



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**A transição da criança para a 1.^a classe do 1.º ciclo de ensino
básico em S. Tomé e Príncipe**

Ricardina Luís de Sousa Pires Rodrigues

Orientador(es) | Olga Magalhães

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**A transição da criança para a 1.^a classe do 1.º ciclo de ensino
básico em S. Tomé e Príncipe**

Ricardina Luís de Sousa Pires Rodrigues

Orientador(es) | Olga Magalhães

Évora 2020



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Marília Favinha (Universidade de Évora)
- Vogal | Madalena Melo (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

DEDICATÓRIA

*Ao meu esposo, pela força e coragem que me deu durante esta formação, e por me ter apoiado sempre, no meu percurso acadêmico e em todos os momentos da minha vida.
Aos meus filhos por me incentivarem a lutar por meus objetivos.*

AGRADECIMENTOS

A realização do presente estudo tornou-se possível através da colaboração e do apoio de algumas pessoas que me acompanharam e caminharam comigo ao longo deste desafio, ajudando-me a alcançar mais uma etapa na minha vida. Cabe-me, então, expressar os meus sinceros agradecimentos:

- Á minha orientadora, Professora Auxiliar da Universidade de Évora Olga Magalhães, por todo o apoio e auxílio nas várias etapas deste estudo; pelos sábios esclarecimentos às inúmeras dúvidas e questões que lhe coloquei; pela dedicação e disponibilidade constantes ao longo de todo o processo.

Aos meus pais, pelo amor e carinho, pela maneira como me educaram e pela disponibilidade, que sempre me manifestaram ao longo da vida.

Ao meu esposo, em especial, pelo forte apoio que me deu nos momentos mais difíceis e pela disponibilidade e colaboração na distribuição e recolha dos questionários.

Aos meus colegas de mestrado, Augusta Monteiro, Costa Carlos e Maria Georgina, pelo apoio, pela amizade e pelo encorajamento nos momentos mais complicados.

A todos os meus amigos, que contribuíram com as suas palavras e ações.

Aos entrevistados e inquiridos, pela sua colaboração nesta investigação. Os meus agradecimentos são também extensivos a todos aqueles que de uma forma ou de outra se viajaram nesta barca que me conduziram ao novo patamar da vida académica, profissional e pessoal.

Para não excluir ninguém quero agradecer a todos aqueles que aqui não foram referidos nominalmente, mas que contribuíram de forma determinante para a elaboração deste trabalho. A todos o meu muito obrigado.

EPÍGRAFE

“Crianças especiais acordam todos os dias a sorrir, felizes por estarem vivas, mesmo que não pensem dessa maneira.”

Caio Vinícius Souza

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar a forma como é realizada a transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.

. Para realizar este estudo, foi adotada uma metodologia baseada em técnicas e instrumentos próprios da investigação qualitativa. As entrevistas foram realizadas a educadores/as e professores/as de três instituições da educação pré-escolar e três instituições do ensino básico. A transição entre as valências acima descritas pode ser assegurada através da criação de legislação, o que irá permitir a breve trecho fazer-se a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

E foi a partir deste estudo, que foi possível constatar que noutros países existem: “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, devidamente legisladas, destinadas ao Educador/a ter conhecimento suficiente sobre o que é desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico e vice-versa e estabelecer alguma relação de cooperação e entreajuda com o/a professor/a do 1º C.E.B., que irá receber a turma.

As transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social das crianças/alunos, pais e professores e, neste caso preciso, a transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe trata-se de um processo muito importante e minucioso, dado que deve haver uma ligação entre Educadores e Professores, de forma a preparar estratégias para que as crianças aos poucos e pouco se vão adaptando à realidade e mudanças no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Transição Educativa.

The transition from the child to the 1st class of the 1st cycle of basic education in São Tomé and Príncipe

ABSTRACT

This report aims to present the way in which the transition from pre-school education to the 1st Cycle of Basic Education is carried out. To carry out this study, a methodology was adopted based on qualitative research techniques and instruments. The interviews were conducted with educators and teachers from three institutions of pre-school education and three institutions from elementary education. The transition between the valences described above can be ensured through the creation of legislation, which will enable the articulation between the two levels to be made soon.

And it was from this study that we could see that in other places there are "Curricular Guidelines for Pre-School Education," duly legislated, intended for the Educator to have sufficient knowledge about what is developed in the 1st Cycle of Basic Education and vice versa and to establish some relationship of cooperation and mutual aid with the teacher of 1st CEB who will receive the class.

The transitions between teaching cycles are important moments in the social life of the children / students, parents and teachers. In this case, the transition from pre-school to primary education is a very important process. since there must be a link between Educators and Teachers in order to prepare strategies so that children will gradually adapt to reality and changes in the first cycle of Basic Education.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Educational Transition.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

C.E.B - Ciclo do Ensino Básico

EB - Ensino Básico

EB1 – 1º ciclo de educação básica

EPE - Educação Pré-escolar

GACEPE - Guia de Atividades Curriculares para a Educação pré-escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MECCC - Ministério da Educação Cultura, Ciência e Comunicação

MECF - Ministério da Educação Cultura e Formação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

O.C.E.P.E. - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONG - Organização Não Governamental

PADE - Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015-2018

STP - São Tomé e Príncipe

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Estrutura Básica do sistema de educação de São Tomé e Príncipe.....	20
Tabela 3 - Género dos Educadores	29
Tabela 4 - Habilitações académicas.....	31
Tabela 5- Anos de idade, de serviço, de serviço na escola e nível que lecionam	32
Tabela 6 – Género dos professores.....	33
Tabela 7 – Situação na profissão e habilitações académicas dos professores/as.....	33
Tabela 8 - Anos que já lecionaram a 1ª classe.....	33
Tabela 9- Quais as competências que são mais trabalhadas com as crianças desta faixa etária?.....	36
Tabela 10 – Quais as competências mais trabalhadas quando recebe alunos da 1ª classe do 1º ciclo?	43
Tabela 11 – Como acha que se pode articular melhor a transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe	46
Tabela 12 – Assinale a sua opinião sobre as definições de currículo.....	47
Tabela 13 – Assinale a sua opinião sobre as definições de desenvolvimento curricular	48
Tabela 14 – Assinale a sua opinião sobre as definições de gestão curricular	48
Tabela 15 – Assinale a sua opinião sobre as definições acerca do trabalho colaborativo	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos Educadores/as	29
Gráfico 2 – Género dos/as Educadores/as	30
Gráfico 3 - Tempo de serviço até final do ano letivo 2017/2018	30
Gráfico 4 - Tempo há que se encontra a lecionar neste Jardim	31
Gráfico 5 - Habilitações dos educadores/as.....	32
Gráfico 6 - Competências mais trabalhadas com as crianças	37
Gráfico 7 - Alguma vez fez visita de estudo à escola básica com os seus alunos?	38
Gráfico 8 - Quando trabalha com um grupo de crianças de 5 anos, o/a Educador/a estabelece alguma relação de cooperação e entreajuda com o/a professor/a de 1º C.E.B. que irá receber a turma?.....	39
Gráfico 9 - O/A Educador/a tem conhecimento suficiente sobre o que é desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico?	40
Gráfico 10 - Como Educador/a, só trabalha com crianças de 5 anos?	41
Gráfico 11 - Se existem crianças com NEE?.....	41
Gráfico 12 – Como lidar com crianças com NEE	42
Gráfico 13 - Se tem conhecimento suficiente sobre o que é feito na Educação Pré-escolar?	44
Gráfico 14 - O/A Professor/a deve saber quais as capacidades e competências que cada criança deve possuir para ingressar no 1º Ciclo?.....	44
Gráfico 15 - Existência de crianças com NEE?.....	45
Gráfico 16 - Na sua opinião a relação entre professor/a e aluno/a deve ser:.....	45
Gráfico 17 - Opinião sobre as definições de currículo	47
Gráfico 18 - Opinião sobre as definições de desenvolvimento curricular.....	48
Gráfico 19 - Opinião sobre as definições de gestão	49
Gráfico 20 - Opinião sobre as definições acerca do trabalho colaborativo	50

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Justificação.....	1
1.2. Definição do tema e objetivos	3
1.3. Metodologia de Trabalho.....	3
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
2.1. A Evolução da História da Primeira infância	5
2.1.1. Contextualização Histórica da Infância	5
2.1.2. A infância na Idade Média: criança ou adulto em ponto pequeno?.....	6
2.1.3. A infância na Idade Moderna: da imagem da criança divertida à criança educável	6
2.1.4. A infância no Capitalismo: a criança como um ser fraco e incompleto	7
2.1.5. A infância na Contemporaneidade: a criança como protagonista.....	7
2.2. O que é criança?.....	8
2.3. Teorias	9
2.3.1. A Teoria de Piaget	9
2.3.2. Estágios de desenvolvimento da teoria de Piaget (Kamii, 2003).....	11
2.3.3. A Teoria de Vygotsky (ROSA & MONTEIRO, 1996)	13
2.3.4. A Teoria de Wallon.....	15
2.4. A Educação Pré-escolar nos tempos de hoje	17
2.5. Importância da Educação Pré-Escolar para as crianças na primeira infância.....	18
2.6. Fundamentos da Transição da Pré-escolar para o Ensino Básico.....	21
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO.....	26
3.1. Metodologia.....	26
3.2. Problemática, objetivos e questões de investigação	27
3.3. Caracterização dos participantes.....	28
3.4. Entrevistas.....	34
3.5 Recolha e tratamento dos dados.....	36
3.5.1 Análise das respostas dos educadores/as	36
3.5.2. Análise das respostas dos professores/as	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
APÊNDICES	57

Apêndice A – Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso, da Creche de Pinheira	57
Apêndice B - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso do Jardim de Infância Por-do-Sol.....	58
Apêndice C - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso do Jardim de Infância Alda Graça	59
Apêndice D - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso da Escola Básica de Neves.....	60
Apêndice E - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso da Escola Básica de 1º de junho.....	61
Apêndice F - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso da Escola Básica Adão de Deus Lima	62
ANEXOS	63
Anexo A: Guião de Entrevista - Educadores/as.....	63
Anexo B - Guião de Entrevistas - Professores/as	66

1. INTRODUÇÃO

1.1. Justificação

É certo que na Educação pré-escolar as metodologias de ensino se baseiam grandemente na fantasia e nas formas lúdicas para levar a uma criança às várias aprendizagens. Aliás, esta ideia já era defendida por vários autores e para esse caso preferi recorrer-me a Almeida (2010), que na sua dissertação afirmava que:

...é fundamental que se criem condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender. Deve-se assim adotar uma pedagogia organizada e estruturada e de carácter lúdico permitindo as crianças promover e desenvolver a sua autoestima e autoconfiança e desenvolvendo competências de modo que a criança reconheça as suas potencialidades e progressos...
(Almeida, 2010, p. 35).

Esta realidade da educação pré-escolar vai-se transformando, pouco e pouco, à medida que a criança vai crescendo e se apropriando de novos conhecimentos, tal como referia Joana Almeida na citação que fez de Torres, 2008, p. 5 “... *o desenvolvimento vai no sentido de uma melhor adaptação do sujeito ao meio. A criança à medida que cresce vai se adaptando de forma diferente ao meio que a rodeia...*” (Almeida, 2010, p.23).

Esta transformação leva a que as crianças, ao transitarem da educação pré-escolar para a 1ª classe do primeiro ciclo do ensino básico não se sintam muito bem da mudança face à nova realidade. No ensino básico, no 1º ciclo, que vai da 1.ª a 4.ª classe, o ensino é globalizante da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Por isso, uma das razões das crianças não se sentirem à vontade poderá ser o compromisso com o cumprimento do que está programado ou ainda estar inserida numa turma superlotada.

Quero aqui usar o exemplo do Vasco para elucidar isso mesmo. Vasco, um menino de 6 anos, um dia, em pleno decurso de uma aula ele interrompe a professora para lhe dizer que estava a ficar cansado de estar sentado por muito tempo e se podia levantar-se. A professora, toda desconcentrada com a assertividade do Vasco, respondeu-lhe está bem, podes levantar-te. O menino levantou e se dirigiu calmamente para à janela e pôs-se a olhar de janela lá fora. Mas a professora um pouco insatisfeita com a atitude do menino, perguntou-lhe se já podia sentar-se e ele respondeu que precisava estar ainda mais um

bocadinho de pé. Passado mais uns instantes o Vasco voltou a ocupar o seu lugar e voltou a trabalhar tal como os demais colegas. Esta pequena história foi recuperada de Vasconcelos. (...)

Com esta história quero demonstrar essa uniformidade na forma de tratar as crianças no ensino básico que corta de forma ríspida a relação de proximidade que as crianças desenvolvem com os professores da educação pré-escolar. Quero aqui sublinhar que nos jardins-de-infância, o tratamento com as crianças é de inteira afetividade e de proximidade. Basta lembrarmos dos termos usados na relação diária como: meu amor, minha flor, fofa, filho e, acima de tudo, as pessoas neste nível de ensino são tratadas pelos próprios nomes. Nada de professora, nada de senhora ou senhor.

Pelas próprias características do ensino básico que é mais instrutivo que sócio-afetivo, as crianças são confrontadas com novas formas tanto no tratamento como na forma de ensinar. Por esse facto é muito frequente o uso de termos como: “*Ó rapaz, cala-te, vira-te para frente, silêncio...*”

Na minha perspectiva, e eis a razão da escolha do meu tema: “A transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe”, as crianças quando transitam de um nível de ensino para o outro, neste caso da educação pré-escolar para o ensino elas saem de um meio onde se canta, se dança, se joga, onde o professor/educador não se assume como tal – passa-se, muitas vezes, por próprio colega das crianças – deixando de lado aquele seu lado de instrutor para uma outra realidade onde elas vão ter que enfrentar um professor/instrutor com regras rígidas de relacionamento.

Porque em algumas crianças esse facto pode se constituir num factor que as pode conduzir ao insucesso escolar. Prefiro chamar a mim esta responsabilidade de incitar no seio da comunidade educativa a analisar e refletir sobre as práticas vividas por crianças por ocasião da sua transição da educação pré-escolar para o EB1, com intenção de: Confrontar as práticas pedagógicas existentes na educação pré-escolar com as do 1.º ano do 1º ciclo do Ensino básico e verificar se elas exercem alguma influência nas crianças vinda do Jardim de Infância.

Porque tenho a convicção de que, desde logo, não existe um entrosamento entre o currículo da educação pré-escolar com o currículo da 1ª classe do Ensino Básico. Justifico

essa minha apreciação vindo para os objetivos propostos pela LBSE Lei (Lei de Bases do Sistema santomense cada um dos níveis e concomitantemente em cada um dos currículos. Enquanto a Lei de Bases prevê no seu artigo 5.º, ponto alínea a) “... Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humana para melhor integração e participação da criança...” como um dos objetivos a seguir, no EB (Ensino Básico) já não visualizamos a continuidade deste objetivo ou ao menos a sua consolidação na 1.ª classe. Isso pode demonstrar que uma criança ao sair, ou seja ao transitar-se da educação pré-escolar para a 1.ª classe, desde logo depara com uma situação curricular completamente diferente e naturalmente com um ambiente socioeducativo também diferente.

1.2. Definição do tema e objetivos

A dissertação que agora se apresenta sob o tema “*a transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe*” resulta das competências adquiridas na componente letiva do curso de mestrado na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas.

Este trabalho tem como objetivo principal analisar e refletir sobre as práticas vividas por crianças por ocasião da sua transição da educação pré-escolar para o 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico, com intenção de:

- Confrontar as práticas pedagógicas existentes na educação pré-escolar com as do 1.º ano do 1º ciclo do Ensino básico e verificar se elas exercem alguma influência nas crianças vindas do Jardim de Infância.
- Avaliar até que ponto os professores da 1º ano do EB1 concorrem para a integração das crianças vinda da Educação Pré-escolar.
- Verificar se a transição de crianças do EPE (Educação Pré-escolar) para o 1º ano do EB concorrem para o insucesso escolar.
- Identificar no currículo da 1ª classe os aspetos referentes a integração de crianças vindas da Educação Pré-escolar.

1.3. Metodologia de Trabalho

Neste estudo, como metodologia utilizada, na fundamentação teórica procedemos a revisão bibliográfica tendo como fontes de análise pesquisas publicadas sobre “ a

transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.” A pesquisa bibliográfica abrange algumas obras já publicadas em relação ao tema de estudo, e tem finalidade de colocar o pesquisador em contado direto com o que foi escrito sobre o determinado assunto.

A transição de crianças da EPE para a 1.ª classe do Ensino Básico tem vindo a constituir numa grande preocupação para mim como educadora tendo em conta que, no meu entender, essa transição não tem sido feita de forma pacífica. Ou seja, as crianças ao entrarem para a 1.ª classe não encontram na escola de destino e nem nos seus acolhedores (professores) o mesmo tratamento de que vêm beneficiando enquanto alunos da Educação Pré-escolar. Por esse facto chamei a mim esta responsabilidade de estudar o caso e sugerir ao Ministério da Educação medidas que poderão concorrer para que as crianças continuem vendo no Ensino Básico o mesmo posto de acolhimento, quer de ordem curricular, quer de ordem pessoal e convivial.

Este trabalho para melhor cumprir com os objetivos previamente propostos será estruturado em dois grandes eixos.

Na pesquisa de campo seguimos as normas metodológicas de Estrela (2008) de Ghiglione, & Matalon, (1993), de (Bogdan & Biklen, 1994) e de Chizzotti, (1998). Na fundamentação teórica começamos por abordar “a evolução da História da 1ª infância”, o que é criança e os diversos pontos de vista de alguns autores sobre as teorias e os respetivos estágios de desenvolvimento. Prossegue-se com a abordagem sobre a “Educação Pré-escolar nos tempos de hoje”, a “Importância da Educação Pré-Escolar para as crianças na primeira infância e finaliza-se focalizando a Educação Pré-escolar/Objetivos, Estratégias e Ações prioritárias.

No segundo eixo apresenta-se o resultado do estudo de caso sobre a “A transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.”

Por fim apresenta-se as considerações finais surgidas no contexto do projeto.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Evolução da História da Primeira infância

2.1.1. Contextualização Histórica da Infância

Tendo como objeto de estudo a criança, é fundamental falar sobre o desenvolvimento infantil. Porém, é preciso refletir sobre esta área que se afigura como uma tarefa complicada; pois existe toda uma identidade a ser revelada. Cada ser humano é único no meio social em que está inserido.

Segundo Thomae (1998), a psicologia do desenvolvimento é uma área da Psicologia que só no final do século XIX é que se tornou uma ciência; dando-nos assim, oportunidade de ver a criança com outros olhos e de percebermos que ela passa por diversas fases do desenvolvimento.

A visão que se tem sobre a infância nem sempre foi a mesma. Se hoje a criança é vista como um ser com especificidades (cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas), com uma história pessoal e até dispõe de direitos; há muitos séculos atrás ela era vista como um ser insignificante, sem estatuto social e sem autonomia.

Todavia, o caminho percorrido até aqui foi longo e difícil, onde as mudanças quanto à concepção de infância variam historicamente e a criança está em constante mudança.

Visto isto, a educação infantil também foi sofrendo alterações e, felizmente hoje existe uma consciência e preocupação em relação às peculiaridades de cada idade. A Educação Infantil passou a ver a criança de forma integral, isto é, respeitando as suas especificidades (emocional, física, psicológica e cognitiva).

Assim, apresentaremos uma breve viagem histórica da infância nas diferentes épocas, tendo como referência a concepção de infância defendida pelo francês Ariès (1978), que muito contribuiu para nos ajudar a perceber o verdadeiro conceito de infância ao longo dos tempos.

Só a partir do final do século XVI e século XVII é que a criança começa a ter os devidos cuidados, como vestir-se como tal, ter uma educação adequada.

Podemos dizer que o conceito de infância foi-se construindo historicamente.

2.1.2. A infância na Idade Média: criança ou adulto em ponto pequeno?

A partir da obra de Ariès (1978), podemos constatar que na antiguidade a criança era desvalorizada, simplesmente o sentimento pela infância não existia. Nesta época a criança era vista como um adulto em ponto pequeno; a infância era um estado de transição para a vida adulta e não precisava de tratamentos especiais; o que interessava mesmo era que a criança crescesse o mais rápido possível para entrar no mundo dos adultos, ou seja, que pudesse trabalhar.

A partir dos sete anos, as crianças eram entregues a famílias desconhecidas para aprenderem serviços domésticos; onde a criança era a aprendiz e o anfitrião era visto como mestre, isto tudo acontecia independentemente da classe social a que a criança pertencia.

Os colégios eram frequentados apenas por um pequeno grupo de clérigos, onde se ensinava letras e o mestre apenas transmitia o saber e o conhecimento.

2.1.3. A infância na Idade Moderna: da imagem da criança divertida à criança educável

Após o século XVII, houve grandes alterações nas relações sociais e, isto veio a refletir-se nas famílias, nas escolas e até mesmo no conceito dado à infância.

A criança deixa de estar presente no mundo dos adultos e, passa então a ser vista como algo de bom, agradável de se conviver, dando-lhe uma especial atenção que até então era renegada.

No entanto, chegou-se à conclusão que tantos cuidados em volta da criança poderiam ser prejudiciais à mesma, uma vez que as podia tornar mimadas e até mesmo mal-educadas. Deste modo, achou-se necessário educar as crianças para torná-las adultos respeitados.

Substituiu-se a educação prática oferecida pelas famílias, pela educação teórica dada pelos colégios e, a criança passa a ser educável. Esta nova forma de ver a infância deu um novo significado à família onde a criança passa a ser o centro das atenções. Na primeira metade

do século XVII as crianças até aos 5/6 anos faziam parte da primeira infância a partir dos 7 anos é que iam para o colégio. Já na segunda metade do século surge um novo cuidado com a criança e o ingresso para a escola foi adiado para os 10 anos. Só no século XVIII é que o ensino foi permitido para as meninas. É também neste século que começa a discriminação social no ensino, uma vez que se fazia a distinção do ensino para o povo e outro para as classes aristocráticas e burguesas. (Ariès, 1978)

2.1.4. A infância no Capitalismo: a criança como um ser fraco e incompleto

Nos finais do século XVIII dá-se a Revolução Industrial na Europa. As cidades crescem e com elas surge uma maior oferta de trabalho nas indústrias. As mulheres que até então ficavam responsáveis pelos afazeres domésticos e a cuidar dos filhos passam a ter que trabalhar. Em resposta às necessidades da sociedade surgem as creches e instituições para cuidarem das crianças enquanto as mães trabalhavam. A escola transforma-se então num meio de fragmentação da sociedade separando os pobres dos ricos onde o ensino para os primeiros, isto é, para as classes populares era virado para formar mão-de-obra e, para os segundos, ou seja, para a aristocracia e a burguesia, era direcionado para a formação de eruditos e pensadores. Desta forma, a criança era o reflexo da classe social em que nascia. (Ariès, 1978)

2.1.5. A infância na Contemporaneidade: a criança como protagonista

Durante o século XX surge um movimento internacional a favor da criança e, esta passa a ser alvo de atenções. Desta forma, o século XX ficou também conhecido como o “século das crianças”, onde se passa a descobrir, a valorizar, a defender e a proteger a criança. A 10 de dezembro de 1948, é aprovado em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta declaração tem como objetivo valorizar todo o Homem e na sua totalidade, como podemos constatar logo no primeiro parágrafo do documento: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família, humana e de seus direitos iguais Assim, no século XX descobre-se a criança como alguém que possui necessidades, especificidades e com

direito a ter um atendimento especial. Segundo A Convenção sobre os Direitos da Criança

Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, reza nos articulados 6, 7, 8 e 23 o seguinte:

“Todas as crianças têm o direito inerente à vida, e o Estado tem obrigação de assegurar a sobrevivência e desenvolvimento da criança. A criança tem direito a um nome desde o nascimento. A criança tem também o direito de adquirir uma nacionalidade e, na medida do possível, de conhecer os seus pais e de ser criada por eles. O Estado tem a obrigação de proteger e, se necessário, de restabelecer os aspetos fundamentais da identidade da criança (incluindo o nome, a nacionalidade, e relações familiares). A criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível.”

No contexto de STP (São Tomé e Príncipe) concernente a evolução histórica da perspectiva sobre as crianças, também conheceu mudanças e mutações. Anteriormente, as crianças eram vistas pelas famílias como riqueza, bênção de Deus, etc. Havia na família uma grande responsabilidade de educar os filhos. Hoje, com a destruturação da família, os filhos para as famílias pobres são vistos como enfado. A educação hoje é relegada em partes para a escola. Um dos lados positivos, é que o país tem vindo a trabalhar no que diz respeito a implementação dos direitos da criança.

2.2. O que é criança?

Num horizonte abrangente, a criança na minha modesta opinião é um ser puro, livre frontal e que usa a fantasia para expressar a realidade. Para alguns é uma fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade. Outros ainda consideram a infância como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro. Contudo, de acordo a Veloso, refere que:

“(…) a criança é um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar no mundo que quer conquistar, mas também lançam a luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade”

(Veloso, 2005)

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa 8ª edição, Porto Editora (2002), o termo criança embora usado as vezes com intenções pejorativas, não deixa de expressar que seja: ser humano que se começa a criar: menino ou menina. É fundamental para compreendermos o que é criança, que revermos o que é criança de acordo alguns pedagogos.

Antes de aprofundarmos sobre o conteúdo do nosso tema, assim como falamos do conceito da criança ao longo da história, falaremos a seguir de algumas teorias.

2.3. Teorias

2.3.1. A Teoria de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça, em Neuchatel. Foi filósofo, biólogo e especialista em epistemologia genética e em psicologia evolutiva. Construiu a sua teoria ao longo de mais 50 anos de pesquisa.

Segundo Bertrand (2001), quando Piaget começou a trabalhar no laboratório-escola de Alfred Binet (escola primária), em Paris, onde aplicava testes de QI as crianças, ficou surpreendido com as respostas que estas davam. A partir daí, focou o seu estudo em compreender como o desenvolvimento cognitivo ocorria nas crianças.

Como resultado das suas pesquisas, Piaget descobriu que a criança é um ser ativo, dinâmico no seu próprio desenvolvimento do conhecimento através da sua interação com o meio e pela formação de uma estrutura interna que se encontra em expansão continua.

A teoria defendida por Jean Piaget é uma teoria de etapas onde os seres humanos desde o nascimento até à fase da adolescência vão passando por várias mudanças de forma ordenada e previsível, ou seja, falamos dos estágios que tanto caracterizam a sua teoria. Para compreendermos melhor a teoria defendida por este autor, é preciso que sejam esclarecidos alguns conceitos bastantes importantes: esquema, adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio. (Bertrand, 2001), assim, para um maior domínio destes conceitos, passaremos a descrever cada um deles:

Para o autor, este é um conceito central, pois em todas as etapas estão presentes ações mentais e físicas que dão origem a uma estrutura quando coordenadas entre si.

A estas ações, Piaget (1972) chamou de esquemas. Ao longo das experiências vividas, estes esquemas vão-se desenvolvendo e aumentando tornando-se em esquemas mais complexos. “À medida que a criança se desenvolve, os esquemas tornam-se mais diferenciados, menos sensoriais e mais numerosos; e a rede que eles formam torna-se incrivelmente mais complexa. Os esquemas do adulto emergem dos esquemas da criança através de adaptações e organizações.” (Piaget, 1972; p. 64)

Adaptação: A inteligência é uma adaptação ao meio ambiente e é assimilada através da assimilação e da acomodação.

Assimilação: Depois de terem adquirido esquemas, a próxima etapa é assimilá-los. Estes é um processo de interiorização das informações recolhidas das experiências nas estruturas do indivíduo. Podemos dizer que a assimilação é um modo de adaptação do sujeito ao meio social em que vive. Todavia, apesar de na idade adulta termos alguns esquemas que adquirimos na infância, eles vão-se transformando ao longo dos tempos com as experiências vividas e com a nova aquisição de conhecimentos. Isto é, a cada nova assimilação os esquemas iniciais são alterados, ou melhor dizendo são complementados com a informação que chega.

A assimilação é uma parte do processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza. Os esquemas dos adultos são diferentes daqueles das crianças. Piaget descreveu e explicou essas transformações pelo processo de acomodação. (Piaget, 1972; p.72)

Acomodação: Segundo Piaget (1972) podemos apresentar a acomodação de duas formas: como a modificação constante das estruturas cognitivas do sujeito ou como a origem de novos esquemas. Podemos concluir que este processo de acomodação dá a oportunidade ao sujeito de reorganizar o seu pensamento durante o seu desenvolvimento, conforme com as novas experiências que ele vai passando, podendo abranger novos esquemas ou modificando os já existentes.

Na teoria defendida por este autor o processo de acomodação é a chave para a mudança do desenvolvimento. Através dela nós reorganizamos as nossas ideias, melhoramos as nossas habilidades e mudamos as nossas estratégias.

Equilíbrio: A todo o instante a ação está em constante assimilação e acomodação devido às experiências que temos com o meio que as rodeiam. A essa sintonia entre assimilação e acomodação, Piaget denomina de equilíbrio. Outro elemento importante é o desequilíbrio, uma vez que quando este ocorre, a criança sente-se incentivada a ir buscar o equilíbrio para organizar as suas ideias. Podemos então dizer, que a equilíbrio é a mudança do desequilíbrio para o equilíbrio pelo qual o organismo luta permanentemente. Nos seus estudos, Piaget (1972), dividiu o processo de equilíbrio em quatro etapas ou estágios:

- Estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos)
- Estágio pré-operacional (dos 2 anos aos 6 anos)
- Estágio das operações concretas (dos 6 anos aos 12 anos)
- Estágio das operações formais (a partir dos 12 anos)

Na sua obra, podemos observar que esta separação não é feita sem nenhum fundamento, antes pelo contrário tem uma base teórica como resultado das suas pesquisas. O importante é respeitarmos sempre os limites das crianças, pois cada criança é única.

2.3.2. Estágios de desenvolvimento da teoria de Piaget (Kamii, 2003)

- **Estágio sensório-motor** (do nascimento até aos 2 anos)

Este estágio é caracterizado pelas atividades físicas que o bebé exerce sobre os objetos e situações externas, para tentar compreender o mundo que o rodeia. O autor defende que ao nascer o bebé apresenta padrões inatos de comportamento como o olhar o sugar, o agarrar, o escutar, bem como atividades mais grosseiras do organismo; onde as modificações e o desenvolvimento do comportamento ocorrem em função da interação desses padrões (reflexos) com o ambiente. Desta forma, o bebé inicia a construção de esquemas para assimilar o mundo à sua volta, uma vez que não há interação com outras pessoas. Aqui começa todo o processo de desenvolvimento cognitivo de uma forma privada.

- **Estágio pré-operacional** (dos 2 anos aos 7 anos)

Neste período, a criança já consegue alcançar o nível da representação e as ações do seu comportamento também já podem ser mentalmente elaboradas. Todavia, apesar de os dois estágios serem qualitativamente diferentes, este não é totalmente lógico, é pré-lógico. O início deste estágio é caracterizado pelo aparecimento da função simbólica, que marca o início do pensamento. A função simbólica é a aptidão que a criança tem em imaginar símbolos para representar ou substituir os objetos e de brincar mentalmente com eles. A imagem mental, o jogo simbólico e a linguagem, são revelações da função simbólica. Daí ser tão importante nestas idades trabalhar o faz-de-conta de modo a proporcionar novas experiências. Em relação ao comportamento apresentado nesta faixa etária, revela-se egocêntrico, principalmente no início do estágio, mas com o passar dos anos, por volta dos 6 /7 anos, torna-se social e comunicativo.

No estágio em estudo, é relevante focar o aumento de vocabulário das crianças. É de extrema importância a aquisição da linguagem articulada nesta fase, pois é o que nos leva ao acesso à sociedade humana; diferenciando-nos assim dos outros animais.

Podemos dizer ainda que este estágio pode ser dividido em dois períodos:

O período simbólico (2 – 4 anos) que leva ao desenvolvimento da linguagem, da imitação, da fantasia e do faz-de-conta.

O período intuitivo (4 – 7 anos) que é caracterizado pela idade dos porquês, onde as crianças procuram a todo o instante uma explicação dos fenômenos.

➤ **Estágio das operações concretas** (dos 7 aos 11 anos)

O autor explica-nos o porquê deste estágio ter este nome; pois é nesta fase que as crianças deixam de ter um pensamento dominado pelas percepções. Dá-se então a transição entre o pensamento pré-operacional e o pensamento formal. Neste período, a criança começa a ter noção do conceito de número, de peso, de volume, de tamanho, de conjunto e das operações matemáticas (adição e subtração). Por esta razão, só nesta idade é que vão para a escola.

Segundo Piaget, nesta fase a criança desenvolve muitas capacidades, uma vez que se dá um desenvolvimento afetivo, social e cognitivo; indissociáveis para um desenvolvimento integral. Quanto aos conceitos morais a criança adquire também uma noção de verdade, mentira e de regras; daí a importância dos jogos de regras nestas idades.

➤ **Estágio das operações formais** (a partir dos 12 anos)

No período das operações formais o desenvolvimento da inteligência atinge o seu nível mais elevado. A criança é agora um adolescente com uma maneira diferente de pensar, pois adquire a capacidade do pensamento abstrato. A sua personalidade é desenvolvida nesta fase em função dos valores e regras que lhe foi ensinado desde a infância.

Podemos dizer que para psicólogo o desenvolvimento da inteligência resulta da interação do sujeito com o meio ambiente e quanto mais rica é essa experiência, mais probabilidades têm de desenvolver o seu raciocínio lógico e a sua autonomia, ou seja, trata-se de uma aquisição a nível individual. Com a sua teoria, o autor, permite-nos compreender como é que as crianças e os adolescentes aprendem; oferecendo-nos as bases para identificarmos as possibilidades e limitações dos jovens. Assim, o professor conhecendo melhor as condutas das crianças, pode trabalhar melhor com as mesmas respeitando as individualidades intelectuais de cada um.

Deste modo, finalizamos os aspetos mais relevantes para este estudo no que diz respeito à teoria deixada por Jean Piaget.

2.3.3. A Teoria de Vygotsky (Rosa & Monteiro, 1996)

Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) nasceu em Orsha, na extinta União Soviética. Teve uma vida profissional bastante variada, pois foi professor e pesquisador em várias áreas da educação como filosofia, pedagogia, psicologia, literatura, deficiência mental, entre tantas outras. Todavia, aos 38 anos o psicólogo russo morre vítima de tuberculose; deixando numa vastíssima obra escrita com mais de 200 trabalhos científicos. Na sua

produção escrita os temas abordados vão desde a crítica literária até à neuropsicologia, passando pela linguagem, educação, psicologia e deficiência. (Rosa & Monteiro, 1996)

Leontien, Luria e Vygotsky formaram um grupo em busca de uma nova psicologia, onde viam o homem como mente e corpo, membro da espécie humana. Um ser social e biológico que participa num processo histórico. Vygotsky (1998) considerava o sujeito como um ser socio-histórico, uma vez que o meio cultural onde estava inserido influenciava o seu desenvolvimento. Defendia também a ideia de que a relação do sujeito com o meio ambiente não era feita de forma direta, mas mediada por sistemas simbólicos onde a linguagem tinha um papel principal; uma vez que é o que nos faz comunicar com o outro e o que leva o indivíduo a generalizar e abstrair o pensamento. Segundo Vygotsky (1998), a criança utiliza primeiro a fala socializada para interagir com o outro e, só depois é que a usa como instrumento do pensamento. (Rosa & Monteiro, 1996)

Segundo os mesmos autores, a criança desde que nasce desenvolve-se biologicamente, todavia essa aprendizagem está relacionada com as relações sociais e culturais, ou seja, com o meio ambiente. Assim, partindo desta ideia do autor que considera a aprendizagem fruto de um processo essencialmente social, a educação passou a ser encarada como actividade social.

Podemos então dizer que a escola desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, onde o professor a partir do que a criança já sabe através das suas experiências, proporcionará mais progresso nos seus alunos.

Para este autor, existem três níveis de desenvolvimento na infância, que são: o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky (1998), os três níveis caracterizam-se da seguinte forma:

- **Nível de desenvolvimento real:** são todas as atividades que a criança já consegue fazer sozinha sem necessitar da ajuda de alguém;
- **Nível de desenvolvimento potencial:** é o que a criança consegue fazer só com

ajuda. Aqui, o resultado da ação é influenciado por outras pessoas;

- **Zona de desenvolvimento proximal:** é a distância entre os dois níveis, ou seja, entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas para resolver problemas). Este nível de desenvolvimento está em constante transformação, pois o que a criança hoje é capaz de fazer com a ajuda de outra, amanhã conseguirá fazer sozinha, transformando depois este nível num nível de desenvolvimento real.

Focando mais uma vez a importância do papel da escola, esta fica responsável pela interferência na zona de desenvolvimento proximal; levando deste modo a um desenvolvimento que de uma forma espontânea não ocorreria, isto é, a aquisição de saberes científicos. Por esta razão, é de extrema importância que o professor use vários caminhos e estratégias para que os seus alunos alcancem os objetivos propostos e atinjam esse nível. O professor é um mediador na aprendizagem da criança, onde o seu papel é facilitar o conhecimento. Para que isto aconteça, deve haver uma interação professor/aluno a fim de o mediador perceber o que a criança já sabe e proporcionar-lhe novas aprendizagens.

2.3.4. A Teoria de Wallon

Para Wallon (1981), o desenvolvimento da criança é uma construção onde podemos constatar a existência de fases diferentes. Estas fases ocorrem numa ordem necessária onde cada uma delas é uma preparação para a fase seguinte e, onde ocorre uma alternância de momentos ora de predominância afetiva ora de predominância cognitiva.

Desta forma, a psicogenética deste psicólogo apresenta cinco estágios de desenvolvimento que são:

1. Estágio impulsivo-emocional
2. Estágio sensório-motor
3. Estágio do personalismo
4. Estágio categorial
5. Estágio da adolescência

Estágios de desenvolvimento da teoria de Wallon:

➤ **Estágio impulsivo-emocional** (do nascimento a 1 ano)

É um estágio predominantemente afetivo, onde as emoções são o principal instrumento de interação com o meio.

Nesta fase desenvolvem-se as condições sensório-motores, como o olhar, o agarrar, o andar;

➤ **Estágio sensório-motor e projetivo** (de 1 ano até aos 3 anos)

Nesta fase dá-se uma grande exploração do espaço físico, através do andar, do agarrar, do apontar, de sentar, de manipular, onde prevalecem as relações cognitivas com o meio; tudo isto acompanhado pela aquisição da fala.

A criança também desenvolve neste estágio a inteligência prática e a sua capacidade de simbolizar, isto é, quando lhe falamos de um objeto ela já é capaz de associá-lo mentalmente ao objeto em si;

➤ **Estágio do personalismo** (desde os 3 anos até aos 6 anos)

Ocorre neste período a formação da personalidade através do contato social que tem com as pessoas que a rodeiam e onde predominam as relações afetivas;

➤ **Estágio categorial** (dos 6 anos aos 12 anos)

Neste estágio dá-se um avanço no campo da inteligência e a criança passa a organizar o seu mundo através das relações com o meio;

➤ **Estágio da adolescência** (a partir dos 12 anos)

Este estágio é caracteristicamente afetivo, onde o indivíduo passa por uma série de conflitos tanto internos como externos. Os grandes marcos deste estágio são a busca da autoafirmação e da sua identidade autónoma. Assim, de acordo com o autor, as características de cada estágio estão relacionadas com a interação da criança com o meio cultural onde está inserida.

No que diz respeito á passagem de um estágio para o outro Wallon (1981), nega haver uma linearidade, mas sim o contrário havendo uma constante transformação passando por retrocessos, ruturas e reformulações; onde a criança em busca de respostas para os seus conflitos anaça a caminho de novos desafios, de novas transformações.

2.4. A Educação Pré-escolar nos tempos de hoje

A educação pré-escolar ao longo dos tempos, tem conhecido diferentes mudanças. A de ontem, já não é a de hoje. Ela é tão importante na vida da criança de tal maneira que hoje ela assume um lugar de grande relevância na sociedade são-tomense. Esta importância decorre da pertinência que o Estado são-tomense tem atribuído a este nível de educação escolar. Aliás a Lei de Bases do Sistema Educativo santomense LBSE no seu artigo 5.º, ponto 1, reflete bem esta condição conforme se elucida:

(...) favorecer a observação e compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança (...) Fomentar a integração da criança em grupos sociais e diversos, complementar da família tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade (...) Proceder às despistagens de inadaptações deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (...) (Lei 2/2003, p.14)

Esses objetivos dentre muitos expressos na LBSE leva-nos a perceber quão importante é a integração da criança na sociedade são-tomense; pois os benefícios adindo da frequência da educação pré-escolar, são determinantes para sucesso escolar. Na nossa perspetiva, essa integração extravasa os limites da educação pré-escolar e percorre todo o sistema escolar nacional daí a nossa preocupação em saber com seria a integração das crianças de seis anos no sistema de ensino seguinte, ou seja, na primeira classe. Aliás, Segundo Santos num artigo sem data acrescenta:

A Educação Pré-escolar é, sem dúvida, o primeiro momento escolar para aprender a aprender. Onde se promove a aprendizagem ao longo da vida, onde se aprende e se criam as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender. Para conseguirmos isto em Educação Pré-escolar temos de promover oportunidades educativas motivadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. (Santos (?), p. 1)

Por essa razão a transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe constitui um facto muito importante tanto para elas como para nós os

educadores porque é nossa pretensão que essas crianças singrem na vida futura, usando a pré-escolar como uma rampa de lançamento. Santos, retrata da seguinte forma:

os educadores lutam pelo sonho, de tornar os alunos felizes, saudáveis e sábios. Por isso cultivam os terrenos mais difíceis de serem trabalhados; os da Inteligência e da Emoção. Esta é uma tarefa heroica, mas estes ensinamentos não se destinam a heróis. Destinam-se a seres humanos falíveis (como todos somos) que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência; é acreditar na vida, mesmo nos momentos menos alegres; é ter esperança no futuro, mesmo que o presente nos desiluda (Santos (?), p. 2)

2.5. Importância da Educação Pré-Escolar para as crianças na primeira infância

Considerando que a Educação Pré-escolar é a Instituição basilar, predominante indispensável para as crianças na idade de 0-3 anos e 4- 5 nos é necessário que os pais e encarregados da educação saibam que o lugar dessas crianças seja na Creche e Jardim de Infância, e que o Governo assuma a sua parte.

A Educação Pré-escolar na 1ª infância, sendo um assunto atual e extremamente relevante, principalmente em S. Tomé e Príncipe dado que a mesma ainda carece de muitos desafios, para alcançar os Princípios Gerais e Objetivos consagrados na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) a seguir mencionados:

...proceder á despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; ...

Pretendemos ainda realizar segundo o GACEPE (Guia de Atividades Curriculares para a Educação pré-escolar), atualmente questiona-se a importância e o papel da Educação da Infância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e no contributo para o seu sucesso escolar futuro.

A sua importância, é tanto maior quanto pensarmos nas difíceis condições sociais e económicas, em que muitas crianças nascem e vivem futuramente malsucedidas no plano emocional, efetivo e educativo.

De acordo com alguns pedagogos, é importante ressaltar que a escola não é um “depósito de crianças”, onde as crianças ficam para que os pais possam trabalhar.

A Educação Pré-escolar tem um papel muito importante na preparação da criança na estimulação e orientação de forma a obter as competências e dedicações.

O Sistema Educativo de S. Tomé e Príncipe, reconhece a importância da Educação Pré-escolar no desenvolvimento de comportamentos refletidos responsáveis na integração social e escolar, tendo em vista o seu contributo impulsionador no sucesso da escolaridade básica.

...a importância de bem-estar físico e emocional das mesmas, salientando a relevância de proporcionar um ambiente confrontável a todas as crianças, no qual se sentissem bem e integradas. Encontrando num ambiente que lhe é favorável, importa que a criança seja valorizada nas suas ações. No contexto Creche tal como no contexto Jardim, tentei valorizar as crianças aquando de algum feito, realização ou comportamento positivo, de forma a se sentirem bem e confiantes consigo mesmas.

Para Laevers (2003) citado em Portugal e Laevers (2010), quando “as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança.” (pg40) tudo indica que o seu bem-estar e as suas necessidades (físicas, emocionais, segurança, valores e reconhecimento social) estão satisfeitas. Esse bem-estar da criança traduz-se num bem-estar emocional, num sentir-se confortável e bem consigo mesma. Se a criança está bem consigo mesma, rapidamente se envolve e deixa fluir as aprendizagens, desenvolvem as suas potencialidades. (Félix, 2015, p.11)

A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, segundo a nossa LBSE é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

A rede de educação pré-escolar é constituída por jardins e creches próprias, de iniciativa do poder central e regional e de outras entidades, coletivas ou individuais. A maioria dos jardins e creches no país está sob a tutela do Ministério da Educação que é responsável pela coordenação da política educativa e, conseqüentemente, define as normas gerais de educação pré-escolar, nomeadamente, nos seus aspetos pedagógicos e técnicos através da direção vocacionada, ou seja, direção de educação pré-escolar que apoia e fiscaliza o cumprimento das normas estabelecidas. Contudo, existem alguns jardins de iniciativa privada no reconhecimento de impossibilidade de o Estado só por si assumir essas mesmas responsabilidades.

Decretar um novo quadro legal, implementar medidas e políticas consentâneas, e realizar investimentos vigorosos que garantam a consecução do objetivo da universalização, obrigatoriedade e gratuidade de acesso ao Ensino Pré-Escolar de boa qualidade para todas as crianças de 3-5 anos, no horizonte 2022.

Segundo reza a nossa LBSE, no Artigo 5.º, a frequência da educação pré-escolar é facultativa,¹ no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar, todavia, as crianças para terem acesso ao ensino básico devem apresentar o certificado da pré-escolar. Salienta-se que esse artigo, entre outros, está sendo objeto de revisão, podendo vir a ser obrigatório a partir dos 4 anos de idade no reconhecimento da importância que é relegada à estimulação precoce naquilo que são os requisitos básicos para o ingresso no nível subsequente de ensino. Por isso, ações preparatórias encontram-se em curso, nomeadamente:

- A elaboração de currículos para crianças dos 4 e 5 anos de idade, idades essas consideradas prioritárias no cumprimento dos objetivos preconizados pelo Ministério tutelar de educação associada as de impressão e posterior distribuição de todo um conjunto de materiais de apoio e suporte pedagógico;
- Formação do corpo docente em relação aos conceitos a serem abordados no quadro da reforma;
- Formação na área do sistema de supervisão, em organização e gestão de sala de aulas e preparação de plano estratégico para o desenvolvimento desse nível de ensino. O reconhecimento da importância desse desafio, tem levado a que ações direcionadas a programas de sensibilização de famílias e de comunidades em geral estejam em curso com o objetivo de esclarecer sobre diversos aspetos respeitantes a educação pré-escolar com uma certa ênfase para a sua importância para aquilo que é a vida futura da criança.

Tabela 1- Estrutura Básica do sistema de educação de São Tomé e Príncipe

--	--	--	--

¹ Está sendo objeto de revisão.

PRÉ - ESCOLAR	BÁSICO		SECUNDÁRIO		SUPERIOR Universitário/ Politécnico	
	1º Ciclo	2º Ciclo	1º Ciclo	2º Ciclo	Graduação	Pós-Graduação
↓	1ª, 2ª, 3ª e 4ª Classe	5ª e 6ª Classe	7ª, 8ª e 9ª Classe	10ª, 11ª e 12ª Classe	Bacharelato; Licenciatura.	Mestrado; Doutoramento.
(Em revisão)	Obrigatório, Universal e Gratuito					

Fonte: Elaboração da autora, 2018

O programa referido tem ainda o objetivo de sensibilizar toda a comunidade no sentido de incentivar iniciativas privadas para a absorção de crianças com idades inferiores a quatro anos, ou seja, até aos três anos de idade reconhecendo as potencialidades dessa faixa etária, o que leva a que se considere esse nível de educação de pedra basilar dos níveis subsequentes de ensino e a fraca capacidade financeira do Estado para dar cobertura às demandas.

Nesse sentido, há toda uma certa necessidade de continuar a mobilização de potenciais parceiros de forma a que se possa manter o perfil desse nível educacional e respondendo aos objetivos preconizados perante os diferentes níveis de engajamentos.

2.6. Fundamentos da Transição da Pré-escolar para o Ensino Básico

Se olharmos alguns anos para trás a escola “teve sempre uma missão de ensinar as gerações mais novas, as primeiras para as crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social” (Cardona, 2002, p. 42). Com a integração do Ensino Pré-Escolar no Sistema Nacional de Educação em Portugal, houve um reconhecimento do potencial educativo e paralelamente a necessidade “de se encontrar uma referência comum para toda a educação de infância, independentemente da situação ou modalidade em que esta acontece” (Serra, 2004, p.68). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13). Este documento refere como princípio geral que: A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário

(ME, 1997, p.15). No que concerne aos objetivos pedagógicos e organizativos, consideram-se: o desenvolvimento pessoal e social, de modo a formar cidadãos ativos, conscientes, participativos e colaborativos facilitando as aprendizagens no ciclo seguinte, bem como a sua inclusão na sociedade onde está inserido, ou seja, “a educação pré-escolar passou a ser vista como integrando duas grandes valências: a pedagógica e a social” (Serra, 2004, p.67). Do mesmo modo, como forma de melhorar a gestão do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) foi criado o documento Organização Curricular e Programas 1º CEB. Este documento clarifica objetivos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei 46/86 de 14 de Outubro), e assuntos relativos à organização curricular e a programas obrigatórios que o professor deve seguir, num regime de monodocência. Contudo, o professor pode vir a ser coadjuvado por professores especializados em outras áreas. Este documento define três grandes objetivos para o ensino básico: • Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesse, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; • Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; • Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (ME, 2004, p.13).

31 Na análise de ambos os documentos, podemos observar que ambos têm como finalidade potenciar aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. As medidas tomadas vieram minimizar as diferenças entre os dois níveis de ensino, uma vez o objetivo da educação é “oferecer à criança, condições de vida e experiências favoráveis à sua maturação e ao desenvolvimento da sua personalidade, respeitando o ritmo e o modo próprio de crescimento de cada indivíduo” (Vasconcelos, 2005, p.20). “A entrada na escola é um momento importante na vida das crianças e das famílias, por vezes vivido com alguma ansiedade quando não é devidamente preparado e contextualizado” (Cardona, 2014, p. 312). Deste modo, a criança necessita que as suas experiências anteriores tenham sido de qualidade, para darem resposta aos novos problemas e desafios mais complexos Rodrigues (2005). Por isso é necessária uma boa articulação entre estes dois níveis de ensino, nomeadamente entre os profissionais deve existir um “trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder” (Vasconcelos, 2007, s.p). A articulação vem definida no dicionário como “união entre peças de um aparelho ou de uma máquina” (Priberam online), pelo que se adaptarmos esta definição

para a transição da educação pré-escolar para o 1º CEB, é pertinente concluir que a articulação é a união ou encaixe entre os dois níveis. Nesta perspetiva, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 8, ponto 2) refere que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global o ensino básico”. De acordo com esta definição, Serra (2004) afirma que sendo a educação pré -escolar e o 1º CEB, dois níveis diferentes de ensino, sendo o primeiro mais focado nas atividades lúdicas e criativas e o segundo em aprendizagens mais sistematizadas, por isso é importante a existência de um crescimento apoiado entre estas práticas, “ao nível da sequência de aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos (Sim-Sim, 2010, p.113). Deste modo, é importante assegurar a continuidade e coerência da ação educativa “para o desenvolvimento harmonioso da criança” (Rodrigues, 2005). Relativamente às áreas curriculares dos dois níveis de ensino, Serra (2004) considera que em termos de conteúdos existe uma correspondência, o que facilita a articulação curricular, assim como, a continuidade do trabalho entre os dois níveis. Ainda nesta perspectiva a autora refere que os planos elaborados pelos professores e educadores devem contemplar atividades que favoreçam a articulação curricular. Porém, de modo a facilitar este plano de trabalho é indispensável que ambos os atores dos diferentes contextos compreendam aquilo que se faz, que analisem e debatam as diferentes propostas curriculares, tendo sempre em consideração que estas devem respeitar os ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada criança ME (1997), uma vez que o sucesso do processo de ensino aprendizagem depende em grande parte da sensibilidade e da competência profissional do docente. Para um trabalho mais rigoroso (e logo de melhor qualidade) torna-se necessário que os profissionais destes dois níveis de educação invistam neste domínio de modo a alcançar formas de comunicação e colaboração práticas que se impõem (Rodrigues, 2005, p.23). Entenda-se com isto que o projeto curricular deve ser apropriado por todos como garantia de igualdade de oportunidades, mas de forma contextualizada, porque cada aluno, cada escola, cada realidade é fruto de um conjunto de circunstâncias que os tornam únicos” (Serra, Costa e Portugal, 2004, p.50). Estes profissionais devem construir uma sequência de iniciativas entre os dois níveis educativos, “incorporando saberes e perspetivas das crianças, dos pais, professores, educadores, dos decisores políticos” (Vasconcelos, 2007, s.p.). A entrada para a escola, marca uma mudança na vida das crianças, visto que, experimentam mudanças cognitivas, sociais e emocionais. Uma importante estratégia de

desenvolvimento das competências sociais e emocionais que visa facilitar a adaptação escolar, envolve “a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação e a resolução de conflitos” (Vale, 2009, p.131). As crianças para se desenvolverem como indivíduos autónomos e conscientes das liberdades e dos limites” ”devem usar as suas competências cognitivas para perceberem o mundo social” (p.133). Como foi referido anteriormente o jardim-de-infância, inicialmente era considerado um substituto das famílias, atualmente é considerado um parceiro, ou seja, os segundos passaram de “clientes a cos construtores da acção educativa” (Sarmento e Marques, 2006, p.72). Se a transição entre estes dois níveis marca a criança, também para os pais representa uma mudança e como é óbvio estes não podem estar dissociados deste processo. Por isso, a escola tem de incluir todos na participação, dando especial relevância à voz das crianças (Sarmento e Marques, 2006).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe é omissa quanto a articulação entre os Ciclos Pré-escolar e o Ensino Básico, que no nosso entendimento deveria obedecer a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global o ensino básico”.

De acordo com esta definição, Serra (2004) afirma que sendo a educação pré -escolar e o 1º CEB, dois níveis diferentes de ensino, sendo o primeiro mais focado nas atividades lúdicas e criativas e o segundo em aprendizagens mais sistematizadas, por isso é importante a existência de um crescimento apoiado entre estas práticas, “ao nível da sequência de aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos (Sim-Sim, 2010, p.113).

Deste modo, é importante assegurar a continuidade e coerência da ação educativa “para o desenvolvimento harmonioso da criança” (Portugal, 2010). Relativamente às áreas curriculares dos dois níveis de ensino, Serra (2004) considera que em termos de conteúdos existe uma correspondência, o que facilita a articulação curricular, assim como, a continuidade do trabalho entre os dois níveis. Ainda nesta perspetiva a autora refere que os planos elaborados pelos professores e educadores devem contemplar atividades que favoreçam a articulação curricular.

Julgamos que, modo a facilitar este plano de trabalho é indispensável que ambos os atores dos diferentes contextos compreendam aquilo que se faz, que analisem e debatam as diferentes propostas curriculares, tendo sempre em consideração que estas devem respeitar os ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada criança. Somos de opinião que as Autoridades Educativas de São Tomé e Príncipe, devem envolver todos os atores quer da Pré-escolar, quer do Ensino Básico, estabelecer uma metodologia de trabalho de projeto “aplicada à transição e legislar para que se possa promover uma transição harmoniosa da Pré-escolar para o 1º ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Metodologia

Uma investigação no âmbito educacional, na opinião de Almeida (1986), caracteriza-se por uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível, e objeto de indagação e contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. Segundo o mesmo autor, deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objeto do estudo. Assim, e dada a natureza do objeto de estudo, esta pesquisa enquadra-se no contexto do paradigma interpretativo que enfatiza o conhecimento e a compreensão do pensamento dos sujeitos participantes, das suas crenças, representações, perceções e conceções e percurso histórico na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico. Recorremos, por essa razão, à metodologia de investigação qualitativa, a qual segundo Bogdan e Biklen (1994, p?) enfatiza a “descrição, a indução, a teorização fundamentada e o estudo das perceções pessoais”. O investigador é o principal agente na recolha dos dados e interessa-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Ora, essas características da investigação, são incompatíveis com amostras representativas e assim, centramo-nos num número reduzido de sujeitos, o que, de acordo a Bogam e Biklen (1994) e Almeida e Freire (2000) não permite generalizar os resultados e as conclusões obtidas a outras situações, para além do contexto onde a investigação se concretiza, tendo em conta que se trata de um estudo específico e a amostra não é representativa de uma população mais vasta. Com este cenário, estudo descritivo e qualitativo, de pequena amostra, pareceu-nos que a entrevista flexível seria a estratégia apropriada para nos permitir captar e compreender o pensamento dos sujeitos, uma vez que, podendo assemelhar-se mais a uma conversa entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito (Bogdan & Biklen, 1994) permitiria que os entrevistados aproximassem o mais possível, as suas respostas da sua perspetiva pessoal no âmbito da sua ação laboral. Por outro lado, o estudo no âmbito do paradigma interpretativo requer o conhecimento de diferentes perspetivas sobre o mesmo fenómeno, as quais podem ser recolhidas através de diferentes técnicas, permitindo a triangulação não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados, mas também para garantir a complexidade,

riqueza e profundidade de um estudo qualitativo. A necessidade de triangulação surge da necessidade ética de confirmar a validade dos processos (Flick, 1998).

Para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou vários “protocolos de triangulação”, ou seja, deve utilizar várias fontes de dados (Yin,1994). Assim, neste estudo, e com o objetivo de proceder à triangulação dos dados, optámos pela recolha de dados através de entrevista semiestruturadas e posteriormente ao seu confronto com a análise documental.

3.2. Problemática, objetivos e questões de investigação

S. Tomé e Príncipe tem vivido um momento de grandes mudanças no Sistema Educativo. A avaliação a meio-percurso da Carta Educativa e do PADE, as reformas em curso abrangem os domínios de revisão curricular ao nível dos planos de estudo, programas, elaboração de novos manuais escolares para todos os níveis de ensino, atualização do corpo docente, aumento da escolaridade obrigatória para a 9ª classe, da administração e gestão escolar, regime de avaliação, atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo, reordenamento da rede escolar tornando-se hoje a educação uma tarefa muito complexa, exigindo um grande empenhamento de todos. Neste contexto, estando em curso a alteração da LBSE, onde aponta para a observância da obrigatoriedade da educação pré-escolar na faixa dos quatro e cinco anos, confronta-se atualmente com um cenário de mudança em que é solicitada a converter-se num instrumento facilitador da aprendizagem, porém, que pode constituir um desafio nos quesitos que constituem o corpo deste estudo.

Quanto aos educadores/as pretendemos saber quais as competências que são mais trabalhadas com as crianças da faixa etária dos quatro cinco anos; quando trabalha com um grupo de crianças de 5 anos, o/a Educador/a estabelece alguma relação de cooperação e entreaajuda com o/a professor/a de 1º C.E.B. que irá receber a turma? De que forma é feita essa cooperação e entreaajuda? Se o/a Educador/a tem conhecimento suficiente sobre o que é desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico? No que toca aos professores procurou-se conhecer quando recebe alunos da 1ª classe do 1º ciclo, quais são as competências mais trabalhadas; se tem experiência de lecionação à 1ª classe; quando

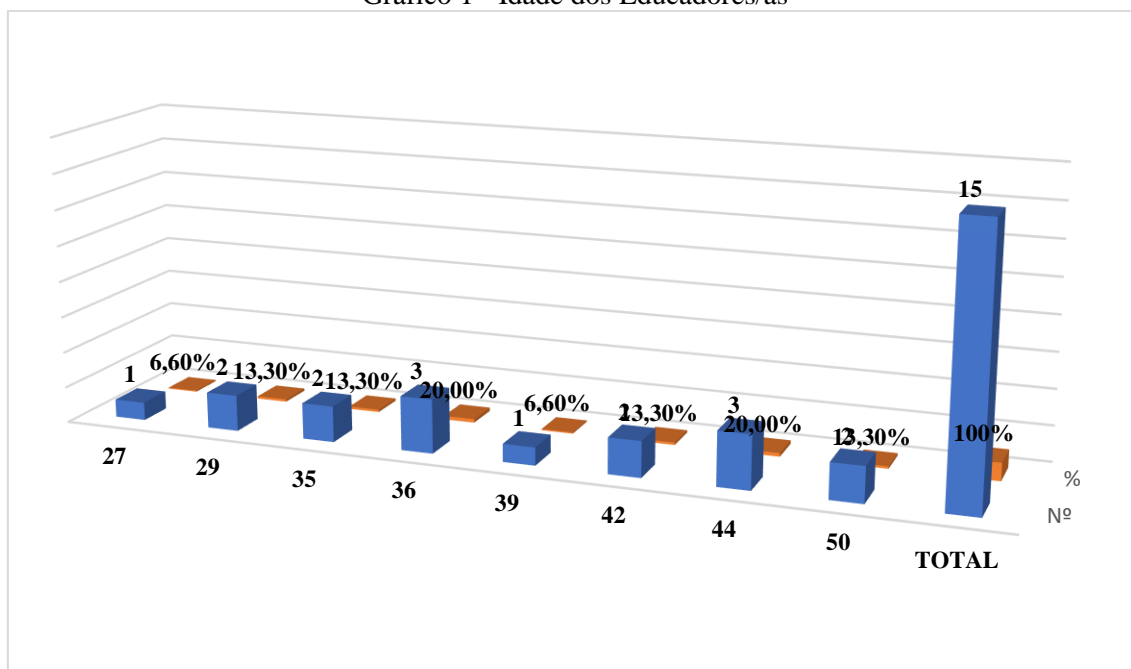
recebe uma turma da 1ª classe, estabelece uma relação de cooperação e entreajuda com o/a educador/a; de que forma é feita essa cooperação e entreajuda; na qualidade de professor/a tem conhecimento suficiente sobre o que é feito na Educação Pré-escolar; se sabe quais as capacidades e competências que cada criança deve possuir para ingressar no 1º Ciclo e como acha que se pode articular melhor a transição do Pré-escolar para a 1ª classe do ensino básico.

3.3. Caracterização dos participantes

Participaram neste estudo 24 participantes, sendo quinze educadores/as da creche de Pinheira, jardim por-do-Sol no distrito de Lembá e de Alda Graça em Praia Melão (distrito de Mé-Zóchi) e 9 professores/as das escolas básicas de Neves, 1º de junho e Adão de Deus Lima em Santana. Os/as educadores/as selecionados/as foram escolhidos/as por lecionarem a faixa etária dos cinco anos. Quanto aos professores/as escolheu-se somente aqueles/as que lecionavam a 1ª classe do 1º ciclo do EB. Desta forma, optámos por um método de amostragem intencional, por conveniência, não probabilística, cujas características dos elementos do grupo a participar no estudo constituem, à partida, garantia de informação válida e aprofundada.

Os/As educadores/as selecionados foram escolhidos por lecionarem a faixa etária dos cinco anos. Quanto ao/às professores/as escolheu-se somente aqueles que lecionavam a 1ª classe do 1º ciclo do EB. Quanto a idade, formação, género, tempo de serviço até final do ano letivo 2017/2018 e tempo há que se encontra a lecionar no Jardim dos educadores/as inquiridos/as, assim como os dados dos professores/as, tais como o tempo de serviço (no 1º ciclo) até final do ano letivo 2017/2018.

Gráfico 1 - Idade dos Educadores/as

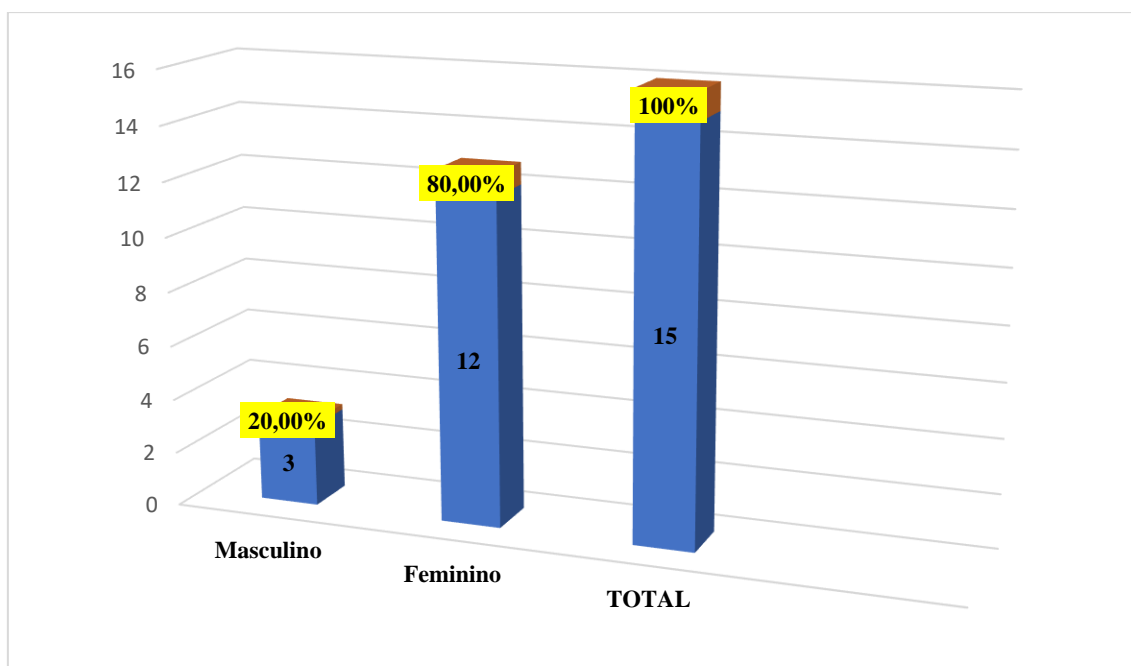


No que refere as idades dos Educadores/as um possuía 27 anos e outro 39. Dois tinham 29, 35, 42 e 50 respetivamente. Enquanto que três tinham 36 e 50 anos cada.

Tabela 3 - Género dos Educadores

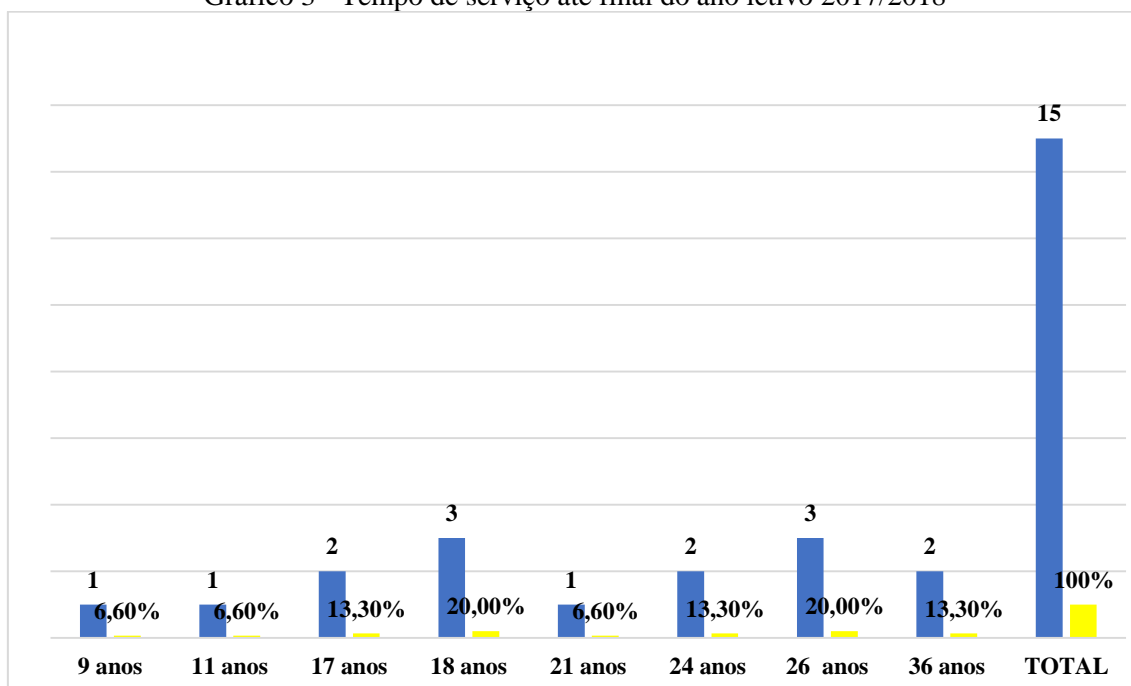
	N	%
Masculino	3	20%
Feminino	12	80%
Total	15	100%

Gráfico 2 – Género dos/as Educadores/as



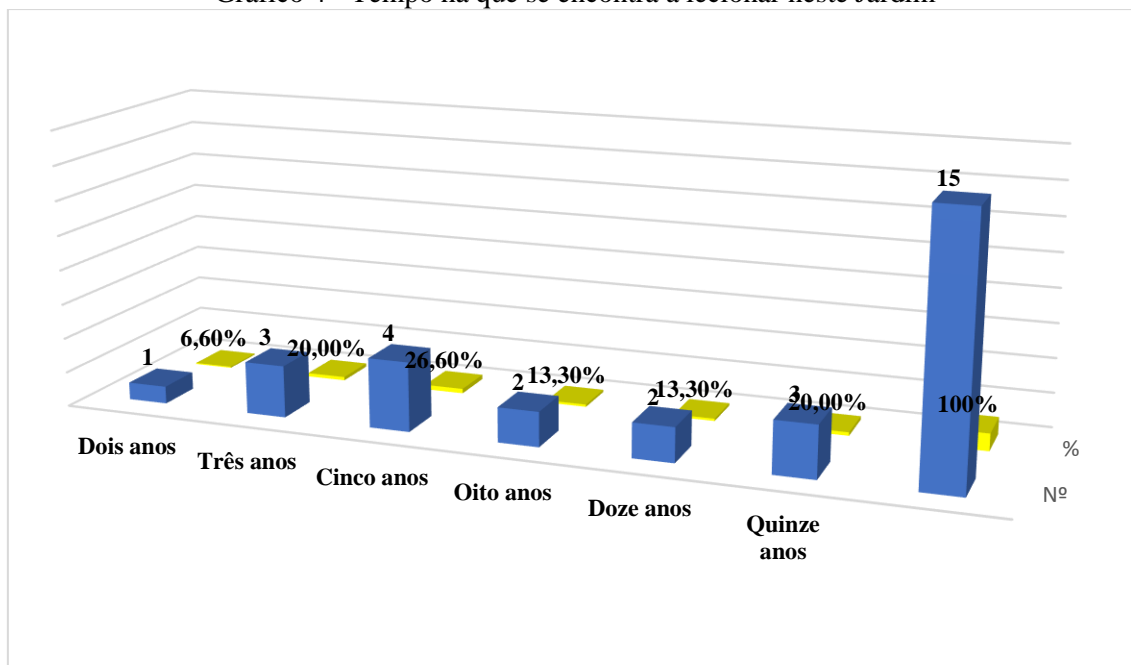
Sobre o género dos educadores/as, doze eram do sexo feminino correspondente a uma percentagem de 80% e três eram do sexo masculino representando uma percentagem de apenas 20%. Com efeito na maioria dos jardins existem mais senhoras em comparação com os homens.

Gráfico 3 - Tempo de serviço até final do ano letivo 2017/2018



Relativamente ao tempo de serviço até final do ano letivo 2017/2018 um educador tinha 9 anos, outro 11 e 21 anos respetivamente. Com 17, 24 e 36 anos eram as idades de dois educadores/as. Com 18 e 26 anos estão três educadores/as, cada um/a.

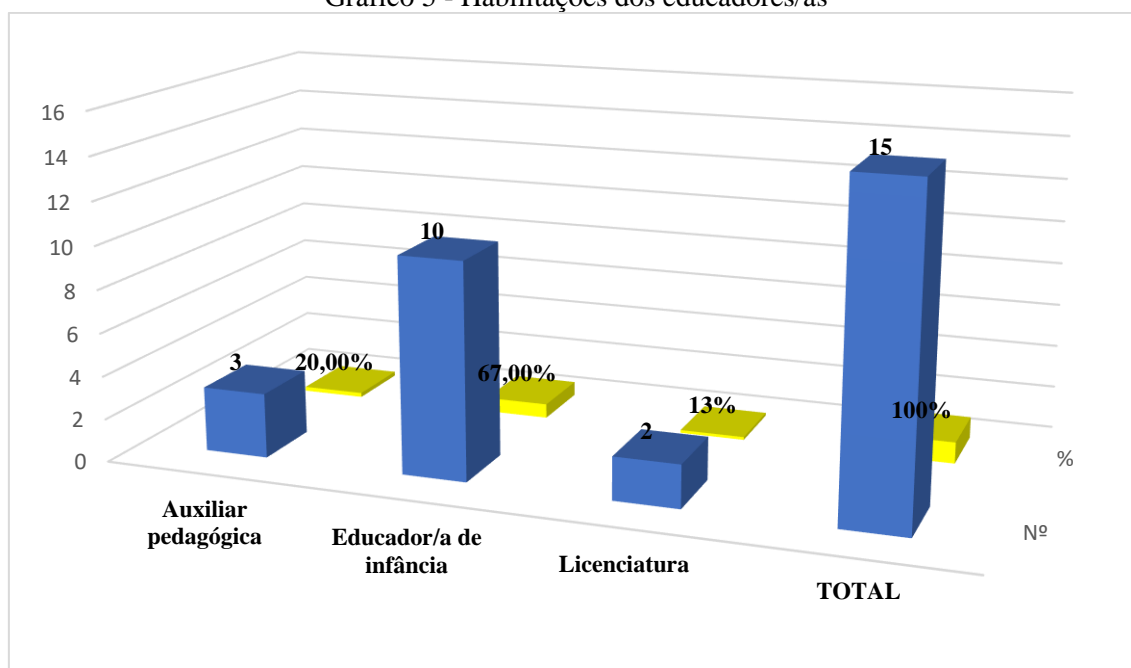
Gráfico 4 - Tempo há que se encontra a lecionar neste Jardim



Uma análise ao gráfico conclui-se que três participantes encontram a lecionar há mais de 15 anos no mesmo jardim perfazendo uma percentagem de 20%. Com cinco anos de permanência no mesmo jardim encontram-se quatro intervenientes equivalente a 26,6%. Também com 20% encontram-se 3 dos entrevistados com três anos de continuidade no mesmo jardim. De igual forma com oito e doze anos estão dois educadores/as, com 13,30% respetivamente. Apenas um dos entrevistados/as está há dois anos no mesmo jardim, o que corresponde a uma percentagem de 6,60%. Contudo, é pertinente registar que o índice de permanência nos jardins é bastante profícuo para o estudo em apreço.

Tabela 4 - Habilitações académicas		N
Auxiliar pedagógica		3
Educador/a de infância		10
Licenciatura		2
Total		15

Gráfico 5 - Habilitações dos educadores/as



Respeitante às habilitações académicas dos participantes três são auxiliares pedagógicas o que equivale a 20%. Dez são educadores/as de infância perfazendo 67%. Apenas dois são licenciados correspondente a 13%. Contudo, é pertinente salientar que um dos licenciados acabou a sua formatura em 2015, enquanto o outro aguarda a defesa da sua monografia.

Tabela 5- Anos de idade, de serviço, de serviço na escola e nível que lecionam

Anos de idade	Anos de Serviço	Anos de Serviço na Escola	Nível a que lecionam
25	6	2	
29	7	3	
35	5	3	1º Ciclo
42	10	7	
44	24	10	
50	30	5	
52	29	8	
55	32	13	
60	41	19	

Tabela 6 – Género dos professores

Masculino	3
Feminino	6

Tabela 7 – Situação na profissão e habilitações académicas dos professores/as

Situação na profissão		
Professor/a Eventual		1
Professor/a Eventual com formação pedagógica		2
Professor/a do Quadro		6
Habilitações Académicas		
Curso de Educação Educativa		1
Curso de Educação Básica		5
Licenciatura		3

Tabela 8 - Anos que já lecionaram a 1ª classe

Nº de professores	Vezes que Lecionou a 1ª classe
1	2
1	3
1	1
1	4
1	13
1	17
1	12
1	11
1	24
9	

3.4. Entrevistas

Como referiu Ferreira (1990, pág. 165) “todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo, o de esclarecer o modo de obtenção de respostas”. Assim sendo, quando essas respostas se referem a opiniões, percepções e conceções dos indivíduos, fenómenos de difícil observação porque, situando-se ao nível da sua interioridade, raramente se exprimem de forma espontânea (Gliglione & Matalon, 1993), toda a ação de pesquisa se consubstancia no ato de perguntar (Ferreira, 1990). É neste contexto de análise que elegemos a entrevista como metodologia de recolha das informações necessárias ao referido estudo através das quais o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si, o que não poderia saber-se, se não explicitassem (Gliglione & Matalon, 1993).

Tentando penetrar no mundo subjetivo dos sujeitos, procurando tornar explícitos aspetos quase sempre implícitos, porque inerentes aos significados que os sujeitos atribuem às expectativas que vivenciam, os quais se alicerçam nas profundidades do seu eu, determinado em função da sua história pessoal, social, cultural e genética. Com base nestes pressupostos, pareceu-nos que só o diálogo frontal com os sujeitos nos permitiria captar aquilo que pretendíamos e por isso optámos por utilizar como recolha de dados a entrevista (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista caracteriza-se por ser uma conversa entre dois interlocutores, um entrevistado e um entrevistador, tendo como objetivo extrair determinada informação do entrevistado. A grande vantagem desta técnica (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 1993) tem a ver com o facto de através dela o entrevistador poder explorar determinadas ideias, investigar motivos e sentimentos, testar respostas.

De entre os vários modelos de entrevista, no estudo em questão optámos pela entrevista semidirecta ou semiestruturada (Ghiglione, & Matalon, 1993; Fontana & Frey, 1994), sendo esta a mais utilizada em ciências sociais. Neste tipo de entrevista, normalmente o entrevistador guia-se por um conjunto de perguntas, relativamente abertas, a partir das quais pretende receber informação por parte do entrevistado. No entanto, ao conduzir a entrevista deve deixar-se que o entrevistado fale abertamente e deverá ter-se a preocupação de reencaminhar a entrevista para os objetivos desta, caso o entrevistado se afaste dos mesmos, procurando também colocar-lhe as perguntas às quais ele não responde por si próprio.

No entanto todo este processo deve ser conduzido de forma muito natural (Quivy e Capenhout, 1992). A opção pela utilização de entrevistas semiestruturadas segundo Vales, (1997) deve-se às vantagens que as mesmas apresentam, como: “ a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizadas e através das palavras dos actores e das suas perspetivas); a possibilidade do (a) investigador (a) esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos” (pág.196).

O entrevistador domina os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do entrevistado, mas a ordem e a forma como os introduzirá são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista (Ghiglione, & Matalon, 1993). Prevendo embora a construção de um guião orientador Estrela (2008), este constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso a seguir, de questões a colocar ao entrevistador.

Com efeito, as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheados de palavras que revelam as perspetivas dos entrevistados, (Bogdan & Biklen, 1994), o que nos permite, através da linguagem utilizada, desenvolver de uma forma intuitiva, uma ideia sobre o modo como o entrevistado interpreta os assuntos em questão. Assim, para que a entrevista fosse produtiva, tornou-se necessário prepará-la cuidadosamente, adequando-a aos objetivos a que nos propusemos, o que obrigou a uma reflexão cuidada na elaboração do instrumento a utilizar.

Efetivamente como refere Estrela (2008), a definição clara dos objetivos é a questão essencial na preparação de uma entrevista, permitindo uma maior maleabilidade na escolha dos processos a utilizar de acordo ao guião de entrevista apresentado em Anexo A e B)

Conforme diz o Chizzotti, (1998) “o questionário consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa”. Sua composição é variada, podendo ser constituído de questões de resposta

aberta, fechada ou mista, onde pode-se obter informações importantes e compreender as experiências dos envolvidos, tornando a pesquisa mais completa, unindo teoria a prática.

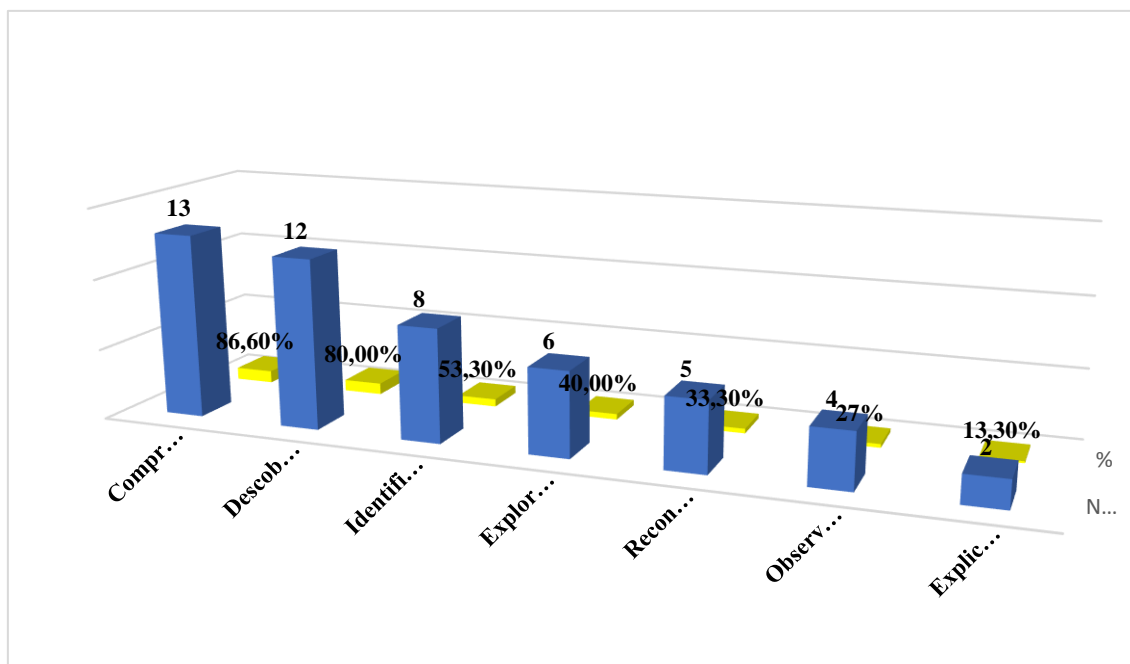
3.5 Recolha e tratamento dos dados

3.5.1 Análise das respostas dos educadores/as

Após a realização das entrevistas para recolha de informações sobre a temática da transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico nos jardins e escolas já referenciadas supra, foi possível analisar e cruzar as diversas opiniões dos/as participantes neste estudo de caso. Assim sendo, apresentam-se em primeiro lugar as principais ideias dos educadores/as.

Tabela 9- Quais as competências que são mais trabalhadas com as crianças desta faixa etária?	
	N
Compreensão	13
Descobrimto	12
Identificação	8
Exploração	6
Reconhecimento	5
Observação	4
Explicação	2

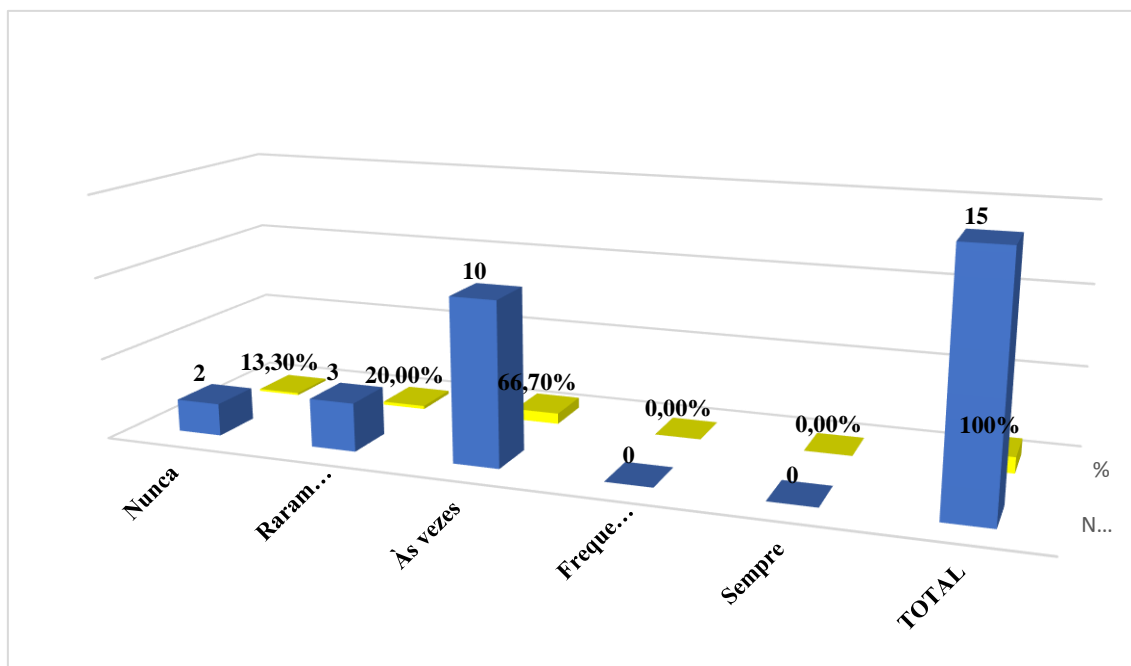
Gráfico 6 - Competências mais trabalhadas com as crianças



Este quesito por se tratar de uma pergunta aberta permitiu obter diversas respostas. Compreensão foi apontada por 13 participantes obtendo 86,6%, descobrimento obteve 80%. Por outro lado, 53,3% dos participantes apontaram identificação, seguida de exploração perfazendo 40%. Reconhecimento registou 33,3%, enquanto que, observação assinalou 27%. Uma pequena franja de dois entrevistados, apontou explicação como uma das competências que são mais trabalhadas com as crianças de cinco anos representando 13,3%.

Segundo Ostetto (2000, p.175-200), “Toda instituição de educação possui um currículo, e desenvolve a organização do trabalho pedagógico baseando-se nele. Por vezes, este currículo pode estar registrado num documento formal, mas, na realidade, a maior expressão do currículo encontra-se na prática pedagógica diária, realizada em cada sala de aula (ou fora dela, em outros espaços pedagógicos oferecidos pela escola). O currículo da Educação Pré-escolar na faixa etária dos 5 anos, manifesta-se concretamente através das atividades planificadas pelos educadores e oferecidas às crianças. Por esta razão, é essencial analisar as modalidades de planificação presentes na Educação Pré-escolar. Na planificação, o/a educador/a expressa os objetivos de sua prática educativa, os métodos utilizados e a modalidade de avaliação adotada”.

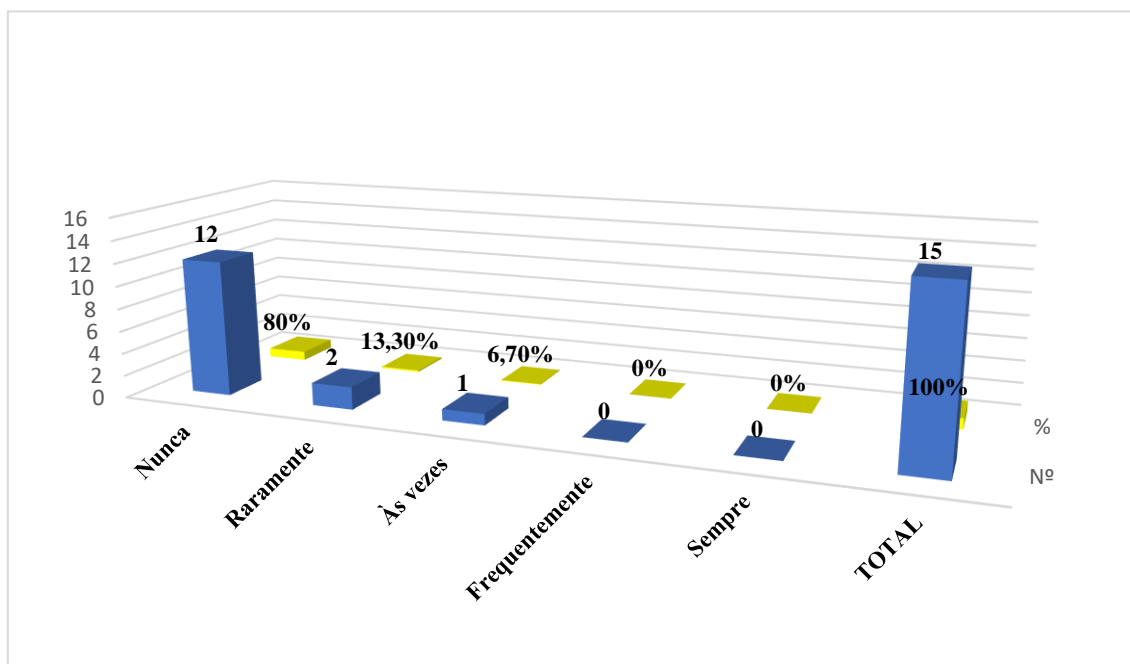
Gráfico 7 - Alguma vez fez visita de estudo à escola básica com os seus alunos?



Nesta questão ficou claro que os educadores às vezes fazem visitas às escolas Básicas, cuja cifra atingiu os 66,7%. Três elucidaram que raramente essa visita é efetuada equivalendo a 20% e 13,3% responderam negativamente. Os indicadores frequentemente e sempre não foram apontados pelos intervenientes. Uma entrevistada salientou que o jardim está próximo da escola e sempre que tiver alguma dificuldade na escrita ou na pronúncia, procura esclarecimentos junto ao professor do básico.

De acordo a Nascimento (2009, p. 64) “Há que se preparar a criança, na Educação Pré-escolar, para aquele vir a ser o homem, para o mais alto nível de desenvolvimento possível para cada indivíduo. Isso significa permitir a apropriação e incorporação da experiência social, e não só a acumulação de conhecimentos e habilidades, mas, a formação de qualidades e capacidades especificamente humanas, de condutas culturais ou de determinadas funções psíquicas superiores.

Gráfico 8 - Quando trabalha com um grupo de crianças de 5 anos, o/a Educador/a estabelece alguma relação de cooperação e entreajuda com o/a professor/a de 1º C.E.B. que irá receber a turma?



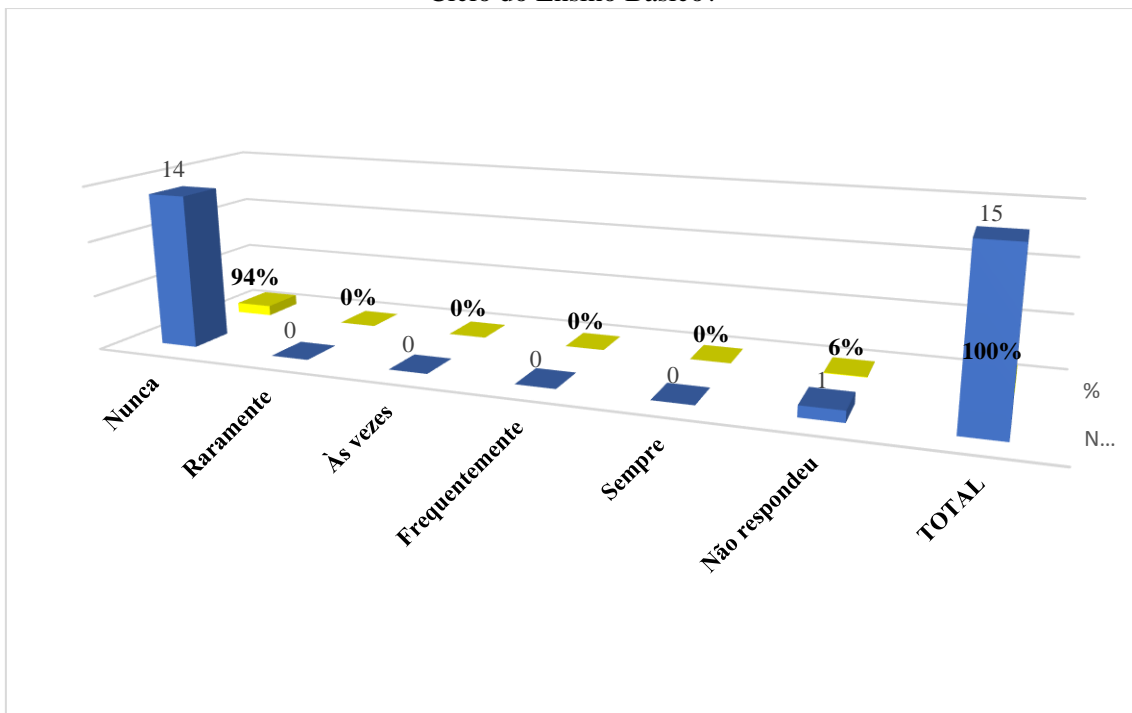
A maioria respondeu que nunca equivalendo a 80%. Dois dos entrevistados indicaram raramente, alegando que, por estarem situados perto da escola básica, por vezes, quando precisarem de alguma ajuda vão pedi-las ao professor do básico. Na generalidade, convém salientar que esta estratégia ainda não é utilizada em STP. Segundo a LBSE no Artigo 4.º (Organização Geral do Sistema Educativo) dispõe que o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Por conseguinte, não existe nenhum diploma legal que estabeleça a relação de cooperação e entreajuda com o/a professor/a de 1º C.E.B. que irá receber a turma e vice-versa.

Por exemplo, no Ministério da Educação de Portugal, existe as O.C.E.P.E. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) devidamente legislada, destinada a apoiar a construção e gestão do currículo do jardim de infância e baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei. As orientações curriculares estão devidamente organizadas, contemplando três secções: Enquadramento teórico; Áreas de conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Tendo em conta toda esta diversidade e para levar a cabo uma passagem com sucesso, as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, mencionam alguns exemplos de estratégias que podem ser facilitadoras da transição (2016 pp. 100-103).

- Articulação entre docentes
- Envolvimento das crianças
- Facilitar a transição ao nível organizacional
- Participação dos pais/ famílias.

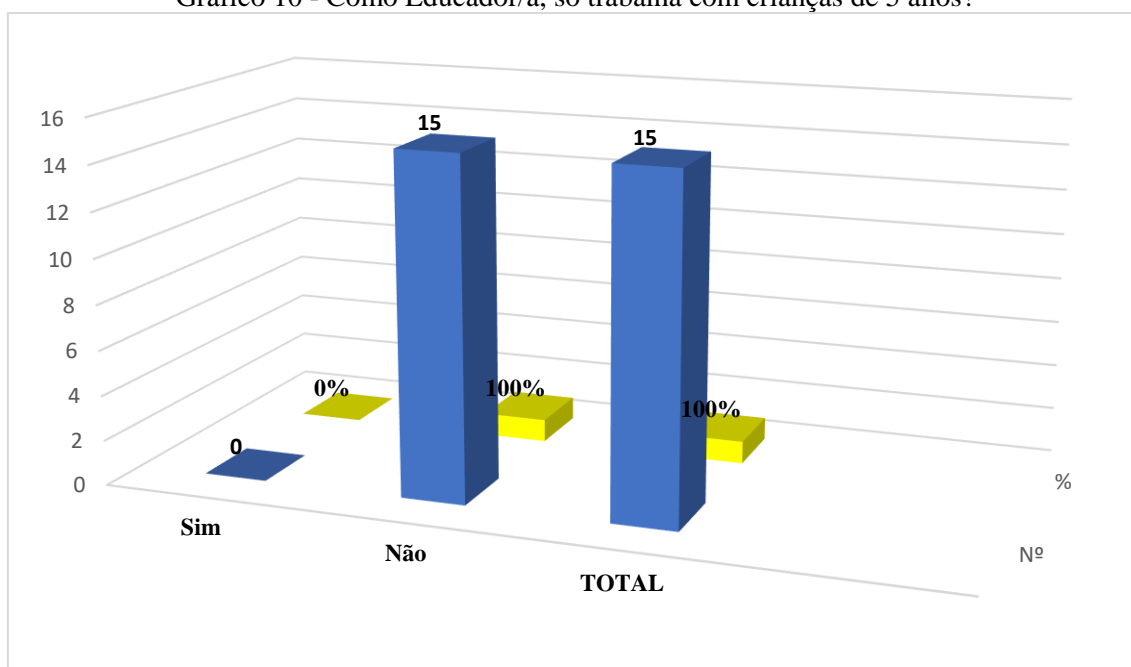
Falta análise do conteúdo, análise quantitativa da internista

Gráfico 9 - O/A Educador/a tem conhecimento suficiente sobre o que é desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico?



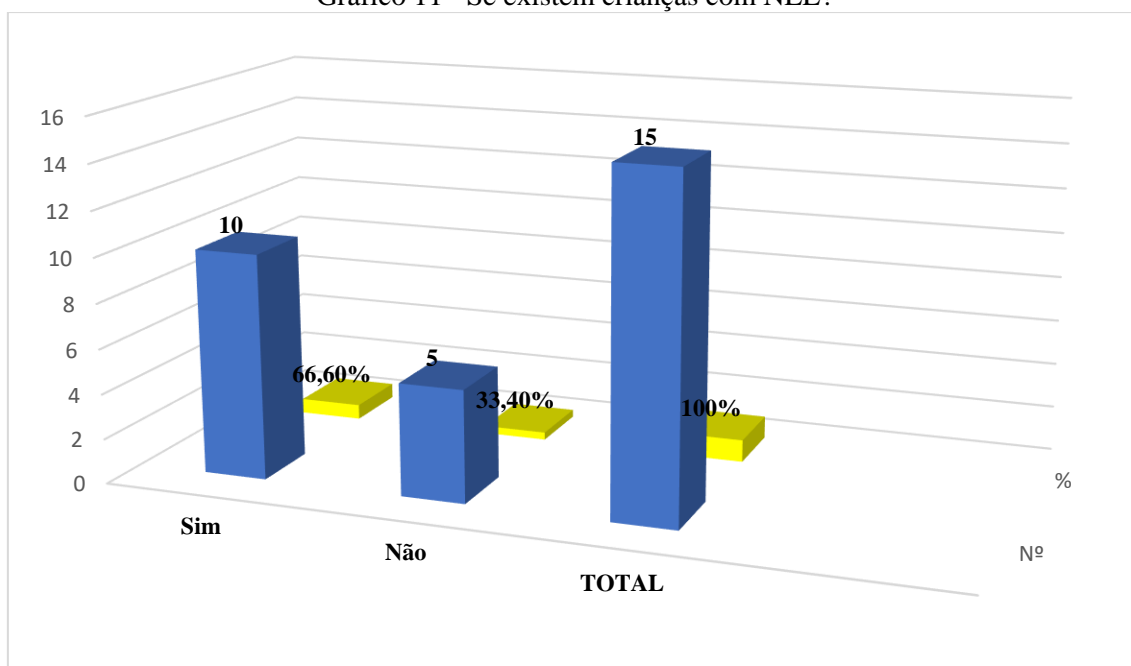
À semelhança do quesito anterior, não existe articulação, por isso, o/a Educador/a não tem conhecimento suficiente sobre o que é desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, nas respostas, alguns afirmaram que de uma forma detalhada não têm. Alguns disseram terem uma vaga ideia. Uma entrevistada disse que a pré-escolar é a base de desenvolvimento psico-motor e cognitivo e intelectual das crianças, preparando-as para a entrarem no 1º ciclo do básico.

Gráfico 10 - Como Educador/a, só trabalha com crianças de 5 anos?



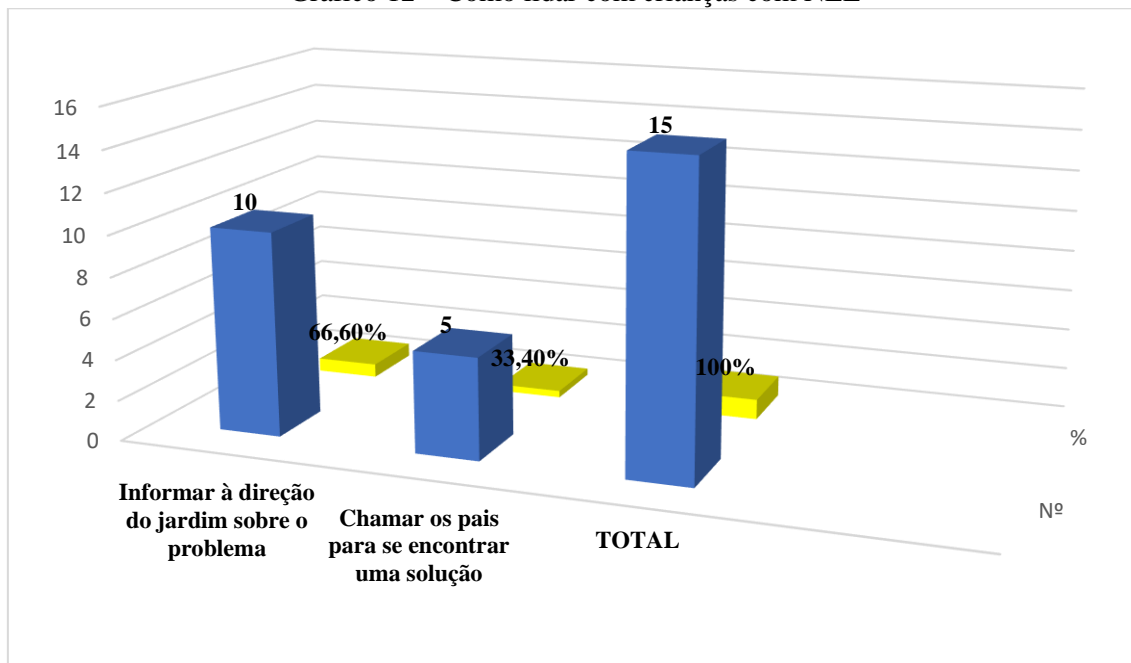
Todos os entrevistados responderam que não. Como estratégia o Educador/a, é-lhe atribuída uma turma com crianças na faixa dos 3 anos e o leva até aos cinco e assim sucessivamente.

Gráfico 11 - Se existem crianças com NEE?



Dez dos entrevistados equivalente a 66,6%, admitiram a existência de crianças com NEE. Cinco disseram que não o que perfaz uma cifra de 33,4%.

Gráfico 12 – Como lidar com crianças com NEE



Uma análise ao gráfico, conclui-se que não existe profissionais capacitados para atenderem casos de crianças com NEE.

Segundo Brennan (1998), define NEE como sendo algo que:

“(…) têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Determinar que um aluno apresenta NEE supõe que, para atingir os objetivos educativos, necessita de meios didáticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais” (p. 47).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir

um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994, pp.11-12).

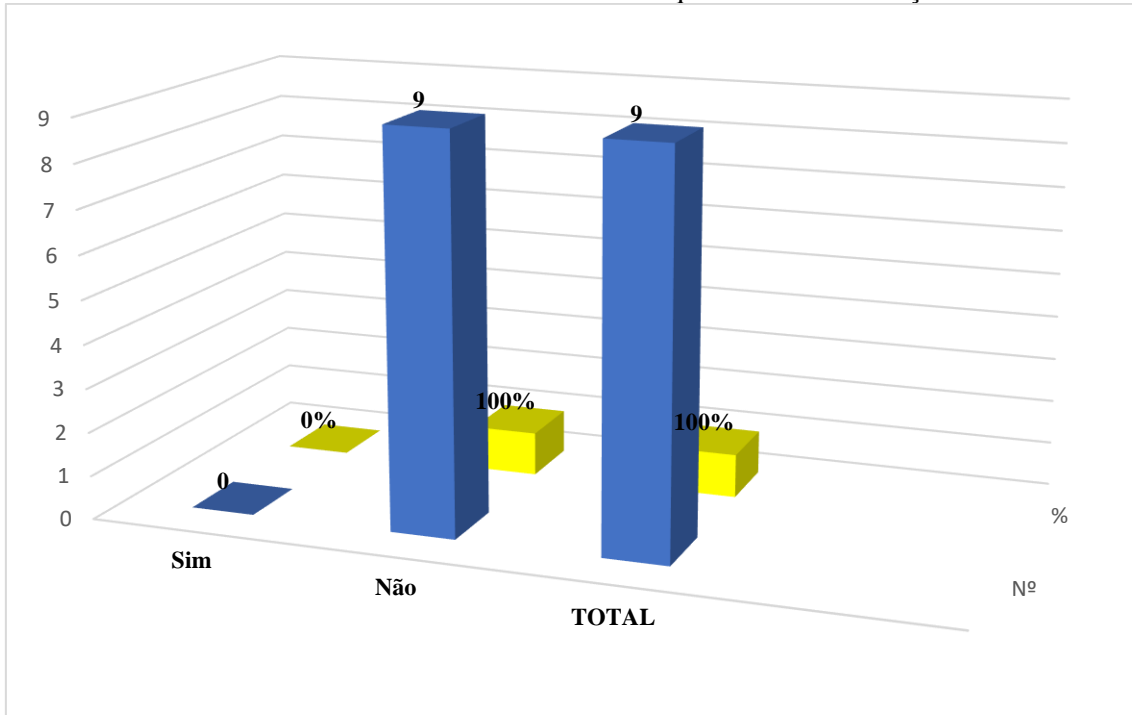
3.5.2. Análise das respostas dos professores/as

Tabela 10 – Quais as competências mais trabalhadas quando recebe alunos da 1ª classe do 1º ciclo?

Relativamente a questão levantada aos professores sobre quando recebe alunos da 1ª classe do 1º ciclo, quais são as competências mais trabalhadas, disseram que dão mais atenção aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. No que toca a língua portuguesa adiantaram que dão uma atenção especial ao conhecimento das letras que compõem o alfabeto, sua ordenação na ordem alfabética; letras maiúsculas e minúsculas; identificar palavras em contextos diferentes nos quais se fazem presentes outros símbolos gráficos; direção da escrita e espaçamento entre palavras. No que toca a matemática trabalham a componente da contagem e escrita correta dos números; associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades de 2 em 2; classificar objetos diversos, verbalizando os critérios de agrupamento utilizados, seriar objetos de diferentes tipos, a partir de critérios determinados.

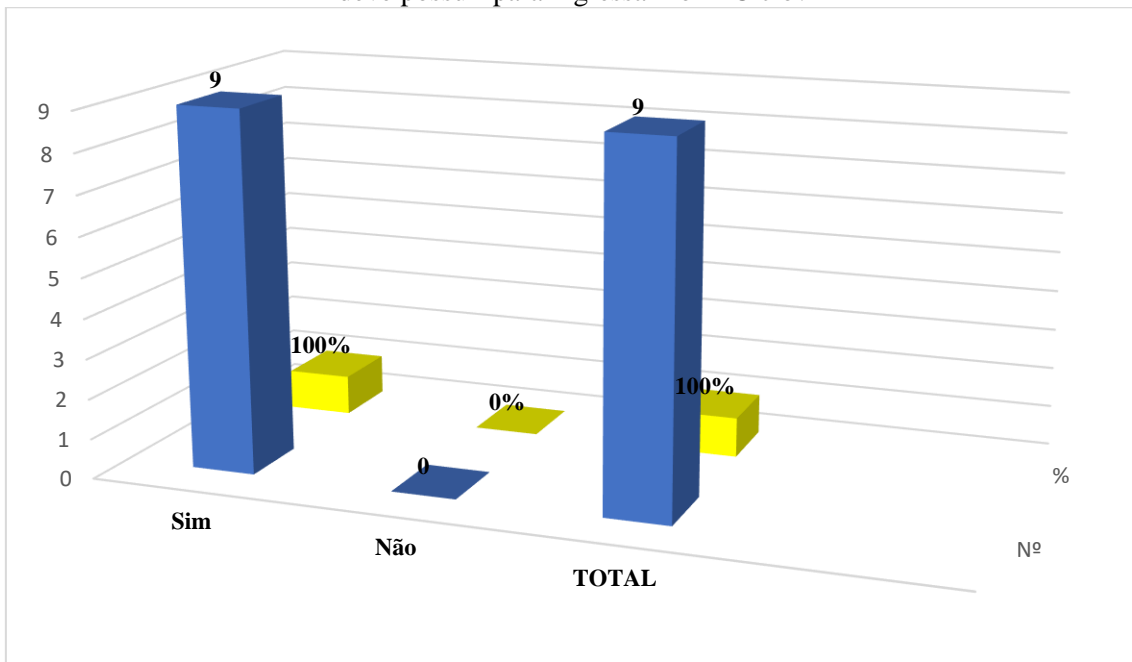
No que diz respeito as perguntas relacionadas com quando recebe uma turma da 1ª classe, estabelece uma relação de cooperação e entreaajuda com o/a educador/a e de que forma é feita essa cooperação e entreaajuda. As respostas foram semelhantes à dos educadores/as pelas razões apontadas pelos mesmos/as.

Gráfico 13 - Se tem conhecimento suficiente sobre o que é feito na Educação Pré-escolar?



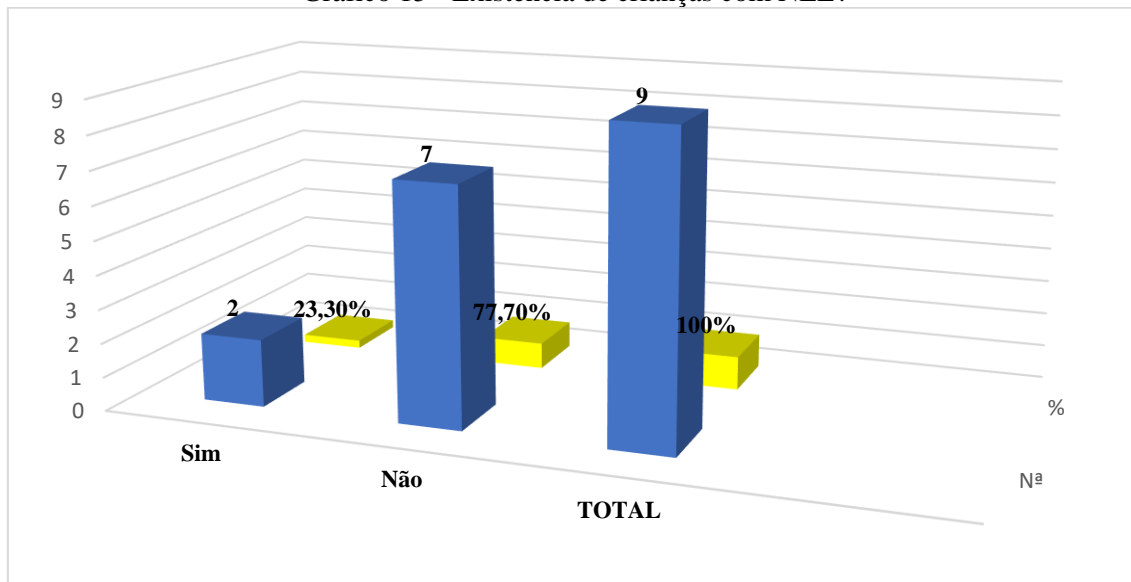
Analisando a tabela deduz-se claramente que o professor/a não tem conhecimento suficiente sobre o que é feito na Educação Pré-escolar.

Gráfico 14 - O/A Professor/a deve saber quais as capacidades e competências que cada criança deve possuir para ingressar no 1º Ciclo?



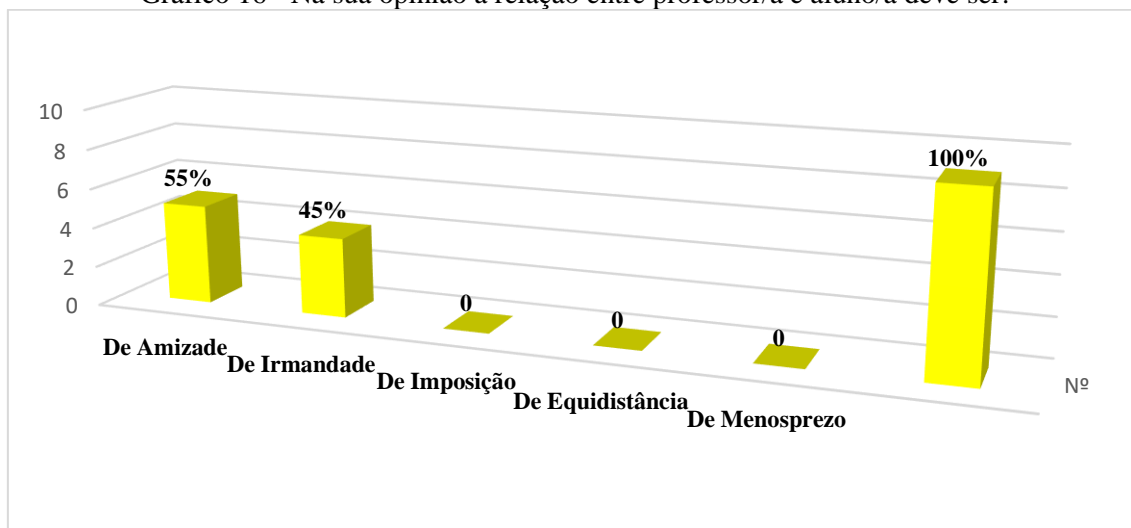
Neste quesito sobre se o/a professor/a deve saber ou não, quais as capacidades e competências que cada criança deve possuir para ingressar no 1º Ciclo, todos participantes responderam que sim. Contudo, muitas crianças ao ingressarem no ensino básico não passaram pela Pré-escolar.

Gráfico 15 - Existência de crianças com NEE?



Em relação a existência de crianças com NEE, dois dos entrevistados responderam que sim, equivalente a 23,3%, Sete disseram que não, representando 77,7%. Um dos entrevistados adiantou que alunos com problemas de visão coloca-os à frente. Os que possuem problemas de audição, convoca os pais para se arranjar uma solução.

Gráfico 16 - Na sua opinião a relação entre professor/a e aluno/a deve ser:



Sobre a questão levantada aos professores/as de como deve ser a relação professor/a aluno/a 55% optaram pela amizade e 45% assinalaram a irmandade. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa *on-line* da Porto Editora, a amizade é a afeição por uma pessoa, estima, simpatia. Irmandade é a relação de união como aquela que existe entre irmãos, confraternidade. Por conseguinte, a relação professor/a aluno/a não deve ser por imposição, de equidistância nem tão pouco de menosprezo.

Tabela 11 – Como acha que se pode articular melhor a transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe

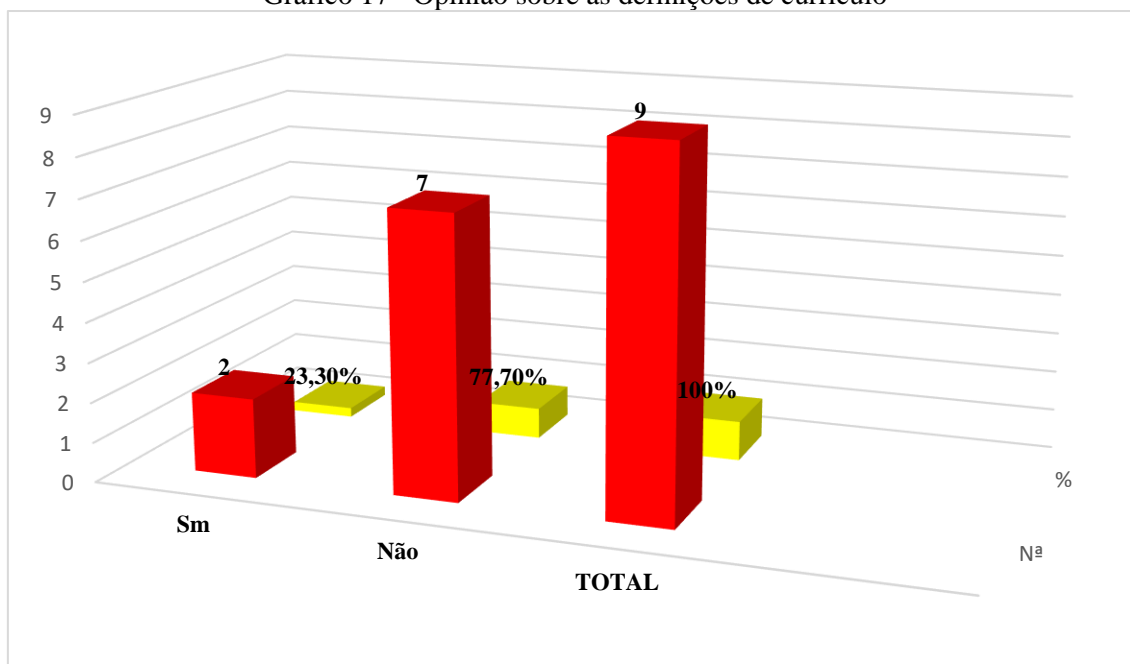
De acordo com as O.C.E. P.E “As transições constituem mudanças que fazem parte da nossa vida quotidiana e as crianças que frequentam o ensino, experienciam diariamente, pelo menos, a transição entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. No entanto, existem outras transições que preocupam, particularmente, os docentes e os pais/familiares, que se questionam se a criança saberá lidar com o processo. Nesta altura, é importante atribuir uma especial atenção à criança, transmitindo-lhes uma opinião/visão positiva dessa transição, evidenciando aspetos como o crescimento e a aprendizagem. Desta forma, a criança irá “sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam.” (O.C.E.P.E. 2016, p. 97).

Este dito “apoio” trata-se de um processo social muito importante, na medida em que poderá marcar a criança para as mais diversas transições ao longo da vida. O percurso das crianças, a nível do ensino, enquadra-se entre duas transições: inicialmente, uma transição entre o ambiente familiar e a ida para a creche/ jardim de infância e a passagem para o ensino obrigatório. Sendo a Educação Pré-Escolar uma etapa importante, torna-se essencial que se reflita sobre a articulação entre ambas as valências e a forma como estas podem batalhar por uma continuidade educativa sem segmentação. Ao transitar para o 1º ciclo, as crianças passam por um percurso que para além das suas características próprias e do seu ambiente familiar, podem ser condicionantes para a sua passagem para o ensino obrigatório. Umas poderão ter frequentado a creche, outras poderão ter frequentado um ano de jardim de infância, mas outras poderão ter frequentado dois ou três. Outra situação prende-se com a instituição educativa, ou seja, algumas das crianças continuam a

frequentar a mesma instituição, mas outras terão de mudar para outro local dada a mudança de nível de ensino. Ainda por outro lado, existem crianças que terão ainda cinco anos, outras que já fizeram os seis anos no início do ano civil. Esta situação das crianças, consideradas de idade facultativa, cujo o ingresso no 1º Ciclo não é assegurado, deve ser analisada com muito cuidado e debatida com os pais/ família. Tendo em conta toda esta diversidade e para levar a cabo uma passagem com sucesso, as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, mencionam alguns exemplos de estratégias que podem ser facilitadoras da transição (2016 pp. 100-103).

Tabela 12 – Assinale a sua opinião sobre as definições de currículo		N
Concordo com todas as definições		2
Concordo completamente com todas as definições		7
Total		9

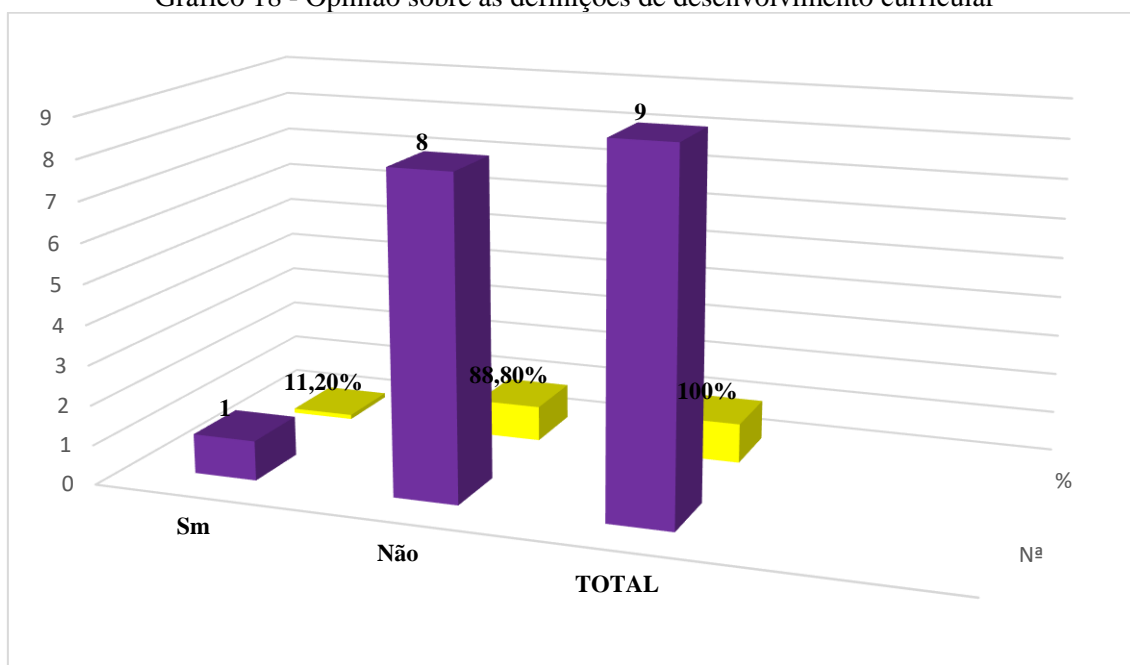
Gráfico 17 - Opinião sobre as definições de currículo



Dos nove professores entrevistados dois concordam com todas as definições e sete também concordaram completamente com todas as definições constantes nos números 1 a 4. (Ver anexo B, p.67).

Tabela 13 – Assinale a sua opinião sobre as definições de desenvolvimento curricular	
	N
Concordo com número 3	1
Concordo completamente com o número 4	8
Total	9

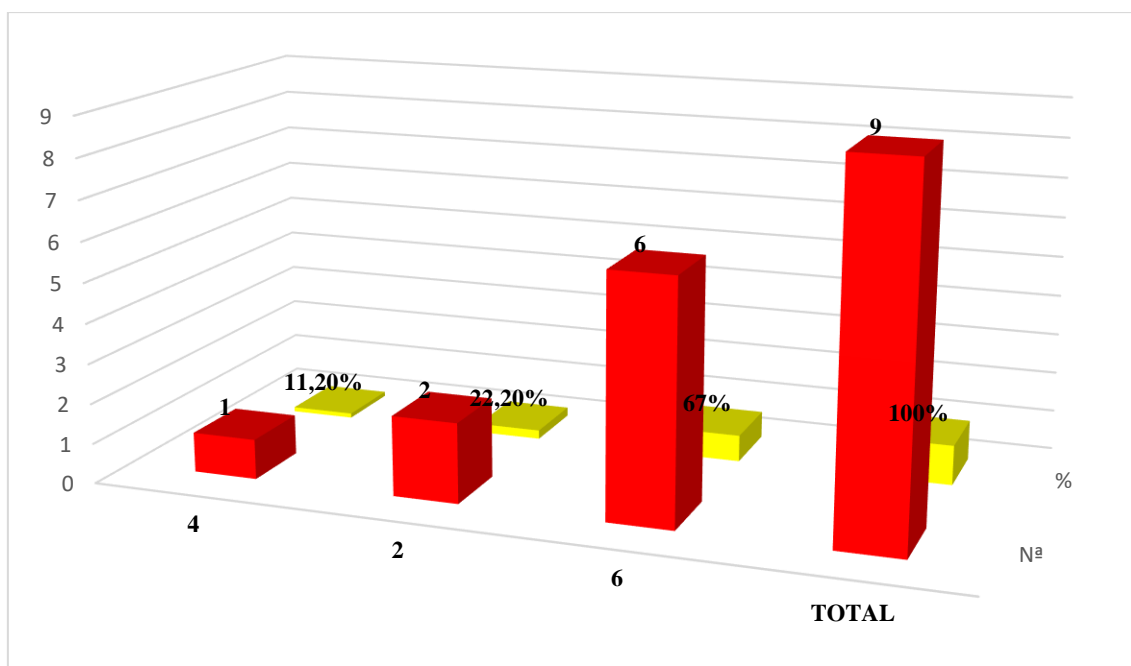
Gráfico 18 - Opinião sobre as definições de desenvolvimento curricular



Sobre as definições de desenvolvimento curricular a maioria concorda completamente com o número 4 equivalente a 88,8%. Apenas um dos participantes apontou que concorda com a definição do número 3 (Ver anexo B, p.68).

Tabela 14 – Assinale a sua opinião sobre as definições de gestão curricular	
	N
Concordo com o número 4	1
Concordo com o número 2	2
Concordo completamente com o número 3	6
Total	9

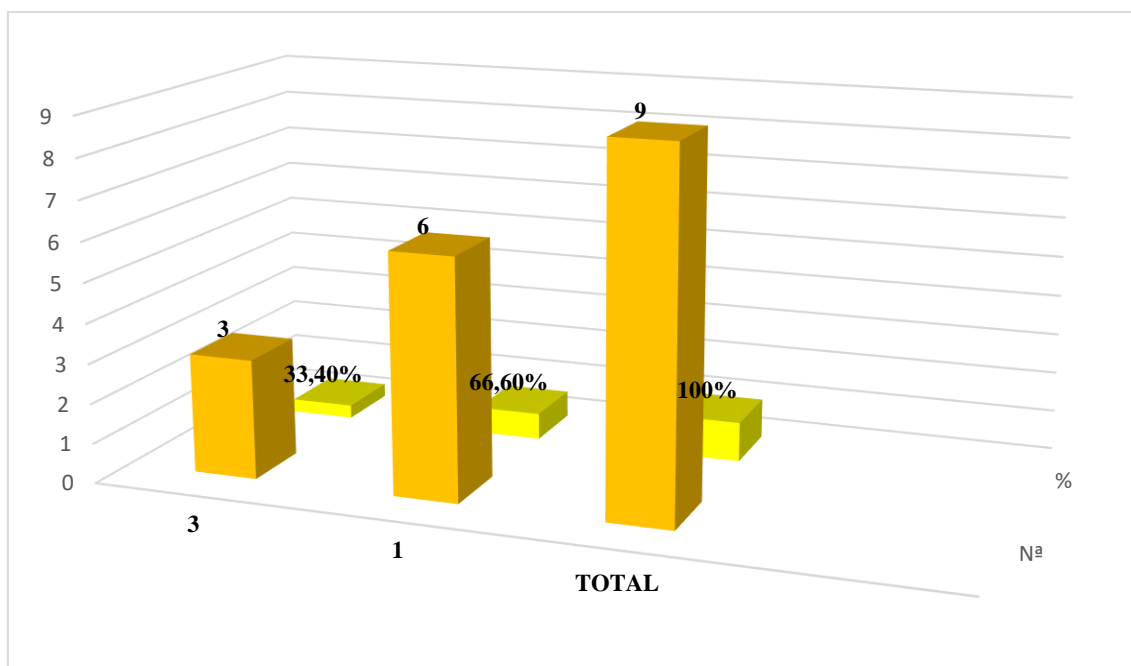
Gráfico 19 - Opinião sobre as definições de gestão



Em relação aos dados constantes no gráfico sobre as definições de gestão curricular, 67% dos participantes apontaram o número 6; dois, dos professores/as assinalaram que concordam com o número 2, correspondente a 22,2% e apenas um dos entrevistados/as apontou que concorda com o número 4. (Ver anexo B, p. 69).

Tabela 15 – Assinale a sua opinião sobre as definições acerca do trabalho colaborativo	
	N
Concordo com o número 3	3
Concordo completamente com o número 1	6
Total	9

Gráfico 20 - Opinião sobre as definições acerca do trabalho colaborativo



A opinião dos participantes sobre as definições do trabalho colaborativo produziu os seguintes resultados: Seis concordam completamente com o número 1 perfazendo uma cifra de 66,6%. Com 33,3 % situaram-se os entrevistados que assinalaram o número 3. (Ver anexo B, p.69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso foi realizado no âmbito do plano de estudos do Mestrado na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas. O tema escolhido foi “A transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.”

O facto de ter oportunidade de entrevistar quer Educadoras quer Professoras de Jardins de Infâncias e Escolas Básicas, permitiu que o trabalho de investigação ficasse enriquecido, tendo testemunhos reais sobre o que é feito nestas Instituições. Para além do mencionado, considero que estas entrevistas, de alguma forma, provocaram nos educadores/as e professores, a vontade de refletir sobre o tema da transição.

Ao longo deste Relatório Final tentei sempre argumentar e fundamentar as minhas opiniões com base em autores, e deste modo, consegui sustentar alguns dos meus princípios orientadores. Apesar da pesquisa bibliográfica nem sempre ter correspondido às minhas expectativas iniciais, considero que consegui reforçar o meu ponto de vista, baseando-me em diversos autores. De facto e segundo Oliveira (2014) - “A transição de uma valência para uma outra é uma realidade recorrente e é essencial o desenvolvimento de estratégias de coesão e de cooperação entre educadores de infância e professores do 1ºciclo do ensino básico, perspetivando-se a continuidade educativa através de uma reorganização curricular e de uma sequencialidade (...) (p.61). No que toca à importância desta fase na vida de uma criança, torna-se fulcral afirmar que esta é uma das fases mais importantes no processo de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo de uma criança, e desta forma, cabe aos Professores e aos Educadores lidar com este processo com o máximo de naturalidade, segurança e confiança de forma a transmitir estes sentimentos às suas crianças.

As competências mais trabalhadas com as crianças dos cinco anos, segundo os resultados do inquérito são por ordem decrescente a compreensão, descobrimento, identificação exploração, reconhecimento, observação e explicação.

A educadora quando trabalha com um grupo de crianças de 5 anos, não estabelece alguma relação de cooperação e entajuda com o professor do 1ºciclo do ensino Básico que irá receber a turma. Não existe nenhum diploma legal que estabeleça a relação de cooperação e entajuda com o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico que irá receber a turma e vice-

versa. Devido a inexistências de estratégias para uma transição harmoniosa o educador não tem conhecimento suficiente sobre o que é desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico. De igual modo, os professores do ensino Básico não têm conhecimento suficiente sobre o que é feito na Educação Pré-escolar.

Os educadores não estão capacitados para atenderem casos de crianças com NEE. Quando se apercebem de que existem crianças com necessidades educativas especiais na sua sala, normalmente, informam à direção do jardim sobre o problema, ou ainda convocam os pais para se encontrar uma solução.

É importante ainda referir, que apesar de, no nosso sistema educativo não existir um quadro legal para que sejam aplicadas as normas constantes da O.C.E.P.E. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de Portugal) isso seria uma mais-valia para a consecução desta iniciativa, fundamentalmente, e sobretudo, quando está em curso emendas à LBSE. Daí que, se torne imperioso a necessidade de se alertar as autoridades do MECCC, educadores e professores para a importância da transição e para a conveniência de adotar estratégias diversificadas de ação que permitam uma maior aproximação entre os dois níveis de ensino.

Terminada esta pesquisa de cariz qualitativo, considero que alarguei os meus conhecimentos e a minha visão sobre o tema, concluindo que não existe cooperação nem "entajuda" entre os Educadoras e os Professores. E este estudo, veio, de alguma forma, constatar a importância da criação de um dispositivo legal para que efetivamente se possa o mais rápido quanto possível implementar-se este projeto, para uma transição harmoniosa das nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J.; Pinto, J. (1986). Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. In A. Silva e J. Pinto (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, J. (2010) *Importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9483/2/Tese%20Final.pdf>. Consultado em: 21 de janeiro de 2018
- Almeida, L.; Freire T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.
- Bertrand, Y. (2001) *Teorias Contemporâneas da Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Editora: Piaget
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brennan, W. K. (1998). *El Currículo para Niños con Necesidades Especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cardona, M. (2002). Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros. *Revista aprender* n°26 p.41-48. Consultado em 16 de julho de 2018: <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>
- Cardona, M. (2014). *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente- SP. V.25, n.2, pp.311-322.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez: São Paulo

- Estrela, M. (2008) *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1024/1/2009000814.pdf>. Consultado em novembro de 2017
- Félix, M. (2015) *A importância das histórias na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/47135040.pdf>. Acessado em 12 de fevereiro de 2018
- Ferreira, M. (1990). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1994). Entrevistando a arte da ciência. Em N. Denzin & Y.S. Lincoln (orgs.), *Manual de pesquisa qualitativa* (pp.361-376). Londres: Sage Publications Inc.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Kamii, C. (2003) *Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Coleções Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Piaget
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Nascimento, C. P.; Araújo, E. S.; Migueis, M. R. (2009). A função social da educação infantil na teoria histórico-cultural. In: *Anais do V congresso paulista de educação infantil. educação infantil: balanço de uma década de luta*. São Paulo
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- Ostetto, L. E. (Org.). (2000). *Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco*. In: L. E. Ostetto (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus.
- Piaget, J. (1972). *Lógica y psicología*. Barcelona, A. Redondo.

- Porto Editora (2002) *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues., A (2005). *Desenvolvimento harmonioso da criança*. Lisboa: Estampa.
- Santos, L (s/d). *Hoje em dia a Educação Pré-Escolar...* Artigo disponível em: www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/9congresso/interv_ligia_santos.pdf. Consultado em 14 de dezembro de 2018.
- Sarmento, T. e Marques, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. Interações* Nº2, p.59-86.
- Serra, C., Costa, J. & Portugal, G. (2004). Da educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In J.Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (Org.) *Gestão Curricular: percursos de investigação* (pp.45-57). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Thomae, H. (1998). *Abordagem social: o surgimento da Psicologia científica como disciplina independente*. In J. Brozek & M. Massimi (Orgs.), *Historiografia da Psicologia moderna – versão brasileira* (pp. 375-387) (J. A. Ceschin & P. J. Carvalho da Silva, Trad.). São Paulo: Unimarco/Edições Loyola.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. *Exedra*, 2, 129-146.
- Vasconcelos, T. (2005). *Continuidade educativa nas 1ª etapas da educação Básica (Educação de Infância e 1º ciclo)*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo*. Cadernos de Educação de Infância nº81. Consultado em 12 de Abri de 2018.
<http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>

Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penna Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP.

Wallon, Henri. (1981) *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.

Yin, R. K. (1994). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso, da Creche de Pinheira

Autorizo as entrevistas prestadas pelos Educadores/as desta Creche de Pinheira, no âmbito do Projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

As entrevistas, assim como a autorização de uso dos seus registos são concedidos, como contributo gratuito para o trabalho académico, sem que haja quaisquer direitos que onerem a sua utilização, incluindo a publicação com fins não lucrativos.

Creche de Pinheira, em São Tomé, 18 de maio de 2018

A Responsável



Ap.1

Apêndice B - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso do Jardim de Infância Por-do-Sol

Autorizo as entrevistas prestadas pelos Educadores/as deste Jardim de Infância Por-do-Sol, no âmbito do Projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

As entrevistas, assim como a autorização de uso dos seus registos são concedidos, como contributo gratuito para o trabalho académico, sem que haja quaisquer direitos que onerem a sua utilização, incluindo a publicação com fins não lucrativos.

Jardim de Infância Por-do-Sol em Neves/Lembá, 22 de maio de 2018

O Diretor



Ap.2

Apêndice C - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso do Jardim de Infância Alda Graça

Autorizo as entrevistas prestadas pelos Educadores/as deste Jardim de Infância Alda Graça, no âmbito do Projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

As entrevistas, assim como a autorização de uso dos seus registos são concedidos, como contributo gratuito para o trabalho académico, sem que haja quaisquer direitos que onerem a sua utilização, incluindo a publicação com fins não lucrativos.

Jardim de Infância Alda Graça, em Praia Melão, 23 de maio de 2018

A Diretora

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Aldina Almeida'. Below the signature, there is a long, sweeping horizontal stroke that extends to the right and then curves downwards.

Ap.3

**Apêndice D - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso da Escola
Básica de Neves**

Autorizo as entrevistas prestadas pelos professores/as desta Escola Básica de Neves, no âmbito do Projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

As entrevistas, assim como a autorização de uso dos seus registos são concedidos, como contributo gratuito para o trabalho académico, sem que haja quaisquer direitos que onerem a sua utilização, incluindo a publicação com fins não lucrativos.

Escola Básica de Neves, 22 de maio de 2018

A Diretora



A horizontal line is drawn across the page, with the handwritten signature of Júlia Telavara written in blue ink above it. The signature is cursive and includes a long, sweeping flourish that extends to the right.

Ap.4

**Apêndice E - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso da Escola
Básica de 1º de junho**

Autorizo as entrevistas prestadas pelos Professores/as desta Escola Básica de 1º de junho, no âmbito do Projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

As entrevistas, assim como a autorização de uso dos seus registos são concedidos, como contributo gratuito para o trabalho académico, sem que haja quaisquer direitos que onerem a sua utilização, incluindo a publicação com fins não lucrativos.

Escola Básica 1º de Junho, 17 de maio de 2018

O Diretor



Ap.5

**Apêndice F - Termo de Autorização de Entrevistas e respetivo uso da Escola
Básica Adão de Deus Lima**

Autorizo as entrevistas prestadas pelos Professores/as desta Escola Básica Adão de Deus Lima, em Santana, no âmbito do Projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

As entrevistas, assim como a autorização de uso dos seus registos são concedidos, como contributo gratuito para o trabalho académico, sem que haja quaisquer direitos que onerem a sua utilização, incluindo a publicação com fins não lucrativos.

Escola Básica Adão de Deus Lima, em Santana, 16 de maio de 2018

O Diretor



A horizontal line with a handwritten signature in blue ink that reads "António D. M. V. G." written across it.

Ap.6

ANEXOS

Anexo A: Guião de Entrevista - Educadores/as

Este questionário destina-se aos/às Educadores/as que trabalham com a faixa etária dos 5 anos do Pré-escolar e insere-se no projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. A sua colaboração, no preenchimento deste questionário, é muito importante. Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este estudo. Não existem respostas certas ou erradas, todas representam a forma de cada um/a pensar ou agir.

Questionário para Educadores/as

1 – Idade:..... anos

2 – Género:

Feminino Masculino

3 – Tempo de serviço até final do ano letivo 2017/2018: anos

4 – Tempo há que se encontra a lecionar neste Jardim:anos emeses

5 – Habilitações académicas:

Auxiliar Pedagógica		
Educador/a de Infância		
Licenciatura		Em
Pós-graduação		Em:
Mestrado		Em:
Doutoramento		Em:
Outra		Qual?

6 – Quais as competências que são mais trabalhadas com as crianças desta faixa etária?

7 - Alguma vez fez visita de estudo á escola primária com os seus alunos?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

8 - Quando trabalha com um grupo de crianças de 5 anos, o/a Educador/a estabelece alguma relação de cooperação e entreajuda com o/a professor/a de 1º C.E.B. que irá receber a turma?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

Por favor explique a sua resposta

9 – De que forma é feita essa cooperação e entreajuda?

11 – O/A Educador/a tem conhecimento suficiente sobre o que é desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

Por favor explique a sua resposta

12 – Como Educador/a, só trabalha com crianças de 5 anos?

Sim Não

13 - Na sua sala existem crianças com NEE?

Sim Não

14 - Se respondeu sim, como lida com essas crianças?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo B - Guião de Entrevistas - Professores/as

Este questionário destina-se aos/às professores/as de 1ª Classe do 1º ciclo do Ensino Básico e insere-se no projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. A sua colaboração, no preenchimento deste questionário, é muito importante. Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este estudo. Não existem respostas certas ou erradas, todas representam a forma de cada um /a pensar ou agir.

Questionário para Professores/as

1 – Idade: anos

2 – Género:

Feminino Masculino

3 – Tempo de serviço (no 1º ciclo) até final do ano letivo 2017/2018: anos

4 – Quanto tempo que se encontra a lecionar na atual escola:anos emeses

5 – Situação na profissão:

Professor/a Eventual	
Professor/a Eventual com formação pedagógica	
Professor/a do Quadro	

6 – **Habilitações académicas:**

Licenciatura	Em:
Pós-graduação	Em:
Mestrado	Em:
Doutoramento	Em:
Outra	Qual? _____

7 – Nível a que leciona:

1º ciclo 2.º ciclo

8 – Tem experiência de leção à 1ª classe?

Sim Não

9 – Quando recebe alunos da 1ª classe do 1º ciclo, quais são as competências mais trabalhadas?

10 – Normalmente, quando recebe uma turma da 1ª classe, estabelece uma relação de cooperação e entreajuda com o/a educador/a?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

11 – De que forma é feita essa cooperação e entreajuda?

12 – Na sua qualidade de Professor/a tem conhecimento suficiente sobre o que é feito na Educação Pré-escolar?

Sim Não

13 – O/A Professor/a deve saber quais as capacidades e competências que cada criança deve possuir para ingressar no 1º Ciclo?

Sim Não

14 - Quantas vezes já lecionou a 1ª Classe do Ensino Básico? -

15 - Na sua sala existem crianças com NEE?

Sim Não

16- Se respondeu sim, como lida com essas crianças?

17. Na sua opinião a relação entre professor/a e aluno/a deve ser:

De amizade De irmandade De imposição De equidistância

De menosprezo

18 – Como acha que se pode articular melhor a transição da criança para a 1ª classe do 1º ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe?

19 – Assinale a sua opinião sobre as seguintes definições, tendo em conta que:

1 = Discordo completamente

2 = Discordo

3 = Não concordo nem discordo

4 = Concordo

5 = Concordo completamente

O currículo é:	1	2	3	4	5
1. Um produto predefinido de conteúdos organizados em disciplinas a ensinar nos diversos anos de escolaridade.					
2. Um plano ativo e dinâmico de aprendizagens que compete à escola garantir, desenvolver e organizar.					
3. Um conjunto de conteúdos e objetivos que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos/as alunos/as, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.					
4. Um projeto organizador de aprendizagens socialmente necessárias a cada contexto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e permanente.					

O desenvolvimento curricular é:	1	2	3	4	5
1. Um desenho curricular pelo qual todos/as os/as docentes se orientam.					
2. O caminho, a organização e a metodologia que cada escola põe em marcha para conseguir atingir um conjunto de aprendizagens.					
3. A concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão de resultados					

A gestão curricular é:	1	2	3	4	5
1. Um processo de tomada de decisão orientado para as finalidades educativas que se pretendem atingir num determinado contexto					
2. A decisão, a nível do Departamento Curricular, sobre o que ensinar, porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização e com que resultados.					
3. A reconstrução contextualizada, dinâmica e interativa, por parte de cada escola, do currículo nacional.					
4. O modo como se organizam os conteúdos disciplinares para os diversos anos e disciplinas.					

O trabalho colaborativo docente é:	1	2	3	4	5
1. A análise, discussão e tomada conjunta de decisões sobre aspetos intrínsecos à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais e critérios de avaliação, com vista ao sucesso escolar de todos/as os/as estudantes.					
2. O trabalho dinâmico de conceção e planificação de atividades curriculares, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, onde se decidem as opções curriculares e práticas a adotar.					
3. A planificação e ação profissional conjunta tendo em vista a superação de situações problemáticas cuja solução é pesquisada e discutida por todos/as.					

Obrigada pela sua colaboração!