

O processo de Transição entre o JI Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis – um estudo de caso

Tânia Marisa Sousa Ferreira

Sob orientação: Professora Doutora Dora Castro

O processo de Transição entre o JI Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis – um estudo de caso

Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico
do Porto para obtenção de grau de mestre

Tânia Marisa Sousa Ferreira

Sob orientação: Professora Doutora Dora Castro

Agradecimentos

É com grande satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste trabalho possível, pois apesar de ser um processo solitário, reúne o contributo de várias pessoas. Deste modo quero agradecer:

Em primeiro lugar e de uma forma muito especial à Professora Doutora Dora Castro, pela motivação e apoio necessário para avançar com este trabalho. Agradeço de igual forma por todo o seu saber científico, disponibilidade, compreensão e as valiosas contribuições para este trabalho.

À minha mãe por ser a minha maior força motivadora, por todo o seu amor, alegria, atenção sem reservas e por ser a melhor mãe do mundo.

À minha irmã Vera, que está sempre presente em tudo o que faço na minha vida, pela compreensão e carinho com que me apoiou e que me fez acreditar que conseguia.

Ao Tiago pelo apoio, pela sua inestimável paciência, tempo interminável... e contenção das minhas angústias.

Às minhas amigas e colegas de trabalho e mestrado Telma e Natacha por todo o carinho e pela sua inteira disponibilidade para me ajudar em todo o processo deste trabalho, pelas palavras ditas no momento certo, apoio e boa disposição, pela sua bondade e por tudo o que representam para mim.

À minha diretora Rute e todas as colegas do Jardim de Infância Passinhos de Rei pelo apoio e disponibilidade.

À minha amiga Daniela que me fez acreditar que ainda há amigos verdadeiros.

A todos os demais o meu muito obrigado.

Resumo

O estudo que se apresenta emerge de um projeto de investigação que tem como eixo estruturador a temática do processo de transição das crianças do Jardim de Infância Passinhos de Rei para as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento Soares dos Reis.

Com este estudo pretende-se investigar e refletir os discursos e as práticas dos Educadores e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico para que a transição entre ciclos ocorra, conferindo a cada um a função de completar, aprofundar, integrar e alargar o ciclo anterior na construção de projetos integrados e articulados.

O quadro teórico e legal, exposto em dois capítulos, apresenta o ponto de vista de diversos investigadores sobre a problemática da transição entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, como atitude reflexiva, formativa e promotora de mudança.

Trata-se de um estudo exploratório, onde foi utilizado um inquérito por questionário, cujos resultados foram complementados pela realização de uma análise documental e documentos das práticas orientadoras da atividade pedagógica das instituições estudadas.

O estudo conclui que não se verificam efetivas evidências de utilização de mecanismos/estratégias de transição do pré-escolar para o 1º CEB que possibilitem e/ou facilitem a adaptação da criança.

Abstract

The study shows that emerges from a research project which has as its theme the structural axis of the transition of children from kindergarten Passinhos de Rei steps to schools of the 1st cycle of Basic Education Agrupamento Soares dos Reis.

This study aims to investigate and reflect the discourses and practices of Educators and Teachers of the 1st cycle of Basic Education for the transition between cycles occur, giving each function to complete, deepen, integrate and extend the previous cycle in construction of integrated projects and articulated.

The theoretical and legal exposed in two chapters, presents the view of many researchers on the issue of transition between pre-school and first cycle, as reflexive attitude, training and promoting change

This is an exploratory study, which was used by Questionnaire Survey, whose results were complemented by the completion of a desk review and the documents guiding the practical pedagogical activity of the institutions studied.

The study concludes that there is no evidence of effective use of mechanisms / strategies for transition from preschool to 1st CEB that enable and / or facilitate the child's adjustment.

ÍNDICE GERAL

Siglas.....	7
Introdução.....	8
PARTE I – Apresentação da problemática.....	10
1. Identificação e justificação do problema.....	11
2. Questão de partida.....	11
3. Objetivos do projeto.....	12
PARTE II – Enquadramento Teórico e Legal.....	13
<u>Capítulo I</u>	14
1. A questão da transição pré-escolar – 1º ciclo.....	14
2. O processo de transição.....	16
3. A problemática da transição.....	18
4. As práticas de transição e a Continuidade Educativa.....	21
5. A transição entre níveis de ensino e a formação de professores.....	25
<u>Capítulo II</u>	27
1. Modelos Explicativos.....	27
1.1 A transição ecológica de Bronfenbrenner.....	27
1.2 Modelo de análise da adaptação humana à transição.....	31
1.3 Modelo de Brammer e Abrego.....	32
1.4 Teoria da Interrupção (ou da Discrepância).....	32
PARTE III – Estudo Empírico	34
<u>Capítulo I</u>	35
1. Objetivos do estudo empírico.....	35
2. Caraterização do contexto.....	36
3. Público- alvo do estudo.....	38
4. Opções metodológicas.....	39

5. Estratégias e instrumentos de recolha de dados.....	41
6. Técnicas de análise e tratamento de dados.....	43
Capítulo II	44
1. Descrição do processo de investigação.....	44
1.1 Inquérito por questionário.....	44
1.2 Recolha de dados.....	45
2 Caraterização dos respondentes.....	47
3 Análise dos dados de opinião.....	52
4 Análise documental.....	56
PARTE IV – Plano de ação.....	57
1. Motivo de atuação.....	58
2. Objetivos.....	59
3. Estratégias para uma melhoria do processo de transição.....	59
Conclusão.....	66
Bibliografia.....	67
Apêndices	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição dos respondentes segundo a variável “sexo.....	48
Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes segundo a variável idade.....	49
Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes segundo a variável habilitações académicas	49
Gráfico 4- Distribuição dos respondentes segundo a variável nível de docência	50
Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes segundo a variável ano que está a lecionar	51
Gráfico 6 – Distribuição dos respondentes segundo a variável tempo de serviço	51
Gráfico 7 – Distribuição dos respondentes segundo a vínculo institucional	52

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Esquema do plano de ação.....	64
Quadro 2 – Esquema do plano de ação.....	65
Quadro 3 – Esquema da avaliação do plano de ação.....	66

Siglas

J.I. – Jardim de Infância

EB1- Ensino Básico

1º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento da Europa

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DREN - Direção Regional de Educação do Norte

PE- Projeto Educativo

RI - Regulamento Interno

PAA - Plano Anual de Atividades

Introdução

Aprofundar os conhecimentos sobre a educação pré-escolar é importante tanto para os pais e cidadãos em geral como para profissionais e investigadores.

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

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

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

Este trabalho tem como intenção perceber os meandros da transição se existem ou devem existir entre esta e o nível subsequente numa lógica de continuidade educativa.

Pretende ainda refletir sobre as práticas dos Professores do 1º Ciclo do Agrupamento Soares dos Reis e Educadores de Infância do Jardim de Infância Passinhos de Rei quanto ao processo de transição das crianças entre estes dois ciclos, bem como, perceber as suas, dificuldades, constrangimentos e incertezas.

O trabalho desenvolvido encontra-se dividido em 4 partes. Na parte 1, está presente a apresentação da problemática com a sua questão de partida e os objetivos do projeto. Na parte 2, o enquadramento teórico, está dividido em capítulos e no qual está explicitada a revisão bibliográfica realizada, apresentando os contributos de diversos autores, tendo presente a questão inicial. Na parte 3, no capítulo 1, encontra-se o estudo empírico na qual sucede a metodologia, aclarando o trajeto de investigação, tal como os instrumentos utilizados para a recolha de dados. No capítulo 2 situa-se a caracterização dos respondentes, a análise e reflexão dos resultados e a análise documental. Na parte 4, o plano de ação, sendo explicado o motivo de atuação, os objetivos, as atividades e a sua respetiva avaliação.

Por último, procede-se a Reflexão Final tecendo algumas considerações sobre os resultados, através dos instrumentos utilizados neste estudo, e que dão resposta à questão do trabalho desenvolvido, terminando com uma reflexão sobre as limitações e propostas de continuidade ou futuras iniciativas investigativas com vista a melhorar a qualidade na educação, evitando ruturas e transições complexas e distanciadas, entre os primeiros anos de escolaridade.

1. Identificação e justificação do problema

O problema que vai ser tratado ao longo deste projeto refere-se à inexistência de procedimentos que facilitem o processo de transição das crianças da instituição particular e cooperativa - Passinhos de Rei e a rede de escolas públicas do Agrupamento Soares dos Reis.

No Jardim de Infância (J.I.) Passinhos de Rei uma média de 75% das crianças da sala dos 5 anos ingressam para o 1º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento Soares dos Reis.

O único contato cedido por parte do Agrupamento Soares dos Reis para o grupo de crianças dos 5 anos do Infantário Passinhos de Rei é um momento (cerca de 1 hora) antes da transição para a escola em questão, para conhecimento das instalações.

Constata-se que o tempo despendido é insuficiente tanto para os profissionais como para as crianças envolvidas.

Considera-se que existe um distanciamento entre os profissionais de educação Pré-escolar de ensino particular e das Ensino Básico 1 (EB1) do ensino público. Existe assim, uma urgente necessidade de implementar espaços colaborativos e de intercâmbio entre os dois níveis de escolaridade, para que as transições entre si se tornem processos que possibilitem e ou facilitem a adaptação da criança.

2. Questão de partida

Segundo Esteves (2008:80) “O ponto de partida de qualquer investigação é a formulação da questão ou questões de investigação e, para o autor, uma formulação adequada e clara permite antever o conteúdo em estudo, mas também o “estilo da investigação em causa””.

A partir da formulação do problema, justificação da escolha segue a seguinte questão de partida

Como favorecer o processo de transição das crianças do Jardim de Infância Passinhos de Rei para as escolas básicas do 1º ciclo do Agrupamento Soares dos Reis?

3. Objetivos do Projeto

- Desenvolver um quadro legal e teórico que ilumine e sustente o processo de investigação
- Conhecer as opiniões dos docentes sobre o processo de transição
- Conhecer que tipo de práticas desenvolvidas entre os JI Passinhos de Rei e as escolas do 1º ciclo do Agrupamento Soares dos Reis facilitam a melhoria do processo de transição das crianças
- Conhecer os constrangimentos que dificultam o processo de transição das crianças entre o JI Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis
- Desenvolver um plano de ação que defina estratégias /caminhos que facilitem o processo de transição das crianças do JI Passinhos de Reis e as escolas Básicas do 1º ciclo do Agrupamento Soares dos Reis

Parte II- Enquadramento Teórico e Legal

.....

O enquadramento teórico e legal encontra-se organizado em 2 capítulos. No capítulo 1 inicia-se o enquadramento conceptual do presente estudo fazendo uma abordagem a questão da transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. Nesta perspetiva, traçou-se neste capítulo, o conceito de transição, a sua problemática e a relação entre a transição e a continuidade entre os dois níveis de ensino que parece importante referir sobre os olhares proporcionados pela visão paradigmática crítico-reflexiva. No capítulo 2, apresenta-se os modelos explicativos na visão de diferentes autores e vertentes paradigmáticas que os enformam.

Capítulo I

1. A questão da transição pré-escolar-1º ciclo

“Em quase todas as épocas e em quase todas as partes do mundo os primeiros oito anos de vida têm sido encarados como a primeira e muito importante fase da existência” (Bruce, cit. Bertram e Pascal 1999, p. 11).

Neste período as crianças aprendem quem são, quem são as pessoas mais importantes para elas e como é o mundo à sua volta. Como referiu Bruce (cit. Bertram e Pascal, 1999), “aprendem a participar nesse mundo e contribuem para ele com a sua criatividade, imaginação, sensibilidade e espírito crítico” (p. 11).

A Lei- Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97,10/2), considera que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

O reconhecimento da Educação Pré-Escolar como decisivo para o desenvolvimento do ser humano é uma ideia partilhada por diversos investigadores (Silva, 1997; Zabalza, 2004; Nabuco, 1992; Castro & Rangel, 2004; Vasconcelos, 2008).

Este facto sugere a importância da sequencialidade entre níveis de ensino.

“A transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos.” Fernandes (2000, p.142)

A transição é para Castro e Rangel (2004, p. 135) “vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto.”

Em 1975 e 1977, segundo Vasconcelos (2007), surgem os primeiros estudos internacionais sobre a importância das transições na vida das crianças. Resultado de uma iniciativa do Conselho da Europa, estes estudos apontam para a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano de educação pré-escolar e o 1º ano do ensino básico (1º CEB) com maior flexibilidade com vista a facilitar a transição.

Com igual sentido, o relatório do estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” assume, no capítulo das Considerações Finais e Recomendações do Estudo, que a transição entre ciclos se constitui como “[...] um problema a ter em consideração já que parece recaírem nas desarticulações (entre níveis de escolarização, entre discursos e práticas, entre políticas setoriais) alguns dos principais problemas com que se debate a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, em Portugal.” (Alarcão, 2008:118)

2. O processo de Transição

No dicionário de Língua Portuguesa, transição é definida como o “ato ou efeito de passar de um lugar para outro, mas também correlação, interdependência” (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Círculo de Leitores).

Esta definição de correlação e interdependência permite a utilização destes conceitos indistintamente, apesar de a problemática amplamente abordada, assentar mais na questão da passagem de um lugar para outro.

Estas transições e/ou articulações entre ciclos, têm sido amplamente abordadas e continuam a ser identificadas, por diferentes autores, em estudos nacionais e internacionais, como uma descontinuidade na aprendizagem, sendo apresentada como uma dificuldade ou um potencial obstáculo ao sucesso educativo dos alunos.

Segundo Vasconcelos (2009), as transições “lembram ritmos de passagem, tempo de passagem ou o atravessar de fronteiras.”

Para Roldão (2008, p.108) a transição é vista “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição, assim transformar as passagens de nível ou grau de ensino em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo.”

Para tal, segundo Silva (1997, p.28), é necessário fomentar a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória, bem como “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”.

No estudo da OCDE (2006), as transições na educação básica, são consideradas como cruciais. Petriwsky e Thorpee Taylor (2005), consideram que “as transições na vida das crianças e dos jovens, ou mesmo dos adultos, podem provocar distúrbios emocionais, afetivos e sociais e causar descontinuidades nas aprendizagens. Ao contrário, as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem” (in Vasconcelos, 2009, p. 49).

A transição da criança de casa para o jardim de Infância, ou deste para ciclos subsequentes implica um processo de adaptação que deve merecer a atenção cuidada e individualizada tanto por parte do estado, da comunidade, dos docentes, do pessoal auxiliar, bem como das famílias. (Vasconcelos, 2007)

As transições nem sempre são prejudiciais ou causadoras de danos, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Niza (2002, p. 63) considerou que nos são naturais, “É nos próprio, portanto, ocorre de forma natural, a «transição»”. E às vezes, incomodamo-nos excessivamente, não acreditando nos efeitos vantajosos das discrepâncias (p. 63). Segundo este autor, as transições não têm de ser vividas apenas como algo de negativo. Dão-nos a consciência do movimento das nossas vidas. Niza (2002) acrescenta, “Essa força de acomodação dá-nos novas forças” (p. 63). Mas, como contrapõe Santos (2002), “as transições não têm que ser negativas, pelo contrário, podem constituir uma oportunidade de crescimento. Mas temos que considerar que “são momentos em que ficamos mais frágeis” (p.67).

A diferente abordagem de um mesmo conceito leva-nos a concluir que as transições merecem um cuidado e atenção especiais, para que ocorram de modo natural, não pondo em perigo o sucesso educativo das crianças.

3. A problemática da transição

Para que se promova o sucesso educativo existe a necessidade de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida da criança.

Vasconcelos (2008) considera que uma educação de qualidade, desde os primeiros anos da criança, é o fator de sucesso educativo. Assim a continuidade educativa entre ciclos e entendida como uma forma de conseguir proporcionar uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e (...) de garantir o progresso (Dunlop, 2003, cit, por Vasconcelos, 2008, p.85)

Nos últimos 20 anos têm sido realizados estudos, que segundo Griebel e Niesel (2003, cit por Vasconcelos, 2008) “apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, à cabeça das quais se encontra a capacidade de aprender a aprender.” (p. 84-85).

Assim, atualmente a competência aprender a aprender parece pertencer ao topo da hierarquia daquelas que indicam que a criança poderá integrar com sucesso o ensino obrigatório ou o 1º ciclo do ensino básico (Griebel e Niesel, 2003 cit. por Vasconcelos, 2008, p.84).

Vasconcelos (2008) apresenta ainda as competências sociais de cooperação, que são: a autoconfiança, a capacidade autocontrole e a capacidade de resiliência.

A autoconfiança surge como a competência decisiva aquando da integração na escolaridade obrigatória. Na satisfação desta competência o Educador de Infância surge, para Vasconcelos (2008), com o papel de criar momentos para que a criança ganhe autoconfiança, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e objetos (...) de modo a modificá-los (...) e auxiliar as crianças que (...) revelem maiores dificuldades (p. 85).

A capacidade de autocontrolo que para Margetts (2002, cit. por Vasconcelos, 2008, p.85) é “uma competência básica de inserção no primeiro ciclo”. Evidencia a este propósito que a criança “precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração.

Por outro lado, é importante ter capacidade de resiliência que de acordo com Griebel e Niesel (2003, cit. por Vasconcelos, 2008), é “a capacidade de fazer face à frustração, ou, mesmo, à privação, de forma dinâmica e positiva, na medida em que, esta mesma capacidade (...) leva a criança a ser forte, otimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento” (p. 85).

Assim, tal como refere Azevedo (2007) se a Educação de Infância aparece como sendo algo que decide o desenvolvimento de cada pessoa que leva a uma política de igualdade de oportunidades é crucial repensar a transição para que não aconteçam ruturas ou cortes entre estas circunstâncias educativas.

Na perspetiva de Castro e Rangel (2004) “as transições e as mudanças, com as suas continuidades e descontinuidades que as caracterizam, podem assim constituir oportunidades de crescimento”.

Daí a necessidade da transição aparecer como um processo que venha facilitar a adaptação e promover o desenvolvimento não esquecendo o conceito de continuidade. (Reis-Jorge, 2007, p. 10). Outros investigadores, tal como Nabuco (1992), salientam que o insucesso no ensino básico, e os seus ciclos posteriores, tem certamente, por base, a descontinuidade presente na programação de currículos e métodos de ensino. A eliminação dessas descontinuidades questões da transição e des (continuidade) entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico colabora para o sucesso educativo (p. 81).

O Jardim de Infância deve ter como objetivo central construir e estabelecer os alicerces da aprendizagem ao longo da vida. Os Educadores de Infância e aos Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico são impulsionadores no estabelecimento de contactos, na promoção de atividades conjuntas e na preparação dos momentos diversificados, da qual fazem parte os momentos anteriores à transição, os momentos de transição e os momentos posteriores, isto é, o momento em que a criança se adapta à nova realidade. É, pois, imprescindível que haja um acompanhamento da criança que sofre o momento de transição. (Machado, 2007, p. 16).

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

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

Quer os docentes quer as crianças têm de compreender os desafios que lhe serão colocados no nível seguinte de forma a prepararem-se, adquirindo a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como “crescer” (Portugal, 1998, cit. por Serra, p.91).

As crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao seu mundo, sendo que neste processo é essencial ter-se atitudes e cuidados educativos disponibilizando à criança a noção de previsibilidade do contexto (Idem, p.15). Se a entrada no 1º ciclo for eficaz a criança apresenta-se como um cidadão emancipado, devendo esta a ser a finalidade educativa dos educadores e professores (Idem, p.23).

4. As práticas de Transição e a Continuidade

Educativa

Segundo Castro e Rangel, 2004 “O processo de transição e integração no 1º ciclo nem sempre é tão simples como seria de supor.”

Cada vez se dá mais atenção e valor aos vários momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar do longo percurso escolar.

Parece unânime entre pais, professores e educadores que as transições devem ser bem pensadas, de forma a realizarem-se suavemente (Bento, 2007).

Segundo o mesmo autor (idem) a transição deve efetuar-se facilmente para que não se torne penosa para a criança.

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

Reis – Jorge (2007) destaca de um estudo realizado o problema de inexistência de uma transição eficaz do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico (Formosinho 1994 cit. por Reis-Jorge, 2007, p11). Alguns fatores ou razões apontam para as diferenças de práticas e que se constituem como constrangimentos no traçar dos percursos facilitadores de continuidade entre estes dois níveis de ensino, são (Serra, 2004; Zabalza, 2004; Rodrigues, 2005; Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007; Machado, 2007; Vasconcelos, 2008):

A existência de burocracia excessiva quando os docentes pretendem implementar qualquer tipo de proposta curricular que saia dos parâmetros considerados normais para o funcionamento da escola;

A diferença de pontos de vista acerca das funções e dos objetivos de aprendizagem atribuídos ao JI e à escola do 1ºCEB;

O peso institucional do currículo do ensino básico relativamente ao da educação pré-escolar ou seja a existência de programas flexíveis (pré-escolar) ou mais estruturados (1º ciclo);

Diferenças na organização do espaço e do tempo;

Medo da mudança, não sustentada em formação sobre outros métodos de ensinar e aprender;

Mudança de ambiente escolar e de contextos dos alunos;

Culturas profissionais diferentes assim como expectativas dissemelhantes entre profissionais dos dois setores;

Serra (2004) cita ainda o isolamento institucional na medida que acentua a dificuldade de comunicação entre os agentes educativos levando por consequência ao desconhecimento do trabalho.

Contudo alguns autores apresentam algumas estratégias facilitadoras de transição e aproximação das práticas educativas entre o JI e o 1ºCEB que passam por (Serra, 2004; Zabalza,2004; Rodrigues,2005; Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007; Machado, 2007; Vasconcelos, 2008):

Momentos de diálogo de interação envolvendo docentes;

Desenvolvimento de atividades conjuntas, ao longo do ano letivo;

Partilha de espaços físicos que originam conversas informais e partilha de informações que conduz de certo modo a autoformação entre docentes;

Organização de visitas guiadas à escola, no final do ano letivo, à escola do 1º ciclo;

Discussão da problemática do currículo nos dois níveis de ensino, ajudando a que educadores e professores tomem conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos;

Formação continua para educadores e professores;

Colaboração com as famílias.

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

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

Existe uma estreita ligação curricular entre o programa do 1º CEB e as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, pelo que é de toda a lógica que se realiza uma continuidade e articulação entre os dois níveis de ensino (Rodrigues, 2005). Assim, a ação educativa deve ser coerente de forma assegurar a continuidade entre “as duas etapas iniciais da escolarização da criança” sendo esta coerência indispensável para que o processo de desenvolvimento da criança se desenrole de forma continua e global assegurando-se assim a qualidade das aprendizagens. (Idem, 2005, p.20).

Falar de continuidade, é falar de sequências ordenadas no sentido de uma progressão, com elos de união que tornam os processos globais e não compartimentados. Como diz Zabalza (2004, p. 9) “à ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade.”

Quando pretende-se transferir o conceito para o processo educativo, encontrar a continuidade na educação, é antes de mais percecioná-la como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos. Daqui resulta a conceção da escolaridade como “um processo global e continuado ao longo do qual os sujeitos vão crescendo com um sentido unitário” (Zabalza, 2004, p.13).

Em seguimento, Serra (2004) refere que 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.

Existe duas formas de continuidade que poderão coexistir nos planos globais de educação, a saber; a continuidade horizontal e a continuidade vertical. A continuidade horizontal diz respeito às estruturas de ligação quer entre os recursos educativos internos, (ação conjunta dos docentes e auxiliares de ação educativa, dentro da escola), quer com o meio e os recursos educativos complementares de ação educativa extraescolar. A continuidade horizontal pressupõe uma conceção de escola, comunidade educativa, que aceita influências exteriores e organiza-se em função das mesmas, sendo o meio, um recurso a mais a ser utilizado no processo educativo.

Por sua vez, a continuidade vertical, diz respeito à perspetiva do desenvolvimento da criança como um processo evolutivo, integrado, assente numa organização curricular que converte a escolarização num “projeto integrado de formação” (Zabalza, 2004, p. 11). A esta continuidade assiste uma estrutura de coordenação dos vários níveis de ensino que promove o trabalho conjunto entre os docentes e a criação de planos de ação que minimizem situações de stress e angústia quer nas crianças, quer nas famílias, em processos de transição entre níveis de ensino.

A este propósito as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (D.E.B.,1997, p. 28) fazem referência a este conceito, ainda que de uma forma subtil, mencionando que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.”

As OCEPE (1997, p. 90) referem também que quando se aborda a importância da continuidade educativa entre ciclos “alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo sem “cortes” nítidos e bem precisos”. Se em cada ciclo se deve ter em conta as aprendizagens realizadas, é igualmente importante não esquecer que cada criança tem ritmos de aprendizagem próprios.

O conceito de continuidade educativa opõe-se ao de contiguidade educativa em que cada momento ou fase educativa se desenvolve autonomamente com momentos de aproximação, que normalmente se situam no que chamamos “fases de transição”. Na continuidade educativa produz-se intercâmbio entre as partes conectadas, ambas comunicam, interagem e se modificam mutuamente numa linha de ação condutora de ligação das fases anteriores às posteriores. (Zabalza, 2004, p. 10)

Tal como refere Ribeiro (2002, p. 12) “o princípio da continuidade educativa impõe que a educação das crianças do Jardim de Infância não seja alheia ao que se passa na família, nem ao que se passará na escola.

Em suma, a continuidade educativa faz sentido na medida em que mune os estabelecimentos de ensino de uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis.

5. A transição e a formação de professores

Para Sebastião (2007) e Alarcão (1997) a formação de professores e educadores passa pelas dimensões cognitivas, metacognitivas, afetiva, ética e espiritual.

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

Alarcão (1997) afirma que a formação que as universidades têm oferecido e permitido aos futuros profissionais aplica-se muitas vezes a conhecimentos meramente científicos, o que não capacita totalmente para a resolução de situações da vida prática.

A formação inicial é um aspeto importante da formação de professores e educadores, contudo deve ser enriquecida e complementada através da formação continua em diferentes domínios e níveis de acordo com as suas necessidades (Alarcão 1997).

A crescente modificação e reorganização da formação inicial e a necessidade de formação continua têm ajudado os professores. O trabalho cooperante com os outros profissionais promove o trabalho cooperativo não só com os outros docentes, mas com os próprios alunos (Formosinho, 2002).

O tema da continuidade na transição implica rutura com certas conceções do professor e práticas do mesmo (Zabalza, 2004). Griebel e Niesel (2003 cit. por Reis-Jorge, 2007, p.13) partilham esta opinião afirmando que o processo de transição significa descontinuidade ao nível individual, interativa e contextual pelo que a continuidade na transição pré-escolar/1º ciclo é um processo de desenvolvimento de novas competências relacionais e de integração em novos micro sistemas.

Afirmam que ele é eficaz quando facilita a integração e progressão e sucesso dos alunos. É importante que os educadores e professores adotem uma atitude proativa procurando realizar esta transição defendendo e afirmando, ao mesmo tempo, a especificidade do nível de ensino que pratica (Zabalza, 2004, p.23).

Um dos mecanismos estratégicos que contribuirá para uma transição eficaz entre o pré-escolar e 1º ciclo é a formação de professores e educadores (Reis-Jorge, 2007). Porque as práticas educativas raramente se alteram, dependendo a sua modificação das perceções e das expectativas profissionais quando ao papel que assumem (Reis-Jorge, 2007), é fundamental assumir a importância da formação de educadores e professores.

Capítulo II

1. Modelos explicativos

1.1 A transição ecológica de Bronfenbrenner

Porque o processo de formação do indivíduo se desenvolve em transições sucessivas por contextos sociais diferenciados, faz sentido abordar a teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (2002) que nos dará uma perspetiva da ação de influência recíproca que existe entre o indivíduo e o meio no seu trajeto de desenvolvimento global.

Segundo Poletto e Koller (2008, p. 406), o modelo proposto por Bronfenbrenner “contempla o desenvolvimento de maneira ampla e é focalizado nas interações das pessoas com seus diferentes contextos”. Tais autoras também ressaltam que, mais recentemente, o modelo de Bronfenbrenner foi denominado Modelo Bioecológico, pois tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento (Martins & Szymanski, 2004), e ainda mais recentemente, foi denominado Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Prati, Couto, Moura, Poletto & Koller, 2008).

A passagem para o primeiro ano do ensino básico, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, é vista, como uma transição ecológica, pois deriva do fato dela, quase invariavelmente, envolver uma mudança de papel, isto é, “das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade” (Bronfenbrenner, 2002, p. 7). Os papéis têm uma força poderosa na alteração da maneira como a pessoa é tratada, como ela age, o que pensa, faz e sente. Segundo a perspetiva de desenvolvimento no ciclo de vida, esse momento de transição de vida interliga dois estágios, que se configuram numa sequência de eventos ligados ao processo reprodutivo da sociedade e que desencadeiam um processo de transição qualitativa de competências para lidar com as exigências de cada um deles (Poletto e Koller 2008, p. 407).

Tanto na perspetiva ecológica quanto na perspetiva de desenvolvimento no ciclo de vida, a transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo é percebida como um momento impulsor de processos de desenvolvimento humano, pois novas competências precisam ser estabelecidas para conduzir as mudanças e incertezas que se apresentam no curso de desenvolvimento (Poletto & Koller, 2008). Para Bronfenbrenner (2002), a experiência de desenvolvimento acontece em uma inter-relação de ambientes.

A Figura 1 ilustra aspetos fundamentais da teoria de Bronfenbrenner:

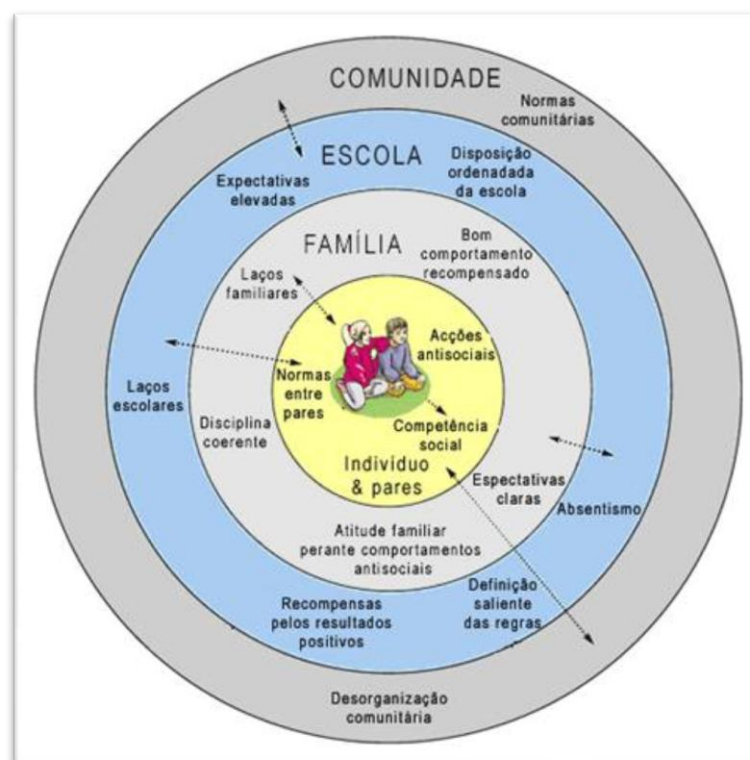


Figura 1: Teoria Ecológica de Urie Bronfenbrenner ¹

¹ Fonte: <http://professorapatriciaraujo.blogspot.pt/2010/06/teoria-ecologica-de-urie-bronfenbrenner.html>

Percebe-se que a experiência individual acontece em ambientes “concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 2002, p. 5). O meio ambiente relevante aos processos do desenvolvimento não se limita a um único e imediato ambiente, e sim às interconexões entre esses ambientes. Salienta-se que os aspetos significativos, num dado momento, têm influência crucial no curso do crescimento psicológico da pessoa, mas não se pode esquecer que o contexto deve ser estudado de forma inter-relacionada com outros três: o processo, a pessoa e o tempo (modelo PPCT). O contexto, como sendo o primeiro componente do modelo bioecológico, é analisado por meio da interação de quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Os ambientes, segundo Bronfenbrenner (2002), não são distinguidos em referência a variáveis lineares, mas analisados em termos de sistemas.

O **microssistema** é conhecido como um complexo de inter-relações (pessoas no ambiente, natureza desses vínculos e influências indiretas) dentro do ambiente imediato. Por exemplo, a família, a escola, a vizinhança mais próxima (Poletto & Koller, 2008).

O **mesossistema** refere-se às interconexões entre dois ou mais microssistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa diretamente. Por exemplo, relação família-escola, ou seja, a interação da criança na escola é influenciada pelo próprio ambiente, mas também pelas influências trazidas do contexto familiar. Importante esclarecer que o mesossistema é ampliado cada vez que a pessoa passa a participar de um novo ambiente.

O **exossistema** compreende os ambientes (estruturas sociais formais e informais) que talvez a pessoa nunca entre, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece no ambiente imediato da pessoa (Bronfenbrenner, 2002). Três exossistemas são identificados por Bronfenbrenner (1986) como muito importantes no desenvolvimento da criança, por afetarem os processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.

Por fim, o **macrossistema** é composto pelos padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura.

Uma análise que não pode ser deixada de lado no atual momento é sobre um quarto nível de ambiente ecológico: o governo.

Pode-se supor que esse ambiente ecológico (macrossistema) afete de uma forma significativa, o desenvolvimento dessas crianças no contexto de transição para o 1º ciclo, bem como seus microssistemas: escola e família.

Outro componente da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é o **processo**. Ele é considerado o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento e é visto como participação ativa da pessoa em interação progressivamente mais complexa e recíproca com as pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente imediato (Cecconello & Koller, 2003; Poletto & Koller, 2008). As formas duradouras de interação nesse ambiente imediato são chamadas de processos proximais, considerado um mecanismo produtor de desenvolvimento humano (Cecconello & Koller, 2003)

A **pessoa**, como componente dessa teoria, é formada pelo conjunto de suas características determinadas bio psicologicamente mais aquelas construídas na sua interação com o ambiente.

No modelo de Bronfenbrenner, as **características** são distinguidas em três grupos: disposições, recursos e demanda. A primeira característica pode contribuir (características generativas) bem como interferir (características inibidoras) nos processos proximais. Características generativas são, por exemplo, curiosidade, responsabilidade ao meio social e autoeficácia, e características inibidoras são impulsividade, distração, insegurança e timidez excessiva. Os recursos referem-se aos dotes (capacidades, habilidades, experiências etc.) e às deficiências (deficiência física/ mental, baixo peso ao nascimento etc.). Características de demanda incluem, por exemplo, aparência física atrativa x não atrativa e hiperatividade x passividade (Cecconello & Koller, 2003).

O **tempo** é o quarto componente da teoria bioecológica. Ele permite entender o desenvolvimento humano no sentido histórico, ao longo do ciclo de vida. Por exemplo, a entrada da criança na escola pode ter significativa influência no desenvolvimento e nas interações dos membros da família num dado momento de suas vidas. Outros dois exemplos sobre a influência do tempo no desenvolvimento da pessoa são a entrada no 1º ciclo, na atualidade com a idade de seis anos, e a maneira como os pais educavam seus filhos na década de 40 e atualmente.

Nota-se que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner apresenta conceitos extremamente relevantes, ao possibilitar o entendimento da transição ao primeiro ano do 1º ciclo como um processo de desenvolvimento, e que envolve, invariavelmente, os ambientes significativos (família e escola), características psicológicas da própria criança e a interação entre ambos.

1.2 Modelo de Análise da Adaptação Humana à Transição

Schlossberg (1981) considera que “as pessoas se movem ao longo do seu ciclo vital experienciando continuamente mudanças e transições, sendo que estas mudanças resultam muitas vezes, em novas redes de relações, novos comportamentos e novas auto-percepções.” (cit. Formosinho, 2004, p.30)

Schlossberg (1981) entende que não é a transição em si que é importante, mas, como esta transição se ajusta ao momento, à situação e ao estilo de cada pessoa na superação da transição. Embora cada fator ou variável seja nomeado como unidade independente, que dinamicamente interagem entre si, que resulta na adaptação ou não adaptação.

A adaptação decorre do equilíbrio entre recursos e déficits. Quando os recursos excedem os déficits, a adaptação é facilitada, mas, quando os déficits excedem os recursos, a adaptação torna-se mais difícil. Dependendo da transição e do grupo em observação, diferentes variáveis podem apresentar níveis de importância distintas.

Schlossberg (1981) inova e, ao estudar este processo, leva em consideração - além das próprias características da transição - as características dos ambientes de pré e de pós transição e as características do indivíduo.

Relativamente as próprias características da transição a autora refere que as percepções do indivíduo são fulcrais, incidindo sobre a mudança de forma abrangente, incluindo perdas e ganhos no status e papéis sociais, profissionais, pessoais, em que as emoções permeiam, facilitando, bloqueando ou, conjuntamente, interferindo na ação da pessoa. Contudo, isto não é linear, depende da fonte interna do indivíduo e/ou externa.

As características dos ambientes de pré e de pós transição incluem 3 aspetos: Sistemas internos de apoio (relações de intimidade, unidade familiar e rede de amigos), apoio institucional (organizações de trabalhos, instituições religiosas, grupos políticos) e ambiente físico (aspetos climatéricos, a localização, a vizinhança).

As características do indivíduo, Schlossberg (1981) cit. por Formosinho (2004) considera significativos na adaptação à transição oito circunstâncias individuais, a saber: Competência psicossocial, sexo (e identificação do papel sexual), idade (e estágio de vida), estado da saúde, raça/etnia, nível socioeconómico, orientação de valor, experiência anterior com uma transição parecida.

Nem todas as variáveis estarão a exercer, em conjunto, numa dada transição, a sua influência. Segundo Schlossber (1981 cit. por Formosinho, 2004, p.31) a maior saliência de uma delas dependerá do estágio de vida do indivíduo, das suas percepções ou dos seus recursos.

1.3 Modelo de Brammer e Abrego

Brammer e Abrego (cit. por Formosinho, 2004, p.31) salientam que a pessoa e o ambiente exercem um impacto mútuo. Estes autores apresentam dois conjuntos de fatores implicados nos momentos de transição: os fatores relativos ao ambiente físico e social, que incluem aspetos como a qualidade estética, a quantidade de espaço pessoal ou as redes de apoio disponível; e os fatores de personalidade e de background, que incluem, a idade, estado de saúde, nível intelectual, características da personalidade, crenças filosóficas ou experiências prévias de coping. (Formosinho, 2004, p.32)

Brammer e Abrego (1981) desenvolveram um modelo de competências de coping para gerir as transições na idade adulta: (a) competências para perceber e responder à transição; (b) competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas externos de apoio; (c) competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas internos de apoio; (d) competências para reduzir a perturbação emocional e psicofisiológica; e (e) competências para planejar e implementar a mudança, planeando vários cursos de ação e formulando estratégias para implementá-los. Estes autores referem que geralmente o indivíduo sente-se sem capacidade para responder à mudança e que estas competências de coping ajudam o indivíduo que vivencia uma transição a responder de forma mais funcional às mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital.

1.4 Teoria da Interrupção (ou da Discrepância)

Mandler (1990) dedicou-se ao estudo da discrepância entre representações esquemáticas existentes na memória e informações novas, ainda não categorizadas.

Mandler (1990) cit. por Formosinho (2004, p.32) apresenta os esquemas como centrais na explicação de como o ser humano lida com situações de discontinuidades. Estes esquemas constituem “uma unidade coerente de representação estruturada que organiza a experiência.

De acordo com esta teoria, ao receber a informação nova e incongruente, o indivíduo tentaria assimilá-la pelos esquemas já existentes ou acomodá-la em esquemas não diretamente relacionados à informação nova. Sucesso nesta tentativa de assimilação ou acomodação levaria a excitação, e consequente avaliação da informação nova em relação a qualquer outra informação nova que fosse completamente congruente com esquemas existentes. Fracasso levaria a desapontamento e consequente subavaliação da informação nova.

A transição é para este autor uma situação de discrepância ou interrupção que exigirá uma mudança ao nível dos esquemas do indivíduo.

Parte III - Estudo Empírico

.....

Na parte três, dividida em 3 capítulos, pretende-se especificar a natureza do estudo. Será delineado o objeto da investigação, a definição do problema, os objetivos e as motivações que orientaram esta investigação. Será iniciada com uma breve abordagem ao contexto de investigação e os atores que nele se movimentam. Seguidamente será apresentada a explicitação dos procedimentos e fases de investigação, bem como a sua caracterização, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, e, por fim, a análise dos dados da investigação.

Capítulo I

1. Objetivos do estudo empírico

- Conhecer as opiniões dos docentes sobre o processo de transição
- Conhecer as práticas desenvolvidas entre os JI Passinhos de Rei e as escolas do 1º ciclo do Agrupamento Soares dos Reis que facilitam a melhoria o processo de transição das crianças
- Entender os constrangimentos/obstáculos que dificultam o planeamento conjunto dos processos de transição entre os docentes do Agrupamento Soares dos Reis e JI Passinhos de Rei
- Conhecer e analisar os instrumentos de gestão do Agrupamento Soares dos Reis e do Jardim de Infância Passinhos de Rei, especificamente o PE e o PAA

2. Caraterização do contexto

Os estabelecimentos que fazem parte deste estudo são o infantário Passinhos de Rei e o Agrupamento Vertical Soares dos Reis, ambos pertencentes a Vila Nova de Gaia.

O Jardim de Infância “Passinhos de Rei” situa-se no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, é uma instituição de carácter particular, criada com o intuito de estimular a capacidade de cada criança e favorecer a sua integração num ambiente sociocultural, orientada para a oferta de serviços na área da educação que engloba duas valências: Creche (lotação de 37 crianças), Jardim de Infância (lotação de 75 crianças).

Está licenciada pela Direção Regional de Educação do Norte e pela Segurança Social, regendo-se pelas leis do Ministério da Segurança Social e Trabalho. É membro da Associação de Estabelecimentos de Ensino.

“O Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, cuja constituição data de 26 de junho de 2003, situa-se no Concelho de Vila Nova de Gaia, na freguesia de Mafamude, ladeada pelas congéneres de Santa Marinha, Canelas, Vilar de Andorinho, Oliveira do Douro e Vilar do Paraíso”. (PE do Agrupamento Soares dos Reis 2010/2013, p.5)

As escolas do Agrupamento têm cerca de 335 alunos provenientes de famílias que residem ou cujo local de trabalho se situa na área de influência da Escola.

O referido agrupamento é composto por 8 escolas com 4 níveis de ensino: Pré-escolar, 1, 2º e 3º ciclo.

Relativamente ao 1º ciclo, este é composto por 3 escolas: EB1 Joaquim Nicolau, EB1 Laborim de cima e EB1 do Cedro.

A população escolar abrangida por este estabelecimento de ensino é heterogénea e multicultural com predominância do estrato económico-social médio / médio alto.

As escolas que integram o Agrupamento dispõem-se num quadro geográfico de boas acessibilidades, sendo a população escolar oriunda, na sua maioria, da freguesia de Mafamude e pontualmente de outras freguesias.

Relativamente à localização, Vila Nova de Gaia, “cuja origem remonta aos primórdios da nacionalidade, é, no presente, o terceiro município mais populoso de Portugal e ocupa o lugar cimeiro em termos populacionais da região Norte, com cerca de 312 742 habitantes”. (P.E. J.I Passinhos de Rei, 2010/2011, p.12)

A situação geográfica, as condições naturais, a facilidade de comunicações revelaram-se fatores determinantes, entre outros, à fixação da população.

O mar, o rio – o Douro - e o campo são elementos naturais que contribuíram, e contribuem, para caracterizar e diferenciar as 24 freguesias do Concelho: seis enquadram-se na orla costeira; sete situam-se na margem esquerda do rio Douro; as restantes, onze, têm ainda, hoje, um cunho de ruralidade em virtude da sua localização mais interior.

“Mafamude, juntamente com as freguesias de Santa Marinha e Afurada, constituem a cidade de Vila Nova de Gaia que, no seu conjunto, albergam cerca de 178 255 habitantes, o grosso dos residentes urbanos”. (PE do Agrupamento Soares dos Reis, 2010/2013, p.5)

As marcas de ruralidade que outrora caracterizaram Mafamude deram lugar à “urbe”, sendo esta freguesia o centro cívico e administrativo, por excelência, do Concelho de Vila Nova de Gaia.

O lugar central de Mafamude, em relação às demais freguesias do Concelho, foi um dos fatores que contribuiu para o desenvolvimento de diversos setores de atividade, nomeadamente: indústria, comércio, serviços, turismo.

O património histórico e cultural é bastante rico tal como o confirmam diversos vestígios arqueológicos: mosteiros medievais, forais, quintas e solares, museus. Os artistas de hoje, e de ontem, atestam bem a dimensão cultural que reveste o concelho de Vila Nova de Gaia. (P.E. J.I Passinhos de Rei, 2010/2011, p.7)

3. Público-alvo do estudo

A população alvo do estudo é constituída pelos docentes da Educação Pré-Escolar do Jardim de Infância Passinhos de Rei e do 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis, nomeadamente da escola EB do Cedro e da escola EB Joaquim Nicolau de Almeida. É importante referir que no presente agrupamento faz parte a escola EB de Laborim de Cima, no entanto, não existe registo de crianças do Jardim de Infância Passinhos de Rei que tenham transitado para esta instituição, não sendo pertinente englobar a presente instituição no estudo.

O público-alvo é constituído por 29 indivíduos: 4 Educadoras de Infância do Jardim de Infância Passinhos de Rei, 16 professores do 1º CEB distribuídos na EB do Cedro e 9 professores na EB Joaquim Nicolau de Almeida.

Todas as Educadoras de infância do Passinhos de Rei bem como todos os docentes do 1º CEB da EB do Cedro e EB Joaquim Nicolau foram englobados neste estudo.

4. Opções metodológicas

De acordo com Fortin (1999), a fase metodológica consiste em precisar como o fenómeno em estudo se integra num plano de trabalho que dita as atividades conducentes à realização da investigação. Pinto (1990) refere ainda que o objetivo da metodologia não é compreender os produtos da investigação científica, mas antes o próprio procedimento científico.

Assim, o desenvolvimento deste projeto terá como base os modelos das Metodologias Qualitativas (Barbier, 1997; Bogdan et al., 1994; Carmo, H. et al, 1998; Denzin e Lyncoln, 1993; Lessard-Hébert, M. et al, 1994; Lessard-Hébert, M., 1996; Reichardt e Cook, 1986) que apontam a importância da compreensão e interpretação de contextos sociais complexos.

A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. Os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas que eles estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social (Holloway, 1999).

Podemos dizer que a perspetiva de investigação qualitativa se centra no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à sua realidade subjetiva.

Segundo Quivy e Campenhoudt, (1998,p.186) o paradigma qualitativo deve apresentar as seguintes características: advoga o emprego dos métodos qualitativos; fenomenologismo e *verstehen* (compreensão) “interessado em *compreender* a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua”; observação naturalista e sem controlo; subjetivo; próximo dos dados; “perspetiva a partir de dentro”; fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo; orientado para o processo; válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”; não generalizável: estudos de casos isolados; holístico; assume uma realidade dinâmica.

Os desenhos dos estudos qualitativos são flexíveis e particulares ao objeto de estudo. Evoluem ao longo da investigação e é esta flexibilidade que permite maior aprofundamento e detalhe dos dados.

Na abordagem qualitativa, não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagens de recolha de dados, que não devem ser confundidas com a ausência de metodologia, ou com o "vale tudo." (Holloway, 1999).

As pesquisas qualitativas são na sua maior parte voltadas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a geração de explicações. Procura o significado e a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais.

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes: quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (1994, p.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.

Por outro lado, Bell (2004) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos.

Coutinho (2003) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Da mesma forma, Ponte (2006) considera que: *“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”* (Ponte, 2006, p.2)

5. Estratégias e instrumentos de recolha de dados

O inquérito por questionário é uma entre variadíssimas técnicas possíveis de serem utilizadas numa recolha de dados. Dadas as suas características foi a opção que melhor se adaptou ao contexto de investigação e aos objetivos definidos do estudo exploratório.

Pardal & Correia (1995) referem como vantagens o facto de se poder recolher informação de um número variável de inquiridos; ser um instrumento que implica escassos recursos financeiros; oferecer garantias de anonimato; e o inquirido poder responder dentro das suas disponibilidades, incluindo a temporal. Estas vantagens vão ao encontro e adaptam-se ao estudo realizado.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt, (1998,p.188), o questionário é uma técnica de investigação constituída por uma série de perguntas escritas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, e tem como especial finalidade o “conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Consequentemente é um instrumento não tão representativo das concepções das pessoas, pois permite apenas “comparar pontos de vista e não tanto explorá-los. (...) o objetivo é sondar opiniões, e não tratar questões que exijam uma profunda reflexão dos inquiridos” (Rodriguez *et al.*, 1999,p.185).

Ao elaborar o questionário, o investigador deve criar um instrumento que lhe faculte uma leitura clara dos resultados, pelo que Bogdan e colaboradores (1994,p.53) referem que “cada questão deve ser pensada a fim de corresponder com exatidão a uma hipótese precisa. O questionário deve constituir um todo relativamente, homogéneo de tal modo que, obtidos os resultados, seja possível quase automaticamente confirmar ou infirmar essas hipóteses.”

A análise documental é também uma fonte rica de informação. O seu uso em investigações de carácter qualitativo assume grande pertinência porque espelham a forma como a organização funciona e traduzem a concepção que os atores têm da mesma (Bogdan 1994,p. 180).

Pardal e Correia (1995,p.74) consideram, a análise documental como “uma técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação” que permite conhecer detalhes de determinadas realidades dos contextos em estudo, verificar a veracidade de determinadas constatações e até explorar possíveis contradições. Saliencia-se também que, a análise dos dados proveniente de documentos poderá vir a corroborar ou a contrariar “outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas.

O grau de importância que é atribuída dependerá do estudo em concreto (para uns constituirá um método de pesquisa central, para outros servirá para complementar informação). No caso concreto, os documentos assumem um valor significativo.

À recolha de documentos precede uma reflexão sobre o tipo de documentos a usar e a sua localização.

A seleção deverá ser equilibrada, não tendenciosa e em quantidade ajustada aos limites de tempo que se dispõe para a sua análise (Duffy, cit. por Bell, 2002,p. 93).

Quando se investiga a relação entre duas instituições, necessitamos de uma pesquisa documental em ambas as instituições, considerando as características especiais de cada uma delas.

6. Técnicas de análise e tratamento dos dados

No momento seguinte à recolha dos dados procede-se ao tratamento dos mesmos, incidindo na análise dos resultados obtidos.

Inicialmente será sistematizada a informação optando-se por uma análise estatística dos dados recolhidos a partir do questionário referentes à primeira parte, dados profissionais.

Para a segunda parte do questionário, dados de opinião, será utilizada a análise de conteúdo.

Berelson (1952, 1968) cit. por Carmo (1998,p.251) define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação.”

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, leva a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Como salienta Bardin (1977) cit. por Carmo (1998,p. 252), esta técnica de pesquisa pode considerar-se como “a articulação entre o texto descrito e analisado, e os fatores que determinaram essas características deduzidos logicamente”.

Capítulo II

Neste capítulo irá proceder-se à descrição do processo de investigação nomeadamente o inquérito por questionário e a recolha documental, seguidamente a apresentação e análise dos dados, bem como a interpretação dos resultados obtidos neste estudo, discutindo-os a luz do enquadramento teórico e conceptual realizado. Sempre que se revelar pertinente, e de forma a complementar e melhor interpretar os dados recolhidos através do inquérito por questionário, recorrer-se-á a fontes de evidência secundária, nomeadamente aos documentos das instituições.

A análise dos dados está organizada em duas partes. Na primeira parte, encontra-se a caracterização do público-alvo no que concerne as variáveis independentes (sexo, idade, habilitações académicas, nível de docência, tempo de serviço e categoria profissional).

Em seguida, procede-se a análise e interpretação dos dados sobre as representações dos docentes relativamente ao processo de transição das crianças do Jardim de Infância Passinhos de Rei para as escolas do 1º ciclo do ensino básico do agrupamento Soares dos Reis, tendo como referência as respostas do questionário.

Por fim, encontra-se a análise documental relativa aos documentos das instituições, nomeadamente o Projeto Educativo, Plano Anual de atividades e Projeto Curricular.

1. Descrição do processo de investigação

1.1 Inquérito por questionário

Tendo em conta os objetivos do estudo empírico e a questão de partida foi criado um instrumento que pudesse junto dos docentes recolher opiniões sobre o processo de transição das crianças entre os dois níveis de ensino.

No início da primeira página do questionário colocou-se uma pequena introdução, com o objetivo do respondente conhecer sucintamente a natureza da sua aplicação, seguindo a metodologia proposta por Hill & Hill (2000,p. 162), solicitou-se aos inquiridos “cooperação no preenchimento do questionário”, realçando o seu anonimato; a “razão e aplicação” do mesmo, indicando a natureza particular e geral da problemática; e o “nome da instituição”, com o objetivo de acentuar “a natureza académica da pesquisa e a independência do investigador”.

O questionário (Apêndice 2) é apresentado em duas partes de questões/afirmações dispostos do seguinte modo: Primeira parte, dados pessoais e profissionais e a segunda parte dados de opinião.

Na primeira parte é solicitado aos inquiridos que indiquem dados suscetíveis de permitir uma caracterização da população nos seus aspetos pessoais e profissionais (sexo, idade, habilitações literárias, nível de docência, ano que está a lecionar, tempo de serviço docente).

A segunda parte circunscreve-se aos dados de opinião com perguntas abertas relativas ao processo de transição. Nesta parte procurou-se primeiramente perceber se o processo de transição era planeado. Seguidamente colocou-se questões relativas à importância deste processo, quais as vantagens, os constrangimentos sentidos e por fim, sugestões de melhoria.

Quanto ao tamanho do questionário, optou-se por uma tipologia curta para não pôr em causa “a boa vontade dos respondentes” (Hill & Hill, 2000,p. 162)

No que diz respeito ao modo como o questionário foi aplicado, foram realizados contactos prévios informais com os responsáveis das instituições (Agrupamento e Jardim de Infância Passinhos de Rei), no sentido de auscultar a sua abertura e disponibilidade em participar no estudo. Seguidamente os questionários foram entregues na sede do Agrupamento, ao coordenador responsável pelo 1º CEB que os fizeram chegar aos docentes. O mesmo procedimento foi realizado no Jardim de Infância Passinhos de Rei.

Por fim, foi realizada a recolha junto dos responsáveis pelas instituições, que mostraram grande preponderância no retorno dos inquéritos.

1.2 Recolha documental

Outro processo no presente estudo, com o objetivo de complementar a informação obtida através do inquérito por questionário, foi o pedido às instituições (agrupamento Soares dos Reis e J.I. Passinhos de Rei), que facultassem o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA). Ambas as instituições facultaram os documentos solicitados.

Em princípio, esta análise permitirá ao investigador aceder a um conhecimento mais profundo e detalhado da realidade em que se debruça, enriquecendo e explicitando a informação obtida através da aplicação do inquérito por questionário, verificando as constatações e possíveis contradições entre o plano do discurso e o plano da praxis.

Pretende-se assim, com a análise dos documentos referidos anteriormente analisar a referenciação ao objeto de estudo e a valoração que lhe é atribuída, nos contextos educativos em que se movimentam os responsáveis pela construção dos documentos pedagógicos orientadores da vida das instituições educativas.

Assim, com a análise dos documentos, pretende-se perceber: de que forma o Projeto Educativo (do Agrupamento e do J. I. Passinhos de Rei) e quais as preocupações em promover a transição das crianças, bem como, obter outras perspetivas da mesma realidade e procurar dar ao estudo uma garantia de fidelidade ainda maior.

5. Caraterização dos respondentes

Foram distribuídos 29 inquéritos e a taxa de resposta é considerada muito positiva uma vez que atingiu 72,4% de inquéritos preenchidos devolvidos, num total de 21 indivíduos, que constituem a amostra deste estudo.

No que respeita a variável “sexo”, os indivíduos que constituem o total da amostra distribuem-se de forma desequilibrada ao nível do género, sendo que apenas 1 dos 21 indivíduos são do sexo masculino (um Professores de 1ºCEB), tal como se pode ver no gráfico seguinte.

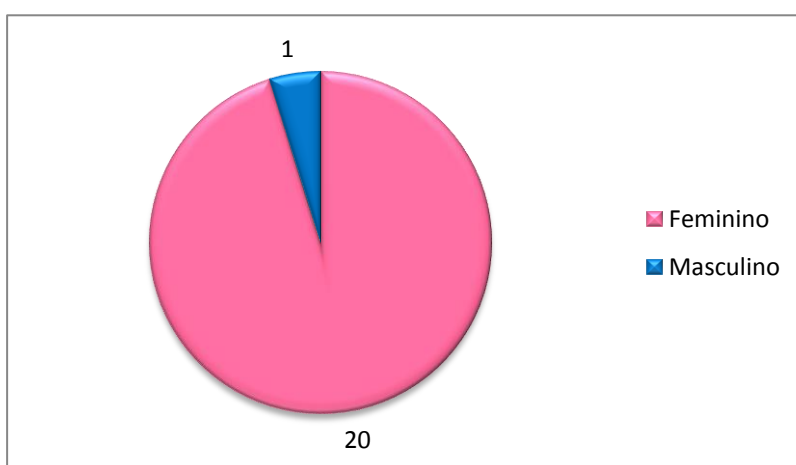


Gráfico 1- Distribuição dos respondentes segundo a variável “sexo”

Esta disparidade relativa a variável sexo não será um dado que revele surpresa, uma vez que estes dois níveis de ensino têm tradição de se constituírem como universos marcadamente feminizados. Este processo de feminização do ensino, particularmente dos primeiros níveis, é um dado histórico que teve o seu início nos finais do século XIX e perdura até à atualidade (Araújo, 1990) e não é uma realidade exclusivamente nacional, sendo visível nas elevadas taxas de feminização do ensino presentes em outros países.

No que concerne a idade, a amostra revela que 2 dos sujeitos tem menos de 30 anos, 11 dos sujeitos tem idades compreendidas entre 30 e 40 anos, 5 tem de 41 a 50 anos e 3 mais de 50 anos. Estes dados, mais facilmente visualizados no gráfico seguinte, apontam para uma concentração nas faixas etárias compreendidas entre os 30 e os 40 anos e os 41 e os 50 anos, e podemos inferir que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos com mais de 30 anos.

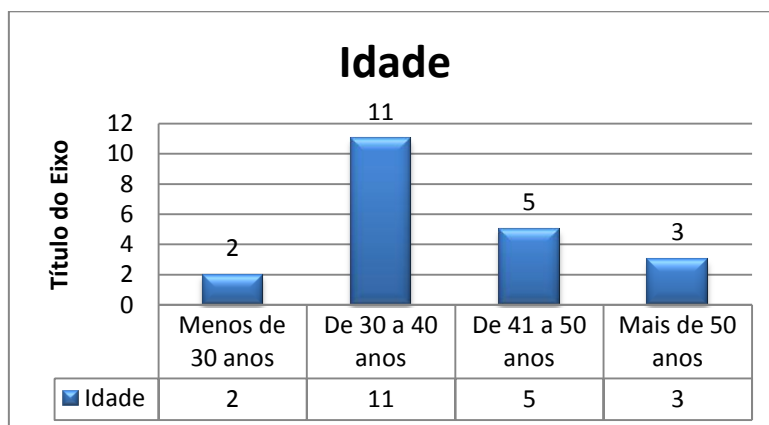


Gráfico 2- Distribuição dos respondentes segundo a variável idade

No que respeita as habilitações académicas, 1 dos sujeitos tem Bacharelato, 15 dos inquiridos possui Licenciatura, 4 tem um curso de especialização e 1 possui Mestrado.

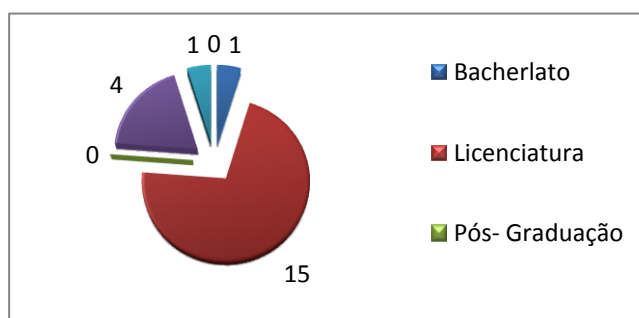


Gráfico 3- Distribuição dos respondentes segundo a variável habilitações académicas

Na sua esmagadora maioria os docentes apresentam um nível de habilitações académicas elevado. Ainda relativamente as habilitações académicas, 4 dos inquiridos possui curso de especialização. Embora estes valores sejam pouco expressivos não deixa de ser considerado um aspeto que indicia um movimento de procura de formação inscrito num paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

Ao nível da docência como se pode verificar no gráfico seguinte 17 docentes lecionam o 1º CEB e 4 desenvolvem as suas práticas na Educação Pré-escolar. Os docentes do 1º ciclo pertencem ao Agrupamento Soares dos Reis e os docentes do Pré-escolar competem ao Jardim de Infância Passinhos de Rei.

Embora exista uma grande diferença de número de inquiridos entre os dois ciclos, considera-se que, tal facto, não interfere de forma relevante nos resultados, pois o objetivo é conhecer as perceções e as práticas que existem entre as duas instituições na sua globalidade, relativamente à transição entre os dois níveis de ensino.

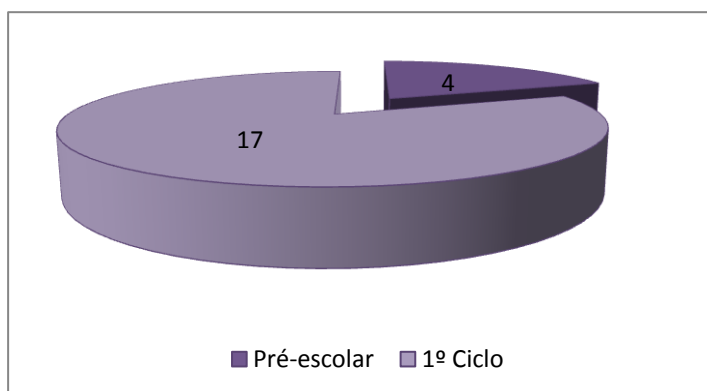


Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes segundo a variável nível de docência

Relativamente ao ano que os inquiridos estão a lecionar como apresenta o gráfico 5 existe algum equilíbrio.

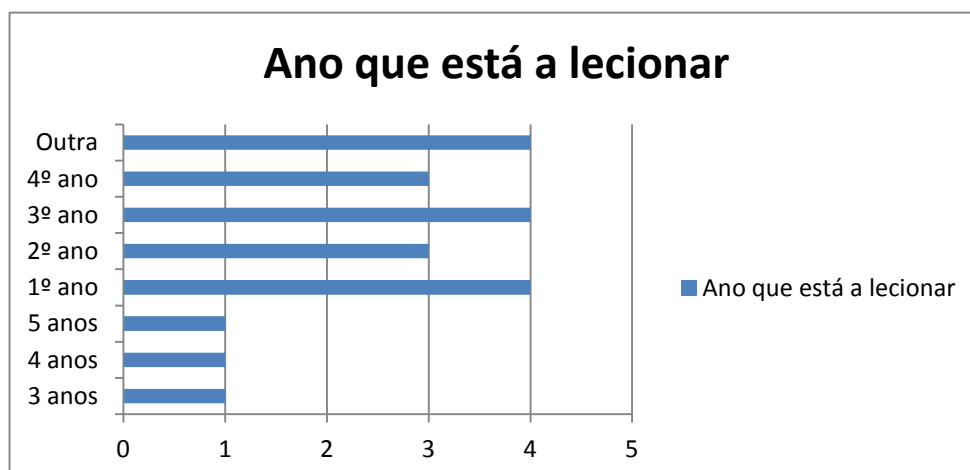


Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes segundo a variável ano que está a lecionar

Atendendo à variável tempo de serviço, e a partir da análise do Gráfico 6, verifica-se que 10 dos inquiridos possui de 11 a 20 anos de experiência profissional, sendo ainda de realçar 6 docentes tem mais de 20 anos de serviço. Pode afirmar, assim, tratar-se de um público-alvo com grande experiência profissional. Outro aspeto, constata-se que os inquiridos que têm menos de 5 anos de experiência profissional referem-se às Educadoras de Infância.

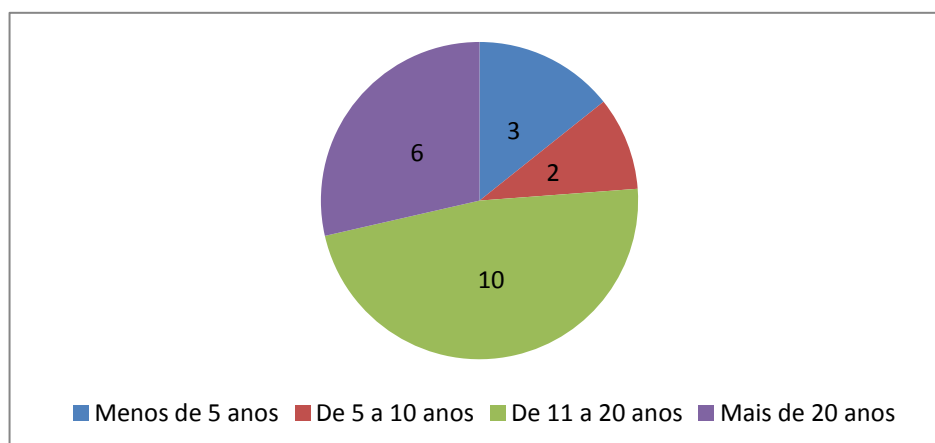


Gráfico 6 – Distribuição dos respondentes segundo a variável tempo de serviço

No que diz respeito à variável categoria profissional, a pertinência desta questão só seria considerada significativa para os profissionais da Rede Pública, por questões que se prendem com a organização da carreira profissional na rede pública, no entanto, como se pode verificar no gráfico 7, 16 indivíduos tem uma situação estável, ou seja, pertencem ao quadro da escola/agrupamento.

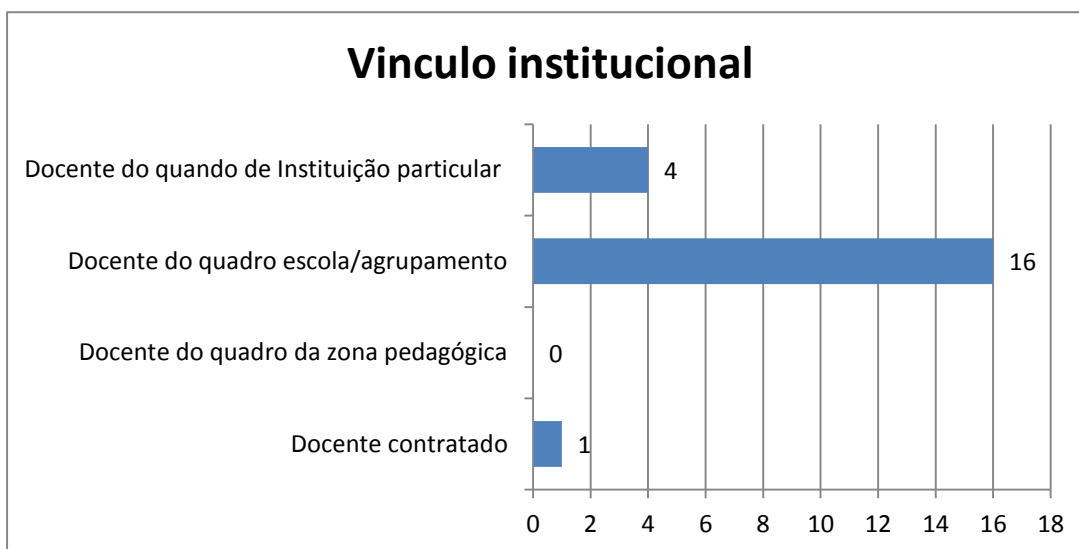


Gráfico 7 – Distribuição dos respondentes segundo a vínculo institucional

Em síntese, pode-se concluir que estes docentes têm, na generalidade, uma sólida formação profissional, uma situação de trabalho relativamente estável, bem como uma experiência digna de relevo, nos níveis de ensino em que atuam.

6. Análise dos dados de opinião

No âmbito deste estudo, pretende-se averiguar quais as perceções dos inquiridos relativamente às práticas do processo de transição.

Para um melhor entendimento optou-se por separar as respostas dos professores e das educadoras, assim durante a análise dos dados as perceções dos inquiridos serão apresentadas em separado (ver apêndice 3).

Quanto à primeira questão, *a transição das crianças do J.I. Passinhos de Rei para as escolas do ensino básico do agrupamento Soares dos Reis é considerado e planeado*, a maior parte dos docentes do agrupamento referem que “não”, ou não respondem à questão. Um inquirido refere que “é uma utopia pensar que isto era possível pois nenhum professor sabe que alunos vai receber!”(QP2), enquanto 3 inquiridos planeiam o processo de transição das crianças “apenas uma visita de alunos do J.I. às instalações das escolas no 3º período”;

Já as Educadoras do Passinhos de Rei todas explicam que “é mais planeado no 3º período”(QE2,QE4); “já se tentaram algumas aproximações à escola EB, no entanto, a única atividade que se tem conseguido realizar é uma visita à escola no final do ano para conhecer as instalações” (QE1).

A questão 2, *quantas vezes participam, em média, em atividades de sala/escola com o JI Passinhos de Rei, ao longo do ano letivo/ com as escolas do 1º ciclo do Agrupamento Soares dos Reis?* Através desta questão pretendia-se saber a quantidade de atividades que desenvolve o docente na sala /escola, no sentido de averiguar se as suas práticas facilitam a transição entre ambos os ciclos.

Verifica-se que 14 dos inquiridos afirmam que “nunca participei” (QP2 AO QP11 E QE3), e os restantes mencionam “1 vez no 3º período” (QP12, QP14,QP16,QE1,QE2, QE4)

Consequentemente à questão *dê 3 exemplos de iniciativas que já desenvolveu, com o intuito de facilitar/melhorar o processo de transição*, os inquiridos que afirmaram que nunca tinham participado em atividades não responderam à questão. Enquanto que, os restantes, referiram como possibilitaram “conhecer o espaço (QP12, QP14,QP16 QE1,QE2, QE4); o funcionamento de uma sala de aula (QP12, QP14,QP16); assistir e participar numa aula do 1 ciclo e a realização de atividades em comum” (QE1,QE2, QE4).

Relativamente à questão, *quais as maiores dificuldades/constrangimentos que ocorrem na preparação do processo de transição das crianças do JI Passinhos de Rei para o 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis*, os docentes do 1º ciclo nomeiam “a distância; não ser no mesmo espaço; “incompatibilidade de horários.” (QP2,Q14,QP16,QP17)

As educadoras salientam como dificuldade a “indisponibilidade por parte dos docentes”; “direção não se mostra recetiva”; “distância” (QE1 ao QE4). Contudo, 13 dos docentes não nomeiam dificuldades ou não respondem à questão o que se pode considerar um pouco contraditório.

Na pergunta 5, a quem compete dinamizar as práticas de transição do Jardim de Infância Passinhos de Rei para as escolas do 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis, os inquiridos dividem-se em duas opiniões. Metade refere que “cabe às direções e docentes de ambas as instituições” (QP2,QP7,QP8, QP12,QP13,QP14,QP15,QP16,QP17,QE1) e outra metade apontam “aos educadores e professores das respetivas instituições.” (QE1,QE2,QE3,QE4; QP1,QP3,QP4,QP6,QP9,QP11,QP12,QP13)

Na questão 6, o processo de transição das crianças do Jardim de Infância Passinhos de Rei para 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis está referido em algum documento da instituição? Se sim qual?

Todas as educadoras referem que sim e que “está presente no projeto educativo e no projeto curricular de sala” ” (QE1, QE2, QE3, QE4). Na opinião dos docentes do agrupamento Soares dos Reis, 14 afirmam que “não conheço” (QP1,QP2,QP4,QP5,QP6,QP7,QP8,QP9,QP10,QP11,QP12,QP14,QP15,QP16), 2 apontam “nas atas setoriais de cada escola” (QP3,QP12) e 1 refere o “plano de atividades” (QP1).

Relativamente a pergunta *que valor atribui a um bom processo de transição entre o JI e as escolas do 1º ciclo? Indique algumas vantagens?*

Todos os inquiridos consideram importante, positivo e consideram que existem muitas vantagens:

“As crianças ficam mais tranquilas, menos ansiosas, com menos receios” (QP1,QP12,QP14)

“Ficam a conhecer o novo espaço e os possíveis novos colegas” (QP3,QP4,QP7)

“Conhecer as dinâmicas de sala de aula” (QP9)

“É importante para desmitificar os medos de uma escola maior, com responsabilidades diferentes e para conhecer o espaço” (QP2,QP16)

“Facilita a integração” (QP4)

“Melhor conhecimento para o professor dos novos alunos” (QP16)

“Menos ansiedade por parte dos alunos” (QP12)

“Melhor adaptação” (QP2)

As educadoras referem como vantagens o fato de “as crianças familiarizarem-se com os espaços, atividades e pessoas” (QE1)

“Tornam o processo de transição mais tranquilo”(QE2)

“Menos angustias e receios para as crianças e para os pais.” (QE4)

“Mais conscientes” (QE3)

Por fim, relativamente à questão *que sugestões apresenta para melhorar o processo de transição das crianças do JI Passinhos de Rei para 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis*, os inquiridos apontam várias, tais como:

“Mais encontros à escola para conhecer os espaços” (QE1,QE2, QP2,QP11,QP9,QP17)

“Assistir a aulas” (QE2,QE3, QP13)

“Participarem em atividades comuns, como por exemplo, participarem na hora do conto, sessões de ginástica, apresentações de teatros/canções das crianças do J.I. às crianças da escola 1ºCEB e vice-versa” (QE1,QE4)

“Realização de projetos em comum” (QE2)

“Propor à direção do Agrupamento reuniões para planear atividades a desenvolver” (QP1,QP12)

“Reuniões com as Educadoras/ professores” (QP14)

“Visitas de estudo comuns” (QP15)

Através do estudo empírico desenvolvido pode-se verificar que o processo de transição das crianças JI Passinhos de Rei para escolas do ensino básico do agrupamento Soares dos Reis, para alguns docentes não é relevado e não se verificam evidencias de utilização de mecanismos/estratégias de transição que possibilitem e/ou facilitem a adaptação da criança.

Em suma:

Não se verifica comunicação com entre as Educadoras e os Professores;

Não existe planeamento do processo de transição das crianças;

Não se averigua efetivas evidências de utilização de mecanismos/estratégias de transição do pré-escolar para o 1º CEB;

O único contato que existe é apenas uma visita de alunos do J.I. às instalações das escolas no 3º período;

As incompatibilidades de horários a distância são os principais constrangimentos apontados ao processo de transição;

Segundo os inquiridos compete às direções das respetivas instituições promover o processo de transição, bem como, os professores e educadores;

Todos os respondentes encaram o processo de transição muito importante e vantajoso;

Apesar de os respondentes considerarem importante o processo de transição, este processo não é devidamente planeado e preparado;

7. Análise documental

A pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas - são quase sempre a base do trabalho de investigação. Saint-Georges (1997,p. 30) considera que “a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso as fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

No que concerne aos documentos do J. I. Passinhos de Rei (ver apêndice 4), no Projeto Educativo, no ponto, objetivos gerais do âmbito institucional, menciona a intenção de “manter com o Agrupamento Soares dos Reis nomeadamente EB1 J. N. de Almeida e a Escola EB1 de Cedro um clima de diálogo, e interação com o intuito de facilitar as aprendizagens das crianças do A.T.L.”;

Relativamente ao Plano Anual de atividades na calendarização das atividades a desenvolver no ano letivo, no mês de junho, é referida uma visita de estudo às escolas do Agrupamento Soares dos Reis. E por fim no Projeto curricular de turma, nomeadamente ao da sala dos 5 anos, no ponto, relação com a família e outros parceiros Educativos, a Educadora refere que intenciona “promover momentos de diálogo e interação, tais como, visitas e realização de atividades em comum com o Agrupamento Soares dos Reis de forma a facilitar o processo de transição das crianças.”

Como se pode verificar o processo de transição das crianças do J.I Passinhos de Rei para o Agrupamento Soares dos Reis é mencionada nos documentos da instituição, embora não pormenorizada, pois não existe uma planificação nem descrição das intenções e possíveis propostas.

No que respeita aos documentos do Agrupamento Soares dos Reis (ver apêndice 4), após uma análise detalhada, não se verifica qualquer referência ao processo de transição das crianças do J.I. Passinhos de Rei para o Agrupamento.

Apenas existe referência no PAA a transição das crianças do jardim de infância do agrupamento, para o 1º ciclo planificando atividades, como visitas e trabalhos comuns de trabalhos e suas exposições.

No PE encontra-se referidas algumas parcerias, não nomeiam o J.I. Passinhos de Rei, nem especificam a sua natureza ou intencionalidade. Contudo pode-se depreender que existe alguma preocupação com a ligação a outras instituições.

Parte IV – Plano de Ação

O enquadramento teórico elaborado e as conclusões do estudo empírico realizado são o ponto de partida e o fundamento deste plano de ação. As conclusões do estudo empírico revelaram que é do interesse de todos facilitar e cuidar os processos de transição das crianças do JI Passinhos de Rei para o Agrupamento Soares dos Reis, com o objetivo de facilitar o processo de transição das crianças. Assim, é urgente que os profissionais envolvidos em todo este processo abram as portas ao diálogo entre si e que consigam criar mecanismos/estratégias que facilitem a transição das crianças.

Neste sentido, o presente plano de ação foi construído em função da resposta a dar ao problema de partida: **Como favorecer o processo de transição das crianças do Jardim de Infância Passinhos de Rei para as escolas básicas do 1º ciclo do Agrupamento Soares dos Reis?**

1. Motivo de atuação

Como é possível verificar nas conclusões do estudo empírico, existem algumas sugestões dadas pelos docentes com vista a melhorar o processo de transição das crianças do JI Passinhos de Rei para 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis.

Atendendo às conclusões apresentadas do estudo empírico, verifica-se que existe a necessidade de uma intervenção prática. Ao nível do plano de ação existem várias estratégias com vista a resolução do problema.

Os docentes nomearam algumas sugestões tais como: encontros na escola para conhecerem os espaços; assistir a aulas; participação em atividades comuns, como por exemplo, participação na hora do conto, sessões de ginástica, apresentações de teatros/canções das crianças do J.I. às crianças da escola 1ºCEB; realização de projetos em comum; reuniões com educadores e professores; e visitas de estudo comuns.

Assim, a definição deste plano de ação terá como ponto de partida os resultados obtidos no estudo empírico e a fundamentação teórica de alguns autores que apresentam algumas estratégias facilitadoras de transição e aproximação das práticas educativas entre o JI e o 1ºCEB (Serra, 2004; Zabalza, 2004; Rodrigues, 2005; Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007; Machado, 2007; Vasconcelos, 2008).

2. Objetivos

O presente plano de ação destina-se às Educadoras do JI Passinhos de Rei e aos docentes do Agrupamento Soares dos Reis, nomeadamente EB1 Joaquim de Almeida e EB1 do Cedro. Assim, pretende-se com este plano de ação:

- A. Criar momentos de diálogo e reflexão entre os docentes do JI e do Agrupamento Soares dos Reis
- B. Desenvolver um plano conjunto que possibilite melhorar os processos de transição das crianças entre o JI Passinhos de Rei e as escolas do Agrupamento Soares dos Reis

3. Estratégias para uma melhoria no processo de transição

O presente plano de ação será dividido em vários momentos que se sucedem ao longo do ano letivo. Este plano de ação tem em vista a sua implementação no ano letivo de 2013/2014.

Tendo em conta o contexto, é importante que o plano de ação tenha em vista resolver as necessidades de hoje e, ao mesmo tempo, garantir a sua continuidade.

Assim, para dar resposta ao objetivo, criar momentos de diálogo e reflexão, será realizada uma reunião para sensibilizar os elementos das direções dos diferentes estabelecimentos para a temática em questão. De seguida serão planeados três momentos para promover o diálogo e a reflexão entre os docentes do JI e do Agrupamento Soares dos Reis.

➤ Encontro das Direções do JI Passinhos de Rei e Agrupamento Soares dos Reis.

Este encontro será realizado com os elementos das direções e terá como principal objetivo a troca de opiniões sobre como melhorar o processo de transição das instituições envolvidas. Será realizado nas instalações do agrupamento, no início do ano letivo.

Após a troca de opiniões, os elementos das direções irão programar um próximo encontro, no sentido de delinear e esquematizar questões chave abordar e debater num próximo encontro, com os docentes de ambas as instituições.

➤ **Discussão/debates.**

Neste momento, pretende-se que a direção sensibilize os docentes para a temática em questão, que os elementos da direção, professores e educadoras troquem ideias e que discutam possíveis trabalhos conjuntos.

Será realizado nas instalações do agrupamento, no início do ano letivo.

➤ **Momentos de diálogo /reuniões com as Educadores e Professores.**

Inicialmente serão estipulados os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo que irão participar nos encontros. Serão combinados os dias, a hora e o seu local.

Estes momentos serão planeados no início do ano letivo e têm como objetivo a troca de informações sobre as crianças e possíveis ideias para a realização de um plano conjunto.

Tendo em vista a concretização do objetivo que consiste em desenvolver um plano conjunto que possibilite melhorar os processos de transição das crianças entre o JI Passinhos de Rei e as escolas do Agrupamento Soares dos Reis, pressupõe-se a realização de um plano conjunto.

➤ **Realização de um plano conjunto.**

Este plano será programado para as crianças da sala dos 5 anos e as crianças que frequentam o 1º ano do 1º ciclo.

Nos encontros, os professores e as educadoras, irão realizar um plano conjunto que inclui:

- Planificação de atividades conjuntas, ao longo do ano letivo, tais como:
 - Participação na hora do conto – as crianças do JI Passinhos de Rei reúnem-se com as crianças da escola do 1º ciclo para ouvir/participar numa história contada pelo professor/pelo aluno;
 - Apresentações de teatros/canções das crianças do J.I. às crianças da escola 1ºCEB e vice-versa;
 - Sessões de ginástica realizadas com os 2 grupos de crianças no JI Passinhos de Rei/Agrupamento pela Educadora/ Professor de ginástica;
 - Atividades de expressão plástica – exploração de materiais (material reciclado, tintas, plasticinas, recorte e colagem, etc.);
 - Atividades lúdicas – por exemplo, caça ao tesouro, jogos tradicionais, sessões de magia, etc.;
 - Sessões de filosofia para crianças – análise, discussão, reflexão e troca de ideias sobre um tema;
 - Sessões de arte para crianças – análise e reprodução de obras de arte;
 - Visitas de estudo – por exemplo, biblioteca, museu, parques, teatros;

- Planeamento de desenvolvimento de projetos comuns: definição e desenvolvimento de um tema que suscite interesse aos dois grupos. As crianças pesquisam, realizam registos na sua instituição e posteriormente reúnem-se e partilham as suas descobertas. Os registos e trabalhos executados serão expostos na escola 1º CEB e no JI Passinhos de Rei.
- Planificação de atividades de comemoração de dias festivos: comemoração do magusto, o natal, as janeiras, o carnaval em conjunto, planificando atividades e momentos de convívio, de forma a favorecer a participação das crianças nas tradições e costumes da comunidade.
- Delineação de estratégias facilitadoras à transição:
 - Visitas à escola do 1ºCEB – as visitas serão combinadas previamente ao longo do ano letivo. As crianças da sala dos 5 anos que irão visitar as instalações da escola do 1º CEB;
 - Assistir e participar num momento de sala de aula – os momentos serão combinados previamente, as crianças da sala dos 5 anos irão assistir a uma aula do 1º ano do 1º ciclo. Irá planificar-se as temáticas abordadas e a forma como as crianças do JI poderão participar neste momento;
- Planeamento da integração das crianças:
 - Apadrinhamento das crianças do 1º ciclo com as do JI – no decorrer do ano letivo criar um momento para escolher os padrinhos e os afilhados. Assim, no decorrer do ano letivo as crianças vão-se conhecendo nas atividades que vão realizar em conjunto, desta forma, quando as crianças do JI entrarem para o 1ºano do 1º ciclo, os seus padrinhos podem ajudar/proteger as crianças na instituição;
 - Troca de informação: no final do ano letivo e início do ano letivo seguinte deverá haver uma troca de informações sobre as crianças, o professor e educador irão trocar informações sobre a criança, o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens; Esta troca de informação poderá ser enriquecida se houver a realização de um dossiê/portfólio que acompanhe o aluno na transição;

➤ **Formação contínua de professores e educadores**

Os elementos das direções das instituições devem promover workshops e ações de formação sobre a temática em questão, para os professores e educadoras, estas deverão ser realizadas ao longo do ano letivo.

Como confirma Sebastião (2007, p.199) é de realçar o papel que as instituições de formação devem ser capazes, elas próprias, de dar exemplo e de cooperarem no seio dos seus departamentos e estruturas, em interação com as escolas cooperantes, para conceberem e realizarem um programa de formação gerado por uma ideia clara e adequada do que é ser professor/educador.

Terminados todos os momentos, é importante refletir e avaliar sobre como decorreu e como pode ser melhorado todo o processo.

Assim, no final do ano letivo será realizada uma reunião com os elementos das direções, professores e educadoras no sentido de avaliar todo o processo.

A avaliação terá como critérios:

- As atividades desenvolvidas (o que se fez, quando, como e onde);
- Os recursos mobilizados (humanos, físicos, materiais, financeiros);
- O ambiente de trabalho (relação da equipa, grupo de crianças, com outros parceiros, adesão dos intervenientes no projetos);
- Os efeitos (na prática educativa, na aprendizagem das crianças, no grupo, na família, na equipa, na instituição).

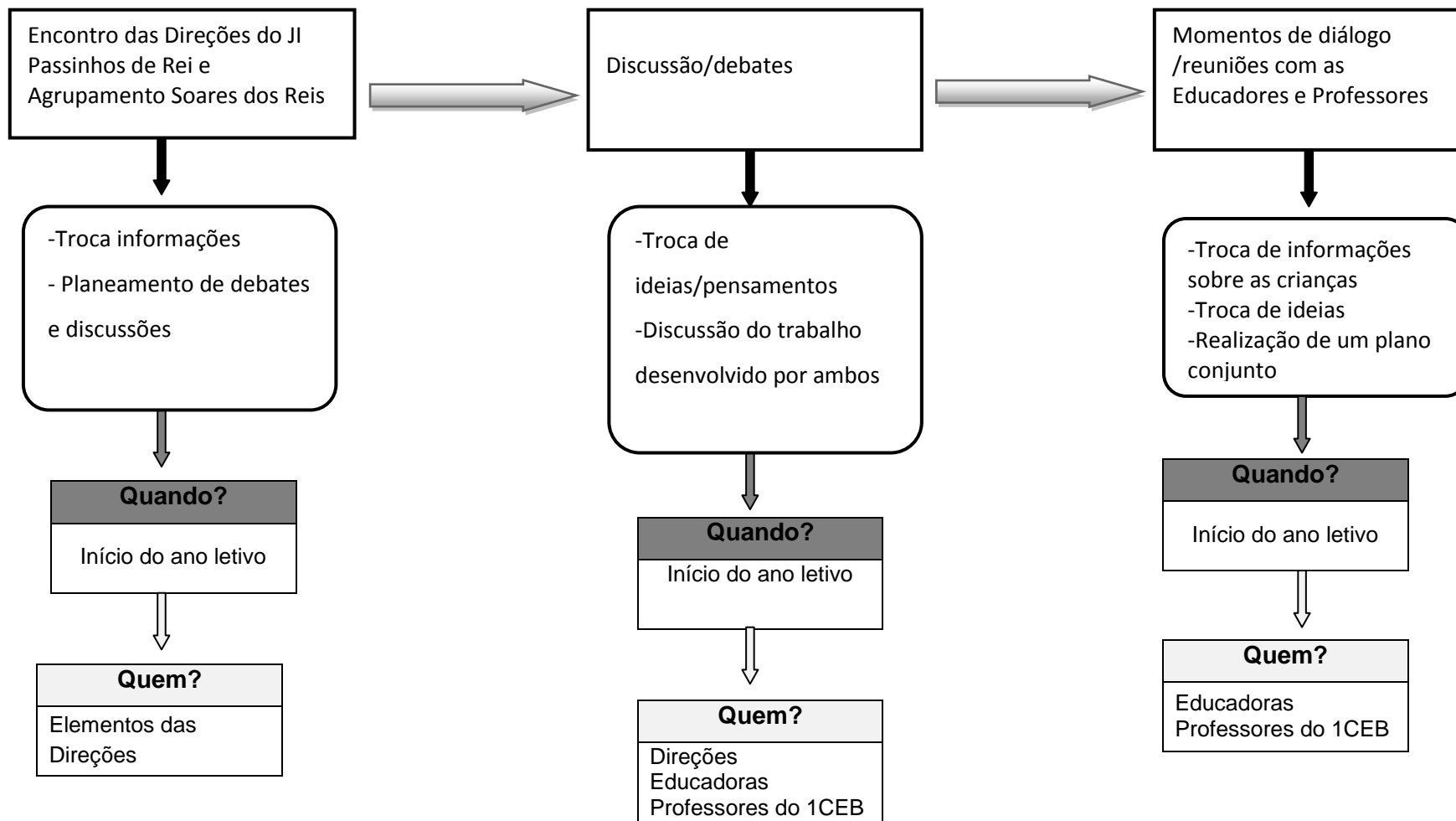
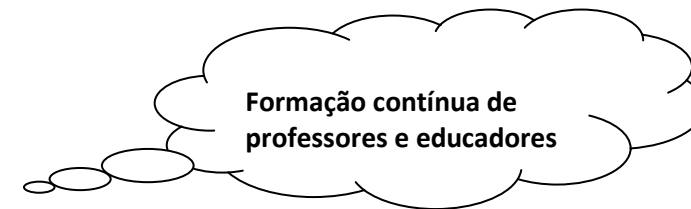
A discussão e análise dos critérios serão registadas numa tabela de forma a sintetizar a informação.

No fim da reunião será colocado o desafio de estabelecer perspetivas de continuidade de realização do plano de ação.

Em suma, atendendo às conclusões do estudo empírico já mencionadas, justifica-se a pertinência da implementação deste plano de ação, respondendo ao problema de partida deste projeto.

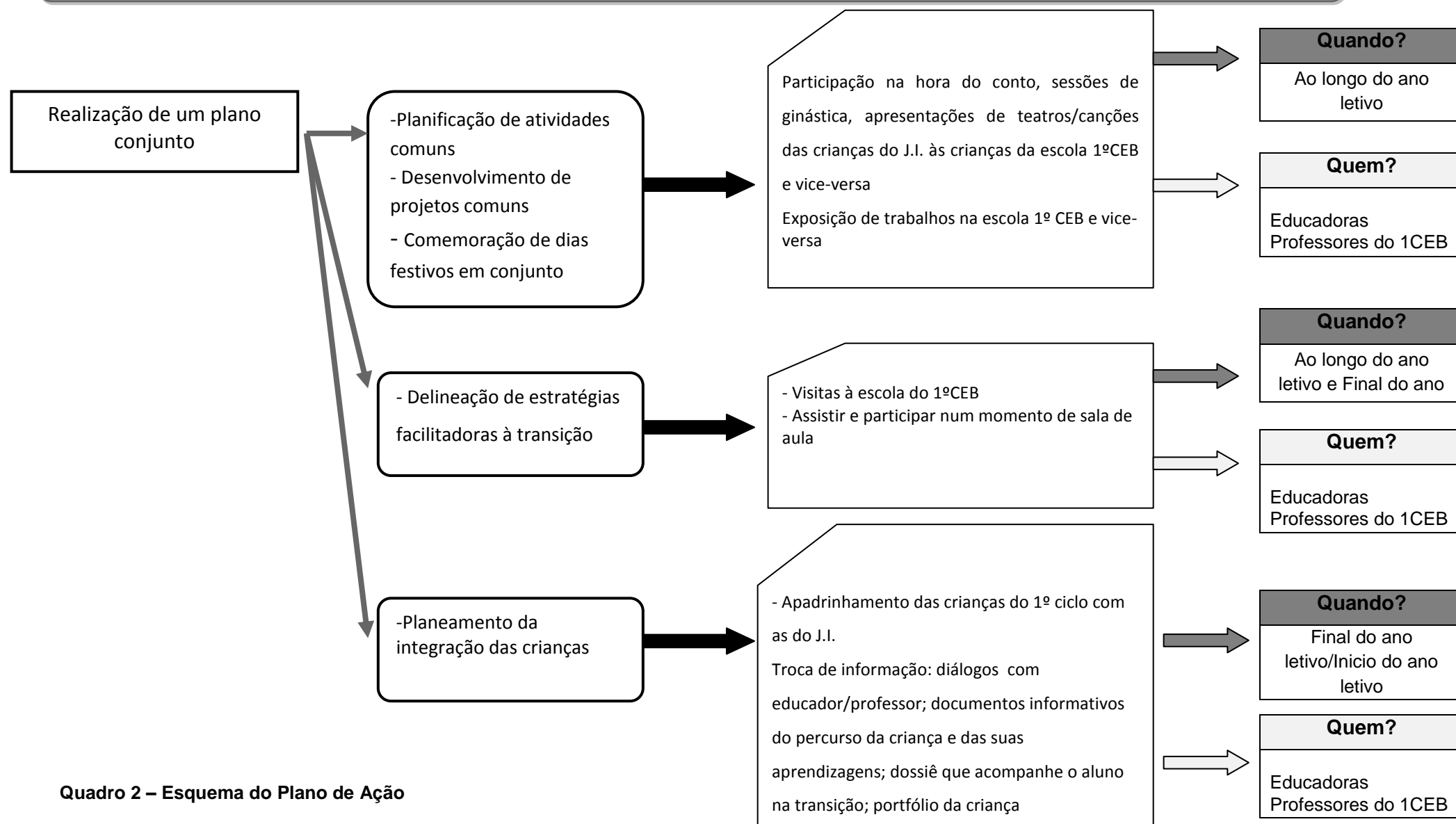
De seguida encontra-se o esquema representativo do plano de ação.

A. Criar momentos de diálogo e reflexão entre os docentes do JI Passinhos de Rei e do Agrupamento Soares dos Reis

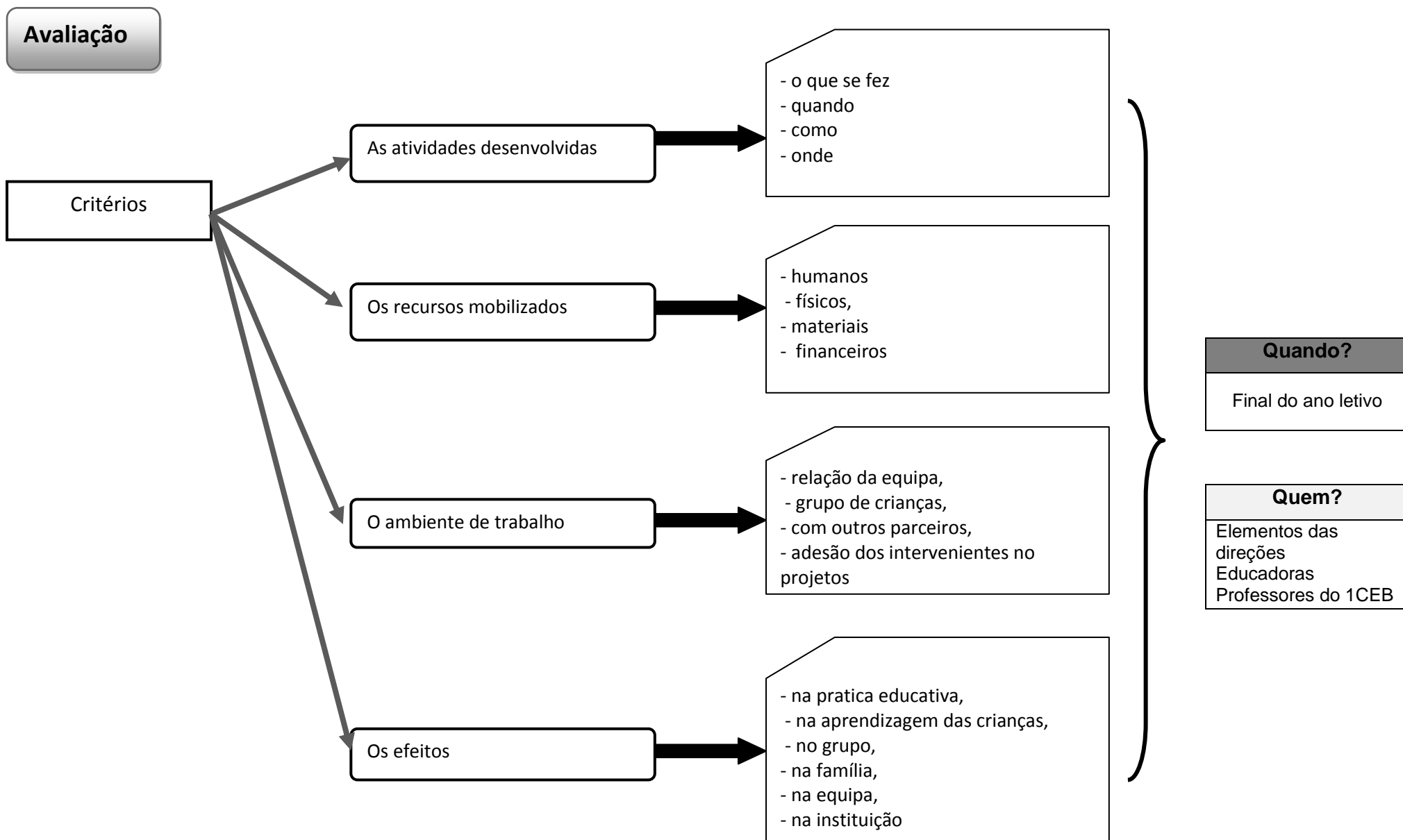


Quadro 1 – Esquema do Plano de Ação

B. Desenvolver um plano conjunto que possibilite melhorar os processos de transição das crianças entre o J.I. Passinhos de Rei e as escolas do Agrupamento Soares dos Reis



Quadro 2 – Esquema do Plano de Ação



Quadro 3 – Esquema da avaliação do Plano de Ação

Conclusão

Através do estudo empírico desenvolvido, a resposta ao objetivo geral do trabalho é evidente; não se verificam efetivas evidências de utilização de mecanismos/estratégias de transição do pré-escolar para o 1º CEB que possibilitem e/ou facilitem a adaptação da criança. Não parecem existir estratégias e efetivas de transição no JI passinhos de Rei ou o agrupamento Soares dos Reis que facilitem a mudança de contexto educacional das crianças.

A realização deste estudo permitiu a real constatação da necessidade de se implementarem práticas que possibilitem a melhoria do processo de transição das crianças.

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

A planificação conjunta da transição das crianças é considerada condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória, cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa.

A gestão destes processos de transição tem de ser local e deve ser fruto de dinâmicas de regulação sociocomunitária da educação (Alarcão, 2008)

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

É urgente que a escola se pense e prepare não só o seu futuro mas também o seu presente e é tanto mais urgente quanto é certo que a instituição escola se deixou atrasar na sua adequação à vertiginosa mudança que tem ocorrido na sociedade”. (Alarcão, 2008)

Enquanto investigadora, a adoção de uma postura crítica e reflexiva, uma implicação nas práticas educativas e o estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática possibilitou concluir este trabalho com sucesso. A este sucesso está intrínseco a melhoria do serviço educativo prestado pelas instituições envolvidas e, ao mesmo tempo, a melhoria do desempenho de cada criança.

Em suma, reveste-se de extrema importância, enquanto docente, continuar a adotar uma postura atenta, ativa e empenhada no sentido de cada dia tentar garantir a qualidade educativa e dar resposta à comunidade envolvente.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2008). Relatório de Estudo- A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Conselho Nacional de Educação
- Albarelo, L. (1997) Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa:Gradiva
- Bell, J. (2004). Como Realizar um Projeto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. V. (2007). Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola In Sousa, J. M.; Fino, C. N. (org.). A Escola sob Suspeita, Coleção Em Foco. Porto: ASA
- Bertrand, Y., e Guillemet, P. (1989), Organizações: uma abordagem sistémica, Lisboa, Instituto Piaget
- Berger, G. (2009) Educação, Sociedade e Cultura, nº 28, pp. 175-192.
- Bogdan, R. et al (1994) Investigação Qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U., (2002), A Ecologia do Desenvolvimento Humano, Porto Alegre, Artmed
- Castro, T. G., & Rangel, M. (janeiro de 2004). Jardim de Infância/1.º Ciclo, Aprender por projetos: continuidades e descontinuidades. Infância e Educação, pp. 135 - 144. Porto: Porto Editora
- Carmo, H. et al (1998) Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1999). Dicionário da Língua Portuguesa, 8.ªedição. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J.O. (2002) (ORG.), A Supervisão na Formação de professores, Vol.I, Coleção Infância nº7, Porto, Porto Editora.
- Formosinho, J.O., Araújo, S. (2004). Infância e educação - O apoio a processos de transição nº 6, Porto, Gedei.
- Fortin, Marie-Fabienne et al. (1999) O processo de investigação – da concepção à realização Lisboa: Lusociência
- Hill, M. M. & H'ill, A.(2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edicoes Silabo
- Holloway I. (1999) Basic Concepts for Qualitative Research. In: Basic
- Quivy, Raymond et al. (1992) Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva
- Lessard-hébert, Michelle, Gabriel Goyette, e Gérard Boutin (1994) Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Machado, J. (2007). “A transição entre níveis e ambientes educativos requer continuidade e coerência pedagógica entre o jardim e a escola e entre os respetivos docentes”. *Pátio Educação Infantil*, ano V, nº. 14, 15-16.

Ministério da educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Nabuco, M. E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. In *Revista Inovação*, pp. 81-93.

Niza, S. (sd). “O Modelo de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa”, in *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Texto Policopiado.

Santos, H. (2002). *Desenvolvimento Curricular – Textos de Apoio*. (Texto policopiado).

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Silva, I. L. (janeiro de 2004). Do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo - Como os professores veem a transição. In *Infância e Educação*, pp. 89 - 108. Porto: Porto Editora.

Silva, E. B. (2011). *Professores e Escolas – Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Fonte da Palavra

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

Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pinto, M. (1990). “A Infância como Construção Social”, in Pinto, M.; Sarmiento, M. J.. *As Crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho – Portugal.

Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.

Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização).

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

- Ribeiro, C. R. (2002). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2008). Que Educação Queremos para a Infância In *Relatório de Estudo - A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, pp. 99-113.
- Rodriguez Gómez, G; Gil Flores, J. & Garcia Jimenez, E (1999) *Metodologia de La Investigacion Cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe
- Rodrigues, M.I. (2005). Do Jardim de Infancia à escola, estudo longitudinal duma coorte de alunos, *Interações*, nº1, pp 7-24
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2000). “Dar orientações curriculares à prática pessoal”. *Cadernos de Educação de Infância*, nº. 55. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T., (2002), *Continuidade Educativa nas 1ª etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1ºCiclo)*, in *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, nº26, setembro, pp.4-8.
- Vasconcelos, T. (2007). “Transição jardim de Infância 1º Ciclo – Um campo de possibilidades”, *Cadernos de Educação de Infância*, nº. 81. Lisboa: APEI.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (janeiro de 2004). *Práticas Educativas en la Educación Infantil - Transversalidades y Transiciones*. *Investigação e Práticas*, pp.7-26. Porto: Porto Editora.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

DOCUMENTOS consultados

- Projeto Educativo do Jardim de Infância Passinhos de Rei (2010/2013)
- Plano Anual de Atividades do Jardim de Infância Passinhos de Rei (2012/2013)
- Projeto Curricular de turma do Jardim de Infância Passinhos de Rei (2012/2013)
- Projeto Educativo do Agrupamento Soares dos Reis (2010/2013)
- Plano Anual de Atividades do Agrupamento Soares dos Reis (2012/2013)
- Projeto Curricular do Agrupamento Soares dos Reis (2012/2013)

Referências Legislativas

Lei- Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97,10/2), considera que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida

Despacho 240/2001, de 30 de agosto - Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário

Orientações Curriculares para a Educação de Infância, publicadas pelo despacho nº 5220/97 constituem-se como um documento de referência para todos os educadores de infância

Webgrafia

Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. (disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/a2.pdf>, acedido em 11 de dezembro de 2012).

Carvalho, A. (2010). Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso Educativo (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf>, cedido em 26 de novembro de 2012).

Costa, M. (2010). Entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo: Descrição de um processo superviso entre pares. (disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/109/1/.pdf>, acedido em 26 de novembro de 2012)

Sebastião, I. (2007), A formação de professores e educadores em Portugal, disponível em <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/CONF.PDF>, cedido em 6 de janeiro de 2013.

Rodrigues, M. (2005) Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma *coorte* de alunos. (disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/184/1/A1.pdf>, acedido em 11 de dezembro de 2012)

Vasconcelos, T. (2007). “Transição Jardim de Infância/1º Ciclo - Um campo de possibilidades”. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81. [Online] disponível em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>, acedido a 19 de outubro de 2012)

Vasconcelos, T. (2008), Educação de Infância e Promoção da Coesão Social in Relatório de estudo- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos, conselho Nacional de Educação, www.CNEDU.PT/FILES/ESTUDO.PDF, disponível em 25 de novembro de 2012, pp.76-98

APÊNDICE 1

Ofício pedido ao J.I Passinhos de Rei e Agrupamento Soares dos Reis

Tânia Marisa Sousa Ferreira

Presidente da Direção do Agrupamento Soares dos Reis

Vila Nova de Gaia

Exma. Senhora.

Serve o presente requerimento para solicitar a V. Exa. Maria Manuela Vieira Machado, autorização para distribuir aos docentes do 1º ciclo do ensino básico do agrupamento, um inquérito por questionário.

O inquérito por questionário tem como objetivo recolher informação acerca das opiniões dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o processo de transição entre Jardim de Infância Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis.

Os dados recolhidos inserem-se num estudo de caso que serve de suporte da temática de Mestrado em Administração das Organizações educativas no Porto.

O inquérito por questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação.

Aguardando o V/ parecer, agradeço desde já a atenção dispensada ao meu pedido,

Melhores Cumprimentos

Tânia Marisa Sousa Ferreira

Rute Pereira da Silva

Direção do Jardim de Infância Passinhos de Rei

Vila Nova de Gaia

Exma. Senhora.

Serve o presente para solicitar a V. Exa., autorização para distribuir aos docentes do Pré-escolar da instituição que dirige, um inquérito por questionário

O inquérito por questionário tem como objetivo recolher informação acerca das opiniões dos docentes do Pré-Escolar sobre o processo de transição entre Jardim de Infância Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis.

Os dados recolhidos inserem-se num estudo de caso que serve de suporte da Temática de Mestrado em Administração das Organizações educativas no Porto.

O inquérito por questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação.

Aguardando o V/ parecer, agradeço desde já a atenção dispensada ao meu pedido

Melhores Cumprimentos

(Tânia Marisa Sousa Ferreira)

(Rute Coelho da Siva)

APÊNDICE 2

Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário tem como objetivo recolher informação acerca das opiniões dos docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o processo de transição entre Jardim de Infância Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis. Os dados recolhidos inserem-se num estudo de caso que serve de suporte da Dissertação de Mestrado em Administração das Organizações educativas no Porto. O inquérito por questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação. Obrigado pela colaboração.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. **Sexo:** 1.1. Feminino ☐ 1.2. Masculino ☐
2. **Idade:** 2.1. Menos de 30 anos ☐ 2.2. De 30 a 40 anos ☐
2.3. De 41 a 50 anos ☐ 2.4. Mais de 50 anos ☐
3. **Habilitações Académicas:**
- 3.1. Bacharelato ☐ 3.2. Licenciatura ☐ 3.4. Pós-graduação ☐
3.4.1. Curso de especialização ☐ 3.4.2. Mestrado ☐ 3.4.3. Doutoramento ☐
3.4.4. Outra: _____
4. **Nível de docência:** 4.1. Pré-Escolar ☐ 4.2. 1º CEB ☐
5. **Ano que está a lecionar:** 5.1. 3 anos ☐ 5.2. 4 anos ☐ 5.3. 5 anos ☐
5.4. 1º ano ☐ 5.5. 2ºano ☐ 5.6.3ºano ☐ 5.7.4ºano ☐ 5.8.Outra:_____
6. **Tempo de serviço:** (Até 31 de agosto de 2011)
- 6.1. Menos de 5 anos ☐ 6.2. De 5 A 10 anos ☐ 6.3. De 11 a 20 anos ☐
6.4. mais de 20 anos ☐

7. **Categoria profissional:** 7.1. Docente contratado ☐ 7.2. Docente do quadro de zona pedagógica ☐ 7.3. Docente do quadro escola/agrupamento ☐

II DADOS DE OPINIÃO

1. A transição das crianças do Jardim de Infância Passinhos de Rei para as escolas do 1º ciclo do ensino básico do agrupamento Soares dos Reis é considerado e planeado pelo docente ao longo do ano letivo?

2. Quantas vezes participa, em média, em atividades de sala/escola com o JI Passinhos de Rei, ao longo do ano letivo/ com as escolas do 1º ciclo do Agrupamento Soares dos Reis?

3. Dê 3 exemplos, de iniciativas que já desenvolveu, com o intuito de facilitar/melhorar o processo de transição das crianças do JI Passinhos de Rei para as escolas do 1º ciclo do Agrupamento Soares dos Reis?

4. Quais as maiores dificuldades/constrangimentos que ocorrem na preparação do processo de transição das crianças do JI Passinhos de Rei para o 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis?

5. Na sua opinião, a quem compete dinamizar as práticas de transição do Jardim de Infância Passinhos de Rei para as escolas do 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis?

6. O processo de transição das crianças do Jardim de Infância Passinhos de Rei para 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis está referido em algum documento da instituição? Se sim qual?

7. Que valor atribui a um bom processo de transição entre o JI e as escolas do 1º ciclo? Indique algumas vantagens?

8. Que sugestões indica para melhorar o processo de transição das crianças do JI Passinhos de Rei para 1ºCEB do Agrupamento Soares dos Reis?

APÊNDICE 3

Grelha da análise de dados

Categorias	Frases ilustrativas	Inferências
Planeamento do processo de transição	“Não” (QP1 ao QP11 e QE3) “No meu caso é mais planeado no 3º período” (QP12, QP14,QP16,QE1,QE2, QE4)	Não existe planeamento do processo de transição das crianças
Atividades de Intercâmbio Entre os 2 ciclos	“Nunca participei” (QP2 AO QP11 E QE3) “1 vez no 3º período.” QP12, QP14,QP16,QE1,QE2, QE4	O único contato que existe é apenas uma visita de alunos do J.I. às instalações das escolas no 3º período
Práticas e cuidados no processo de transição	“Está presente no projeto educativo e no projeto curricular de sala” (QE1, QE2,QE3,QE4,) “Não conheço”(QP1,QP2,QP4,QP5,QP6,QP7,QP8,QP9,QP10,QP11,QP12,QP14,QP15,QP16,QP17) “Nas atas setoriais de cada escola” (QP3,QP12 “Plano de atividades (QP1)	Relativamente a opinião das educadoras o processo de transição está referido no PE e no PAA. Os professores na sua maioria não tem conhecimento
Preocupações com o processo de transição	“Aos educadores e professores das respetivas instituições” (QE1,QE2,QE3,QE4; QP1,QP3,QP4,QP6,QP9,QP11,QP12,QP13 “Às direções” (QP2, QP7,QP8, QP12,QP13,QP14,QP15,QP16,QP17,QE1) Não responde (QP10QP5)	Metade refere que “cabe às direções e docentes de ambas as instituições” e outra metade apontam “aos educadores e professores das respetivas instituições”.
Vantagens da transição	“As crianças ficam mais tranquilas, menos ansiosas, com menos receios” (QP1,QP12,QP14) “Ficam a conhecer o novo espaço e os possíveis novos colegas” (QP3,QP4,QP7)	Todos os inquiridos consideram importante, positivo e consideram que existem muitas vantagens

	<p>“Conhecer as dinâmicas de sala de aula” (QP9)</p> <p>“É importante para desmitificar os medos de uma escola maior, com responsabilidades diferentes e para conhecer o espaço” (QP2,QP16)</p> <p>“Facilita a integração” (QP4)</p> <p>“Melhor conhecimento para o professor dos novos alunos” (QP6,QP17)</p> <p>“Menos ansiedade por parte dos alunos”</p> <p>“Melhor adaptação”</p> <p>“As crianças familiarizarem-se com os espaços, atividades e pessoas” (QE1)</p> <p>“Tornam o processo de transição mais tranquilo” (QE2)</p> <p>“Menos angustias e receios para as crianças e para os pais.” (QE4)</p> <p>“Mais conscientes.” (QE3)</p>	
Constrangimentos/dificuldades No processo de transição	<p>“A distância; não ser no mesmo espaço; incompatibilidade de horários.” (QP2,Q14,QP16,QP17)</p> <p>“Indisponibilidade por parte dos docentes”; “direção não se mostra recetiva”; “distância” (QE1 ao QE4)</p> <p>“Não houve dificuldades nem constrangimentos” (QP1, QP3 até ao QP12)</p>	As incompatibilidades de horários a distância são as principais dificuldades que ocorrem no processo de transição
Sugestões de melhoria	<p>“Mais encontros à escola para conhecer os espaços (QE1,QE2, QP2,QP11,QP9,1P17)</p> <p>“Assistir a aulas, (QE2,QE3, QP13)</p> <p>“Participarem em atividades comuns, como por exemplo, participarem na hora do conto, sessões de ginástica, apresentações de teatros/canções das crianças do J.I. às crianças da escola 1ºCEB e vice-versa, (QE1,QE4)</p> <p>“Realização de projetos em comum (QE2)</p> <p>“Propor à direção do Agrupamento reuniões para planear atividades a desenvolver (QP1,QP12)</p> <p>“Reuniões com as Educadoras/ professores (QP14)</p> <p>“Visitas de estudo comuns” (QP15)</p>	Tanto as educadoras como os professores nomeiam várias sugestões de melhoria

APÊNDICE 4

Grelha da análise dos documentos das instituições relativas às preocupações do processo de transição

	JI Passinhos de Rei	Agrupamento Soares dos Reis
Projeto Educativo	“Manter com o Agrupamento Soares dos Reis nomeadamente EB1 J. N. de Almeida e a Escola EB1 de Cedro um clima de diálogo, e interação com o intuito de facilitar as aprendizagens das crianças do A.T.L.”;	Tópico - Caracterização da Comunidade Escolar, outras estruturas -Parcerias
Plano Anual de Atividades	junho - Visita de estudo às escolas do Agrupamento Soares dos Reis. E por fim no Projeto curricular de turma, nomeadamente ao da sala dos 5 anos	Grelha de atividades 1º e 3º período do Pré- escolar Atividades Articulação/ continuidade educativa-Transição das crianças do jardim de infância do ji. do agrupamento, para o 1º ciclo do ensino básico Objetivos: “Promover a articulação entre os níveis de ensino” “Prevenir inadaptção escolar”
Projeto curricular De Escola	Relação com a família e outros parceiros Educativos, “Promover momentos de diálogo e interação, tais como, visitas e realização de atividades em comum com o Agrupamento Soares dos Reis de forma a facilitar o processo de transição das crianças.”	Nenhum registo
Leitura Global: <p>O processo de transição das crianças do J.I Passinhos de Rei para o Agrupamento Soares dos Reis é mencionado nos documentos da instituição, embora não pormenorizada. Não existe uma planificação nem descrição das intenções e possíveis propostas.</p> <p>Nos documentos do Agrupamento faz referência no PAA em grelha, a transição das crianças do JI do agrupamento, para o 1º ciclo planificando atividades, como visitas e trabalhos comuns de trabalhos e suas exposições.</p> <p>No PE encontra-se referida, em tópicos, algumas parcerias, não nomeiam o J.I. Passinhos de Rei</p>		