Nabuco, M. & Lobo, M.(1996). *Articulação Entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo Do Ensino Básico (Um Estudo Comparativo) Saber Educar*. Nº2, (pp.31-41). Porto: Escola Superior de Educação Frassinetti.
- Nascimento, M. (2011, de Março 9). *TPC Cartas do leitor*. Diário de Notícias da Madeira, p.13
- Oliveira, M. (2008). *Transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. VIII Colóquio sobre Questões Curriculares – IV Colóquio Luso Brasileiro.
- Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações*. Lisboa: Editora RH
- Ostetto, L. & Leite, M. (2004). *Arte, Infância E Formação De Professores*. 5ª edição. Campinas, Brasil: Editora papirus.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Paviani, J.(1988). *Problemas de Filosofia da Educação*. Editora Vozes.
- Pennac, D. (1997). *Como um Romance*. Lisboa: Edições Asa.
- Perrenoud, F. (2004). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação, Novas Estratégias de Investigação*. Porto: Asa Editores.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?* Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: Olympio.
- Piaget, J. & Greco, P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos.
- Piaget, J. (s.d.). *A Representação do Mundo na Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pina, A. (2005). *Investigação e Estatística com o Epilnfo. Gabinete de Investigação e Estatística*.
- Pires, E. (1993). *Escolas Básicas Integradas, como Centros Locais de Educação Básica*. Oeiras: Celta Editora.

- Pereira, A. (2006). *SPSS Guia prático de Utilização, Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Polit, F. & Bernardette, H. (1995). *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem*. 3ª edição. Porto Alegre.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- 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*. Nº95, III série, (pp.10-13).
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Cadernos do Criap nº 37. Porto: Edições Asa.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia, Listening, researching and learning*. London: Routledge/Falmer.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades Na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens. As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino O Saber e o Agir do Professor*: Gaia. Editora: Fundação Manuel Leão.
- Sá, T. (2002). *Transições - da 1ª Infância à Adolescência*. Actas do, 2º Encontro do Centro Doutor João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia, (pp. 225-227).
- Sacristán, G. (1998). *O Currículo: uma Reflexão Sobre a Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Sampieri, H.; Collado, F. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santo, P. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais. Gênese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Silabo.

- Schon, D. (1988), *Formar Professores como profissionais reflexivos*, in, Nóvoa, A.(coord.), *Os professores e a sua formação* (1992), Lisboa: IIE-Dom Quixote.
- Seiça, B. (2003). *A Docência Como Praxis Ética e Deontológica Um Estudo Empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação nº 21. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. (2000). *O Professor Como Pessoa. A Dimensão Pessoal na Formação de Professores*. Porto: Editor Asa.
- Sousa, J. & Fino, C. (2007). *A escola Sob Suspeita*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, J. (2007). *A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática*. In J. Sousa & C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Porto: Edições Asa.
- Toffler, A. (s/d). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Tavares, J. et al (1991). *Formação Continua de Professores*. Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2005). *Transições Pedagógicas* Publicado no jornal A Capital a 19 de Março: Lisboa.
- Vasconcelos, T.(2009). *A Educação De Infância No Cruzamento de Fronteiras* Lisboa: Texto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa
- Zeichener, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores; Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

- Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de Autonomia, administração e Gestão do ensino não superior
- Decreto-Lei Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
- Decreto-Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro.
- Decreto-Lei nº 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância alínea

Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto – Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Outras Fontes

- Alarcão, I., Våljärvi, J. & Douglas, F. (2006). *Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Estrutura e Organização da Educação de Infância e Básica. Conferência Internacional. Debate Nacional sobre Educação: Lisboa [Consult. 19 Outubro de 2010] em <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/S76.pdf>
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; *Do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico Que Mecanismos são Utilizados?* [Consult. 5. Dez 2010] em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/141/PGUP2008%20CarlaAlves%5bpag.001-048%5d.pdf?sequence=1>
- Azevedo, J. (2007). *Educação para o Sucesso: políticas e actores*.p.87-89 IX congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. [Consult. 16. Out.2010] em <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/page/opece/links/conf.pdf>
- Brandão, M. & Santos, M. (2008). *A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo* [Consult. 30.Nov.2010]. em [www:URL: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/39/PG-%20SUP-2007-IsabelBrandao-Alice%20Santos.pdf?sequence=2](http://www.URL: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/39/PG-%20SUP-2007-IsabelBrandao-Alice%20Santos.pdf?sequence=2)
- Gomes, O. (2009). *A Escola Supervisiva*. Educare. Portal Da Educação. [Consult.13.Nov.2010] em [WWW:URL http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=655038296A039C74E0400A0AB8002988&pse](http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=655038296A039C74E0400A0AB8002988&pse) l=2
- Nabuco, M. & Lobo, M.(1996). *Articulação Entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo (um estudo comparativo)* [Consult.17.Dez.2010] http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/192/SeE_2Articulacao.pdf?sequence=1
- Mendes, J. (1987) *Paradoxos e paradigmas* [consult.20.Jan.2011] <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/paradoxos-e-paradigmas/51987/>

- Rodrigues, M. (2005). *Do Jardim De Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém Nº1, pp. 7-24 [Consult.2 Dez 2010] em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/A1.pdf>
- Vasconcelos, T. (2007). *Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas* [Consult.10.Nov.2010]. em: [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol_XV_2/1_Supervis%C3%A3o_como_um_%C2%B3TEAR%C2%B2_Reformulado_Teresa_Vasconcelos_\(V.Final\).Pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol_XV_2/1_Supervis%C3%A3o_como_um_%C2%B3TEAR%C2%B2_Reformulado_Teresa_Vasconcelos_(V.Final).Pdf)
- Vasconcelos, T. (2007). Artigo: *Transição Jardim de Infância-1º Ciclo. Um Campo de Possibilidades*. Escola Superior de Educação de Lisboa [consult. em 30 de Janeiro de 2011] <http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>
- Ministério da Educação.(2010). *Metas de Aprendizagem* [Consult.5.Nov.2010]. em <http://www.metasdeaprendizagem.min.edu.pt/ensino-basico/apresentacao/>
- Ministério da Educação. (2007). *Gestão do currículo na Educação Pré-escolar* [consult.7 Nov. 2010] em <http://www.min-edu.pt/np3/132>

Anexos

Anexo I

Guião do Questionário - Educadores

Caros Educadores

Este questionário enquadra-se no âmbito do projecto de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira. O objectivo é recolher informações sobre a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, como procedimento facilitador da transição entre esses níveis de educação e sobre o papel do supervisor pedagógico nas escolas públicas com pré-escolar e 1º ciclo do concelho de Santa Cruz, Ilha da Madeira.

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento do mesmo. A sua opinião é fundamental para esta investigação, e garantimos que o questionário é confidencial. A informação por si disponibilizada será apenas utilizada para fins relacionados com o projecto de investigação.

1- Sexo: M ☐ F ☐

2- Idade: Menos de 20 ☐ 20-29 ☐ 30- 39 ☐ 40- 49 ☐ 50-59 ☐ Mais de 59 ☐

3- Exerce funções há _____ anos

4-No último ano do pré-escolar participou em actividades conjuntas com os alunos do primeiro ciclo?

1-Nunca ☐ 2-Raramente ☐ 3-Algumas vezes ☐ 4-Muitas vezes ☐

5-Se respondeu 2, 3 ou 4, por favor responda às questões seguintes:

5.1 - A actividade foi programada em conjunto?

Sim ☐ Não ☐

5.2 - A actividade programada foi apenas de carácter festivo (por exemplo: São Martinho; Natal, Carnaval, Dia do Pai, Páscoa, Dia da Mãe, Festa Final...)

Sim ☐ Não ☐

6-Alguma vez programou alguma actividade com a professora do 1º ciclo, com o objectivo de partilharem o espaço da sala de aula? (pré-escolar e 1º ciclo)?

1-Nunca ☐ 2-Raramente ☐ 3-Algumas vezes ☐ 4-Muitas vezes ☐

7-Acha pertinente programar em conjunto com os colegas do 1º ciclo?

Sim ☐ Não ☐

8-Alguma vez visitou com os seus alunos as salas/ a escola do 1º ciclo?

1-Nunca ☐ 2-Raramente ☐ 3-Algumas vezes ☐ 4-Muitas vezes ☐

9-Considera pertinente existir articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?

Sim ☐ Não ☐

10 – Para haver articulação é necessário:

10.1 - Reflectir em conjunto com os colegas do outro nível.

1-Nada ☐ 2- Pouco ☐ 3- Nem pouco nem ☐ 4- Muito ☐
pertinente pertinente muito pertinente pertinente

10.2- Planificar conjuntamente com os colegas do outro nível.

1-Nada ☐ 2- Pouco ☐ 3- Nem pouco nem ☐ 4- Muito ☐
pertinente pertinente muito pertinente pertinente

10.3 - Recolher a informação sobre as crianças

1-Nada ☐ 2- Pouco ☐ 3- Nem pouco nem ☐ 4- Muito ☐
pertinente pertinente muito pertinente pertinente

10.4 -Nenhuma das hipóteses anteriores ☐

10.5 - Se pensa existir outra razão pertinente identifique por favor _____

11-Na sua opinião quais das seguintes informações seriam pertinentes o professor do 1º ciclo conhecer para facilitar a transição do aluno?

1-Aprendizagem ☐ 2- Capacidades ☐ 3-Dificuldades ☐ 4-Comportamento ☐ 5-Ambiente ☐
familiar

11.1 Caso sinta necessidade de referir outra queira fazê-lo por favor _____

12-Pensa que estão criadas condições para uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo:

12.1-No que respeita a questões curriculares

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

12.2-No que concerne ao espaço físico

(sala de aula)?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13- Porque muitas crianças têm dificuldade em adaptar-se nesta fase de transição do pré-escolar para o 1º ciclo?

13.1- Porque o espaço é diferente?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.2- Porque existem mais regras?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.3- Porque a relação afectiva é menor?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.4- Porque as crianças brincam menos?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.5- Porque as crianças têm mais deveres para fazer?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.6- Porque “perderam” os seus amigos?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.7- Porque são mais crescidos (pelo menos aos olhos dos adultos)?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.8- Porque não foram preparadas no pré-escolar?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.9- Porque não foram preparados pela família?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

14- As crianças aprendem brincando. Contudo, no 1º ciclo verificamos que elas brincam menos porque:

14.1- Os professores têm um programa a cumprir?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

14.2- Por serem mais crescidos e já não brincarem?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

14.3- Por existirem muitos alunos nas turmas?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

14.4 - Se para si existe outro elemento que possa ser pertinente para o choro, birra da criança e consequentemente dificulte a adaptação nesta fase de transição, queira por favor identificá-lo _____

15- Como estrutura a sua sala de aula?

1-Em filas, umas mesas ☐ 2-Formando um ☐ 3-Formando vários ☐
atrás das outras só grupo grupos

16- Alguma vez pensou modificar a estrutura da sua sala, adaptando um espaço para actividades idênticas às salas do 1º ciclo?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

17 - Quem pensa que deve aproximar mais do outro nível para promover uma articulação?

17.1 -O pré-escolar é quem deve aproximar-se mais do 1º ciclo

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo ☐ 4-Concordo ☐
absoluto em parte em absoluto

17.2 – O 1º ciclo é quem deve aproximar-se mais do Pré-escolar?

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo ☐ 4-Concordo ☐
absoluto em parte em absoluto

17.3 – Ambos os níveis devem tentar aproximar o mais possível do outro nível?

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo ☐ 4-Concordo ☐
absoluto em parte em absoluto

18- Pensa que o supervisor pedagógico é fundamental numa escola?

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo ☐ 4-Concordo ☐
absoluto em parte em absoluto

18.1- Pensa ser pertinente o papel do Supervisor Pedagógico como mediador para uma articulação facilitadora da transição?

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo ☐ 4-Concordo ☐
absoluto em parte em absoluto

18.2- Na sua opinião, o papel do Supervisor Pedagógico é:

1-Avaliar ☐ 2-Inspeccionar ☐ 3-Cooperar ☐ 4-Outro ☐

18.3- Se respondeu (4) queira referenciar qual _____

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo II

Guião do Questionário - Professores

Caros Professores

Este questionário enquadra-se no âmbito do projecto de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira. O objectivo é recolher informações sobre a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, como procedimento facilitador da transição entre esses níveis de educação e sobre o papel do supervisor pedagógico nas escolas públicas com pré-escolar e 1º ciclo do concelho de Santa Cruz, Ilha da Madeira.

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento do mesmo. A sua opinião é fundamental para esta investigação, e garantimos que o questionário é confidencial. A informação por si disponibilizada será apenas utilizada para fins relacionados com o projecto de investigação.

1- Sexo: M ☐ F ☐

2-Idade: Menos de 20 ☐ 20-29 ☐ 30- 39 ☐ 40- 49 ☐ 50-59 ☐ Mais de 59 ☐

3- Exerce funções há -----anos

4-No 1º ano do 1º ciclo participou em actividades conjuntas com os alunos do pré-escolar?

1-Nunca ☐ 2-Raramente ☐ 3-Algumas vezes ☐ 4- Muitas vezes ☐

5-Se respondeu 1, 3 ou 4, por favor responda às questões seguintes:

5.1 - A actividade foi programada em conjunto?

Sim ☐ Não ☐

5.2 - A actividade programada foi apenas de carácter festivo (por exemplo: São Martinho; Natal, Carnaval, Dia do Pai, Páscoa, Dia da Mãe Festa Final...)

Sim ☐ Não ☐

6-Alguma vez programou alguma actividade com o educador(a), com o objectivo de partilharem o espaço da sala de aula? (pré-escolar e 1ºciclo)?

1-Nunca ☐ 2-Raramente ☐ 3-Algumas vezes ☐ 4-Muitas vezes ☐

7-Acha pertinente programar em conjunto com os colegas do pré-escolar?

Sim ☐ Não ☐

8-Alguma vez visitou com os seus alunos as salas/ a escola do pré-escolar?

1-Nunca ☐ 2-Raramente ☐ 3-Algumas vezes ☐ 4-Muitas vezes ☐

9-Considera pertinente existir articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?

Sim ☐ Não ☐

10 – Para haver articulação é necessário:

10.1 - Reflectir em conjunto com os colegas do outro nível.

1-Nada ☐ 2- Pouco ☐ 3- Nem pouco nem ☐ 4- Muito ☐
pertinente pertinente muito pertinente pertinente

10.2- Planificar conjuntamente com os colegas do outro nível.

1-Nada ☐ 2- Pouco ☐ 3- Nem pouco nem ☐ 4- Muito ☐
pertinente pertinente muito pertinente pertinente

10.3 - Recolher a informação sobre as crianças

1-Nada ☐ 2- Pouco ☐ 3- Nem pouco nem ☐ 4- Muito ☐
pertinente pertinente muito pertinente pertinente

10.4 -Nenhuma das hipóteses anteriores ☐

10.5 - Se pensa existir outra razão pertinente identifique por favor _____

11-Na sua opinião quais das seguintes informações seriam pertinentes o professor do primeiro ciclo conhecer para facilitar a transição do aluno?

1-Aprendizagem ☐ 2- Capacidades ☐ 3-Dificuldades ☐ 4-Comportamento ☐ 5-Ambiente ☐
familiar

11.1 Caso sinta necessidade de referir outra queira fazê-lo por favor _____

12-Pensa que estão criadas condições para uma articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo:

12.1-No que respeita a questões curriculares?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

12.2-No que concerne ao espaço físico
(sala de aula)?

13- Porque muitas crianças têm dificuldade em adaptar-se nesta fase de transição do pré-escolar para o 1º ciclo?

13.1- Porque o espaço é diferente?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.2- Porque existem mais regras?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.3- Porque a relação afectiva é menor?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.4- Porque as crianças brincam menos?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.5- Porque as crianças têm mais deveres para fazer?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.6- Porque “perderam” os seus amigos?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.7- Porque são mais crescidos
(pelo menos aos olhos dos adultos)?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.8- Porque não foram preparadas no pré-escolar?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

13.9- Porque não foram preparados pela família?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

14- As crianças aprendem brincando. Contudo, no 1º ciclo verificamos que elas brincam menos porque:

14.1- Os professores têm um programa a cumprir?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

14.2- Por serem mais crescidos e já não brincarem?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

14.3- Por existirem muitos alunos nas turmas

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

14.4 - Se para si existe outro elemento que possa ser pertinente para o choro, birra da criança e consequentemente dificulte a adaptação nesta fase de transição, queira por favor identificá-lo _____

15- Como estrutura a sua sala de aula?

1-Em filas, umas mesas atrás das outras ☐ 2-Formando um só grupo ☐ 3-Formando vários grupos ☐

16- Alguma vez pensou modificar a estrutura da sua sala de aula, adaptando um espaço para actividades idênticas às salas do Pré-escolar?

1-Sim ☐ 2-Não ☐ 3-Não sei ☐

17-Quem pensa que deve aproximar mais do outro nível para promover uma articulação?

17.1 -O pré-escolar é quem deve aproximar-se mais das actividades do primeiro ciclo?

1-Discordo em absoluto ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo em parte ☐ 4-Concordo em absoluto ☐

17.2 –O primeiro ciclo é quem deve aproximar-se mais das actividades do Pré-escolar?

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo em parte ☐ 4-Concordo em ☐
absoluto absoluto

17.3 – Ambos os níveis devem tentar aproximar o mais possível do outro nível?

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo em parte ☐ 4-Concordo em ☐
absoluto absoluto

18- Pensa que o supervisor Pedagógico é fundamental numa escola?

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo em parte ☐ 4-Concordo em ☐
absoluto absoluto

18.1- Pensa ser pertinente o papel do Supervisor Pedagógico como mediador para uma articulação facilitadora da transição?

1-Discordo em ☐ 2-Concordo ☐ 3-Concordo em parte ☐ 4-Concordo em ☐
absoluto absoluto

18.2- Na sua opinião o papel do Supervisor Pedagógico é:

1-Avaliar ☐ 2-Inspeccionar ☐ 3-Cooperar ☐ 4-Outro ☐

18.3- Se respondeu (4) queira referenciar qual _____

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo III

Pedido de autorização à Secretaria da Educação

Exmº Sr. Director
Regional de Educação
da Região Autónoma da Madeira

Eu, Helda Maria Carvalho Basílio, educadora de Quadro de Escola da Creche “O Búzio”, destacada na EB1/PE de Santa Cruz, Concelho de Santa Cruz, venho por este meio pedir a V.Exª que se digne autorizar a minha Investigação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade da Madeira, tendo como Directora de Curso a Professora Doutora Jesus Maria Sousa, sob o tema: “O Papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo nas escolas de 1ºciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira” nas Escolas Básicas do 1ºCiclo com Pré-Escolar do Concelho de Santa Cruz, códigos –. A Investigação terá por participantes os educadores de infância e os professores do 1ºciclo neste presente Ano Lectivo.

Com esta Investigação pretende-se investigar a pertinência de uma articulação facilitadora da transição do pré-escolar para o 1º ciclo e o papel do Supervisor Pedagógico.

Junto envio em anexo o pedido de autorização endereçado ao Director das referidas Escolas com o parecer favorável.

Com os melhores cumprimentos

Santa Cruz, _____ de Outubro de 2010

A Educadora
(Helda Maria Carvalho Basílio)

Anexo IV

Pedido de autorização aos directores das escolas

Exmº Sr. Director da
EB1/PE de _____

Eu, Helda Maria Carvalho Basílio, educadora de Quadro de Escola da Creche “O Búzio”, destacada na EB1/PE de Santa Cruz, Concelho de Santa Cruz venho por este meio pedir a V.Exª que se digne autorizar a minha Investigação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade da Madeira, tendo como Directora de Curso a Professora Doutora Jesus Maria Sousa, sob o tema: “O Papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo nas escolas de 1ºciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira”: na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar de Santa Cruz, código ---. A Investigação terá por participantes Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo neste presente Ano Lectivo.

Com esta Investigação pretende-se investigar: a pertinência de uma articulação facilitadora da transição do pré-escolar para o 1º ciclo e o papel do Supervisor Pedagógico

Com os melhores cumprimentos

Santa Cruz, ____ de Outubro de 2010

A Educadora

(Helda Maria Carvalho Basílio)

Anexo V

Guião da Entrevistas - Educadores

Educadores

Esta entrevista enquadra-se no âmbito do projecto de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira. O objectivo é recolher informações sobre a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, como procedimento facilitador da transição entre esses níveis de educação e sobre o papel do supervisor pedagógico nas escolas públicas com pré-escolar e 1º ciclo do concelho de Santa Cruz, Ilha da Madeira.

Solicitamos a sua colaboração. A sua opinião é fundamental para esta investigação, e garantimos a confidencialidade e o anonimato. A informação por si disponibilizada será apenas utilizada para fins relacionados com o projecto de investigação.

1. Sexo:
2. Idade:
3. Tempo de serviço:
4. No último ano do pré-escolar participou em actividades conjuntas com os alunos do 1º ciclo.
5. A actividade foi programada em conjunto?
 - 5.1. A actividade programada foi apenas de carácter festivo (por exemplo: São Martinho; Natal, Carnaval, Dia do Pai, Páscoa, Dia da Mãe, Festa Final...)?
6. Alguma vez programou alguma actividade com o/a professor(a) do 1º ciclo, com o objectivo de partilharem o espaço da sala de aula? (pré-escolar e 1º ciclo)?

7. Acha pertinente programar em conjunto com os colegas do 1º ciclo? Porquê?
8. Conhecer o espaço onde estamos é importante. Alguma vez visitou com os seus alunos as salas/ a escola do 1º ciclo para que estes estabeleçam contacto com aquele que será o seu novo ambiente?
9. Considera pertinente a existência de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo? Porquê?
10. – Na sua opinião, o que considera necessário para haver articulação? Considera necessário reflectir, planificar em conjunto e recolher informação sobre as crianças?
11. Na sua opinião quais as informações sobre as crianças que seriam pertinentes o professor do 1º ciclo conhecer para facilitar a transição do aluno?
12. Pensa que estão criadas condições para uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.
 - 12.1. No que respeita a questões curriculares?
 - 12.2. No que concerne ao espaço físico (sala de aula)?
13. É de conhecimento que muitas crianças têm dificuldade em adaptar-se na fase de transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Queira referir a sua opinião, relativamente a como e porquê poderá ter influência os seguintes factores nessa fase de transição.
 - 13.1. O espaço físico
 - 13.2. Regras.
 - 13.3. Relação afectiva.
 - 13.4. Brincadeiras das crianças.
 - 13.5. Deveres das crianças.
 - 13.6. As crianças perderem os seus amigos.
 - 13.7. As crianças serem consideradas mais crescidas.
 - 13.8. Porque as crianças não foram preparadas no pré-escolar.

- 13.9. Porque as crianças não foram preparadas por parte da família.
14. As crianças aprendem brincando. Contudo, no 1º ciclo verificamos que elas brincam menos porque:
- 14.1. Os professores terem um programa a cumprir?
 - 14.2. As crianças serem mais crescidas e já não terem necessidade de brincar?
 - 14.3. Existem mais alunos nas turmas?
15. Como estrutura a sua sala de aula? Na sua opinião a estrutura da sala poderá ter implicações na adaptação da criança aquando da transição?
16. Alguma vez pensou modificar a estrutura da sua sala, adaptando um espaço para actividades idênticas às salas do 1º ciclo?
17. Quem pensa que deve aproximar-se mais do outro nível para promover uma articulação promotora de uma transição bem sucedida (pré-escolar, 1º ciclo ou ambos os níveis)?
18. Nos tempos hodiernos, cada vez mais se fala de Supervisão Pedagógica. Pensa que o supervisor pedagógico é fundamental numa escola?
- 18.1. Pensa ser pertinente o papel do Supervisor Pedagógico como mediador para uma articulação facilitadora da transição?
 - 18.2. Na sua opinião, qual o papel do Supervisor Pedagógico (Avaliar, inspeccionar, cooperar...).

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo VI

Guião da Entrevista - Professores

Professores

Esta entrevista enquadra-se no âmbito do projecto de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira. O objectivo é recolher informações sobre a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, como procedimento facilitador da transição entre esses níveis de educação e sobre o papel do supervisor pedagógico nas escolas públicas com pré-escolar e 1º ciclo do concelho de Santa Cruz, Ilha da Madeira.

Solicitamos a sua colaboração. A sua opinião é fundamental para esta investigação, e garantimos a confidencialidade e o anonimato. A informação por si disponibilizada será apenas utilizada para fins relacionados com o projecto de investigação.

1-Sexo

2-Idade

3-Tempo de serviço

4-No primeiro ano do 1º ciclo participou em actividades conjuntas com os alunos do pré-escolar?

5-A actividade foi programada em conjunto?

5.1-A actividade programada foi apenas de carácter festivo (por exemplo: São Martinho; Natal, Carnaval, Dia do Pai, Páscoa, Dia da Mãe, Festa Final...)?

6-Alguma vez programou alguma actividade com o/a educador(a) , com o objectivo de partilharem o espaço da sala de aula? (pré-escolar e 1ºciclo)?

7-Acha pertinente programar em conjunto com os colegas do pré-escolar? Porquê?

8- Conhecer o espaço onde estamos é importante. Alguma vez visitou com os seus alunos as salas/ a escola do pré-escolar para que estes estabeleçam contacto com aquele que foi o seu ambiente?

9-Considera pertinente a existência de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo? Porquê?

10— Na sua opinião, o que considera necessário para haver articulação? Considera necessário reflectir, planificar em conjunto e recolher informação sobre as crianças?

11-Na sua opinião quais as informações sobre as crianças, que seriam pertinentes o professor do 1º ciclo conhecer para facilitar a transição do aluno?

12-Pensa que estão criadas condições para uma articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo:

12.1-No que respeita a questões curriculares?

12.2-No que concerne ao espaço físico (sala de aula)?

13- É de conhecimento que muitas crianças têm dificuldade em adaptar-se na fase de transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Queira referir a sua opinião, relativamente a como e porquê poderá ter influência os seguintes factores nessa fase de transição.

13.1-O espaço físico

13.2-Regras.

13.3-Relação afectiva.

13.4-Brincadeiras das crianças.

13.5-Deveres das crianças.

16.6-As crianças perderam” os seus amigos.

13.7-As crianças serem considerados mais crescidos.

13.8- Porque as crianças não foram preparadas no pré-escolar.

13.9- Porque as crianças não foram preparadas por parte da família.

14-As crianças aprendem brincando. Contudo, no 1º ciclo verificamos que elas brincam menos porque:

14.1-Os professores terem um programa a cumprir? 14.2-As crianças são mais crescidas e já não têm necessidade de brincar?

14.3-Existirem mais alunos nas turmas?

15-Como estrutura a sua sala de aula? Na sua opinião a estrutura da sala poderá ter implicações na adaptação da criança aquando da transição?

16-Alguma vez pensou modificar a estrutura da sua sala, adaptando um espaço para actividades idênticas às salas do pré-escolar? Porquê?

17-Quem pensa que deve aproximar-se mais do outro nível para promover uma articulação promotora de uma transição bem sucedida (pré-escolar, 1º ciclo ou ambos os níveis)?

18- Nos tempos hodiernos, cada vez mais se fala de Supervisão Pedagógica. Pensa que o supervisor pedagógico é fundamental numa escola?

18.1-Pensa ser pertinente o papel do Supervisor Pedagógico como mediador para uma articulação facilitadora da transição?

18.2-Na sua opinião, qual o papel do Supervisor Pedagógico (Avaliar, inspeccionar, cooperar...)

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo VII

Sinopses das Entrevistas

Sinopses das Entrevistas – Educadores e Professores					
Categorias de análise	Educadores		Professores		Interpretação
	E1	E2	E3	E4	
Participação em actividades conjuntas	“Não”	“Não”	“Raramente. Apenas na Escola da Palmeira, que sendo um núcleo escolar com poucos alunos, facilitava a junção de grupos. Esta escola apenas possuía uma turma de educação pré-escolar e uma turma de cada ano de escolaridade de 1º Ciclo. Em escolas pequenas, a comunicação entre alunos e professores é mais frequente.”	“Sim, foi realizada uma actividade em conjunto com a educadora dessa turma, quando estavam na pré.”	No que concerne à participação em actividades conjuntas destaca-se que apenas uma entrevistada realizou actividades em conjunto com o outro nível.
Actividades Programadas em Conjunto	“Nunca planifiquei”	“Raramente”	“A actividade não foi programada em conjunto”	“Sim, de modo a que a actividades programada estava de acordo com as capacidades dos alunos/crianças.”	A maioria nunca programou actividades em conjunto.
Actividades Programadas em Conjunto, foram apenas de Carácter Festivo	“Nunca planifiquei”	“Algumas (risos) sim”	“Nas reuniões de conselho escolar foram apresentados projectos de diversas actividades, mas a planificação das mesmas limitou-se apenas às educadoras, sem a intervenção dos docentes de 1º ciclo.”	“Não, foi uma actividade alusiva à área de Estudo do Meio, embora já tenha participado em actividades de carácter festivo como o dia da Mãe e o São Martinho.”	Ainda que maioritariamente nunca tenham planificado, existe uma percentagem que planificou apenas de carácter festivo
Actividade Programada com o outro Nível (partilhar a sala de aula)	“Não”	“Não”	“Não”	“Sim, nomeadamente conto/dramatização de histórias e seu respectivo reconto, bem como actividades que reforcem o desenvolvimento mental no	A maioria não planificou com o outro nível.

				que respeita ao conhecimento”	
Pertinência de Programar em Conjunto	“Sim, para haver uma maior articulação.”	“Sim para as crianças que vão para o 1º ciclo terem a noção do que vão encontrar pela frente.”	“Acho muito pertinente, principalmente com turmas de cinco/seis anos, a fim de facilitar a posterior integração dos mesmos no 1º ciclo. É de todo o interesse conhecer as crianças que transitarão para o 1º ciclo”.	“Sim, pois permite proporcionar às crianças do pré-escolar e aos alunos do 1º ciclo momentos de partilha, redescoberta de saberes de âmbito interdisciplinar, com particular enfoque na matemática e nas ciências, onde muitas das crianças/alunos têm particulares dificuldades de aprendizagem e compreensão do mundo que os rodeia”	Unanimidade relativamente à pertinência de programar em conjunto Aida que por razões que diferem um pouco.
Visita à sala do outro Nível com as Crianças	“Não”	“Nesta escola não, mas, já fiz noutra escola particular onde estive a trabalhar.” (Fora deste concelho)	“Como atrás referi, apenas numa escola com poucos alunos. Na presente escola, nunca efectuei visitas.” (Escola já extinta)	“Sim, e o inverso também acontece, na ultima escola onde exerci.” (Fora deste concelho)	Todos referem que na actual escola não, ainda que 3 refiram que já o fizeram noutra escola onde exerceram.
Pertinência de Articulação entre o Pré-escolar e o 1º ciclo.	“Sim, porque desse modo a articulação entre o 1º ciclo e o Pré-escolar seria importante para ambos os graus de ensino, de modo a haver uma maior troca de informações sobre os alunos que transitam de um para o outro, tendo em vista o bem-estar e desenvolvimento global das crianças.”	“Acho que sim. Para haver maior comunicação, ligação entre o que o pré-escolar faz. Para o 1º ciclo saber o que fazemos e conseguirmos dar continuidade.”	“Considero muito importante a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, na medida em que é necessário conhecer as crianças, os seus interesses, o seu meio familiar e, sobretudo, as suas dificuldades.”	“Naturalmente que sim. Porque, partindo do princípio que o ensino pré-escolar fornece um contributo importante para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança promovendo a sua orientação e encaminhamento adequado, servirá certamente para facilitar a passagem da aprendizagem lúdica à aprendizagem formal.”	Consenso quanto à pertinência de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Todas consideram pertinente.

Pertinência de Reflexão Conjunta para a Existência de Articulação e recolher informação sobre a criança	“Para haver articulação é necessária haver mais comunicação e troca de informações.”	“Poderíamos partilhar opiniões em conjunto, reflectir e planificar também”	"Sim."	“Para que a articulação realmente seja possível será necessário em primeiro lugar predisposição e empenho de ambas as partes. Evidentemente que planear e reflectir sobre o trabalho a realizar ou realizado pressupõe um conhecimento adequado de cada uma das crianças com as quais trabalhamos.”	Para que exista articulação, reflexão, terá de haver primeiro predisposição e empenho de ambas as partes. Será pertinente pois permite Comunicar partilhar informações
Informações Pertinentes que o professor deve ser conhecedor Na Transição do Aluno	“Ao nível do comportamento, dificuldades sentidas, ou qualquer outro aspecto considerado pertinente e que pode influenciar o processo de aprendizagem.”	“Eu acho que deveria haver assim maior comunicação para que possamos dizer ao professor quais são as capacidades que cada criança tem ao nível da aprendizagem”	“ Informações de carácter cognitivo e de contexto familiar.”	“O ambiente familiar, o desenvolvimento cognitivo e social de cada um.”	No respeitante às informações sobre a criança que o professor deve ser conhecedor, verificámos que defendem ser o desenvolvimento cognitivo, contexto familiar sendo dada importância também às capacidades da criança uma vez que poderá assim influenciar todo o processo de aprendizagem.
Existência de Condições para uma Articulação entre os dois Níveis: Questões Curriculares	“Não, o currículo do pré-escolar e do 1º ciclo não têm parâmetros comuns que lhes permita haver uma articulação.”	“Não”	“No que respeita a questões curriculares, sim”	“Neste aspecto acho que não.”	Verificámos que ainda que para uma das entrevistadas estejam criadas condições curriculares promotoras de articulação, a maioria refere que estas não estão criadas.
Existência de Condições para uma Articulação entre os dois Níveis: Espaço	“A disposição do espaço físico de uma sala de aula do pré-escolar e o próprio espaço e materiais em nada têm a ver com um	“Talvez”	“As salas de pré são pouco espaçosas para o efeito”.	“Em alguns casos sim.”	Existe uma ambiguidade relativamente à existência de um espaço físico apropriado para a articulação entre os dois níveis de educação

Físico (Sala de Aula).	e outro.”				
Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças na fase de Transição: Espaço Físico	“Pelas razões que referi na pergunta anterior.”	“Sim acho que sim porque o espaço é diferente. Nós organizamos a nossa sala por áreas onde eles podem dispersar-se um bocadinho, podem ir explorar as diferentes áreas. Enquanto no 1º ciclo têm de estar maior tempo sentados para fazer as actividades.”	“Uma sala com mesas individuais é uma realidade diferente, bem como os materiais: cadernos, livros, lápis, pasta... No início é muito difícil e o professor tem de colaborar imenso até a adaptação”	“O espaço físico é bastante diferente pois têm de estar sentados, individualmente, na sua mesa.”	Realmente todos referem que o espaço físico é diferente, sendo que no 1º ciclo tem de estar mais tempo sentados
Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças na fase de Transição: Existência Regras	“Esta é uma resposta um pouco relativa, depende do educador e do professor, da direcção da escola, entre outros factores.”	“Também penso que são outras. Têm de estar maior tempo sentadas, têm deveres para fazer, têm tarefas para fazer e têm de ser realizadas.”	“As regras terão de ser abordadas de início, sendo muito importante o seu cumprimento na íntegra; caso contrário, gera-se a indisciplina. Em caso de difícil adaptação é conveniente tratar do assunto com os responsáveis pela criança”.	“As regras devem ser continuadas, daí ser necessário haver articulação”	Ainda que seja referido que as regras devem ser continuadas, sendo assim importante a articulação, também é referenciado que estas são muito diferentes no 1º ciclo.
Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças na fase de Transição: Relação Afectiva	“Independentemente do professor, penso que aqui depende igualmente do professor mas eventualmente pode existir uma relação afectiva mais próxima entre o educador e a criança.”	“Eu acho que depende de cada um, se tiver mais motivado para dar mais afecto à criança, se calhar até dá.”	“O professor deverá ter muito “jeito” para lidar com crianças que apresentem dificuldades de adaptação como por exemplo: timidez e falta de auto-confiança.”	“Este ponto é bastante importante, pois os educadores de infância são provavelmente, mais afectivos que os professores na medida em que o trabalho a realizar com as crianças destas faixas etárias (3/6 anos) assim o exigem.”	Ainda que referenciem que depende do professor, é também focado o facto de no pré-escolar existir uma relação afectiva mais próxima entre educador e criança.

Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças na fase de Transição: Brincadeiras das Crianças	“O factor da brincadeira de carácter lúdico ou livre está mais presente no pré-escolar, penso que a transição para o 1º ciclo corta bruscamente com este aspecto que também é importante para o bem-estar geral da criança. “	“Penso que têm mais tempo no pré-escolar para fazer as brincadeiras do que no 1º ciclo. No 1º ciclo têm mais tarefas para realizar.”	“No início, as brincadeiras e jogos são muito importantes para a socialização das crianças. O professor deve realizar jogos com alguma regularidade.”	“As vezes dificulta um pouco, pois já não há o dia do brinquedo (por exemplo) ”.	As brincadeiras são relevantes para a criança, contudo afirmam ser no pré-escolar que esta se verifica com maior incidência. É também referenciado o corte brusco l que acontece aquando da transição para o 1º ciclo-
Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças na fase de Transição: Trabalhos de Casa	“Aqui penso que os pais esperam que as próprias crianças tenham uma postura diferente e exijam mais das próprias crianças. Espera-se que as crianças façam mais do que aquilo a que estavam habituadas.”	“Penso que sim, se calhar não estavam preparadas para ter tanta quantidade de tarefas como no pré-escolar. O Pré-escolar não é tão obrigatório como no 1º ciclo.”	“As crianças têm de se convencer que têm deveres a cumprir e o professor e os pais têm de ser intransigentes nesse aspecto”	“Não creio que dificulte os deveres têm de ser inculcados de forma gradual.”	Ainda que seja referido que os deveres devem ser de forma gradual, também foi referenciado que podem dificultar a adaptação. Poderá dever-se ao de não estarem preparadas para a existência de tantas tarefas e porque os pais também esperam que as crianças façam mais do que faziam até então.
Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças na fase de Transição: Crianças “Perderam” os seus Amigos	“Penso que pode ser um factor mas não o mais importante. Qualquer profissional da educação sabe que as crianças têm imensa facilidade em fazer amigos.”	“Eu creio que sim eles são separados.”	“Se possível, convém que a criança continue no 1º ano com alguns companheiros do pré-escolar. Se isso não for possível, o professor terá de encorajá-la e apoiá-la na integração com os novos colegas.”	“Acho que não é muito relevante, pois nestas idades as crianças acompanham o grupo ou então facilmente fazem amigos.”	Ainda que para uns não seja factor determinante, referem que realmente é importante pelo menos no 1º ano do 1º ciclo manter pelo menos alguns amigos.
Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças	“Sim, tal como disse anteriormente, penso	“Também. Às vezes os professores e mesmo	“O professor deverá realçar que agora as crianças já são crescidas	“Considero que este facto ajuda	De uma maneira geral todos consideram que realmente as

na fase de Transição: Crianças são mais Crescida	que a mentalidade dos pais é de que as crianças são consideradas crescidas e se comportem como tal, quando ainda há pouco mais de um mês e meio estiveram no pré-escolar e espera-se uma mudança demasiado repentina.”	os pais exigem um bocadinho mais das crianças até porque já estão no 1ºciclo. Já são mais crescidos já não precisam de brincar e acho que também precisam de brincar um bocadinho. Há uma mudança radical.”	e que é tempo de trabalhar.”	na integração.”	crianças já são mais crescidas e têm de corresponder as expectativas dos pais e dos professores. Tem de trabalhar mais. Todavia realçam também que é uma mudança demasiado repentina, radical.
Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças na fase de Transição: Falta de Preparação das Crianças no Pré-escolar	“Aqui discordo, penso que o “problema” não está no pré-escolar e no quanto se preparem as crianças para o 1º ciclo.”	“Não...quer dizer concorda em parte, talvez mas, temos de ver que no pré-escolar apanhamos grupos grandes, apanhamos grupos com 27 crianças, de diferentes faixas etárias e por vezes é difícil chegar às necessidades das crianças. Tentamos mas ao reflectir vemos que ficou muita coisa por fazer.”	“As educadoras têm um papel fundamental na preparação das crianças em período de transição, sendo que a articulação e a comunicação são importantes entre o pré e o 1º ano.”	“Discordo.”	Ainda que discordem que assim o seja, é focado o facto de as educadoras têm um papel fundamental na preparação das crianças em período de transição. Por vezes o numero elevado de crianças em cada sala (27) do pré-escolar, não facilita em nada a preparação da criança.
Razões que Dificultam a Adaptação das Crianças na fase de Transição: Falta de Preparação pela Família	“O papel da família nesta preparação é tão importante como o do educador. Com base no diálogo, esta dita preparação pode ser facilmente realizada.”	“Por vezes não têm o apoio em casa que deveriam ter. Há muitas crianças que chegam a casa e não.... Notamos aquelas que têm apoio e as que não têm.”	“A família tem um papel fundamental na preparação das crianças para a passagem para o 1º ano, abordando o assunto de vez em quando, falando da importância da aprendizagem para a vida.”	“Às vezes dificulta, sobretudo se a família incutir na criança a ideia de que o 1º ciclo vai ser difícil.”	Todos referem que a família tem realmente um papel fulcral na preparação da criança.
No 1º Ciclo as Crianças	“Sim e não. Penso que	“Eu penso que sim. É	“o currículo é extenso e é	“De certo modo sim, mas é	É consensual o facto de as

Brincam Menos: Professores têm um Programa a Cumprir	tem a ver com o próprio sistema de ensino. Penso que poderia haver em cada sala de aula um canto com histórias, jogos, uma área lúdica para as crianças.”	muita coisa para dar. Todos os programas têm de ser cumpridos e dados a tempo e horas para não perderem nada. As crianças não têm tempo para brincar.”	necessário cumpri-lo Sem dúvida. Os professores preocupam-se muito com o cumprimento dos programas. “Há pouco tempo para brincadeiras. Além disso os professores não estão muito motivados para os jogos e brincadeiras.”	também um processo gradual.”	crianças brincarem menos porque os professores têm um programa a cumprir.
No 1º Ciclo as Crianças Brincam Menos: Crescimento da Criança	“Todas as crianças têm necessidade de brincar.”	“Sim, mas todos devem continuar a brincar”	“As brincadeiras são sempre muito agradáveis e sempre muito apreciadas pelas crianças. O professor deveria dedicar algum tempo para jogos e brincadeiras.”	“Discordo totalmente.”	É dada relevância ao facto de as crianças continuarem a ter necessidade de brincar.
No 1º Ciclo as Crianças Brincam Menos: Número Elevado de Alunos na Turma	“Não considero que seja um factor pertinente.”	“Também. Se tivessem menos , se calhar seria mais fácil chegar a todos.”	“O elevado número de alunos também dificulta a realização das brincadeiras. Não é fácil para o professor, a execução de brincadeiras numa turma de mais de vinte e cinco alunos.”	“Não concordo, pois existem momentos para tudo, não creio que seja um problema.”	Ainda que refiram que há tempo para tudo e o número de crianças não é pertinente para as brincadeiras, existe também quem foco que realmente o número poderá ser factor que influencia o tempo disponível para as brincadeiras das crianças
Estrutura da sala	“A minha sala está dividida em áreas. Penso que sim, que pode e acho que deveria haver uma sala de transição na qual o aspecto físico deveria ser idêntico a uma sala de primeiro ciclo, com quadro negro em todas elas e existirem aspectos em comum na	“A minha sala está estruturada em grupo, mesas rectangulares mas em forma de “U”. Talvez sim porque estão habituadas a estar em grupo e de repente vêm-se sozinhas no seu cantinho.”	“Geralmente agrupam-se as mesas aos pares. Por vezes a criança necessita da ajuda do colega.”	“No princípio poderá ser um choque, mas facilmente será ultrapassado.”	A estrutura da sala do pré-escolar e do 1º ciclo diferem. Esta diferença pode influenciar realmente a criança ainda que seja inicialmente.

	forma de organização do trabalho diário.”				
Adaptação da Estrutura da Sala de Aula para actividades do outro Nível	“Já mas isso implicaria meios físicos, materiais que sabemos que não dispomos.”	“Sinceramente não.”	“A sala deveria ter espaço suficiente para actividades específicas, mas já em si, é exíguo para o número de alunos. Seria ideal haver o “cantinho da leitura”, um espaço para expressão plástica, para dança, sem ser a sala de Música que se encontra sempre em actividades com outras turmas...”	“Sim, porque sobretudo nos momentos de leitura, proporciona um ambiente mais acolhedor.”	É no 1º ciclo que se realça a adaptabilidade de um espaço da sala a um espaço muito próximo do existente no pré-escolar, sendo denotado a sua importância para a criança.
Quem deve Aproximar-se do outro Nível	“Ambos.”	“Eu acho que os dois para permitir e garantir um maior sucesso ao nível da transição das crianças.”	“Ambos os níveis.”	“Ambos os níveis, até porque partilham o mesmo espaço (escola).”	Sem dúvida que são ambos os níveis que devem aproximar-se para garantir um maior sucesso na transição.
Pertinência do Supervisor Pedagógico na Escola	“Apenas se for no sentido de orientação pedagógica mais adequada.”	“Sim”	“Não muito importante.”	“Fundamental não acho, poderá no entanto ser uma mais-valia de modo a ajudar quem necessitar. Isto se o trabalho for realizado em parceria/cooperação.”	Ainda que não considerem fundamental, realçam que poderá ser uma mais valia se o trabalho for realizado em parceria e cooperação.
Pertinência do Supervisor Pedagógico como Mediador na Articulação	“Sim.”	“Sim porque vai manter o diálogo entre ambas as partes.”	“Sim”	“Não. Julgo que esse papel cabe aos educadores e professores.”	No geral consideram que o Supervisor Pedagógico poderá ser um mediador para a existência de articulação.
Função do Supervisor Pedagógico	“Avaliar no sentido qualitativo de modo a traçar linhas orientadoras para uma prática pedagógica	“O papel Seria avaliar, inspeccionar cooperar connosco, comunicar, arranjar soluções para	“Sobretudo para cooperar.”	“Mesmo que possa de ter a função de avaliador, julgo ser bem mais importante o papel de cooperação tendo em conta que, pedagogicamente, domina os	São da opinião que, ainda que o Supervisor Pedagógico tenha de avaliar terá sem margem de dúvida cooperar.

	baseada nos interesses e necessidades específicas de cada criança. “	ambas as partes”		assuntos em questão.”	
--	--	------------------	--	-----------------------	--