



Las estrategias de transición
entre la educación preescolar
y la primaria: la articulación
y continuidad educativa

**ESTRATÉGIAS DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CEB:
ARTICULAÇÃO E CONTINUIDADE EDUCATIVA**

**LAS ESTRATEGIAS DE TRANSICIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA
PRIMARIA: LA ARTICULACIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA**

**THE TRANSITION STRATEGIES BETWEEN KINDERGARTEN AND ELEMENTARY
EDUCATION: ARTICULATION AND EDUCATIONAL CONTINUITY**

RESUMEN

O presente artigo refere-se a uma investigação que procura compreender a transição, articulação e continuidade educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um estudo de caso longitudinal num agrupamento do centro litoral de Portugal que procurou analisar discursos, práticas e documentos com o intuito de compreender como se realiza a transição do JI para o 1.º CEB. As estratégias de articulação nem sempre são orientadas para uma transição eficaz e para uma continuidade educativa de qualidade.

PALABRAS CLAVE: Articulação, Continuidade Educativa, 1.º Ciclo Ensino Básico, Educação Pré-Escolar, Transição.

Copyright © Revista San Gregorio 2017. ISSN 2528-7907. ©

ABSTRACT

This article refers to an investigation that seeks to understand the transition, articulation and educational continuity between the Pre-School Education and the Elementary education. Thus, using a case study with a longitudinal research component, we analyzed speeches, practices and documents of a group in the central coast of Portugal in order to understand how the transition from Pre-School to Elementary school is made. The articulation strategies are not always oriented towards an effective transition and to a quality education.

KEYWORDS: Articulation, Educational Continuity, Elementary School Education, Pre-school Education, Transition..

Copyright © Revista San Gregorio 2017. ISSN 2528-7907. ©



INTRODUÇÃO

Atualmente deseja-se uma escola que responda às necessidades de todas as crianças, que tenha a possibilidade de co-construir e fazer uma gestão competente do seu currículo alicerçada na continuidade entre as várias etapas educativas. Em Portugal, embora se reconheça alguma evolução, parece que ainda não se conseguiu dar a devida importância ao currículo, como peça fundamental no processo educativo, e às transições que acompanham o percurso académico dos alunos (Oliveira, 2016a).

Este artigo resulta de uma tese de doutoramento e de um estudo apresentado no CIAIQ 2016, reportando-se à transição entre a Educação Pré-escolar (EPE) e o 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) por considerarmos esta fase um importante desafio para a educação portuguesa, devendo traduzir-se numa passagem que, embora colocando novos desafios e exigências às crianças, garanta uma continuidade que se alicerce em aprendizagens realizadas.

A transição entre estes dois contextos deve ser motivo de reflexão por parte de educadores, professores e investigadores, querendo-se devidamente fundamentada e planeada com intencionalidade educativa. É necessário proporcionar à criança uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo, nomeadamente educadores, professores, crianças e famílias (Oliveira, 2016b).

Há muitas questões que se levantam quando pensamos na continuidade educativa. Para além do trabalho realizado nos jardins de infância (JI) e escolas e do trabalho realizado com as famílias temos também que pensar no currículo, nos modelos e metodologias utilizadas, na formação inicial e continua dos

educadores e dos professores, entre muitos outros aspetos que influenciam a transição entre etapas educativas. Nabuco (1992) afirma que o insucesso no ensino básico tem como causa principal a descontinuidade existente na programação dos currículos e nos métodos de ensino-aprendizagem.

Neste artigo apenas nos iremos centrar em algumas estratégias relativas à transição e articulação entre etapas educativas. Apresentamos as opções metodológicas, uma breve clarificação de conceitos-chave, dados do estudo e algumas conclusões.

I – OPÇÕES METODOLÓGICAS

1.2 PROBLEMÁTICA

Com o objetivo de compreender como se processa a continuidade educativa, nomeadamente no que respeita à articulação entre etapas na transição do JI para o 1.º CEB, procurámos dar resposta a algumas questões, tais como: Como os diferentes intervenientes (crianças, educadores e professores) perspetivam o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB?; Que competências das crianças os educadores e professores valorizam no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB?; Que práticas são desenvolvidas por educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição e a articulação entre a EPE e o 1.º CEB?; Como é que especialistas nas ciências da educação, interpretam e concebem as competências em contexto educativo, a transição e a articulação entre etapas educativas? No entanto, e como já referimos, apenas nos iremos centrar nas estratégias relativas à transição e articulação entre o JI e o 1.º CEB.

Este trabalho desenvolve-se em torno da problemática da transição entre etapas educativas e da articulação que lhes está subjacente com vista a uma transição de qualidade. Neste sentido, considerámos que a abordagem qualitativa, que permite um estudo em profundidade, seria a estratégia metodológica que melhor serve os objetivos desta investigação.

A “investigação qualitativa” pode ser encarada de diversas formas e com significados distintos. Muitos autores reconhecem a dificuldade de apresentar uma definição específica. Denzin & Lincoln (2000)

qualificam esta investigação de genérica, vendo-a como “um conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível” (p. 3). Ainda dentro desta linha de pensamento os mesmos autores afirmam que “a palavra qualitativa implica ênfase nas qualidades das entidades, nos processos e nos significados que não são experimentalmente examinados ou medidos, em termos de quantidade, contagens, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 8).

Assim, e recorrendo a um estudo de caso, com uma componente de investigação longitudinal, analisámos discursos, práticas e documentos de um agrupamento do centro litoral de Portugal com o intuito de compreender que estratégias adotam educadores e professores na transição do II para o 1.º CEB.

1.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS NO PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

As técnicas de recolha da informação que considerámos mais pertinentes para o desenvolvimento do nosso estudo são à entrevista (técnica principal) e a pesquisa documental – com particular enfoque nos Projetos Educativo e Curricular do Agrupamento e nos Projetos Curriculares de Grupo/Turma dos educadores e professores envolvidos na investigação. Esta modalidade é considerada por vários autores como uma técnica muito utilizada em exclusividade ou complementaridade com outras técnicas de recolha e análise de dados.

Os guiões de entrevista que construímos nesta investigação serviram de orientação, funcionando como um guia para que os entrevistados pudessem falar sobre os conteúdos relevantes para o nosso estudo, procurando servir a dinâmica de uma conversa planeada. Foram aplicados a educadores de infância, a professores do 1.º CEB, a crianças e a especialistas em ciências da educação, seguindo igual estrutura dentro de cada um dos grupos, pois como refere Tuckman (1994, p.517) “(...) a apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspectivas sobre essas mesmas questões”.

Os grandes blocos analisados foram as questões do percurso, as características da

EPE e do 1.º CEB, a transição entre a EPE e o 1.º CEB e as competências na EPE. Primeiro foram entrevistadas as educadoras de infância e no ano seguinte as professoras do 1.º CEB. Posteriormente foram entrevistadas as especialistas. As entrevistas decorreram nos locais de trabalho dos entrevistados.

Os blocos relativos às entrevistas das crianças são diferentes dos blocos das entrevistas aos outros intervenientes, nomeadamente Percurso Educativo (na entrevista no pré-escolar) e Adaptação ao 1.º CEB (já no 1.º CEB), Currículo/ experiências de aprendizagem, Estratégias de ensino e aprendizagem, Planeamento, avaliação e registo, Espaço, Relações e interações e Participação dos pais. No entanto, embora distintos, permitiram a triangulação dos dados principalmente com os dois blocos intermédios, nomeadamente O pré-escolar e o 1.º CEB e Transição da EPE para o 1.º CEB.

Tendo em conta os princípios de ética que devem acompanhar a realização de uma qualquer investigação assegurámos o sigilo da informação e o anonimato das fontes (Bogdan e Biklen, 1994; Morse, 1994; Valles, 1997; Olabuénaga, 2003). Portanto, privilegiando a confidencialidade dos dados apresentados neste artigo, fomos fiéis aos contextos e aos sujeitos, tendo atribuído nomes fictícios a cada entrevistado e local de investigação.

Só as especialistas são identificadas por serem personalidades reconhecidas com obra publicada, cujas perspectivas importava identificar e situar. A confidencialidade dos dados e anonimato da fonte de informação assegurados no início de cada entrevista facilitaram a abertura e à vontade na partilha da informação.

A tabela seguinte sintetiza o processo de recolha de informação através da realização de entrevistas, indicando-se o período e o local onde foram realizadas, bem como os entrevistados envolvidos.

Entrevistas realizadas nas diferentes etapas do estudo. (Ver Anexos)

Para a realização do estudo, procedemos à análise de conteúdo no tratamento dos dados, entendendo-a como um conjunto de procedimentos metodológicos que visa a produção de um texto analítico e que

apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos, de um modo transformado. O investigador, através de uma interpretação adequada, deve definir regras e justificar teoricamente essa transformação (Delgado & Gutiérrez, 1995). Laurence Bardin (2000, p.42), defende que a análise de conteúdo visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

1.3 CONTEXTO E INTERVENIENTES

Optámos por desenvolver o nosso trabalho num agrupamento de escolas do centro litoral de Portugal, incluindo um JI e uma escola do 1.º CEB junto à sede do agrupamento (Plátanos) e um JI e uma escola do 1.º CEB distante da sede do agrupamento (Pessegueiro). O estudo que sustenta este artigo tem então por base a informação recolhida junto dos protagonistas do processo educativo, alunos, educadoras e professoras, nos quatro estabelecimentos educativos do mesmo agrupamento escolar (dois JI e duas escolas do 1.º CEB, situados em duas localidades, uma em meio urbano e outra em meio rural); nesta etapa da nossa investigação acompanhámos e entrevistámos dois grupos de crianças no último ano da EPE, primeiro ano e quarto ano do 1.º CEB. Entrevistámos também as educadoras de infância e as professoras do 1.º CEB que trabalharam com estes dois grupos/turmas. Por outro lado, numa segunda fase, procurámos os contributos de especialistas com trabalho reconhecido no âmbito da EI e do 1.º CEB.

II A TRANSIÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: ARTICULAÇÃO E CONTINUIDADE

2.1 TRANSIÇÃO, ARTICULAÇÃO E CONTINUIDADE EDUCATIVA

As transições poderão ser encaradas como acontecimentos nos quais um indivíduo vive uma experiência de descontinuidade mas que ao mesmo tempo deverão promover respostas comportamentais ou novas asserções (Hopson e Adams, 1977; Brammer & Abrego, 1981; Formosinho e Araújo, 2004). Na maior parte das vezes as transições pressupõem uma mudança nas assunções que

os indivíduos têm de si próprios e do mundo que os rodeia provocando alterações ao nível do comportamento e das relações (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Após a análise de vários modelos Vernberg e Field (1990) isolaram um elemento comum salientando que “a transição é o momento em que o indivíduo se depara com um determinado número de tarefas, as quais representam exigências relativamente aos seus recursos adaptativos”. Estes autores esclarecem que estas tarefas podem ser de ordem psicológica, social, interpessoal e/ou comportamentais (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004, p. 28). Para Dunlop & Fabian (2007, p. 2) as transições podem ser encaradas como tudo aquilo que é suscetível de trazer descontinuidades.

Transição, para muitos autores, remete-nos para momentos de descontinuidade, no entanto também pode supor momentos de continuidade, se for bem pensada e trabalhada cuidadosamente pelos intervenientes. Independentemente do modo como é pensada e concretizada, a transição implica sempre efetuar uma passagem, atravessar as fronteiras de um ponto para outro, deixar o que é familiar para enfrentar o que é desconhecido e muitas vezes desafiador.

Por sua vez a articulação pode ser entendida como o conjunto de atividades, projetos, procedimentos e relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa com o intuito de facilitar a transição. A articulação fica a montante da transição, ou seja, num processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB é importante que a articulação entre os intervenientes dos dois contextos seja uma constante.

Já a continuidade educativa refere-se ao estabelecimento de ligações entre os diversos níveis educativos, em momentos de transição, assim como à organização e coordenação entre todos os agentes educativos que interagem com a criança, conferindo unidade e coerência curricular ao seu percurso académico, numa evolução progressiva entre etapas educativas.

Vários estudos salientam a importância de uma boa transição entre o JI e o primeiro ano do ensino básico para que as crianças possam efetuar um percurso escolar de sucesso. Como já referimos, os momentos de transição entre

ambientes educativos implicam algumas mudanças na organização do espaço, na organização do tempo e até nas metodologias utilizadas pelos docentes, no entanto poderão ser estimulantes para a criança. Contudo estes contextos, nomeadamente o JI e a escola do 1.º CEB, não poderão ser tão diferentes que deixem as crianças confusas e receosas (Nabuco, 1992).

Estamos então a referir-nos a um momento muito sensível da vida das crianças, com influência no seu percurso escolar, e que merece particular atenção por parte dos docentes. Qualquer alteração no bem-estar emocional durante a transição pode causar preocupação e stress, levando a sintomas como fadiga, agressividade, descontentamento, desorientação ou inibição, podendo marcar de forma nefasta o percurso escolar da criança. Estes sintomas poderão prejudicar a capacidade de aprendizagem das crianças, com consequentes problemas motivacionais e de relacionamento (Fisher, 1996; Fabian & Dunlop, 2007; Vasconcelos, 2009).

É portanto fundamental proporcionar às crianças uma boa passagem entre contextos educativos uma vez que as transições são momentos muito significativos, fundamentais para o bem-estar social e emocional das crianças assim como para a continuidade das realizações e desempenho cognitivo (Dunlop, 2003; Vasconcelos, 2009).

Esta perspetiva da transição, como momento fundador e fundamental, como mote inicial que influencia todo um percurso escolar, remete-nos para um conjunto de questões, que importa refletir.

2.2 ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA TRANSIÇÃO ENTRE O JI E O 1.º CEB

Dos vários estudos que analisámos destacamos alguns que identificam estratégias, a ter em conta pelos intervenientes, nesta passagem entre etapas educativas.

Resumem-se na tabela 2 os fatores, enunciados por diversos autores, como facilitadores da transição. Autores como Fabian & Dunlop (2007), Stief (1994, citado por Lino, 1998), Nabuco & Lobo (1997) e Zabalza (2004) são consensuais nalguns dos fatores enunciados, nomeadamente a participação dos pais ou a comunicação

entre educadores e professores, entre outros aspetos apresentados no quadro seguinte.

Fatores que facilitam a transição. (Ver Anexos)

III – O DISCURSO DOS INTERVENIENTES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS QUE FACILITAM A TRANSIÇÃO

Ao considerarem a transição entre a EPE e o 1.º CEB fundamental no processo educativo, as educadoras, as professoras e as especialistas entrevistadas referem, todas, a necessidade de uma melhor articulação no sentido da continuidade entre etapas educativas por forma a precaver desfazamentos prejudiciais para a educação das crianças, revelando algumas estratégias que poderão facilitar a transição entre estas duas etapas educativas.

3.1 A OPINIÃO DAS EDUCADORAS E DAS PROFESSORAS

A educadora Dina, do JI dos Plátanos, relatou momentos importantes de partilha de trabalhos, considerando fundamental o contato das crianças do JI com a professora do 1.º CEB. Mencionou que o facto de ter existido alguma afinidade com a professora facilitou o contacto.

A educadora Ana, do JI do Pessegueiro, considera que as atividades em conjunto funcionam como ponte de aproximação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB. Menciona, ainda, a iniciativa de alguns agrupamentos de levar as crianças do pré-escolar a conhecer o espaço físico do agrupamento.

A professora Teresa, da Escola dos Plátanos, e a professora Branca, da Escola do Pessegueiro, fazem referência à realização de projetos onde se integraram os dois contextos, no entanto com carácter pontual e único nas suas carreiras profissionais. A professora Lúcia, da Escola dos Plátanos, menciona um ótimo relacionamento com os educadores de infância com os quais tem realizado vários projetos em parceria e dos quais se diz gratificada.

A professora Teresa, referindo a falta de comunicação, como uma das causas da descontinuidade entre etapas educativas, sublinha como estratégias um contacto prévio das crianças do pré-escolar com o

1.º CEB e, aquilo que já fazem, a passagem de informação das crianças nas reuniões de docentes.

A professora Branca destaca a importância de haver um processo individual das crianças no pré-escolar e considera que seria importante que no último período letivo, anterior à transição, se desenvolvesse trabalho em paralelo entre os dois contextos, “deveria haver era no último período mais, um trabalho mais paralelo (...) uma integração para quando chegasse ao princípio do ano (...)” (Entrevista 9 – Prof. Branca, E. Pessegueiro).

3.2 A OPINIÃO DAS ESPECIALISTAS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Para Gabriela Portugal os educadores de infância, para poderem organizar uma boa transição das crianças para o 1.º CEB, deverão conhecer o que se faz no 1.º CEB, perceber a criança, as suas necessidades e interesses, dinamizando momentos de partilha diversos entre os dois contextos.

Teresa Vasconcelos levanta a hipótese de criar comunidades de aprendizagem alargadas ao 1.º CEB questionando as reais diferenças entre a EPE e 1.º CEB: “(...) No sentido de ir aferindo diálogos. Será que é assim tão diferente [o Pré-escolar do 1º CEB]?” (Entrevista 17 – Vasconcelos, ESE Lisboa).

Maria do Céu Roldão alerta para o facto de que muitas vezes as visitas das crianças do JI às escolas do 1.º CEB acabam por ter um efeito perverso contrário à intenção dos educadores e dos professores, ou seja ao invés de funcionar como uma estratégia de conhecimento e identificação com o contexto educativo seguinte, acaba por haver um efeito de cascata influenciado pelo poder social de cada nível educativo. Nestes casos quando dois níveis educativos são postos em contacto é sempre o nível mais avançado a influenciar o nível anterior. A cascata processando-se de cima para baixo faz, muitas vezes, com que o trabalho que se desenvolve no JI assuma precocemente uma formatação escolar. E dá um exemplo para ilustrar esta ideia: “os miúdos vão ver a escola do 1.º CEB e depois propõem à educadora que também querem as cadeiras todas em fila e experimentar fazer como viram os crescidos fazer” (Entrevista 19 – Roldão, U. Católica).

Lúisa Alonso salienta a importância da passagem de informação entre educadores e professores. Da mesma forma considera importante que os educadores tenham também um bom conhecimento da escola do 1.º CEB.

Teresa Vasconcelos, no que concerne à passagem de informação das crianças para o 1.º CEB, diz que “em vez de estar a mandar fichas redutoras, formuladas em termos de objetivo, que não ajudam ninguém, defendo um portefólio de aprendizagens que defina as competências e fragilidades das crianças” (Entrevista 17 – Vasconcelos, ESE Lisboa). A mesma especialista sublinha a importância do portefólio, como instrumento caracterizador das competências reais das crianças, capaz de as ajudar no processo de transição para o 1.º CEB.

Maria do Céu Roldão encara, para além da comunicação, o trabalho colaborativo entre educadores de infância e professores do 1.º CEB como uma das principais estratégias para uma transição de qualidade. Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB veem as aprendizagens nos dois contextos como opostas. Não poderá haver continuidade educativa enquanto os docentes trabalharem individualmente, discutirem metodologias e afinarem conceitos: “os próprios educadores olham para a escola do 1.º CEB como uma espécie de dificuldade a ultrapassar e os do 1.º CEB acham que o que veio atrás foi um tempo em que os alunos não aprenderam nada. Portanto, o problema da aprendizagem é verdadeiramente escamoteado” (Entrevista 19 – Roldão, U. Católica).

Teresa Vasconcelos afirma que as iniciativas destas estratégias deverão ser tanto dos professores como dos educadores, o importante é que sejam tomadas. Critica a tendência crescente para a obrigatoriedade de preenchimento de relatórios generalistas reforçando que é preciso que os educadores aprendam a fazer portefólios (Entrevista 17 – Vasconcelos, ESE Lisboa).

Gabriela Portugal considera a transição entre a EPE e o 1.º CEB “uma inevitabilidade que necessita de ser preparada e acompanhada pelos profissionais intervenientes, educadores e professores”. As questões relacionadas com a transição seriam, substancialmente, minimizadas com a construção de um

currículo elaborado por equipas dos vários níveis educativos a trabalhar em comum (Entrevista 18 – Portugal, U. Aveiro).

CONCLUSÕES

Revisitando os dados do estudo, procuramos, nesta conclusão, sintetizar as respostas para algumas questões que colocámos no início do artigo. Das opiniões das educadoras e das professoras, e partindo dos contributos das especialistas, pudemos encontrar inúmeras sugestões de estratégias facilitadoras da transição entre a EPE e o 1.º CEB, nomeadamente:

- uma aproximação metodológica entre estas duas etapas;
- uma melhorar a comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, através da partilha de experiências, de trabalho colaborativo ou de projetos comuns às duas etapas educativas;
- a construção de portefólios no JI com competências das crianças;
- um investindo maior na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes;
- um conhecimento mútuo dos dois contextos;
- uma aproximação do ambiente da escola do 1.º CEB ao ambiente do JI, nomeadamente na organização dos espaços;
- o contacto prévio das crianças do JI com o 1.º CEB;
- um maior investimento na adaptação das crianças no 1.º CEB partindo do que “trazem” do JI.

Nos agrupamentos de escolas os docentes poderiam discutir entre si o porquê das suas opções metodológicas para depois as debater com os colegas dos outros níveis educativos. Quando há diálogo entre educadores e professores as crianças não sofrem tanto com a transição entre etapas.

A dinâmica de transição entre a EPE e o 1.º CEB deveria implicar trabalho cooperativo e uma intencionalidade educativa muito

clara por parte de educadores de infância e professores do 1.º CEB em que houvesse um conhecimento dos dois contextos educativos, comunicação e partilha de informação.

Também seria importante haver mais sintonia ao nível dos documentos curriculares, e ainda nos processos de planificação e da avaliação para que as crianças pudessem ter um papel mais ativo planificando e avaliando as suas aprendizagens nos dois contextos, sendo que na EPE já há práticas que atendem a esta participação.

Muitas destas estratégias só poderão ser postas em prática se a construção e desenvolvimento dos projetos curriculares for da responsabilidade de equipas constituídas por docentes dos vários níveis educativos, num ambiente de verdadeiro trabalho colaborativo.

Ao elencarmos todas estas propostas não pretendemos apresentar uma “receita” para os agrupamentos, para os educadores e professores, mas apresentar algumas sugestões que poderão facilitar este processo de articulação e transição entre a EPE e o 1.º CEB. Trata-se de estratégias possíveis e desejáveis, mas que necessitariam da adesão dos docentes para que se pudesse resolver verdadeiramente o problema.

Esta investigação apresenta algumas limitações, entre as quais se podem mencionar as mudanças introduzidas no sistema educativo no decorrer da sua realização.

Para que as conclusões possam ser aplicáveis a contextos semelhantes, são necessários mais estudos para aprofundar a diversidade de contextos, e o modo como as conceções e as práticas dos docentes influenciam as aprendizagens e o percurso dos alunos, utilizando nomeadamente observação em sala de atividades/aula.

Sendo que tanto educadoras, como professoras e também especialistas reconhecem e lamentam os obstáculos que se colocam à transição, articulação e continuidade educativa, indicando algumas estratégias que a facilitariam, seria também desejável recorrer a intervenções exteriores (por exemplo, formação conjunta de educadores e professores) que facilitassem o confronto de opiniões e um diálogo

construtivo. Os agrupamentos de escolas, enquanto organizações que incluem diferentes etapas, poderiam ter um papel dinamizador que facilitasse este processo.

Seria importante investir também em mais estudos longitudinais que acompanhem o percurso educativo das crianças/jovens e que incluam diferentes agrupamentos, ou ainda em que a transição entre o JI e o 1.º CEB não é realizada na mesma organização, isto é, que incluam o ensino privado e IPSS uma vez que grande parte das crianças que frequentam a EPE nestes contextos segue para o 1.º CEB público, mas também, investigações realizadas em estabelecimentos privados, que tenham EPE e outros níveis educativos, e em que as crianças façam o seu percurso na mesma organização. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brammer, LM. & Abrego, PJ. (1981). Intervention strategies for coping with transitions. *The Counseling Psychologist*, 9, 2, 19-36.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación e ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. & Lincoln, Y (2000). *Handbook of qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks, CA Sage, pp 1-17.
- Dunlop, W. A. (2003). Bringing early educational transitions in learning through children agency. *European Early Childhood Education and Research Journal - Themed Monograph No.1 "Transitions"*, pp. 67 – 86.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation - Working Paper 42.
- Fisher, J. (1996). *Starting from the Child*. Buckingham: Open University Press.
- Hopson, B. & Adams, J. (1977). Towards an understanding of transitions: Defining some boundaries of transition. In J. Adams, J. Hayes, & B. Hopson (Eds.), *Transition: Understanding and managing personal change* (pp. 1-19). Montclair, NJ: Allenheld & Osmun.
- Lino, D. M. (1998). A transição entre os dois primeiros níveis de educação básica prespetivada através da utilização do espaço e dos materiais. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Nabuco, M. E. (1992). *Transição do pré-escolar para o ensino básico*. Lisboa: Inovação.
- Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). Articulação entre o jardim-de-infância e o 1.º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). *Saber Educar*. Nº. 2. 31-41.
- Oliveira, M. (2016a). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória*. Portugal: UTAD. (Tese de doutoramento. Original não publicado).
- Oliveira, M. (2016b). "Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória". In Atas do 5.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: 118-127. Porto: CIAIQ.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2008). *A escola vista pelas crianças – Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo S. B., (2004). O apoio a processos de transição: construindo os direitos de uma criança vítima de maus tratos. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6: 135-149.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. (2004b). *Práticas educativas en la educación infantil - transversalidades y transiciones*. Infância e Educação, Investigação e Práticas. N.º6. Porto: revista do GEDEI. 7-26.



ANEXOS

Fases	Etapas	Entrevistas	Estabelecimento	Intervenientes
Fase I	Etapa 1 EPE	1	Jardim de Infância do B. dos Plátanos	Educadora: Dina
		2		Crianças
		3	Jardim de Infância do Pessegueiro	Educadora: Ana
		4		Crianças
	Etapa 2 1.º Ano do 1.º CEB.	5	Escola do 1.º CEB do B. dos Plátanos	Professora: Teresa
		6		Alunos
		7		Professora: Lúcia
		8		Alunos
		9	Escola do 1.º CEB do Pessegueiro	Professora: Branca
		10		Alunos
	Etapa 3 4.º Ano do 1.º CEB	11	Escola do 1.º CEB do B. dos Plátanos	Professora: Teresa
		12		Alunos
		13		Professora: Lúcia
		14		Alunos
		15	Escola do 1.º CEB do Pessegueiro	Professora: Tininha
		16		Alunos
Fase II	Etapa I Especialistas	17	ESE de Lisboa	Teresa Vasconcelos
		18	U. Aveiro	Gabriela Portugal
		19	U. Católica	Maria do Céu Roldão
		20	U. Minho	Lúisa Alonso

Entrevistas realizadas nas diferentes etapas do estudo.
Fonte: Oliveira, 2016b

Fabian & Dunlop (2007)	Stief (1994)	Nabuco & Lobo (1997)	Zabalza (2004)
<ul style="list-style-type: none"> - As escolas deverão ter uma pessoa, ou uma pequena equipa, responsável pelo delineamento estratégico do processo de transição; - As escolas deverão providenciar visitas de pré-entrada para as crianças e os pais envolvendo-as no processo de aprendizagem e familiarizando-as com o ambiente e as pessoas; - As escolas deverão providenciar uma ótima comunicação e estreita interação entre a família, a escola e as experiências tidas pelas crianças em transição; - As escolas deverão estar atentas e ser sensíveis a questões ou grupos particulares e adotar estratégias de apoio às mesmas; - Procedimentos de admissão flexíveis que permitam às crianças e aos pais a oportunidade de ter um início positivo; - Providenciar que a integração das crianças seja feita com um amigo, ou desenvolver estratégias para que façam amizades; - Desenvolvimento de currículos que preveja a continuidade entre fases, bem como atividades conjuntas que envolvam todos os intervenientes; - Processos de transição com avaliações claras e transparentes que permitam uma clara identificação e integração de cada criança; - Pessoal treinado para lidar com as crianças em transição. 	<ul style="list-style-type: none"> - A adoção de práticas adequadas do ponto de vista do desenvolvimento, quer para a educação pré-escolar quer para o ensino primário; - O envolvimento dos pais no processo educativo; - O diálogo e a comunicação entre as equipas de educação pré-escolar e do ensino primária; - A preparação das crianças para a transição; - A articulação e o apoio dos serviços sociais às famílias. <p>(Stief, 1994 citado por Lino 1998, p.20)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Boa comunicação/relação entre professores e educadores de modo a criarem projetos comuns; - Conhecimento real dos dois contextos educativos, incluindo objetivos educacionais e comportamentais exigidos a cada um dos níveis de ensino, integrados desde a formação inicial; - Boa passagem de informação dos educadores para os professores acerca das crianças antes destas transitarem; - Bom envolvimento parental (p.36). 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de experiências educativas conjuntas no último semestre do Jardim-de-infância e o primeiro da escola primária; - Partilha e trabalho conjunto entre os professores do primeiro ano e os educadores do último ano do jardim-de-infância; - Conceção de projetos e materiais curriculares baseados em linhas de ação contínua desde a educação pré-escolar até aos níveis superiores de escolaridade; - Trabalho coordenado, entre o pré-escolar e a primária, com reuniões periódicas entre professores, educadores e pais (p.13).

Fatores que facilitam a transição.
Fonte: Oliveira, 2016a