

# INCTE 2018

3.º Encontro Internacional de Formação na Docência  
3rd International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de maio | 2018

Livro de Atas

**III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**

**3<sup>rd</sup> International Conference on Teacher Education (INCTE)**

**Título:** III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas  
**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz (Eds.)  
**Ano:** 2018  
**ISBN:** 978-972-745-241-5  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/17381>

As perceções das crianças sobre as questões de género .....	614
<i>Adriana Margarida Moreira da Rocha, Maria do Céu Ribeiro</i>	
As potencialidades da utilização do QR Code no 1.º CEB .....	622
<i>Henrique Gil, Kristelle Carrondo</i>	
Autonomía de gestión, oportunidad para el desarrollo de prácticas educativas comprometidas ..	631
<i>Haleyda Quiroz Reyes</i>	
Competências cooperativas: uma dimensão promotora de aprendizagens sociais .....	637
<i>Ivão Estanheiro-Morais, Elza Mesquita, Delmina Pires, Ana Pereira</i>	
Diário de bordo: uma ferramenta pedagógica .....	646
<i>Pedro Mendes, Amélia Correia, Madalena Leite, Isabel Barreto, Rosa Barros</i>	
Formas identitárias profissionais e a colegialidade docente em questão.....	655
<i>Luís Gouveia</i>	
Implications of the development of educator’s transversal competences for an efficient school learning .....	663
<i>Alina Felicia Roman, Diana Adela Redes</i>	
Intervisão entre pares multidisciplinares no ensino profissional .....	673
<i>Carla Moreno, Luísa Orvalho</i>	
New trends in ICT regarding education .....	684
<i>Carlos Brigas, Pedro Tadeu, José María Fernández Batanero, Mohammed El-Homrani</i>	
O conhecimento em arte para o desenvolvimento do repertório artístico da criança .....	691
<i>Flávia Demke Rossi, Maristani Polidori Zamperetti</i>	
O papel da supervisão de estágio na promoção da aprendizagem cooperativa .....	700
<i>Ana Maria David, Flávia Vieira</i>	
O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB .....	708
<i>João Rocha</i>	
Prácticas escolares para docentes de educación infantil en formación .....	716
<i>María Luisa García Rodríguez, Ana Martín Díaz</i>	
Prática de ensino supervisionada na formação bietápica: que sentidos para os estagiários? .....	724
<i>Rosa Novo, Ana Prada</i>	
Práticas promotoras da educação literária na educação de infância e em contexto familiar .....	731
<i>Patrícia Jarnalo, Angelina Sanches, Carlos Teixeira</i>	
TIC, discapacidad y profesorado: un estudio en Castilla y León .....	740
<i>José María Fernández Batanero, Pedro Tadeu</i>	
Trabalho colaborativo entre professores: aprender com os outros .....	748
<i>Nazaré Cardoso</i>	
Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças.....	756
<i>Susana Raquel Oliveira Lopes, Maria do Céu Ribeiro</i>	
<b>Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento .....</b>	<b>765</b>
A formação contínua de professores entre a instrução e a participação crítica-reflexiva.....	767
<i>Henrique Ramalho</i>	

## Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças

Susana Raquel Oliveira Lopes<sup>1</sup>, Maria do Céu Ribeiro<sup>1</sup>  
susanalopes92@com, ceu@ipb.pt

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

A transição entre ciclos deve ser vista e sentida pela criança como uma oportunidade para crescer, aprender coisas novas e ganhar um novo estatuto. O processo de transição implica ir para um local desconhecido, prosseguir, evoluir e crescer, permitindo adaptar-se a algo novo. Este processo é complexo e não pode ser visto como um acontecimento pontual, pois implica a perda de algo conhecido e, simultaneamente, a integração da criança num contexto desconhecido, daí acharmos pertinente conhecer a perspetiva das crianças em relação a este tema, em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico onde a vivência da problemática estava presente. Assim, consideramos pertinente desenvolver o tema a partir da voz das crianças, escutando-as, com o objetivo de compreender perspetivas sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando que descrevam e interpretem o seu dia-a-dia na Educação Pré-Escolar e perspetivem o seu futuro no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para orientar o estudo delineamos a seguinte questão problema: Qual a perceção das crianças sobre a transição entre ciclos educativos? Para orientar a nossa pesquisa definimos os seguintes objetivos: (i) conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre ciclos; (ii) analisar as perspetivas das crianças sobre a próxima etapa formativa. A investigação decorreu com um grupo de catorze crianças de Educação Pré-Escolar, de cinco anos de idade e com um grupo de nove crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados foram recolhidos recorrendo a uma entrevista semi-estruturada, permitindo a livre expressão das crianças. Para a análise dos mesmos recorremos à análise de conteúdo, devidamente validada. A análise dos dados foi organizada por temas, categorias, subcategorias e unidades de registo. A investigação integra-se no paradigma qualitativo, de carácter exploratório. Os dados analisados permitem-nos concluir que as crianças perspetivam a transição como algo positivo, que suscita entusiasmo, mas também, inquietação. Estas identificam diferenças entre os dois contextos, ao nível das aprendizagens, das regras, das metodologias, das interações e do espaço físico e dos materiais.

**Palavras-Chave:** educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; transição entre ciclos; perceção das crianças.

### Abstract

The transition between cycles must be seen and felt by children as an opportunity to grow, to learn new things and to gain a new status. The transition process implies going to an unfamiliar place, to continue, to evolve and to grow, allowing to adapt to something new. This process is complex and can't be seen as a punctual event, since it implies the loss of something known and, simultaneously, the integration of the child in an unknown context, hence it is pertinent to know the perspective of the children in relation to this theme, in context of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education where the experience of the problem was present. So, we consider it pertinent to develop the theme from the children's voice, listening to them, with the aim of understanding perspectives about the 1st Cycle of Basic Education, seeking to describe and interpret their daily life in Pre-Schools and prospects for their future in the 1st Cycle of Basic Education. To guide our study, we outline the following question: What is the children's perception about the transition between educational cycles? To guide a possible response, we define the following objectives: (i) know children's perception of the transition between cycles; (ii) analyze children's perspectives on the next formative stage. The research was carried out with a group of fourteen five years old kids of Pre-school Education, and with a group of nine six-year-old children of 1st year of the 1st Cycle of Basic Education. The data

was collected using a semi-structured interview, allowing free expression of children. For this analysis we used the content's parsing, duly validated. The data analysis was organized by themes, categories, subcategories and registration units. The research is integrated in the qualitative paradigm, of exploratory nature. The analyzed data allow us to conclude that children perceive the transition as something positive, which elicits enthusiasm, but also, anxiety. Children identify differences between the two contexts, in relation to learning, rules, methodologies, interactions and physical space and materials.

**Keywords:** pre-school education; 1st cycle of basic education; transition between cycles; children's perception.

## 1 Introdução

Ao 1.º Ciclo do Ensino Básico reconhece-se o poder de iniciar o processo de ensino-aprendizagem formal, a entrada para a escola associado à aprendizagem. É aqui que, socialmente, se acredita que a criança está a crescer, a entrar no mundo dos adultos, e esta ideia é assimilada pela criança, a importância de entrar para a escola. No entanto importa salientar a importância da Educação Pré-Escolar (EPE) que, como é referido nas Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 15), mesmo que não esteja interiorizada por todos. Esta etapa levou-nos a querermos compreender como as crianças veem o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), 2.ª etapa do processo educativo. Este trabalho de investigação e de reflexão realizou-se durante o estágio curricular, no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este realizou-se em três contextos, sendo que para esta investigação nos cingimos ao contexto de Educação Pré-Escolar, com um público-alvo de 14 crianças e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico com 9 crianças.

Consideramos que a transição das crianças acontece entre o seio familiar e uma instituição educativa, entre todos os níveis e ciclos educativos, na alteração de rotinas, do espaço, pessoas e colegas, entre outras tantos fatores que exigem à criança uma nova adaptação. Mas, neste caso, por uma questão de profundidade de investigação e de análise, é necessário definir o foco. Desta forma, e tendo em conta as linhas orientadoras definidas para este artigo, que iremos referir na metodologia, centramo-nos na análise de entrevistas realizadas a crianças, pois são as crianças que mais vivenciam as questões de transições educativas, pelo que neste trabalho privilegiamos a sua voz, refletindo sobre as suas experiências e as suas conceções.

## 2 A transição para o 1.º ciclo do ensino básico

A Educação Pré-Escolar passou a integrar a primeira etapa da Educação Básica com a publicação da Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), descrevendo objetivos pedagógicos basilares no desenvolvimento das crianças. É importante encarar a EPE numa perspetiva de continuidade educativa, em estreita ligação com o 1.º CEB, pressupondo-a como “a base do processo de educação ao longo da vida” (Serra, 2004, p. 70). Neste sentido, na EPE devem ser organizadas atividades com o objetivo de desenvolver competências pessoais e sociais, formando cidadãos conscientes, perspetivando a sua inclusão na sociedade.

A entrada para o 1.º ano do 1.º CEB, é encarada, na nossa cultura, como um marco importante, histórico. É um momento de transição marcante na vida das crianças, uma vez que assinala o começo da relação com um novo sistema educativo formal, de frequência obrigatória (Relvas, 1996). O início do 1.º CEB é importante para as crianças, pois deparam-se com novas regras e rotinas e diferentes exigências. São estabelecidas novas relações quer com os professores, quer com os seus pares, que serão fundamentais para a criança desenvolver competências sociais e de autoconhecimento (Relvas, 1996).

Nesta contextualização, para Castro e Rangel (2004) a transição para a escolaridade obrigatória é “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” (p. 135). Assim, considera-se que o processo de transição implica ir para um local desconhecido, prosseguir, evoluir e crescer adaptando-se a essa nova realidade. Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim (2010) refere-se ao processo de transição como algo complexo que “implica sempre perda a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes sociais e físicos” (p. 111).

No momento de transição da EPE para o 1.º CEB, compreende-se o receio explícito no comportamento das crianças, tendo em conta que estão a enfrentar situações novas. No entanto, a curiosidade e as expectativas positivas sobre o próximo nível educativo estão também presentes nas crianças. Desta forma, é necessário que se encare a transição como uma mudança de nível educativo, tornando este momento numa ação natural, em que é necessário que haja articulação e procedimentos pré-estabelecidos e combinados entre os profissionais de educação, visando facilitar a adaptação das crianças ao novo contexto.

É de realçar que, mesmo sendo um processo normal no desenvolvimento da criança, a transição entre a EPE e o 1.º CEB, não é pacífica pois, como refere Torrado (1994), “o antagonismo entre os dois tempos [EPE e 1.º CEB] será sempre conflitual” (p. 11). Corroborando a preocupação do autor supracitado, relativamente ao antagonismo entre os dois ciclos, Alarcão (2008) refere que “um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1º Ciclo do ensino básico” (p. 205).

Neste sentido considera-se que os agentes educativos devem suavizar e facilitar o processo de transição, as preocupações e ansiedades das crianças.

## **2.1 O papel dos intervenientes educativos**

No processo de transição entre ciclos/níveis educativos é essencial identificar os intervenientes ativos que contactam frequentemente com as crianças. Neste sentido, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 salienta que “aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída, escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas” (p. 6).

Torna-se, assim, crucial refletir sobre o trabalho do educador e professor, sendo que este deve garantir transições positivas. No momento de transição é fundamental que os adultos façam transparecer às crianças a mudança que está subagente à transição entre ciclos/níveis educativos. O processo de transição deve ser visto como um período de aprendizagem, onde se partilham informações e experiências entre colegas, crianças do novo ciclo e entre famílias (Bronfenbrenner, 1979, citado por Marchão, 2002). Assim sendo é necessário que o educador e o professor do 1.º CEB cooperem, de forma a promover e criar estratégias facilitadoras de transição que visem a continuidade educativa. Para tal, é importante ter em conta que a “transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, p. 6). Desta forma, parece-nos pertinente referenciar algumas estratégias facilitadoras de transição entre níveis/ciclos educativos.

## **2.2 Estratégias facilitadoras no processo de transição da educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico**

Aos processos de transição estão conotados uma grande diversidade de emoções, como medo, stress, angústia e alegria (Sim-Sim, 2010). O educador deve, assim, encontrar estratégias integradas com o intuito de “proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º CEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei n.º 5220/97, de 4 de Agosto).

Tendo em conta o papel crucial dos intervenientes no momento de transição das crianças, os documentos oficiais para a EPE referem estratégias facilitadoras, para orientar os educadores e professores. De uma forma sucinta são também descritas na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007,

- Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB;
- Planificação e desenvolvimento de projectos/atividades comuns a realizar ao longo do ano lectivo que impliquem a participação dos educadores, professores do 1.º CEB e respectivos grupos de crianças;
- Organização de visitas guiadas à Escola do 1.º CEB e ao JI de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo (p. 6).

Neste sentido, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam que deve existir articulação entre os docentes, de forma a organizar, em conjunto, estratégias facilitadoras da transição das suas crianças. Desta forma, Serra (2004) explica que a articulação curricular deve ser entendida como um mecanismo encontrado “pelos docentes para promover a transição entre ciclos diferentes” (p. 75). Nesta linha de pensamento, destacamos como fundamental a comunicação entre educadores e professores como meio facilitador da transição, estabelecendo formas de promover a articulação, a partilha dos processos desenvolvidos e os progressos pedagógicos das crianças ao longo da EPE. Corroborando esta ideia, Serra (2004) acredita que “o diálogo entre profissionais dos dois níveis pode ser potencializador e facilitador da articulação curricular e que, através desse diálogo, será possível a concretização de actividades comuns” (p. 81), entre os diferentes ciclos educativos. Assim, é ainda fundamental “que as escolas dos diferentes ciclos de ensino desenvolvam entre si um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação de novos alunos aos novos contextos educativos” (Gomes & Carvalho, 2007, p. 11).

Envolver as crianças no seu processo de transição é fundamental, pois “as crianças são as protagonistas do processo e o seu papel e expectativas positivas poder ser decisivos para o sucesso da transição (Silva et al., 2016, p. 102). Neste sentido, o educador deve conversar com as crianças sobre o seu processo de transição, dando oportunidade a todo o grupo de partilhar as suas expectativas e dúvidas sobre o ciclo subsequente. O diálogo com o educador, em que este transmite uma visão positiva sobre a nova etapa “apoia as crianças a sentirem-se mais confiantes face à transição” (Silva, et al., 2016, p. 102) é fundamental para a entrada com sucesso na etapa seguinte. Para além de dar a conhecer, verbalmente, a escola do 1.º CEB é importante que as crianças conheçam, in loco, a escola para onde vão transitar. Contudo, uma melhor familiarização visa mais do que uma visita, devendo ser uma ação continuada e realizada entre as crianças dos dois níveis educativos (Silva, et al., 2016). Desta forma pode facilitar-se a transição a nível organizacional, em que educadores e professores trabalhem em equipa, promovendo trabalhos e projetos continuados ao longo do ano, não se limitando a comemorações conjuntas e pontuais (Silva, et al., 2016, p. 102).

Estes fatos revelam que a parceria entre escola e família é fundamental, bem como a relação de proximidade entre EPE e 1.º CEB. Deve existir uma boa relação comunicacional, de apoio mutuo por forma a estabelecer as melhores ofertas escolares, as melhores estratégias facilitadoras da transição, bem como a comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo da criança.

### 3 Metodologia

É do nosso interesse escutar a voz das crianças no que respeita às suas expectativas e opiniões sobre as transições educativas. Neste sentido, surge o objetivo de conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre ciclos e de analisar as suas perspetivas sobre a próxima etapa formativa. Deste modo, centramos a nossa investigação em vinte e três crianças de dois níveis educativos diferentes. Para a recolha de dados recorremos à entrevista, semiestruturada, como técnica de recolha de dados. A entrevista foi realizada a catorze crianças de cinco anos de idade (EPE) e nove crianças, de 6/7 anos de idade, do 1.º ano de escolaridade (1.º CEB). A seleção das crianças foi feita de forma aleatória, tendo em conta que esta investigação decorreu durante o estágio curricular no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De referir que todos os dados e identidade das crianças segue princípios éticos e deontológicos e os dados serão utilizados apenas para fins de investigação. Todos os nomes que se referem no texto são fictícios.

O tratamento e análise dos dados foi efetuado recorrendo à análise de conteúdo, considerando que esta “é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental” (Ribeiro, 2010, p. 72), permitindo organizar, sistematizar, descrever e codificar os dados em diferentes categorias e subcategorias.

Os dados recolhidos são analisados permitindo a triangulação dos mesmos, sempre que possível, com a literatura científica relevante sobre o tema.

### 3.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados

Relativamente às entrevistas realizadas às crianças, apresentamos os dados analisados através da análise de conteúdo, que organizamos em dois temas e estes, respetivamente, em categorias e subcategorias. São eles: Tema I: A transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Expetativas e tema II: O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e gestão do ambiente educativo.

Iniciamos a apresentação, análise e interpretação dos dados pelo Tema I onde sintetizamos os dados que se referem às expetativas das crianças acerca do contexto para o qual vão transitar. Para tal, elaborámos a Tabela 1 onde apresentamos a sinopse do tema correspondente, com a identificação das categorias, subcategorias e somatórios das frequências das mesmas, resultante da análise dos dados recolhidos através de entrevistas.

Tabela 1: Sinopse do tema I “A transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Expetativas”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Subcat	Cat
1. Perceção das crianças	1.1. Espaço físico	37	
	1.2. Regras da sala	16	
	1.3. Aprendizagens	25	107
	1.4. Metodologias	17	
	1.5. Interação adulto-criança	12	

Com estes dados pretendemos perceber as perspetivas que as crianças têm sobre o 1.º CEB, quantificando as unidades de registo identificadas na categoria e respetivas subcategorias. Para tal, apresentámos de forma sistemática e detalhada as subcategorias organizadas nesta categoria, a perceção das crianças.

- Perceção das crianças

Tendo em conta as subcategorias descritas na Tabela 1, iniciámos esta análise e interpretação de dados com as perceções das crianças acerca do espaço físico da escola do 1.º CEB.

Espaço físico – Os relatos das crianças destacam que a sala “*vai estar organizada com as cadeiras todas em linhas*” (Cristina). Esta ideia é corroborada por Mesquita e Pereira (2015) quando salientam que no 1.º CEB as mesas estão organizadas em filas verticais. As crianças acrescentam ainda que a sala será “*escura*” (Daniel), “*cheia de livros*” (Luísa), sem “*áreas*” (Daniel) “*e não temos batas lá [no 1.º CEB]*” (Ivo). Pelo explicitado depreendemos que, apesar das crianças nunca terem visitado uma sala do 1.º CEB, têm algumas perceções acerca das características que distinguem os dois contextos educativos.

Regras da sala – De acordo com os discursos das crianças estas identificaram regras de conversação, deslocação e de convivência em sala de aula. Importa referir, que as crianças consideram que no 1.º CEB “*não podemos brincar*” (Maria) e “*não podemos falar com os outros quando estamos a trabalhar, a estudar*” (Miguel) referindo-se ao 1.º CEB. Descrevem o 1.º CEB como um espaço onde só se brinca no recreio, pois na sala “*temos que estudar*” (Ana). Consideramos que as crianças têm uma visão clara de que no 1.º CEB não se brinca na sala de aulas, ao contrário do que acontece na EPE.

Aprendizagens – Relativamente às aprendizagens realizadas no 1.º CEB, as crianças afirmam que “*aprende-se matemática*” (Luísa), “*a fazer contas mais altas*” (Sofia), aprende-se “*a e i o u, também se aprendem as letras*” (Rita), “*vamos aprender a escrever com letras minúsculas, maiúsculas e vamos aprender a fazer com letras minúsculas o abecedário*” (Cristina) e “*vamos aprender a ler*” (Luísa). Neste sentido Silva (2004) refere no seu estudo que a “*introdução na escrita marca o início do 1.º ciclo*”

(p. 104), o que parece refletir-se nas respostas das crianças, pois 8/14 centram-se na aprendizagem da escrita e da leitura. As crianças focam ainda que “*aprende-se a (...) fazer trabalhos de casa*” (Luísa) e “*aprendemos a estudar*” (Samuel). Consideramos importante salientar que em relação ao 1.º CEB as crianças parecem pôr de parte os jogos, as músicas, os desenhos que fazem parte das suas atividades na EPE.

Metodologias – No que respeita às atividades livres as crianças consideram que “*lá não é assim*” (Luísa), pois no 1.º CEB serão orientadas pela professora titular da turma, ideia que é confirmada por Castro e Rangel (2004) quando referem que “a passagem para o 1.º Ciclo” pode significar uma “redução nos «tempos de escolha» das actividades” (p. 138). Relativamente aos métodos utilizados no 1.º CEB, afirmam que “*o nosso professor ou nossa professora vão ter assim um pau para apontar para o quadro*” (Rafael), sendo que “*não podemos fazer alguns trabalhos que queremos, alguns tem de ser as professoras a ensinar e a dizer*” (Daniel). Refere, ainda, que será a professora a “*dizer*” (Daniel) o que fazer, pois como afirma a criança “*se a professora diz vamos estudar e nós estudamos. E se a professora dizer assim vão para o recreio, e nós vamos. Sempre assim. É sempre a professora que diz*” (Cristina). As crianças explicam ainda que “*a professora diz uma palavra, por exemplo a professora diz uma escreve [uma palavra] no quadro e depois eles têm que escrever igual a ela, igual ao que está no quadro*” (Cristina) “*e vamos ter que copiar*” (Sofia). Atendendo aos discursos apresentados, estes revelam que as crianças estão familiarizadas com a pedagogia transmissiva valorizada no 1.º CEB (Mesquita & Pereira, 2015). Na pedagogia transmissiva incute-se na criança que tem que estar atenta “à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixa orientar pelo professor e siga as suas instruções” (Formosinho & Machado, 2008, p. 9).

Interação adulto-criança – Tendo em conta as referências apontada pelas crianças, estas refletem também sobre o papel da professora, sendo este o de “*chamar-nos à atenção*” (Daniel) e o de ensinar. As crianças afirmam, ainda, que “*vai mandá-los, ralha-lhe*” (Luísa). Relativamente às regras da sala de aula, as crianças referem que no 1.º CEB têm que pedir “*professor posso ir à casa de banho? E ela diz ou não ou sim*” (Cristiana). Com esta afirmação é possível compreender que estas crianças consideram que haverá regras no 1.º CEB que não tinham na EPE. A este respeito, num estudo de Silva (2004) uma professora de 1.º CEB refere que as crianças do 1.º ano “não tinham a noção do que podiam fazer [na sala] e levantavam-se com muita frequência (...) e até chegavam a levantar-se e a ir à casa de banho sem me dizerem nada” (p. 100).

Por fim, uma das crianças acrescenta ainda, sobre a professora que “*é ela que vai mandar. A professora não vai brincar connosco. Ela vai estar sempre na sala a dizer façam aquilo! Façam aquilo!*” (Cristina). Neste discurso, é perceptível que a criança acha que haverá maior distância relacional entre ela e a professora do 1.º CEB, em que irá impor regras e não irá brincar com ela. A este respeito, uma das professoras entrevistadas no estudo de Silva (2004) refere que a posição do professor “é mais ingrata, mais autoritária, mais de regras” (p. 104).

Após esta análise consideramos que este grupo de crianças tem consciência de que haverá mudanças significativas no momento de transitar para o 1.º CEB, tendo em conta as diferenças que apontam relativamente ao novo contexto.

## **Tema II - O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e gestão do ambiente educativo**

Conhecer o contexto do 1.º CEB segundo a conceção das crianças foi também nosso intento. Desta forma motiva-nos compreender este contexto, através da perceção das crianças, pois o relato do seu sentir é para nós muito importante. Assim sendo apresentamos os registos efetuados e sintetizados na análise de conteúdo, cuja sinopse se apresenta na Tabela 2 com as categorias e subcategorias que daí emergiram.

Tendo em conta a Tabela apresentada, consideramos importante clarificar cada categoria:

- Aprendizagens escolares

Dos discursos analisados consideramos que as crianças realizam frequentemente atividades nas diferentes áreas, sendo que referem o Português e a Matemática, consolidando a ideia de Serra, (2004) que refere que há “uma tendência para a diminuição do tempo dedicado ao jogo, enquanto aumenta o tempo para a Matemática e Língua Materna” (p. 18). O mesmo se verifica na carga horária semanal descrita no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, em que destinam sete horas para o Português e Matemática, sendo que o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras tem indexadas

Tabela 2: Sinopse do tema II “O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e gestão do ambiente educativo”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Subcat	Cat
1. Aprendizagens escolares	1.1. Atividades que realizam frequentemente	18	22
	1.2. Rotina semanal e rotina diária	4	
2. A sala de aula	2.1. Espaço e materiais	33	55
	2.2. Regras da sala	22	
3. Planificação do processo ensino/aprendizagem	3.1. Participação na planificação	4	4
4. Interação adulto-criança / criança-criança	4.1. Organização do grupo	2	16
	4.2. Papel da professora	14	

apenas três horas. Esta diferença da carga horária em relação ao Estudo do Meio está bem explícita quando uma das crianças refere que “*muito raramente às vezes um bocado de estudo do meio*”, sendo que apenas 2/9 crianças referem aprendizagens nesta área. No 1.º CEB as crianças aprendem a “*fazer contas em pé*” (Gustavo), aprendi “*os números até ao 70*” (Vítor) a “*fazer contas de menos*” (Eduarda), entre outras. Em relação ao Português aprendem a escrever “*textos*” (Gustavo), “*a escrever palavras*” (Gonçalo), aprendi as “*letras*” (Eduardo) e o “*abecedário*” (Francisco). Existe apenas uma criança que refere aprendizagens ao nível da cidadania, pois “*aprendi que tenho que falar baixinho. E que respeitar os colegas*” (Paula). No que respeita às expressões, expressas no currículo, as crianças não as referem.

- A sala de aula

Relativamente à sala de aula, as crianças enumeram os móveis, os materiais disponíveis, alguns materiais didáticos e trabalhos da sua autoria, expostos nas paredes. As mesas são também apontadas pela maioria dos entrevistados, ao nível da sua disposição, que descrevem que a sala tem “*muitas mesas (...) viradas para a frente*” (Gustavo), “*também temos as cadeiras e as mesas. Uma estão assim em fila, outras assim [duas mesas na perpendicular]*” (Vítor), “*mesas ordenadas para a frente*” (Francisco), “*tem as mesas (...) em fila [viradas] para o quadro*” (Eduardo). Esta descrição da sala de aulas, onde a organização das mesas é feita na vertical orientadas para o quadro e para o professor, remete-nos para um ensino que valoriza uma pedagogia transmissiva (Mesquita & Pereira, 2015).

As regras da sala são também identificadas pelas crianças, em que referem que “*não podemos falar alto*” (Eduarda), “*não fazer barulho*” (Francisco), não “*riscar nas mesas*” (Ana), “*só podemos brincar na rua*” (Eduarda). Relativamente às regras no 1.º CEB, Silva (2004) conclui que a necessidade de “*imposição de regras mais rígidas é vista, pelas professoras, como inevitável no 1.º ciclo*” (p. 104). Consideramos pertinente referir que 5/9 crianças referem que não podem brincar na sala de aula, o que pode surgir como comparação ao que lhes era permitido na sala de atividades da EPE que frequentaram.

- Planificação do processo ensino-aprendizagem

No que respeita ao processo de ensino-aprendizagem nas respostas das crianças evidencia-se que não participam na planificação das aulas, pois é “*a professora é que nos manda fazer alguma coisa*” (Eduarda). Quando chegamos à escola “*não sei que ficha vou fazer*” (Gonçalo), “*as professoras dizem-me o que fazer*” (Paula). Neste discurso está clara a ideia de que a criança só sabe o que vai fazer durante o dia quando a professora diz. Este discurso identifica-se com o pensamento de Castro e Rangel (2004) quando salientam que no 1.º CEB as crianças estão mais dependentes do adulto e que não lhes é dada oportunidade na seleção das atividades que querem realizar.

- Interação adulto-criança / criança-criança

Relativamente ao tempo em que as crianças trabalham em grupo, acontece “*uma vez por semana*” (Cândido), atividade que as crianças revelam vontade de realizar mais vezes, e que parece estar implícito quando uma criança refere “*ontem fizemos trabalho de grupo, só*” (Vítor). Este aspeto é também referido por Castro e Rangel (2004), salientando que o trabalho de grupo, no 1.º CEB é reduzido.

Nos discursos analisados, conseguimos perceber qual o papel da professora segundo o olhar das crianças, pois referem “*as professoras ensinam-nos*” (Paula), “*mandam em nós*” (Gustavo), “*ajudam a aprender os alunos. E a escrever bem. E a falar*” (Francisco). As respostas parecem mostrar “*uma imagem de escola centrada na função de ensinar (...) de um professor que ensina, tem poder e dirige*”

(Monge & Formosinho, 2016, p. 146). No geral e na opinião das crianças, as professoras enquanto dinamizadoras da aula, ajudam, ensinam, salientando que “*ajudam os que tem dificuldade a ler e nas contas*” (Gonçalo). Nestes discursos, percebe-se o papel da professora centrado num apoio diretivo, menos colaborativo. Em síntese, após analisarmos os dados das entrevistas pudemos constatar que, as crianças da EPE já possuíam referências de como seria a escola e a metodologia usada no 1.º CEB. Relativamente ao grupo de crianças do 1.º CEB estas mostram-se familiarizadas com as regras e as metodologias utilizadas. É notória a constante comparação entre os dois contextos, não considerando um melhor que o outro, apenas diferentes.

#### 4 Considerações finais

Pela forma como a criança vivencia a sua vida torna-se essencial compreendê-la. Ao invés de procurarmos analisar as suas atitudes ou as opiniões dos profissionais educativos, foi nosso intento ouvir as crianças sobre as suas expectativas e sentimentos no que respeita à transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido baseamo-nos nas palavras de Monge e Formosinho (2016) que consideram que “a criança competente e participante ativa, com direito à expressão da sua voz, é capaz de emitir opinião sobre essa transição, associando o que sabe e o que espera da vida na escola” (p. 132). Assim, procurámos dar oportunidade às crianças de se expressarem relativamente à mudança de escola, antecipando-a ou descrevendo as diferenças sentidas.

Após a realização das entrevistas e de uma análise rigorosa das opiniões das crianças, consideramos que estas associam a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico às novas aprendizagens. Apontam disparidades entre os dois contextos (Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico), relativamente ao espaço, às metodologias utilizadas pelos educadores/professores, sobre o processo de ensino/aprendizagem e entre os conteúdos a abordar em cada nível educativo. Estão conscientes das mudanças e da necessidade de adaptação à nova escola, referem sentimentos positivos em relação à transição, ao ser mais crescido e ir aprender mais.

Desta forma, salientamos, mais uma vez, o quão importante foi para nós fazer uma investigação onde envolvemos as crianças, onde nos preocupamos em ouvir o que têm para nos dizer sobre o seu dia-a-dia e sobre o seu futuro. Realçamos, ainda, que seria do nosso interesse dar continuidade a esta investigação, procurando ouvir o que estas crianças têm hoje, um ano após, para nos dizer.

#### 5 Referências

- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Castro, T., & Rangel, M. (2004). Jardim de infância/1.º ciclo, aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação* (pp. 135-144). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Gomes, F., & Carvalho, R. (2007). *Começar bem... do 4.º para o 5.º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico*. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação - Educação para o sucesso: Políticas e atores. Funchal: Universidade da Madeira.
- Mesquita, E., & Pereira, A. (2015). *Percepções dos futuros professores sobre a dimensão pedagógica do espaço no 1.º ciclo do ensino básico*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da educação básica (educação pré-escolar, 1.º ciclo). *Revista Aprender*, 26.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos -*

- uma investigação praxeológica* (pp. 131-148). Porto: Porto Editora.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, M. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Série Estudos Escola Superior de Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, I. (2004). *Do jardim de infância para o 1º ciclo. infância e educação - investigação e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118.
- Torrado, A. (1994). *Da Escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Civilização.

### **Legislação**

- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo para a Educação Pré-Escolar
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.