



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

**Transição do Pré-escolar num contexto Waldorf
para o 1ºCiclo do Ensino Básico**

Maria do Mar Pereira

26533

Orientadora do Relatório:
Professora Doutora Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido requisito parcial para a
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2020



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

**Transição do Pré-escolar num contexto Waldorf
para o 1ºCiclo do Ensino Básico**

Maria do Mar Pereira

26533

Orientadora do Relatório:

Professora Doutora Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido requisito parcial para a
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2020

Relatório da Prática de Ensino
Supervisionada realizado sob a orientação de
Professora Doutora Lourdes Mata., apresentada no
ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich
para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado
no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de
agosto de 2017

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero fazer um agradecimento muito especial à minha orientadora Lourdes Mata, pela sua presença constante numa janelinha do Zoom e por me ter mostrado o tipo de profissional que quero vir a ser.

Aos meus 20 anõezinhos, e à educadora Felipa Vieira, quero agradecer todas as novas aprendizagens e por me terem feito refletir cada vez mais sobre a minha prática.

À minha mãe, pelas longas conversas sobre o Relatório, pelo carinho, por me ver crescer e respeitar as minhas decisões, e pelas músicas espirituais para me ajudar a concentrar. Ao meu pai, pela herança de positividade e por me ter mostrado ao longo da sua vida a minha importância como pessoa.

Às minhas irmãs Sílvia e Ana Beatriz por me estarem sempre a mandar trabalhar, quase stressarem mais que eu, serem o meu saco de boxe e ao mesmo tempo, estarem à distância de um telefonema para me distraírem. Ao meu sobrinho “Chacho” por animar sempre as minhas semanas, nem que seja para mostrar o seu primeiro xixi no bacio.

Ao Pedro, meu irmão emprestado, que não lhe bastava ter de aturar a quarentena fechado comigo como ainda teve de assistir à elaboração deste relatório... (Ninguém merece...).

À minha parceira Lília, por estar sempre disponível para discutir pormenores durante horas a fio, por partilhar a minha ansiedade, e por me ajudar constantemente a evoluir como futura profissional.

À Cota por me obrigar a descansar mesmo quando não merecia assim tanto.

À Necka por me acalmar quase todas as noites da reta final, por valorizar o meu trabalho e pela partilha do seu ukulele, que tão bem me fez nesta fase.

À Nocas e à Sara por me terem proporcionado os melhores momentos de procrastinação destes meses.

Ao João por mesmo estando longe, continuar a gozar comigo para me distrair dos nervos. À Kless por estar sempre disponível para mim em qualquer parte do mundo.

A minha psicóloga por me dar as ferramentas necessárias para eu confiar nas minhas capacidades e arranjar estratégias para me acalmar.

E por fim, à restante família e amigos que mesmo não estando tão presentes nessa fase da minha vida, sem o seu apoio nunca conseguiria ser quem sou (e espero que já seja mestre).

Muito obrigada! (espero que leiam isto em algum lado, sem ser nos meus rascunhos do computador).

Resumo:

Esta investigação surge da reflexão do processo de transição entre o Pré-escolar e o 1º ciclo em diferentes abordagens educativas, mais especificamente entre pedagogia Waldorf e ensino regular. Este estudo, surgiu no âmbito de um estágio curricular numa instituição que seguia como orientação para a prática a pedagogia Waldorf.

Para responder à problemática referida, considerámos como principais objetivos: compreender a perspetiva dos profissionais Waldorf relativamente a uma transição de qualidade para o 1º Ciclo, e o papel que consideram ter nesse processo; perceber como é que as crianças e famílias lidam com o processo das transições (expectativas, critérios de escolha da nova escola, medos associados etc.) entender como é que estas são preparadas pelos agentes educativos neste contexto, nomeadamente que estratégias são utilizadas para suavizar as descontinuidades educativas.

Participaram neste estudo 16 encarregados de educação, 1 educadora e 8 crianças da Pedagogia Waldorf. Para esta investigação optámos por utilizar uma metodologia qualitativa, através da aplicação de questionários por inquérito aos pais, à educadora e entrevistas em focus grupo às crianças.

Através dos resultados obtidos, verifica-se que uma transição de qualidade depende da maturação da criança e que o papel dos agentes educativos nesta fase é de valorizar e respeitar a idade da criança. Constatamos que as crianças desenvolvem expectativas face ao espaço e atividades que vão realizar no 1º Ciclo, demonstrando compreender algumas diferenças entre a escola e o que vivenciaram até então.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Pedagogia Waldorf; Transições entre ciclos educativos

Abstract:

This study aspires to investigate the transition between different educational approaches for kindergarten students moving up to primary school, focusing on the Waldorf pedagogy and mainstream education. This study emerged from a curricular internship at an institution, that followed the Waldorf pedagogy.

To answer the referred problem, this study main goals are: to understand the perspective of Waldorf professionals on how to have a seamless transition, as well as their role in it; to understand how the children and their families deal with the transition (expectations, criteria when choosing a new school, fears, etc.) and analyze how the families are supported and prepared for the transition by the educational providers.

The study included Sixteen parents/guardians, one educator and eight children embedded in the Waldorf pedagogy. A qualitative investigative method was used for this investigation, through the application of questionnaires to the parents, educator and interviews in a focus group to children.

The study concluded that a seamless transition depends on both the child's maturity and the role of the providers, which is to value and respect the child's age. The children revealed an understanding of the differences between space and activities that they will encounter in mainstream education schools.

Key words: Preschool education; Waldorf pedagogy; Transition from preschool to primary school

Índice:

Introdução:	8
I. Enquadramento Teórico	10
1.1. Fundamentos da Pedagogia Waldorf.....	10
1.1.1. Os princípios humanistas e espiritualistas da Antroposofia	10
1.1.2. O desenvolvimento da criança na Pedagogia Waldorf e as implicações de uma abordagem maturacionista.....	11
1.2. Abordagem pedagógica no contexto Waldorf.....	14
1.2.1. Ritmos	14
1.2.2. Atividades.....	15
1.2.3. Materiais e a sua importância.....	17
1.2.4. Estratégias	19
1.2.5. Papel do Educador.....	20
1.3. A transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico como um fenómeno educativo	21
1.3.1. A transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	21
1.3.2. Antecipação da mudança para o 1º Ciclo do ponto de vista das crianças e famílias. 26	
1.3.3. A Transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo na pedagogia Waldorf	28
1.3.4. Estratégias indicadas na literatura para uma transição acompanhada	29
II. Caracterização	32
2.1. Caracterização da Instituição	32
2.2. Caracterização do grupo.....	33
2.3. Caracterização da sala	33
III. Problemática.....	35
IV. Opções Metodológicas	38
4.1. Metodologia de recolha de informação e instrumentos.....	38
V. Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	41
5.1. A pedagogia Waldorf e as OCEPE.....	41
5.2. A transição do pré-escolar para o 1ºciclo – perspetiva dos profissionais.....	47
5.3. A transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo – perspetiva das famílias	49
5.4. Preparação da transição do Pré-escolar para o 1ºCiclo	52
5.5. A transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo – perspetiva das crianças	55
5.6. Transição de um Pré-escolar Waldorf para o 1º Ciclo – facilidades e dificuldades....	58
VI. Considerações Finais.....	63
VII. Referências bibliográficas	68
ANEXOS.....	71

Índice de figuras:

Figura 1: Mesa das estações com decoração da festa de Michael (Verão).....18

Figura 2: Mesa das estações com decoração do início do Outono.....18

Figura 3: Mobile com decorações alusivas à época do ano (Outono).....18

Figura 4: Mesa das estações com decoração da festa de Natal (Inverno).....18

Introdução:

O presente relatório é resultado de um estágio curricular que decorreu no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar. O estágio teve a duração de quatro meses, iniciando-se no final de setembro de 2019 e terminado no final de janeiro de 2020, e foi realizado numa Escola Waldorf localizado nos arredores de Lisboa. A realização deste estágio surgiu do interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o contributo da pedagogia em questão, ao longo do meu percurso académico por se tratar de uma abordagem muito específica e alternativa.

Dentro das problemáticas específicas da Educação Pré-escolar, neste relatório reflete-se sobre o modo como a abordagem adotada pela Pedagogia Waldorf se articula com as orientações curriculares em vigor e as abordagens mais frequentemente desenvolvidas. Dada a diversidade de práticas desenvolvidas nas instituições educativas Waldorf relativamente a outras abordagens pedagógicas mais comuns, tanto ao nível do Pré-escolar como do 1.º Ciclo, é aprofundada a reflexão sobre o fenómeno da transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Se as transições entre ciclos, já de si, desenvolvem discontinuidades que podem causar inquietações para as crianças, quando estamos perante contextos educativos com finalidades, formas de organização dos contextos educativos, áreas de conteúdo e estratégias pedagógicas diferentes, é suposto que as discontinuidades possam ser acentuadas. Assim, surge um questionamento de como é que:

- os profissionais Waldorf defendem uma transição de qualidade para o 1º Ciclo, entre instituições com abordagens educativas distintas e qual papel consideram ter nesse processo;
- as famílias lidam com o processo de escolha das escolas para onde as crianças transitam para dar continuidade à formação dos filhos, e que critérios utilizam para essa escolha;
- as crianças percecionam e imaginam a transição e que expectativas têm face à mesma;
- o processo de transição é preparado pelos profissionais educativos na situação de transição para escolas Waldorf, e como é que é preparado para escolas em que são adotadas outras abordagens pedagógicas, que ações são desenvolvidas e como são envolvidas as crianças e famílias neste processo.

Para dar resposta a estas questões, na primeira parte do relatório, relativa ao enquadramento teórico, começa-se por apresentar a Pedagogia Waldorf, uma abordagem pedagógica criada na Alemanha por Rudolf Steiner em 1919.

De seguida, a pedagogia é descrita e devidamente enquadrada pelos autores que a seguem (subcapítulo 1.1). No subcapítulo seguinte, esta é apresentada a partir dos pilares que servem de base à ação pedagógica dos educadores, geridos com flexibilidade por cada um: o ritmo; as atividades; os materiais; as estratégias e o papel do educador.

Seguidamente, no subcapítulo 1.3, é focado o tema das Transição da Educação Pré-escolar para o 1º ciclo do Ensino Básico como um fenómeno educativo, procurando, primeiro, sintetizar as perspetivas de diferentes autores sobre os seus condicionantes e perceber como é que o fenómeno é visto pelas crianças e famílias, posteriormente, é focada a transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo perspetivada da pedagogia Waldorf e, por fim, são apresentadas estratégias recomendadas pela literatura para uma transição acompanhada.

O segundo capítulo aborda uma Caracterização do contexto do estágio curricular, onde é descrita de forma sucinta a instituição educativa, tendo em conta a organização do espaço em geral, da sala e do grupo de crianças, bem como os princípios orientadores que regem as dinâmicas educativas.

Na problemática (III Capítulo) são explicitadas as questões que orientam o relatório, bem como as reflexões iniciais que nos levaram a abordar o tema da transição neste contexto.

Nas Opções Metodológicas, explica-se como foi feita esta investigação qualitativa e justifica-se a pertinência dos instrumentos utilizados para a produção de informações relevantes para analisar e refletir o tema.

O capítulo seguinte é destinado à análise de toda a informação recolhida e a sua reflexão a partir da literatura, da Prática Supervisionada, bem como dos resultados metodológicos. Este capítulo encontra-se organizado de forma a responder a cada questão orientadora.

Finalmente, nas considerações finais (capítulo 6), são apresentadas as principais conclusões do estudo, as limitações do mesmo, e ainda, é realçado o seu contributo para o meu conhecimento profissional, bem como são projetados novos caminhos de intervenção.

I. Enquadramento Teórico

Independentemente da diversidade de abordagens e orientações educativas, a educação pré-escolar caracteriza-se por um conjunto de fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que é comum a todas as vertentes pedagógicas. Estes princípios assentam nos quatro pilares da educação: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; e a construção articulada do saber (Silva et al, 2016).

No entanto, a partir destes pilares, cada abordagem pedagógica estabelece os seus próprios ideais e princípios tendo como meta promover de forma mais eficaz o desenvolvimento das crianças nestas faixas etárias.

1.1. Fundamentos da Pedagogia Waldorf

A pedagogia Waldorf, criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, é uma abordagem educativa inspirada na Antroposofia, uma filosofia humanista e espiritualista construída pelo mesmo autor. Surge em 1919, na Alemanha, no período pós-guerra, em que o país se encontra com graves problemas económicos e sociais.

Steiner é convidado a realizar palestras sobre temas sociais e educativos na fábrica de cigarros “Waldorf”, em que, por falta de matéria-prima os colaboradores dispunham de horas livres. Estas palestras tiveram tanto sucesso que as operárias da fábrica pediram que esses conhecimentos fossem transmitidos aos filhos, e é neste sentido que nasce a primeira escola Waldorf. Surge assim, uma escola sem fins lucrativos, que tem como principais requisitos ser uma escola para todas as crianças, sem diferenciação de géneros e com uma base de autogestão curricular (Ferreira, 2014).

1.1.1. Os princípios humanistas e espiritualistas da Antroposofia

O conceito Antroposofia origina dos termos gregos “Anthropos” e “Sofia”, que têm como significado “conhecimento do ser humano” ou “sabedoria do homem” (Barfield, 2002, cit por Ferreira, 2014)

O pedagogo e filósofo austríaco Steiner, caracterizou esta filosofia como um método de conhecer, observar e entender o mundo e o ser humano, e tem como base os conceitos da Ciência Espiritual, pois utiliza o Homem (Antrophós) como elemento do mundo espiritual tornando-o como seu próprio Deus (Theós) (Lanz, 2002; Silva, 2007)

Esta filosofia tem como objetivo fazer com que o Homem se torne “mais humano” levando a que este reflita os seus pensamentos e seja mais consciente. Deste modo, Streiner criou diversos exercícios com o intuito de desenvolver a capacidade de experienciar um mundo sensível para atingir altos níveis de consciência através de meditação e observação dos fenómenos da natureza e do processo cognitivo. Esta filosofia, tem sido mobilizada, ao longo dos anos para as mais diversas áreas: arquitetura; agricultura biodinâmica; farmácia homeopática, a educação infantil e juvenil, entre outras áreas (Lanz, 2002).

Embora a Antroposofia seja considerada uma ciência espiritual por uns, é por outros criticada e intitulada de seita, culto, movimento místico etc. (Ferreira, 2014), no entanto, não corresponde a estas definições sociológicas. É considerada um tipo de conhecimento científico com base em fundamentos e factos concretos mensuráveis (Silva, 2007).

Do ponto de vista educativo, esta filosofia caracteriza o ser humano como tridimensional, tendo em conta três princípios: físico; anímico e espiritual (corpo, alma e espírito), a sua prática centra-se em alcançar uma harmonia entre estes princípios. Para além disso, tem como principal objetivo o desenvolvimento harmonioso do indivíduo através do crescimento saudável, com o alcance da maturidade orgânica (Carvalho, 2008, cit por Ferreira, 2014).

1.1.2. O desenvolvimento da criança na Pedagogia Waldorf e as implicações de uma abordagem maturacionista

Na pedagogia Waldorf segundo Rodrigues (2018, cit por Streiner 1988) o desenvolvimento humano é compreendido em diferentes fases em que cada uma apresenta mudanças intensas em períodos de sete anos (seténios) assim, dos 0 aos 7, dos 7 aos 14 e dos 14 aos 21 anos, e assim sucessivamente. Estas fases representam os quatro corpos pelos quais se entende que o homem é composto: físico; etérico; astral e o eu.

No primeiro séténio (dos 0 aos 7 anos), a criança interage com o mundo que a rodeia onde assimila e absorve todas as suas experiências, sejam elas positivas ou negativas (Silva, 2007). Ao contrário do adulto, a criança tem uma relação com o mundo de abertura perante o que sente, e por isso, o ambiente influencia-a muito, pois utiliza aquilo que a envolve para conseguir apropriar-se do que a rodeia. Contudo, esta vivencia tudo intensamente, sem ainda conseguir ter uma posição reflexiva (Ignácio, 2001).

É também nos primeiros sete anos que a criança tem as maiores mudanças físicas, assim como uma maior disponibilidade de aprendizagem em diferentes áreas de desenvolvimento (seja no sensorial, no motor etc). Para que isso aconteça é necessário que a criança tenha o maior leque de experiências e sensações que a vida lhe proporciona, a partir dos órgãos e sentidos. Com estas, vai conhecendo tanto o mundo que a rodeia, como a si própria (Silva, 2007).

Do terceiro ao quinto ano da vida de uma criança, o educador deve despertar a autoconsciência da mesma. É nesta fase que se criam as primeiras memórias, pois o cérebro já se encontra pronto para tal. Há pedagogos que defendem que por essa razão se deve começar a investir na aprendizagem cognitiva da criança, mas para Ignácio (2001) e Steiner (cit por Carlgren e Klingborg, 2005) as forças que a criança utiliza nessas idades para essas aprendizagens, são as que esta necessita para se manter saudável, sendo que aprender a ler e a escrever antes do tempo tem como consequência um enfraquecimento físico, onde recorre a forças interiores que necessita para o seu desenvolvimento orgânico. É possível compreender isto pelas nossas próprias vivências, pois todos sabemos o desgaste que sentimos após exercermos uma atividade intelectual.

De acordo com a autora, nesta fase o pensar da criança deve ser focado na fantasia infantil, a criança deve não só brincar imitando os gestos do adulto, mas também experienciando o seu corpo e inventando as suas histórias, transformando assim os objetos que vai encontrando pelo caminho em algo que complementa a sua brincadeira e que lhe dê significado. Desta forma, surgem muitas perguntas que a autora defende que devem ser respondidas, dentro do possível, através da fantasia infantil e não cientificamente (Ignácio, 2001).

Só a partir desta idade (dos três aos cinco anos) é que a relação entre pares se torna objeto de maior foco, pois as crianças já compreendem melhor o que as rodeia e assim, já são capazes de se adaptarem e encaixarem de acordo com o outro (Ignácio, 2001). Nesta linha Murphy-Lanh (s.d) também afirma que as crianças mais velhas da sala do pré-escolar iniciam o seu último ano neste contexto imersos na fantasia, e começam a ganhar consciência de quem são os seus parceiros de brincadeira. É nestas idades que as amizades se fortalecem. Segundo a autora, ainda nesta fase, dá-se uma transformação no sistema rítmico (respiratório e sanguíneo) o que leva a criança a criar novas características. Esta agora demonstra estar mais ligada ao ritmo, à dança, e à música. Assim, são indicadas mais brincadeiras rítmicas que contenham repetições, cantar canções, etc. As próprias

crianças durante este período pedem por repetições de tudo, “Faz isso outra vez” “Conta essa história outra vez” etc. (Ignacio, 2001).

Na fase seguinte, dos cinco aos sete anos de idade, dá-se novamente uma transformação nas características da criança, tanto a nível físico como intelectual. Neste momento, a criança demonstra um maior domínio sobre os seus membros, o seu sistema metabólico motor começa a amadurecer, a sua habilidade física fica mais madura e por isso a sua vontade de trabalhar é maior, demonstrando mais concentração, assim surge a força de pensar e de planear, isto é visível nas brincadeiras que se tornam cada vez mais concretas e têm princípio, meio e fim. Por estas razões, existe um investimento em atividades manuais que lhes permitem satisfazer essas novas capacidades (Ignácio, 2001).

Para além disso, esta fase é caracterizada por uma crise, no último ano do Pré-escolar, em que as crianças se manifestam inquietas com a passagem para o primeiro ciclo (Ignácio, 2001). Esta fase é importante para desenvolver a maturidade escolar da criança. Quando esta fase passa, as crianças conseguem brincar e trabalhar (em atividades manuais) de forma equilibrada até ao final do ano (Murphy-Lang. s.d).

A lógica da maturidade consiste na ideia de que as crianças (em idade pré-escolar) devem ter espaço e tempo para o desenvolvimento de uma infância saudável, sem procedimentos voltados para a alfabetização precoce (Ferreira, 2014). Segundo esta lógica a criança deve: estar aberta ao mundo que a rodeia; ter confiança ilimitada; receber estímulos sensoriais; não elaborar julgamento ou análises; desenvolver a sua motricidade e aprender por imitação, por esta razão, o educador deve ser digno de ser imitado, pois é desta forma que a criança, inconscientemente desenvolve a sua moralidade futura (Ferreira, 2014). Assim, a pedagogia Waldorf defende o desenvolvimento da tendência natural das crianças, fornecer-lhes bases para o seu desenvolvimento moral e liberal.

A perspetiva maturacionista também nos diz que os 7 anos coincidem com a maturidade escolar, esta ideia vai ao encontro de Piaget quando este refere que este é o momento em que se dá uma transição decisiva no desenvolvimento psicológico (Carlgren & Klingborg, 2005). De acordo com os mesmos autores, a pedagogia Waldorf defende que é nesta idade que as crianças estão preparadas para trabalhar concentradas e individualmente, e assim, começam a desenvolver o pensamento abstrato. Os autores salientam ainda que as observações de Streiner coincidem com as de Piaget, na medida em que ambos defendem que aos 7 anos é o momento em que a criança aprende a colaborar genuinamente com as outras, e que por isso é este o momento que se adquire a maturação escolar (Carlgren & Klingborg, 2005).

1.2. Abordagem pedagógica no contexto Waldorf

A pedagogia Waldorf nasce da corrente filosófica Antroposofica, seguindo princípios humanistas e espiritualistas, utilizando uma lógica maturacionista na caracterização do desenvolvimento da criança. E é com base neste enquadramento que define como pilares, nos conteúdos curriculares, os seguintes subcapítulos, procurando desenvolver o maior leque de experiências sensoriais em harmonia com a natureza, tendo como finalidade proporcionar um melhor futuro, a cada uma delas (Ferreira, 2014). Sem esquecer que promove a participação ativa, criativa e de livre iniciativa das crianças para o “crescimento e a responsabilização pessoal, favorecendo a sua integração social e promoção do espírito comunitário.” (Oliveira, 2010, cit por Ferreira, 2014, p.14).

Estes pilares abaixo desenvolvidos servem como base da acção pedagógica do educador, havendo flexibilidade na forma como cada um gere.

1.2.1. Ritmos

Ritmo, é uma palavra chave na Pedagogia Waldorf, esta palavra orienta a mesma por épocas, a adaptação dos currículos a cada criança, a estrutura de cada dia, bem como “a articulação entre o pensar, o sentir e o agir” (Ferreira, 2014, p. 8).

Assim, na pedagogia Waldorf em vez de rotinas existem ritmos, pois de acordo com Stirbulov e Laviano (2015) “o ritmo resulta em hábitos que tornarão a vida mais tranquila para a criança” (p.69). A repetição consecutiva de atos faz com que as infinitas tentativas de um “novo ato”, (por exemplo, o começar a andar) fortaleça a vontade da criança, assim, gera persistência para ultrapassar obstáculos e estabelece hábitos. Sendo a rotina, nesta pedagogia, vista como uma repetição “mecânica” de acontecimentos (p.69).

Associados aos momentos diários, estão os eventos semanais, mensais e anuais, que se podem aproveitar para fazer com que a criança se aproprie do tempo e do espaço, notando as diferenças de cada lugar e de cada período. Para que os ritmos resultem exige muita persistência, pois apenas repetindo as ações diariamente, durante um grande período de tempo estas começam a fazer parte da nossa organização física (Stirbulov & Laviano, 2015).

(...) quando observamos o dia, o ano e as estações, percebemos que todos são ciclos que definem o ritmo de nossas vidas. Nesses ciclos há conclusão e continuidade. Se olharmos como se move uma roda, veremos que existe beleza, perfeição e harmonia em seu ritmo. Ela sempre se volta para si para começar de novo. Neste ponto, passado é

futuro, futuro é passado e presente é o encontro dos dois, o momento chamado agora. (Brahma Kumaris cit por Stirbulov & Laviano, 2015, p.74).

Neste sentido, o ritmo diário, sob uma perspectiva educativa, deverá ter sempre os mesmos momentos.

Para Stirbulov e Laviano (2015) a vida é um processo cíclico em que, de maneira natural, uma fase encerra outra para que se possa iniciar uma nova. Assim, depois do dia vem a noite, depois do trabalho vem o fim de semana, depois da primavera vem o verão... estas passagens de tempo são cíclicas criando um ritmo natural. Acompanhar as estações do ano é uma das maneiras de perceber o ritmo pois (...) “a natureza faz seu movimento próprio, que permeia e atua sobre cada ser vivo, inclusive o ser humano” (p.153). Este aspecto está muito presente nesta pedagogia, uma vez que até a própria comida consumida depende da estação do ano (fruta e vegetais da época).

Assim como as estações do ano fazem-nos compreender a noção de tempo, também as festas ao longo do ano, constituem marcos na vida social, numa postura de gratidão, de celebração da vida com alegria, música, brincadeira e danças. Desta forma é visível que as próprias celebrações seguem um calendário cíclico, e isto é visível no decorrer da própria celebração, pois vivenciam início, meio e final (Stirbulov & Laviano, 2015).

Estas celebrações são festividades Cristãs, originárias dos antigos rituais pagãos, que resgatam o vínculo do homem com a natureza, acompanhando seu ritmo e trazendo a consciência de que fazemos parte dela. Também cada aniversário é extremamente importante no processo de formação da identidade de cada criança (Stirbulov e Laviano, 2015).

Assim, cada uma destas festividades trabalham um determinado aspecto que contribui para o desenvolvimento humano, trazendo valores para o futuro. Desta forma, as crianças adquirem reconhecimento e valorizam laços de pertença social e cultural, participam em todo o processo de construção das celebrações, o que desenvolve uma atitude de responsabilidade social e ainda reconhece unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que tem na sua vida (Silva et al, 2016).

1.2.2. Atividades

De acordo com Stirbulov e Laviano (2015) as atividades na pedagogia Waldorf são algo muito único, uma vez que estas são refletidas e posteriormente utilizadas para atingir os objetivos propostos em função da atmosfera rítmica utilizada. Como já foi

referido, o ritmo pré-definido é fundamental, ou seja, esta pedagogia defende uma planificação dos dias da semana, cada um demarcado com a sua própria atividade, também ela com a sua própria qualidade.

De forma geral, as atividades desenvolvidas nesta pedagogia centram-se nas questões de desenvolvimento humano, como atividades domésticas, contos com uma moral da história, (etc.) mas também se centram muito na música, movimento, pintura, entre outras. Streiner (1999) introduziu no seu currículo a euritemia para a crianças que desenvolve o movimento que tenta dar visibilidade ao tom e ao sentimento da música e do discurso, o que, na sua perspetiva é essencial para o desenvolvimento da concentração, autodisciplina e sentimento de beleza (Silva, 2007).

Os conteúdos de cada atividade, visam ir ao encontro das necessidades de cada fase do desenvolvimento de cada criança, ou seja, as finalidades destas são focadas nos objetivos de como cada criança se deve formar (Steiner, cit por Ferreira, 2014).

Assim, a abordagem que a pedagogia Waldorf faz nos primeiros anos de vida, centra-se mais no desenvolvimento motor e sensorial e humanista da criança, deixando para segundo plano os aspetos intelectual e cognitivo (Silva, 2007).

1.2.2.1. Brincadeira livre

Uma das atividades com maior destaque desta pedagogia é a brincadeira livre, pois “brincar, para a criança, é tão importante e sério como trabalhar para o adulto. Ou mais até, porque dificilmente encontramos um adulto tão dedicado ao seu trabalho como a criança o é à sua brincadeira” (Ignácio, 2001, p.25). Enquanto o trabalho advém de uma motivação extrínseca, a brincadeira surge de uma motivação intrínseca. A brincar a criança, para além de imitar o trabalho a partir dos gestos do adulto, também vai descobrindo o mundo pois vivencia-o sem formar conceitos lógicos (Ignácio 2001).

É a partir das experiências que surgem durante o brincar que as crianças vão compreendendo o que as rodeia (ex: ao brincar com a água as crianças apercebem-se que esta é formada de gotas). Se o adulto tentar explicar os conceitos físicos dessa brincadeira estraga-a porque afasta a criança da ação-movimento e assim separa-a do mundo que ela ainda não está totalmente unida. Desta forma, o adulto deve afastar-se apoiando assim a força de vontade da criança (Ignácio, 2001).

Hoje em dia, muitas vezes só se dá valor à inteligência e, quando se pensa em educação, só se pensa em educação do pensar lógico. Mas o homem não é feito só de cabeça, ele também tem coração e membros. Ele não só pensa, como também sente e age. E,

principalmente antes dos sete anos, podemos fortalecer a vontade de agir. (Ignácio, 2001, p.25).

O facto de a criança não ter constância, saltando de brincadeira para brincadeira faz com que muitas vezes os adultos não deem o devido valor ao brincar, ou assustam-se porque a criança não termina nada do que inicia, mas o brincar até aos sete anos tem uma finalidade muito mais orgânica. A criança necessita de não parar “quieta”, é assim que se vai expressando (Ignácio, 2001).

1.2.3. Materiais e a sua importância

De acordo com Ignácio (2001), os brinquedos/materiais que fornecemos à criança “(...) tem uma profunda influência no trabalho plasmador que ocorre no interior de seu organismo” (p.26). Pois, apesar da criança com idade compreendida entre os 3 aos 7 anos estar focada no seu interior, está muito sensível a tudo o que a rodeia (forma e cor dos materiais, decoração da sala, etc.).

Desta forma, a sala deve ser sempre aconchegante, quase como relembresse o conforto de estar em casa. O ideal é a sala estar organizada por cantos separados por biombos cobertos com panos de cores suaves, proporcionando um ambiente íntimo, onde seja possível a criança estar em grupos mais pequenos num ambiente mais íntimo (Ignácio, 2001).

Nesta pedagogia, existe uma área, exclusivamente organizada pela educadora, denominada de “Mesa das estações” neste espaço estão sempre presentes elementos da natureza que estão relacionados com a estação do ano que se está a vivenciar na altura. Ao longo do ano existem alguns materiais naturais utilizados como decoração das salas, este material vai se modificando consoante a época do ano, permitindo assim à criança, de uma forma inconsciente, interiorizar os processos que a natureza vai atravessando, podendo assim, sentir-se em harmonia com ela (Ignácio, 2001).



Figura 1: Mesa das estações com decoração da festa de Michael (Verão)



Figura 1: Mesa das estações com decoração do início do Outono



Figura 3: Mobile com decoração alusiva à época do ano (Outono)



Figura 4: Mesa das estações com decoração da festa de Natal (Inverno)

Assim como o espaço interior, o espaço exterior também é de grande importância e influência. Desta forma, pretende-se que o espaço exterior seja um verdadeiro jardim, no qual as árvores e variados tipos de plantas façam parte do mesmo (Ignácio, 2001). A natureza tem um grande impacto no ser humano pois ao haver uma relação coerente com a natureza faz com que este se torne mais humano, uma vez que apela a sua sensibilidade e essência (Silva, 2007). Para além disso, nesta pedagogia procura-se cultivar o sentimento de admiração das crianças em relação à natureza e ao mundo para manter vivo o seu interesse em aprender (Rodrigues, 2018).

De acordo com Ignácio (2001) brincar com elementos da natureza é fundamental para a criança, pois para além de estimular a imaginação da mesma, faz também com que ela compreenda que tudo cresceu num ciclo e tem o seu ritmo. Também o sentido do tato

“recebe inúmeros estímulos, e a criança pode vivenciar a qualidade e as características dos materiais” (p.29). Quando a criança brinca com plástico fica sem a noção do real, em termos de peso, formas, cores etc.

De acordo com a perspectiva anterior, o brinquedo deve ser o mais simples possível pois fará com que a criança tenha que se tornar mais ativa no processo de imaginação (Ignácio, 2001).

Todas as crianças devem brincar com os vários brinquedos/materiais que existem na sala. Por exemplo o caso das bonecas, se queremos que as crianças no futuro se tornem pais de família sensíveis e carinhoso não pode haver o estereótipo de que brincar com bonecas e dar carinho são coisas de “menina”? A/o boneca/o é a imagem do ser humano (Ignácio, 2001).

1.2.4. Estratégias

A Pedagogia Waldorf possui como objetivos promover liberdade, criar entusiasmo e encantamento pela aprendizagem. Respeitar a criança, dar tempo e espaço suficientes para aprender sem competição e sem pressas (Steiner, 2001)(Ferreira, 2014).

Para isso, existem algumas estratégias típicas desta pedagogia, sendo que umas delas são: a forma como os profissionais de educação abordam as crianças, bem como, deixar a criança aprender com os seus pares (Ferreira, 2014).

1.2.4.1. Estratégia de como se conversa com as crianças

Para Ignácio (2001), a estratégia mágica é a imitação, pois ao demonstrar o nosso objetivo as crianças compreendem melhor o que lhes é pedido, ou simplesmente vão imitando os gestos do adulto, principalmente se a imitação dos gestos for acompanhada de músicas ou versos rítmicos, a imitação dará prazer à criança. Por esta razão esta pedagogia utiliza canções/cantilenas como estratégia de chamar atenção à criança, de iniciar uma tarefa, de acalmar etc.

Para além disso, nas crianças dos 3 aos 5 anos, a fantasia está muito presente em toda a sua vida dentro e fora da brincadeira, assim, se queremos falar com crianças destas idades devemos tentar entrar no seu mundo fantástico. O Adulto deve falar em imagens concretas (ex: em vez de dizer que uma criança está irrequieta dizer que esta tem um macaquinho que tem que ir soltar à porta da sala, para voltar mais calma para a roda) (Ignácio, 2001).

1.2.4.2. Estratégia da gestão de grupo

Na Pedagogia Waldorf os grupos de crianças são heterogéneos em idade, pois acredita-se que as crianças aprendam umas com as outras. Desta forma, as mais velhas sentem-se responsáveis por ajudar as mais novas e estas sentem-se incluídas, privilegiadas e ainda veem as mais velhas como o ideal daquilo em que se querem tornar, desta forma todos se desenvolvem melhor. Assim, também são desenvolvidas competências como a autonomia, a empatia, o cuidar do outro, resolução de problemas, entre outras que a esta pedagogia pretende explorar (Ignácio, 2001).

Para além disso, os grupos serem formados com crianças com várias idades também é benéfico para que a criança se sinta segura e acompanhada por já ter desenvolvido uma relação com o adulto responsável, mas também por dar a oportunidade ao/à educador/a de acompanhar cada uma durante todo o seu processo no pré-escolar. “Mesmo para os educadores é mais gratificante trabalhar durante vários anos com as mesmas crianças, acompanhando seu desenvolvimento a fundo.” (Ignácio, 2001, p.47).

1.2.5. Papel do Educador

Na pedagogia Waldorf existe uma relação de grande proximidade da comunidade educativa com as famílias, e em especial com as crianças. Neste sentido, há uma preocupação de dar continuidade à relação Educador/criança, ou seja, o educador mante-se o mesmo por vários anos, como foi referido anteriormente (Ashe, et al., 1991, cit por Ferreira, 2014)

O educador é visto como um mediador que está sempre presente, mas que apenas intervém se necessário, dando tempo às crianças para poderem ser autónomas e assim desenvolverem a sua autoestima (Ferreira, 2014).

As características dominantes num educador Waldorf é ser um ser cuidador e proativo, assim, deve desempenhar sempre um papel ativo nas tarefas, ou seja, enquanto a criança brinca, o educador deve também desenvolver uma tarefa (fazendo croché, construir brinquedos, descascando legumes e fruta, etc). (Ignácio, 2001). Por esta razão, a mesma autora afirma que o facto de as crianças observarem o adulto proativo, faz com que elas nem sempre imitem a tarefa em si, mas sim a atitude com que o adulto as executa. Se o adulto está concentrado e dedicado, também elas estarão com essa atitude durante a sua brincadeira, o mesmo acontece se as crianças observarem que o adulto está mais distraído ou com algum problema, também elas acabam por ficar mais agitadas (Ignácio, 2001).

Os pais e educadores de cada criança, nos primeiros sete anos de vida, têm o desafio de a colocar num ambiente digno não só para a sua confiança, mas também para ser imitado. “Ser exemplo no esforço de fazer o melhor e criar um ambiente que possibilite a formação sadia do organismo infantil, para que na idade escolar possam desabrochar as capacidades anímicas- querer, sentir, pensar- de forma plena e harmoniosa” (Ignácio, 2001, p.11).

Desta forma, o educador tem o papel fundamental de não só proporcionar uma boa aprendizagem desenvolvendo o emocional da criança, mas também tem uma atuação de um grande impacto no crescimento base para toda uma vida. Por esta razão, o educador deve ter uma grande noção do desenvolvimento da criança (Ignácio, 2001).

Ignácio (2001) salienta ainda que a tarefa de um educador que trabalhe com estas idades é a de demonstrar o concreto, proporcionar diversas vivências, e não desenvolver o abstrato.

1.3. A transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico como um fenómeno educativo

1.3.1. A transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

As transições, em qualquer fase da vida de uma pessoa, podem causar perturbações emocionais e sociais. Na educação, a interrupção introduzida por uma transição entre ciclos do sistema educativo, está não só associada a descontinuidades nas aprendizagens como a mudanças de climas e culturas organizacionais que podem ser muito perturbadoras. Daí que a análise desta problemática seja considerada muito relevante uma vez que está presente nas passagens de cada ciclo (Vasconcelos, 2009).

Contrariamente ao que se podia supor, uma transição educativa bem-sucedida não depende apenas das características das crianças, se assim fosse estaríamos a assumir que a partir das suas características, as crianças estariam “prontas” para uma transição bem-sucedida, esquecendo que este processo não é individualista. Segundo Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016) as transições entre ciclos educativos são muito mais complexas, pois dependem de variadíssimos fatores. Dependem, por exemplo, de situações inesperadas, das características específicas de cada sujeito, das relações e interações entre participantes, dos contextos e experiências concretas vividas, dos diferentes ambientes educativos, familiares, entre pares, etc., do apoio fornecido durante o processo, entre muitas outras variáveis.

Essa ideia da criança “pronta” é, por isso, perigosa porque coloca a responsabilidade de uma boa transição apenas na criança, independentemente dos contextos, dos processos e dos atores educativos. Um enfoque apenas nas características individuais da criança não pode prever uma relação fraca com o professor, a rejeição dos seus pares, os medos e receios, a falta de envolvimento na aprendizagem (entre outros fatores) e tudo isto influencia a qualidade da transição, bem como, a iniciação e continuidade da vida escolar (Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa 2016).

Estas transições educativas podem ser construídas de forma a promover a continuidade e desenvolver um crescimento sistemático das aprendizagens, ou pelo contrário, podem influenciar uma regressão ou insucesso (Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa 2016).

Posto isto, e como na infância se devem proporcionar o máximo de experiências possíveis, é necessário que haja um certo cuidado ao expor as crianças a esse tipo de situações, pois o sucesso da transição das crianças do Pré-escolar para o 1º Ciclo depende de como são vividas essas experiências pela parte das próprias crianças, pelas famílias e pelos profissionais (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016) e dos próprios processos de acolhimento que são intencionalmente implementados para minimizar as discontinuidades.

Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, (2016) adotando a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1977), referem que a influência do ambiente é não só exercida a diferentes níveis interativos (micro-meso-exo-macrossistemas) como, pelo facto dos ambientes influenciarem as pessoas e as pessoas os ambientes, tornando-se assim uma espécie de “(...) jogo complexo de relações entre características pessoais e as ambientais.” (p.57).

Os microssistemas (como a casa ou a sala de atividades) constituem-se nos padrões de atividades e relações que nele são experienciados. O mesossistema, como o centro infantil ou a escola, promove e envolve as inter-relações entre microssistemas (entre as várias salas, entre a escola e a família). Acontecimentos num dos microssistemas podem afetar o que acontece no outro. O exossistema refere-se a contextos que não são diretamente experienciados pela criança em desenvolvimento, mas afetam ou podem afetar a criança e o que acontece no microssistema de pertença. Como exemplo pode apresentar-se o local de trabalho dos pais. O macrosistema refere-se às crenças, valores, ideologias e rituais que existem numa cultura. (Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, 2016, p.58)

Desta forma, Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) defendem que tendo em conta a diversidade de fatores que influenciam estas transições, a interatividade dos “processos-pessoas-contextos-tempo” deveria ser assegurada, uma vez que, a criança vivenciando processos múltiplos durante um longo período de tempo, teria mais facilidade em construir a resiliência necessária para o processo de transição.

As transições ecológicas acontecem durante toda a vida, desde a passagem da criança de casa para a creche, da creche para o Pré-escolar, da do Pré-escolar para a do 1º ciclo e assim sucessivamente pela vida. Assim, perceber as transições ecológicas é compreender que existe uma dependência entre pessoas, processos, contextos e interações (Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016).

De acordo com Brooke (2008, cit Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016) atualmente, as transições “tornara-se um modo de viver” é assim necessário apoiar as crianças na passagem específica de ciclo, mas também dar-lhe ferramentas para que no futuro compreendam que estarão na mesma situação muito mais vezes ao longo da sua vida (p.37).

3.1.1. Continuidades e discontinuidades entre Ciclos educativos:

Ter sucesso nas transições que vão ocorrendo ao longo da vida, depende como vivemos, de múltiplos vários fatores. Para melhor compreender como desenvolver transições bem-sucedidas é importante ter em conta as características de cada um ciclos educativos (Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, 2016), de modo a conceber estratégias que minimizem as diferenças e explorem as afinidades na transição.

Se nos focarmos nas convergências e divergências entre a Pré-escolar e o 1º Ciclo, verificamos que estas valências têm tantos aspetos semelhantes, como aspetos díspares entre elas.

Relativamente às suas semelhanças, estas são visíveis em ambos os casos tanto a nível institucional como a nível de organização geral do processo de ensino, que favorecem a coerência na passagem entre ciclos (Formosinho, 2016). Para além disso, ambas as valências regem-se pela idade das crianças a quem se dirigem, funcionando em regime de monodocência, ou seja, os seus os professores são definidos como professores de crianças e não como professores de uma determinada área ou disciplina. Assim, tanto professores do 1º Ciclo como educadores de infância são profissionais que se dedicam a um grupo constante de cerca de 20 a 30 crianças, com quem passam quase todo o tempo escolar. Este aspeto afasta-os decisivamente dos restantes níveis de ensino que, funcionando em pluridocência, levam a que os profissionais lidem com vários grupos de

crianças, com quem passam apenas unidades horárias limitadas, trabalhando no total com cerca de 200 ou 300 alunos (Formosinho, 2016).

Quanto às diferenças entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, estas são visíveis a vários níveis como: o tipo de profissional; o currículo; o tipo de avaliação, e nas estratégias pedagógicas que desenvolvem (tempo, espaço, materiais etc.).

Relativamente às diferenças entre os profissionais destes dois ciclos educativos, Formosinho (2016) afirma que apesar de aspetos comuns, como a monodocência, o papel de professor e de educador sempre foram muito diferentes:

Em primeiro lugar, a própria história destas profissões é muito diferente, a profissão de professor de educação primária é reconhecida desde o séc. XVIII, ou seja, é valorizada à mais de dois séculos, enquanto que a de educador de infância é muito mais recente (Formosinho, 2016). Para além disso, o reconhecimento da finalidade educativa do trabalho, com o professor a desempenhar um papel instrutivo é considerado fundamental pelo Estado-nação e, desde aí, assumido claramente como um “funcionário público representante do Estado na comunidade” (Formosinho, 2016, p. 92) em contrapartida um educador de infância é mais ligado aos cuidados infantis – higiene, nutrição, saúde, etc. Tendo de esperar até 1960 para que seja reconhecida uma dimensão educativa intencional à sua profissão (Formosinho, 2016).

A nível dos instrumentos curriculares de ambas as valências (OCEPE-Orientações Curriculares do Pré-escolar *versus* Currículo Nacional do 1º Ciclo), esta discrepância também é visível:

- na lógica das áreas curriculares, com o Pré-escolar centrado nas aprendizagens a promover e a apostar na articulação das diferentes áreas e o 1ºCiclo recorrendo a um ensino mais fragmentado e organizado por áreas e disciplinas em que, como refere Cruz (2012), "quando intencionamos um percurso para alcançar uma aprendizagem, este requer um programa, ou seja um percurso organizado que facilite alcançá-la" (p. 27-37);
- na ênfase dada a cada área, por um lado, o Ensino da Língua e da Matemática, no 1º Ciclo é mais amplo do que o Pré-escolar e, por outro, é reduzido o impacto da Área da Formação Pessoal e Social do que na Pré-escolar (Borges et al, 2016; Formosinho et al., 2016).
- O tipo e papel da avaliação também são diferenciados, uma vez que enquanto no Pré-escolar a avaliação é apenas formativa, “valorizando especialmente os processos e os contextos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2008, p.355), e

foca o desenvolvimento da autoavaliação/regulação das aprendizagens através do acompanhamento e feedbacks do educador (Fernandes, 2007); a partir do 1ºCiclo a avaliação passa também a ser sumativa para classificar e certificar os alunos. Esta situação traz, uma pressão adicional e externa sobre a avaliação (Borges, 2016) e constrangimentos na comparação dos conhecimentos e competências dos alunos.

- Também nas estratégias pedagógicas, esta disparidade é bastante notável. A educação Pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos. (Silva, et al, 2016).

Assim, as estratégias pedagógicas na Educação Pré-escolar estão todas interligadas, desde a organização do grupo, o tempo, as tarefas, o ambiente educativo da sala, os materiais, para que as aprendizagens sejam de facto articuladas. (Silva, et al, 2016). Enquanto que no 1º ciclo as estratégias pedagógicas são muito diferentes, isto é bastante visível no próprio ambiente educativo, que de forma geral passa de uma divisão com várias zonas dedicadas à brincadeira, onde têm poder de escolha e vão circulando livremente, para uma sala onde devem estar sentados, sossegados e atentos. É neste sentido que Formosinho (2016), considera que a transição entre a educação Pré-escolar para o 1ºCiclo é problemática, pois trata-se de uma transição das crianças e das suas famílias não só entre dois contextos diferentes, mas também entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes.

É de salientar que os profissionais envolvidos (educadores e professores) nesta transição são atores muito influentes no processo, uma transição de sucesso só pode beneficiar da concordância de uns com os outros, pois a continuidade do percurso educativo das crianças exige a articulação entre estas duas etapas da escolaridade básica (Monge & Formosinho, 2016). Por isso, é importante perceber como é que educadores e professores entendem esta transição e o que nela acontece.

Assim, de acordo com Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016) as educadoras consideram que a transição para o 1.º Ciclo representa um obstáculo na "organização e funcionamento do quotidiano da sala, lhes parece tradicional" (p. 175). As novas características do ambiente do 1º Ciclo, como os horários, a organização do espaço

e as rotinas são das principais preocupações apontadas por elas. Para além das descontinuidades educativas que sentem com esta passagem.

Para além disso, veem a mudança para o 1.º Ciclo como uma perda de estatuto para a criança que transita por terem um papel muito menos "interveniente na construção da aprendizagem" do que no pré-escolar e da "perda de importância da sua voz, do seu poder de escolha, da sua autonomia e poder de iniciativa" (p.176). Deste ponto de vista, a proposta pedagógica do 1.º Ciclo é vista como uma "diluição das características individuais" (Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016, p. 176).

Para os professores do 1º CEB, a transição entre as valências não é encarada como problemática pedagógica, mas como um processo psicológico de adaptação a uma mudança. Assim, a inclusão da criança no novo ambiente escolar dependeria mais das "características pessoais, a sua maneira de ser, a sua personalidade" e da forma como se adapta a um novo ambiente decorrente da "organização e funcionamento" de uma escola básica, normalmente maior, com mais alunos e mais velhos, que espera da criança uma postura diferente da educação pré-escolar (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 176).

Em síntese, estas diferenças entre ciclos sobre a transição mostram descontinuidades educativas que como refere Vasconcelos (2009), a própria escola deve garantir que as transições sejam bem-sucedidas, assegurando o bem-estar emocional e social das pessoas envolvidas, para uma melhor adaptação à mudança.

1.3.2. Antecipação da mudança para o 1º Ciclo do ponto de vista das crianças e famílias

Para Monge e Formosinho (2016), a transição entre Pré-escolar para o 1ºCiclo é uma mudança, geralmente problemática, comum em todos os sistemas educativos do mundo que representa, tanto na vida das crianças como na das suas famílias, "uma transição ecológica determinante, identificada com o crescimento e com a continuidade do percurso educativo" (p.132).

A maneira como as crianças lidam com esta transição é determinante, pois os seus efeitos podem influenciar implicações futuras. Segundo os mesmos autores, quanto mais participativas e ativas forem as crianças no seu processo educativo maior será a facilidade em terem uma voz ativa, capaz de expressar as suas opiniões sobre a sua transição (Monge & Formosinho, 2016).

Também a forma como as famílias das crianças vivem estes processos tem influência direta nas vivências das crianças, não só por desempenharem um papel de

apoio às crianças na sua transição, mas também pela forma como reagem à sua própria transição de familiares de crianças do Pré-escolar para familiares de crianças do 1ºCiclo (Monge & Formosinho, 2016).

Neste seguimento, surge a investigação de Monge e Formosinho (2016) em que relatam uma investigação desenvolvida onde se proporcionou um momento para que tanto as crianças como os seus pais, pudessem expressar a sua opinião de como previam a passagem de ciclo. Verificaram que a mudança para o 1º ciclo foi vista como um processo natural tanto pelas crianças como pelos pais. Esta transição era relatada por ambos como fazendo parte do processo de crescimento, estando associada à necessidade de efetuar novas aprendizagens. Quanto aos aspetos mais emocionais, os autores referem a coexistência de alguma ambivalência já que tanto foram referidas expectativas positivas dos pais e satisfação das crianças, como receio e ansiedade face à antecipação de algumas dificuldades (Monge & Formosinho, 2016,).

Na perspetiva das crianças, compreendeu-se que estas valorizam a mudança para a escola pela importância de adquirir novas aprendizagens, tendo a noção de que será mais exigente e implicará mais trabalhos e menos tempo. Para além disso, as crianças compreendem que haverá uma diferença significativa no tempo de brincar (Monge & Formosinho, 2016). Elas expressam sentimentos positivos, demonstrando satisfação pelo estatuto de mudança que esta transição lhes oferece, demonstrando essa expectativa positiva nas características exteriores da escola, como a dimensão e diversidade dos espaços, e na possibilidade de fazer novos amigos entre pares. No entanto, as crianças também mostram receios associados, principalmente, social e emocionalmente, referindo como maior medo o de não fazer amigos na escola (Monge & Formosinho, 2016). Para além disso, foi interessante verificar que as crianças sentem muita ligação e pertença ao Pré-escolar que frequentaram, referindo sempre que irão ter saudades do espaço, dos amigos e dos profissionais (Monge & Formosinho, 2016).

Quanto às opiniões dos pais, estes reforçam as das crianças, considerando, que os próximos anos serão o início de uma nova etapa a nível das aprendizagens, e alguns deles, consideraram ainda uma relevância no domínio socio emocional (Monge & Formosinho, 2016).

A maioria dos pais demonstra expectativas positivas, “relacionado com a sequência de um percurso educativo já iniciado e com a importância que nele representa a entrada na escolaridade formal.” (p. 133). Desta forma, preveem uma transição fácil, considerando a curiosidade e o interesse que as crianças têm como pontos a favor de uma

melhor integração e indicam como fatores positivos a existência de familiares e amigos na mesma escola. Neste sentido, foi interessante que a opinião dos pais modificou-se quando se colocaram no ponto de vista da criança, assim, aumentou o número de pais que manifestaram incertezas e receios quanto à mudança tendo em conta “(...) a dimensão física e organizacional da nova escola, as diferenças nas rotinas de vida e de trabalho, o ambiente do recreio e a relação no recreio com crianças mais velhas, a pedagogia praticada e as características dos filhos” (Monge & Formosinho, 2016, p.133).

1.3.3. A Transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo na pedagogia Waldorf

Seguindo o pensamento de Streiner, a escola Waldorf tem como principal objetivo: respeitar o ritmo e a diversidade de áreas do desenvolvimento de cada criança. Para Malik (2016, cit por Correia, 2016) o que distingue esta pedagogia de outras é o seu caráter formativo e não informativo e a sua visão da natureza humana, cuja essência, sendo espiritual, só pode ser vivida por alguém que procure uma educação que vá para além do imediato, explorando a partir dos órgãos sensoriais. Neste momento, a educação é vista como um treino do intelecto, não dando importância quando ou como as crianças desenvolvem a capacidade do julgamento juízo crítico ou a argumentação, nem reconhecem o papel da imitação na educação da criança (Murphy-Lang, s.d).

Tendo isto por base, e a sua lógica maturacionista, esta pedagogia afasta-se das correntes que defendem quaisquer intenções de uma escolarização precoce, entendida como “uma antecipação de aprendizagens formais, no momento em que a criança ainda não se encontra preparada, não dispondo de todos os pré-requisitos para a sua iniciação.” Deste modo, a pedagogia Waldorf não força o pensamento abstrato (Correia, 2016).

Seguindo esta ideia, de acordo com Murphy-Lang (S.d) o ser humano só se encontra preparado para entrar no 1º ciclo aos 7 anos de idade, e defende que isto não acontece devido à pressão social que as famílias recebem, à competição e ao receio de não seguir as mesmas normas padronizadas na integração das crianças no 1º ciclo.

Para Murphy-Lang (s.d) além disso, o pré-escolar não está preparado para oferecer um currículo que atenda às necessidades de uma criança em desenvolvimento depois dos 6 anos, assim a autora propõe que seria aconselhável para as crianças que ainda não estão preparadas para a transição, a retenção de um ano, com tarefas mais dedicadas à idade, desde atividades de jardinagem ou cultivo da terra, trabalhos manuais, projetos de artesanato apropriados à idade e cozinhar, estas tarefas ajudariam a criança em questão a

preparar o seu corpo para a sala de aula, ou seja, desenvolver um ano de Pré-escolar de transição adequado a estas idades (6/7 anos).

Para a pedagogia Waldorf uma transição de sucesso deve considerar ainda outros aspetos tais como: ambiente; atividades; heterogeneidade em idade; adaptação curricular individualizada e relação com o professor.

Relativamente ao ambiente espera-se que, assim como no Pré-escolar, apresente características que promovam uma continuidade tais como: ser belo, calmo, seguro, rico em experiências sensoriais, com cores suaves, com brinquedos e materiais naturais, apelativo, mantendo a ótica do ambiente caseiro. Mantendo um espaço amplo para incentivar o movimento livre tanto no interior como no exterior (Murphy-Lang, s.d).

Assim, como no ambiente, também existe uma continuidade no tipo de atividades desenvolvidas (domésticas, artísticas, de exploração sensorial, entre outras) (Murphy-Lang, s.d).

A diversidade etária, é também um aspeto que se mantém desde o Pré-escolar, em que crianças de diferentes níveis de desenvolvimento aprendem entre pares, numa ótica de interajuda (Murphy-Lang, s.d).

A adaptação curricular individualizada, é um aspeto essencial para evitar que se forcem as etapas de desenvolvimento de cada criança, assim a pedagogia Waldorf promove uma modificação dinâmica do programa de estudos às diferentes fases do desenvolvimento da criança, respeitando as capacidades e dificuldades de cada uma (Ashe et al.,1991, cit. por Correia, 2016).

Como o respeito pelo ritmo de cada criança é um aspeto fulcral da pedagogia Waldorf, o professor é o principal agente responsável que gere, de acordo com a fase em que cada criança se encontra, “o que”, “quando” e “como” ensinar, evitando uma alfabetização precoce (Ashe, et al, 1991, p.12).

Importa referir que a literatura é vasta quando o assunto é sobre estas transições dentro da pedagogia Waldorf, o mesmo não acontece quando estas se dão em diferentes abordagens pedagógicas, isto é relevante, principalmente em Portugal, uma vez que são poucos os 1º Ciclos que seguem esta abordagem.

1.3.4. Estratégias indicadas na literatura para uma transição acompanhada

Diversos autores têm refletido sobre a forma como podemos minimizar as descontinuidades que ocorrem na mudança de ciclos educativos, nomeadamente na transição para o 1º Ciclo (Monge & Formosinho, 2016; Murphy-Lang, s.d.; Rodrigues,

2005; Silva et al, 2016; Vasconcelos, 2009). Todos eles fazem recomendações no sentido de reorganizar a passagem da educação pré-escolar para o ensino básico, de modo a que a transição seja mais suave. Mas, como refere Vasconcelos (2009), uma adaptação bem-sucedida exige sucesso numa série de componentes, uma vez que, ao contrário do que se pensava antigamente, não é apenas o sucesso escolar nas aprendizagens formais que a caracteriza, mas também a motivação das crianças, a sua integração na instituição e com os pares, a relação pedagógica com o novo professor e o apoio das famílias durante esta fase.

Deste modo, considerou-se pertinente organizar uma lista, que contenha as diferentes estratégias para facilitar o processo das transições, a partir de vários autores. Esta lista é focada desde a ação direta dos profissionais no seu trabalho pedagógico, passando pelos aspetos relativos ao envolvimento das crianças e das famílias até à forma como o próprio ambiente educativo pode ser organizado para promover a segurança e confiança nos outros e em si mesmas.

Assim, as estratégias regem-se pelos seguintes tópicos:

- Articulação entre profissionais;
- Envolvimento das crianças;
- Envolvimento das famílias;
- Garantir continuidade ao nível da instituição.

Relativamente à articulação entre profissionais esta divide-se tanto na preparação da transição em si mesma, como na criação de hábitos de trabalho colaborativo. Na primeira, pretende-se que haja uma comunicação da informação sobre o processo desenvolvido e das dinâmicas educativas realizadas no Pré-escolar a partir da criação de um documento informativo. Este documento deve ser uma espécie de portfólio individual, que acompanhe a criança ao longo do percurso educativo desde a entrada numa instituição educativa. Este permite que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar “não seja em vão”, uma vez que passa a ser visível e dá informação ao professor do 1º Ciclo para este poder planear as suas intervenções em continuidade (Silva et al, 2016; Rodrigues, 2005) é importante que este documento, sistematize a informação e avaliação de cada criança (Silva et al, 2016), e que esta seja focada nas aprendizagens realizadas e não nos insucessos (Silva et al.; 2016), não esquecendo que deve respeitar os princípios éticos e deontológicos (Rodrigues; 2005; Silva et al.; 2016).

Para além disso, de acordo com Murphy-Lang (s.d) deve ser criado um relatório de transição do Jardim de Infância, que resultasse de um processo de observação e registo

de cada criança de 6 anos, elaborado por uma equipa multidisciplinar, com educadores de infância, professor de educação especial, médico, euritmista curativo e professores do 1º Ciclo, para avaliar a sua maturidade escolar;

Ainda na articulação deve ser privilegiado um trabalho conjunto na definição das finalidades e práticas de ambos os níveis educativos, sistematizando a sequência de progressão das aprendizagens, de forma a dar continuidade às já realizadas (Rodrigues; 2005; Silva et al.; 2016). Deve ser considerada, também, a criação de espaços de comunicação para analisar e debater propostas curriculares de cada um dos níveis (Silva, et al, 2016).

Quanto à articulação entre profissionais na criação de hábitos de trabalho colaborativo, as estratégias propostas são: Incentivar oportunidades de trabalho conjunto entre educadores e professores da mesma comunidade educativa, através do desenvolvimento de projetos comuns que permitirão que ambos conheçam melhor as respetivas práticas (Silva et al, 2016).; e Criar uma familiaridade maior entre os dois ciclos a partir da partilha de trabalhos e apresentações de projetos uns aos outros, dado que uma relação frequente com o ambiente do 1º ciclo facilita na preparação da transição (Silva et al, 2016).

Relativamente ao envolvimento das crianças, o educador deve promover a confiança e segurança das mesmas conversando com elas, proporcionando diálogos sobre a transição para que elas possam expressar as suas expectativas e os seus medos e colocarem questões sobre o que gostariam de saber acerca do próximo nível educativo (Silva et al, 2016), bem como, organizar visitas de estudo ao próximo contexto educativo, envolvendo as crianças na sua preparação, que lhes permita conhecer o espaço para onde irão transitar e dar resposta a todas as dúvidas e incertezas relacionadas com ele (Silva et al, 2016).

O envolvimento dos pais/famílias, enquanto responsáveis pela educação dos seus filhos, deve ser determinante neste processo. Não podemos esquecer que também eles vivenciam um processo de transição com medos, angústias e projeções dos seus próprios percursos escolares. Pelo que necessitam de apoio e de se sentirem envolvidos em todo o processo (Silva et al, 2016).

Idealmente, toda a comunidade educativa deveria estar envolvida na preparação do processo de transição. E neste sentido, é desejável que as famílias sejam mantidas informadas das medidas introduzidas, esclarecidas acerca das oportunidades educativas disponíveis e participassem nas visitas aos novos contextos educativos, bem como,

partilhassem as possibilidades de escolha que lhes são oferecidas com as crianças, permitindo-lhes tirar dúvidas acerca do seu percurso académico apoiando-se mutuamente (Silva et al, 2016).

Por fim, quanto a garantir continuidade ao nível de instituição, caso a transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo seja no mesmo estabelecimento, a promoção da continuidade entre os níveis de ensino é obviamente muito facilitada, não só pelas oportunidades de articulação entre profissionais mas pela possibilidade de as crianças começarem a familiarizar-se umas com as outras na utilização de recursos comuns, como os recreios, a biblioteca, o refeitório, etc (Silva et al, 2016). No entanto, permanecer no mesmo estabelecimento não representa, por si só, uma garantia de que se verifique comunicação e trabalho conjunto entre educador e professor e crianças dos dois níveis do sistema educativo (Silva et al, 2016).

II. Caracterização

2.1. Caracterização da Instituição

A instituição referente ao estágio curricular onde me encontrei é de cariz privado e localiza-se na periferia de Lisboa.

Quanto ao edifício, este é semelhante a uma casa particular com dois pisos, rodeado por um pequeno jardim com árvores. Neste edifício existe um grupo de jardim de infância composto por crianças entre os 3 e os 7 anos de idade, um grupo com 10 crianças dos 2-3 anos e ainda um grupo de 6 bebés de 1-2 anos.

O piso térreo é composto por uma grande sala polivalente para as crianças do jardim de infância, uma sala de refeições, duas casas de banho, (uma para as crianças outra para adultos), uma cozinha e um escritório. O primeiro piso sendo idêntico ao piso térreo é composto por uma grande sala luminosa polivalente, onde estão as crianças dos 2-3 anos, outra sala mais pequena, também polivalente, onde está o grupo de 1-2 anos, uma sala de refeições, uma copa e duas casas de banho, uma para as crianças e outra para os adultos.

No jardim de infância estão uma educadora e uma auxiliar, com os grupos de creche estão duas educadoras e uma auxiliar. Existe uma pessoa que trata da parte administrativa da instituição e que cozinha os almoços.

São, portanto 6 adultos a trabalhar com um total de 36 crianças, o que torna esta instituição familiar.

Tendo em conta que neste Jardim de Infância pratica-se a pedagogia Waldorf, os principais objetivos desta instituição, de acordo com o Projeto Pedagógico são:

- Proporcionar um ambiente acolhedor, caloroso, confortável e protetor, o mais semelhante ao conforto de casa;
- Conseguir criar um ambiente que convide a criança a agir, proporcionando uma aprendizagem virada para a vontade, pois é ela que conduz todo o agir, usando como ferramentas pedagógicas o exemplo, a imitação, o ritmo e a repetição. Para além disso, promover o desenvolvimento da autonomia com toda a confiança e segurança, a partir de tarefas e diversas atividades artísticas, para que a criança desenvolva o seu potencial criativo e imaginativo;
- Envolver as crianças em todas as atividades quotidianas, sem que lhes seja imposto, mas sim pelo impulso de imitação;
- Desenvolver uma atmosfera rítmica a partir da natureza; (Projeto Pedagógico)

2.2. Caracterização do grupo

O grupo é composto por 20 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos. Desta forma, este grupo é heterogéneo em idades e talvez por essa razão o espírito de interajuda é notável logo ao entrar na sala. Isto é visível pois, assim como afirma Ignácio (2001), as crianças aprendem umas com as outras. As mais velhas sentem-se responsáveis por ajudar as mais novas e as mais pequenas sentem-se incluídas, privilegiadas e ainda veem as mais velhas como aquilo em que se querem tornar, desta forma todos se desenvolvem melhor. Este grupo também é extremamente criativo e autónomo.

Assim, de acordo com o Projeto pedagógico, cada criança está num nível de desenvolvimento diferente, que se evidencia principalmente em relação à dependência e autonomia em relação ao adulto, ao desenvolvimento linguístico, e ao desenvolvimento motor.

Para além disso, este grupo é composto por uma criança surda e por uma criança que aparenta ter necessidades educativas especiais, uma vez que demonstra dificuldades sociais, de comunicação e na autonomia, mas esta não é sinalizada.

2.3. Caracterização da sala

A sala proporciona de forma voluntária um ambiente aconchegante e familiar, relembrando o de uma casa. Assim, o chão é composto por vários tapetes, a mobília de madeira, as paredes decoradas com quadros, uma única mesa de refeições com centro de mesa etc.

Esta é organizada por várias áreas delimitadas por biombos de madeiras com panos de cores suaves, incentivando a intimidade.

As áreas presentes são: uma zona dedicada à fantasia onde se encontram roupas e disfarces dentro de um baú; a área da casinha, com decoração de uma cozinha feita em madeira, com uma mesa e cadeiras, com centros de mesa e bonecos simples; a zona da mesa das atividades, com uma mesa redonda de madeira e cadeiras, onde as crianças desenvolvem atividades como cozer, tear, fazer tricot de dedos (...); uma área dedicada às construções, com caixas de madeira de vários tamanhos; uma zona de garagem, onde se encontram combóis de madeira e materiais naturais, e por fim, a zona da mesa das estações, que é uma zona exclusivamente organizada pela educadora onde estão sempre presentes elementos naturais relacionados com a época do ano atual ou com a celebração mais próxima.

O espaço exterior também tem uma grande importância neste contexto, pois independentemente da meteorologia, as crianças brincam pelo menos uma hora todos os dias no jardim, é claro que com equipamentos apropriados ao clima. Este espaço também está desenvolvido de forma a criar algumas zonas: a zona da frente, de calçada, onde quando está bom tempo, se encontra uma mesa comprida para um possível convívio; a zona dos baloiços e escorrega; a zona da casa das aranhas e a zona da caixa de areia.

Relativamente à relação entre a educadora e as crianças, a educadora mostra-se sempre disponível, evitando intrometer-se, deixa que sejam as crianças a procurá-la caso necessitem, dando-lhes espaço. Quando existem conflitos e as crianças procuram a educadora esta, explica que devem resolvê-los sem a sua intervenção, e só intervém diretamente quando percebe que as crianças não estão a conseguir resolver a situação sozinhas.

A relação entre agentes educativos também é algo que se destaca, pois, uma vez que a escola é pequena, esta relação é muito próxima, para além disso, como é uma pedagogia muito específica, os profissionais que lá estão têm todos os mesmos ideais e princípios, o que também ajuda a criar um ambiente familiar.

Quanto à rotina, tal como referi anteriormente, é vivida de forma muito regular, pois esta escola defende que para que os ritmos resultem é necessário ir repetindo as ações diariamente durante um longo período de tempo. Assim, como o ritmo diário é levado de forma muito cuidada, também o semanal e o mensal o são.

As atividades têm um papel de desenvolver e atingir objetivos propostos com intencionalidades próprias, tendo em conta a atmosfera rítmica utilizada nesta escola.

Desta forma, as rotinas são fundamentais (dias da semana, com atividades e qualidades diferentes), ritmo anual (estações do ano e festas cristãs) e ritmo diário (utilizam sempre a mesma organização do dia) (Projeto Pedagógico).

Para além das atividades específicas, esta escola também defende afincadamente, a importância da brincadeira livre. Pois esta atividade, é vista como a atividade mais importante para esta fase de desenvolvimento das crianças, uma vez que tem propriedades muito específicas e desenvolve diversas áreas do saber.

III. Problemática

O tema do presente RPES (Relatório da Prática da Ensino Supervisionada), é denominado de Transição do Pré-escolar num contexto Waldorf para o 1ºCiclo do Ensino Básico, e surgiu no âmbito de um estágio curricular que segue como orientação a pedagogia Waldorf.

Tendo em conta que esta é uma pedagogia alternativa, despertou em mim uma série de reflexões, dúvidas e inquietações que me foram fomentando sempre mais curiosidade, uma delas surge, pela forma pouco clara de como esta pedagogia adapta, na sua prática, o documento das Orientações Curriculares. Este é um documento orientador comum a todas as abordagens pedagógicas, essencial para que haja alguma concordância nas aprendizagens que as crianças vão desenvolvendo ao longo do Pré-escolar. Consequentemente, pelo facto de seguirem de uma forma muito própria este documento, questionei-me sobre como seria efetuada uma transição de um Pré-escolar Waldorf para um 1ºCiclo que seguisse outra abordagem pedagógica, tendo em conta que em Portugal, atualmente, são poucas as escolas do 1º Ciclo que seguem esta pedagogia.

Para além disso, o tema da transição entre o Pré-escolar e 1º Ciclo por si só, já me suscitava interesse pois, como tem sido referida é uma etapa que pode causar alguns constrangimentos e dificuldades devido a descontinuidades das práticas pedagógicas (Vasconcelos, 2009). Considerando que este tema é relevante na educação, pelo facto de haver passagens entre ciclos ao longo de toda a vida, estas devem ser cuidadas desde cedo para não serem associadas a sentimentos pejorativos.

Para que haja êxito na continuidade educativa, a escola tem o papel fundamental de assegurar que as transições sejam bem-sucedidas, assim como o bem-estar emocional e social das pessoas envolvidas (Vasconcelos, 2009).

Deste modo, tendo em conta o contexto, para além de uma passagem de ciclo, dá-se também uma transição entre abordagens pedagógicas, o que faz com que seja mais difícil suavizar a transição para o 1º Ciclo.

Posto isto, para compreender mais acerca deste tema procurámos responder a algumas questões orientadoras que considerámos serem pertinentes para perceber melhor como é vivida e percecionada esta inserção num contexto onde se desenvolve uma pedagogia alternativa, e a influência que esta pode ter na transição entre ciclos.

A primeira questão surgiu durante o período de observação do contexto educativo, pois, não foi claro de que forma a prática pedagógica desenvolvida se orientava pelas OCEPE (Silva et al, 2016). Para além disso, autores como Correia (2016), Stockmeyer (2010) e Murphy- Lang (s.d), afirmam que o currículo Waldorf, é muito próprio, pois desenvolvia os domínios a partir das suas próprias especificidades.

Assim, surgiu a primeira questão orientadora deste relatório:

Questão 1 - Tendo em conta que a pedagogia Waldorf segue uma pedagogia muito específica, como é feita a articulação das Orientações Curriculares para educação Pré-escolar (OCEPE)?

Tendo em conta a particularidade do currículo desta pedagogia, quisemos perceber a opinião dos profissionais da mesma sobre uma transição de qualidade, assim, para além do que os autores teóricos desta pedagogia (Stockmeyer, 2010)(Murphy- Lang (s.d)) (Ignácio, 2001), nos dizem, à cerca de uma transição de qualidade, quisemos ter o depoimento de um profissional próximo. Deste modo, emergiu a segunda questão:

Questão 2 - Como é que os profissionais da pedagogia Waldorf defendem uma transição de qualidade entre o pré-escolar e o 1º Ciclo?

De seguida, refletimos sobre o modo como as famílias das crianças que se encontram no Pré-Escolar da Pedagogia Waldorf, que é uma abordagem pedagógica alternativa, pensam dar continuidade à formação das crianças. Tendo em conta que estas famílias tiveram opções pedagógicas semelhantes para a educação pré-escolar, será que também têm uma ideia comum do local onde gostariam que as suas crianças desenvolvessem o 1º Ciclo? Assim, surgiu a terceira questão:

Questão 3 - Uma vez que não existem em Portugal muitas escolas do 1ºCiclo que sigam a pedagogia Waldorf, quais são as pedagogias escolhidas pelas famílias para dar continuidade à formação da criança? Existe algum padrão?

Para além disso, quisemos compreender como eram preparadas e implementadas as transições entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do ensino básico, para depois percebermos como seria o ideal de transição segundo a perspetiva da pedagogia Waldorf.

Pois, assim como afirmam Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016), as transições de qualidade não dependem só da criança, mas do contexto, dos processos, e da preparação oferecida pelos seus educadores (pais e educadores do pré-escolar).

Deste modo, a partir de autores como Monge e Formosinho (2016), compreendemos que fazer uma preparação para a transição é algo relevante para a integração suave da criança no seu 1º ciclo. Depois de compreendermos como é que, de forma geral, os profissionais defendem o que será uma transição de qualidade para um 1º Ciclo, quisemos adaptar a nossa questão ao contexto, assim surgiu a seguinte questão:

Questão 4 - Como é que os profissionais e as famílias veem e preparam esta passagem?

Tendo por base a questão anterior, e autores de referência como Monge e Formosinho (2016) que estudam as transições do Pré-escolar para o 1º Ciclo, dando enfoque à perspetiva das crianças, achámos relevante que neste estudo a criança tivesse uma voz ativa, pois esta é capaz de expressar a sua opinião sobre a transição, tendo em conta o seu processo de aprendizagens até então e a expectativa em relação à futura mudança (Formosinho e Monge, 2016). Pretendemos assim, compreender como é que as crianças imaginam o 1º Ciclo de outra abordagem pedagógica, tendo em conta vários fatores tais como: as atividades que lá irão desempenhar; o espaço; as rotinas; as aprendizagens; o professor; o ambiente, etc.

Posto isto, surge a questão:

Questão 5 - Como é que as crianças do pré-escolar em Waldorf antecipam a sua mudança para o 1º Ciclo? Que expectativas desenvolvem?

Ao longo de todo o percurso da prática interventiva, surgiu maior curiosidade: Compreender se devido à especificidade da pedagogia Waldorf, haveria algum aspeto facilitador ou dificultador (a vários níveis: social; motor; cognitivo etc.) na transição das crianças para o 1º Ciclo de outra abordagem pedagógica. Assim, surgiu a última questão:

Questão 6 – Devido à especificidade da pedagogia Waldorf, será que na transição para o 1º Ciclo as crianças sentem algum aspeto facilitador ou dificultador na sua inserção?

IV. Opções Metodológicas

Em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas, pois a escolha da metodologia deve-se fazer em função da natureza do problema a estudar. Deste modo considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa pois, entendeu-se que seria a mais adequada tendo em conta o contexto específico.

Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Este tipo de estudo caracteriza-se por cinco aspetos: A interpretação e atribuição de significados da investigação concentrar-se no ambiente natural; os dados recolhidos traduzirem observações desenvolvidas pelo investigador; o interesse está subentendido por todo o processo e não apenas pelos resultados; a análise apresentar um carácter indutivo, em que o investigador analisa, reflete e interpreta os dados recolhidos com base nas experiências vivenciadas no ambiente, e, por fim, o significado ser importante orientando a investigação para que se compreenda aquilo que os sujeitos “interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan e Biklen, 1999, p. 50).

Uma vez que o objetivo do presente estudo é o de interpretar as opiniões dos inquiridos, para as podermos utilizar como resposta às questões orientadoras, e pelo facto do número da amostrara não ser relevante para as nossas conclusões, mas sim os conteúdos abordados, definimos, como já foi referido, este estudo como qualitativo.

4.1. Metodologia de recolha de informação e instrumentos

Tendo em conta as questões anteriormente referidas, foram utilizadas diversas estratégias complementares para aceder a informação diversificada e que permitisse dar resposta às questões orientadoras. Assim, e tendo em conta o tipo de estudo, recorreremos à observação naturalista, a inquéritos por entrevista, a inquéritos por questionário e análise documental.

A partir dos instrumentos indicados anteriormente, pretendemos conhecer: o processo de transição a partir das perspetivas das crianças, dos pais, e da educadora. Compreender como foi o processo de adaptação das crianças que já ingressaram para o 1º Ciclo, a partir do depoimento dos pais, compreender se o percurso desenvolvido no pré-escolar foi percecionado pelos pais como elemento facilitador da transição das

crianças para o 1º ciclo, a partir da entrevista com a educadora e conhecer as expectativas das crianças que farão a passagem este ano.

Uma vez que este estudo é de cariz qualitativo, a “(...) fonte direta de dados é o ambiente natural (...)” ou seja, cada pormenor do diálogo, ato, palavra, gesto (etc.) é fundamental para compreender o contexto de cada situação (Bogdan e Biklen, 1994, cit por Marques, 2019, p.14). Desta forma, ao longo do estágio curricular fui realizando registos escritos como diálogos, descrições, citações para que assim, fosse possível analisar esta informação tendo em conta a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes de facto aconteceram.

Questionário à educadora cooperante

Para além das notas de campo recolhidas durante o período de estágio, considerámos necessário ter a opinião da educadora cooperante, mas uma vez que o estudo decorreu no período de confinamento do Covid19, não foi possível desenvolver as entrevistas previamente preparadas, tendo o guião elaborado sido transformado num inquérito por questionário, com respostas abertas (Anexo 1.).

Entrevista por Focus grupo às crianças

A criança com voz ativa, é capaz de expressar a sua opinião sobre a transição, tendo em conta o seu processo de aprendizagens até então e a expectativa que tem da mudança (Formosinho e Monge, 2016).

Para recolher a opinião das crianças e compreender como percecionavam esta fase de transição optámos pela realização de uma entrevista por Focus grupo (Anexo 2). Estas ainda foram possíveis de realizar pois decorreram antes do período de confinamento. Para que as crianças participassem pedimos autorização aos pais (Anexo 3) para podermos ter o seu depoimento.

As entrevistas em focus grupo também designadas por discussão de grupo, são, de acordo com Morgan (1996, 1997 cit por Silva, Veloso e Keating, 2014) “uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (p.177). Esta definição é marcada por três componentes:

método de investigação dirigida à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte de dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha de dados (p.177).

Para além disso, outra característica relevante é o foco da discussão num assunto específico, comum aos participantes que a compõem (Morgan 1996, 1997 cit por Silva, Veloso e Keating, 2014). Neste caso o foco comum para estas crianças do Pré-escolar

Waldorf, era a sua transição este ano, e a forma como é que estas percecionam e imaginam a sua nova escola, bem como, quais as diferenças que consideram existir entre a escola atual e a futura.

Neste trabalho optámos por fazer questões relacionadas com o que consideravam já ter aprendido durante o pré-escolar, bem como o que esperam que seja o seu futuro no 1º Ciclo.

Questionário para os pais das crianças

De modo a recolher as opiniões tanto dos pais das crianças que já efetuaram a sua transição no 1º ciclo (Anexo 4.), como dos pais das que a farão este ano (Anexo 5.), optámos pela utilização de um questionário. Este instrumento metodológico foi escolhido, pois pareceu-nos ser a técnica mais conveniente, uma vez que de acordo com Ghiglionr e Matalon (1993, cit por Gabriel et al, 2012) permite-nos perceber atitudes, opiniões, preferências etc. que geralmente não são exprimidos de forma espontânea. Também Quivy e Campenhoudt (1992, cit por Gabriel et al, 2012) afirmam que esta técnica é bastante adequada para se conseguir conhecer uma população a partir das suas condições e modos de vida. Para além disso, também tem a vantagem de recolher informação rápida, podendo realizar o estudo à distância com vários inquiridos, e estes podem refletir antes de responderem a cada questão.

Consideramos que este foi um instrumento facilitador para o tipo de questões que tínhamos, pois uma vez que o nosso objetivo era compreender de uma forma mais livre a opinião dos inquiridos, achámos que seria oportuno colocar o máximo de questões abertas, e este instrumento permite fazê-lo sem qualquer tipo de constrangimento.

Deste modo, a partir deste instrumento conseguimos captar a opinião dos pais das crianças sobre as transições já efetuadas, e das futuras, bem como compreender as perceções que estes têm desse momento.

Análise documental

A Análise documental, consiste numa análise de documentos como material primordial, onde é possível a partir da organização da informação e interpretando-a de acordo com os objetivos da investigação (Pimentel, 2001). Neste caso em concreto o tratamento metodológico de documentos como o projeto da instituição fez com que nos apercebêssemos de forma prática como é que o pré-escolar Waldorf na presente escola, trabalha para atingir os seus objetivos. Isto é algo crucial para nos conceder as bases para compreendermos o contexto, e ainda que informações teóricas estão presentes neste caso concreto. Assim, achámos pertinente ter sempre presente este documento.

É de referir que escolhemos envolver tanto os pais, os profissionais, como as crianças, pois considerarmos fundamental dar palavra aos sujeitos diretamente envolvidos, pois saber o que estes sentem e pensam sobre o processo de transição é uma mais valia para analisar este estudo. Para além disso, consideramos que este é um processo conjunto entre uma preparação da parte escolar e familiar.

Salientamos ainda, que durante todo o processo foram assegurados os procedimentos éticos considerados ajustados a uma investigação deste tipo. Quanto aos adultos, assegurarmos o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados apenas para os fins acordados. Relativamente às crianças, a participação foi voluntária e com o consentimento dos pais e da educadora, garantindo sempre a privacidade das suas respostas, valorizando assim as suas respostas.

V. Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

5.1. A pedagogia Waldorf e as OCEPE

Sabe-se que existe um documento orientador as OCEPE (Silva et al, 2016) para apoiar a prática dos profissionais da educação Pré-escolar, que se rege por um conjunto de componentes e aprendizagens a promover que compõem cada Área/Domínio do programa. A promoção dessas aprendizagens, considerando os princípios e fundamentos das OCEPE, conduz ao desenvolvimento holístico de cada criança, respeitando a sua individualidade e facilitando a sua adaptação e aprendizagem. Contudo a pedagogia Waldorf segue um referencial muito particular que sustenta as suas práticas pedagógicas.

Assim colocámos como primeira questão “Tendo em conta que a pedagogia Waldorf segue uma pedagogia muito específica, como é feita a articulação das Orientações Curriculares para educação Pré-escolar (OCEPE)?”

Para responder a esta questão achámos pertinente recorrer a diferentes estratégias: questionando diretamente à educadora, de modo a percebermos a intencionalidade da sua ação; observando e registando situações do quotidiano das vivências do grupo com a educadora e vivenciando algumas situações utilizando abordagens da pedagogia Waldorf.

No que se refere à posição da educadora, esta foi questionada sobre o modo como na sua prática no âmbito da pedagogia Waldorf, considerava as aprendizagens a promover estabelecidas nas OCEPE (Silva et al. 2016).

A educadora referiu que o trabalho de educadora na pedagogia Waldorf ajuda a promover a base para uma melhor aprendizagem futura dos conceitos de um primeiro ciclo. Considera que o seu trabalho permite que os conceitos sejam adquiridos de um

modo natural, prático e inato. Na perspectiva da educadora em questão, “*essas bases para um bom desenvolvimento intelectual da criança são trabalhadas diariamente através do ritmo da rotina do dia, das lindas brincadeiras livres que fazem, das atividades semanais, e das festividades anuais.*”

A educadora cooperante deu alguns exemplos de como articulava o currículo de uma pedagogia tão específica com as aprendizagens a promover contidas nas OCEPE:

“Através da mesa das estações, dos momentos de convívio à mesa, na roda rítmica, na hora do conto, fazer pão, ajudar na cozinha, da nossa postura em relação ao mundo, vamos trabalhando o conhecimento do mundo... A Matemática é trabalhada também ela em quase todos os momentos do dia, o ajudar a pôr a mesa (saber quem está e quem não está), no arrumar (contido, não contido, arrumar com certa ordem de cores, sempre nos mesmo cestos...), noção espacial, na roda rítmica (direta, esquerda, frente, trás), na brincadeira exterior, no subir e descer árvores, no saltar à corda, no saltar, no correr, no fazer bolos de areias, número de bolos... A linguagem escrita, também é trabalhada diariamente, através da história, das músicas, dos jogos de dedos, dos desenhos, pois o aperfeiçoamento do movimento do desenho ajuda a escrever, o próprio comer à mesa corretamente com garfo e faca, ajuda na motricidade fina, o apanhar objetos pequenos, em tudo o que lhes rodeia.”(Educadora cooperante).

Segundo a mesma, os princípios e fundamentos das Orientações Curriculares estão em todas as ações diárias, assim como está descrito no Projeto Pedagógico da instituição.

Tendo por base as OCEPE (Silva et al, 2016) iremos referir como é que, a partir das observações feitas no contexto de estágio, são abordadas as áreas e domínios propostos no mesmo documento.

Assim, relativamente à área da formação pessoal e social são consideradas aprendizagens ao nível da: Construção da identidade e da autoestima, da Independência e autonomia, da Consciência de si como aprendente, e da Convivência democrática e da cidadania nas OCEPE (Silva et al,2016) foi possível verificar ao longo da prática que a instituição trabalha esta área de forma transversal. Isto é visível, pela forma como a instituição promove:

- A relação com o mundo que rodeia a criança (a partir dos materiais disponibilizados, do espaço exterior, o convívio com as famílias etc.);
- Vivências do dia-a-dia no grupo, pois aproveitam-se múltiplas situações sociais que inevitavelmente conduzem a criança à aquisição de valores e competências de aceitação

do outro (potenciando a interajuda: nas brincadeiras livres por exemplo quando entre elas combinam quem empurra o baloiço, uma vez que o adulto não deve intervir nas suas brincadeiras; nas tarefas domésticas; nas atividades de grupo etc.);

- A sua própria integração num grupo (na brincadeira livre);
- O desenvolvimento da autonomia (quando se vestem/calçam sozinhos; colocam as mesmas; desenvolvem atividades individuais.);
- O saber escutar o outro, ser ouvido e ser responsável pela sua própria postura (durante a roda rítmica, em que cada uma conta algo sobre o dia anterior e as restantes crianças ouvem esperando pela sua vez, no seu local).
- Os convívios nas festas ao longo do ano;

Quanto à Linguagem oral e Abordagem à escrita, segundo as OCEPE (Silva et al, 2016) as componentes a serem abordadas são: A comunicação Oral; a Consciência Linguística; Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Identificação de convenções da escrita, e Prazer e motivação para ler e escrever.

Relativamente à Linguagem oral, este domínio é desenvolvido na prática a partir:

- Da roda rítmica (onde existe uma relação do movimento com a palavra);
- Das canções, poemas, lengalengas e trava-línguas ao longo de todos os dias (na hora de arrumar, de dormir, de almoçar, de lanchar etc.
- Dos momentos de partilhas de histórias (onde as crianças aprendem a saber escutar, esperar pela sua vez de falar);
- Dos jogos rítmicos e de dicção de palavras;
- Da hora do conto (a partir do vocabulário que as crianças vão adquirindo pela escolha das histórias);
- Dos teatros livres, onde as crianças aprendem a criar as suas próprias imagens;
- Etc.

Contudo, a abordagem à escrita, e tudo o que remete para o desenvolvimento da mesma, como: “Identificar funções no uso da leitura e da escrita”; “Reconhecer letras (...)”; “Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância” entre outras aprendizagens a promover, propostas nas OCEPE, são apenas desenvolvidas no 1º ciclo, assim existe um claro afastamento dessa área no presente pré-escolar, mesmo quando surge de curiosidades das crianças (Silva et al., 2016, p. 73).

Este afastamento é visível, por exemplo: Pelo facto de haver poucos locais onde são visíveis as letras dos nomes das crianças; por estas não terem acesso a nenhum livro

na sala; ou por momentos como este: “Y”: “*Estas letras são as letras do “R...” não são?*” (neste momento a educadora apenas sorriu e começou a cantar a música da hora do lanche.). Para além disso, durante a minha prática fui chamada à atenção por colocar o nome das crianças nas folhas antes destas começarem a desenhar, pois desse modo ia desperta-las para as letras do seu nome e não para um desenhinho fluido.

No extrato da entrevista que vimos anteriormente foi claro que a educadora quando referiu que a *“linguagem escrita, também é trabalhada diariamente, através da história, das músicas, dos jogos de dedos, dos desenhos, pois o aperfeiçoamento do movimento do desenho ajuda a escrever, o próprio comer à mesa corretamente com garfo e faca, ajuda na motricidade fina”*, para além das histórias foca essencialmente aspetos ligados à motricidade fina, que não estão contemplados nas OCEPE como uma aprendizagem no âmbito da abordagem à escrita.

Quanto à Área de Conhecimento do Mundo, esta também é trabalhada de alguma forma, mas sem grande aprofundamento, pois tendo em conta que o proposto nas OCEPE (Silva et al, 2016) devia desenvolver-se: a Abordagem às Ciências na componente do mundo social e no mundo físico e natural, a Introdução à Metodologia Científica e o Mundo tecnológico e utilidades das Tecnologias.

Quanto à primeira, verifica-se algum investimento, pois o ambiente da instituição é propício para desenvolver tanto o mundo social como o natural da criança.

Assim, relativamente ao mundo social, verifica-se um desenvolvimento pelo sentido de comunidade dentro da instituição, por ser desenvolvida a consciência da identidade de cada criança (pois cada um tem o seu papel no grupo, ex: “O “M” é quem vê se estas pedras são preciosas ou não”)(“O Y é o mais forte da sala”)(“A R põe a mesa sempre bem”), por estas vivenciarem o tempo diário, semanal e anual, pela importância que a pedagogia dá aos ritmos naturais, uma vez que acompanhar as estações do ano é uma das maneiras de perceber o ritmo pois (...) “a natureza faz seu movimento próprio, que permeia e atua sobre cada ser vivo, inclusive o ser humano” (Stirbulov & Laviano, 2015, p.153) e por conhecerem e respeitarem a diversidade cultural, pois existem crianças de diferentes etnias a frequentar esta instituição. Para além disso, o facto de serem grupos heterogéneos em idade e pelas páticas de grupo serem numa lógica de interajuda também desenvolve as crianças neste sentido.

Quanto ao mundo físico e natural, é visível o desenvolvimento desta área pela facilidade que as crianças têm de identificar características distintas dos seres vivos, pois compreendem as suas diferenças a partir das explorações livre no exterior, demonstram

cuidados e segurança com o seu corpo, pelo que compreendem quais são os seus limites (por exemplo ao subir às árvores “*L: eu consigo ir até aqui, mas ali já tenho medo*” ao cozinhar “*S: Vou por a luva para não me queimar*” etc.), e manifestam preocupações e respeito pelo meio ambiente (“*M: Não passem por cima do arbusto*”)(“*L: Assim vais a magoar a flor*). Ainda que nem todas as componentes sejam abordadas, neste domínio verifica-se um grande envolvimento das crianças com o meio ambiente.

Ainda na área de Conhecimento do Mundo verifica-se que nesta instituição dão alguma importância à Introdução da metodologia científica, ainda que numa fase precária, onde a criança não é incentivada a obter conclusões concretas, nem a compreender como alcança respostas às suas questões, mas tem a liberdade de explorar e de se questionar (“*R: Como é que se faz lama?*” - neste momento ninguém respondeu como é que este fenómeno acontece, nem como é que ela podia arranjar estratégias para responder à sua própria questão, no entanto a criança explorou.)

Quanto ao Mundo tecnológico e a utilização das tecnologias não é de todo explorado na presente instituição, pois nem as profissionais devem ter consigo algum instrumento tecnológico para não chamar a atenção às crianças para as tecnologias.

Relativamente ao domínio da Matemática, esta área é trabalhada nesta instituição de forma subentendida, ou seja, as componentes abordadas no OCEPE (Silva et al, 2016) de Números e Operações são visíveis nas tarefas, tais como, identificar quantidades de diferentes formas (número de passas depois de almoço, ou número de pratos ao colocarem a mesa) ou na Geometria e Medida, trabalham a localização objetos num ambiente familiar, bem como, promovem o reconhecimento das formas geométricas e estabelecem padrões (ao arrumar os materiais nos seus locais e fazerem as tarefas domésticas).

Todavia não é visível uma intencionalidade para aproveitar essas situações e promover uma maior aprendizagem pelas crianças.

Relativamente às componentes como Organização e tratamentos de dados ou Interesse e Curiosidade pela Matemática não estão de todo propostos no currículo. Para além disso, é de referir que quando as crianças demonstram algum conhecimento matemático mais específico, não lhes é permitido ir muito além, pois identificar quantidades através de símbolos ou compreender a importância e utilidade da matemática, como é referido nas OCEPE (Silva et al, 2016) são vistas como algo que só deve ser introduzido mais tarde, mesmo que essa seja a vontade de aprender da criança.

Tendo em conta o domínio da educação física/motora este está presente na brincadeira livre, também pela qualidade do espaço exterior, onde as crianças brincam

diariamente. Pois o jardim da instituição permite que as crianças se expressem corporalmente e ao mesmo tempo promove a sua autonomia pessoal, confiança em si mesmas e força interior. O facto de subir às árvores, ultrapassarem obstáculos, saltar à corda (...) faz com que, de um modo fluido e orgânico, as crianças desenvolvam um enriquecimento de competências motoras, assim, demonstra que dominam movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como é proposto nas OCEPE (Silva et al, 2016). Para além disso, também na roda rítmica é um momento de contemplar os diferentes movimentos do copo.

Relativamente ao domínio da educação artística, ao longo da prática, foi possível verificar que a expressão musical está sempre presente ao longo de todos os dias:

- Na roda rítmica;
- Na canção para adormecer;
- A dar as graças antes da refeição;
- Na canção para arrumar;
- Na canção para se prepararem para ir para a rua;
- Ao chamar à atenção as crianças (pois esta pedagogia utiliza canções/cantilenas como estratégia de chamar atenção à criança, para que esta a oiça com atenção, assim como para iniciar uma tarefa, para a acalmar etc. (Ignácio, 2001).)

(Entre outros momentos)

Quanto às artes visuais, apesar de existirem com bastante frequência e com alguma variedade (tricot, aguarelas, cera de abelha etc.) não é de forma inteiramente livre pois é uma atividade que a criança deve fazer no dia em que está destinado na rotina, para além disso, existem algumas restrições na diversidade dos materiais (*Educadora: Só os mais velhos podem usar estas cores*). Pois, segundo a Educadora cooperante: “*O acesso à arte e à cultura artística é algo que é mais privilegiado em idades mais avançadas*”

Relativamente ao jogo dramático/teatro, assim como a dança vão surgindo apenas a partir da brincadeira livre.

Em suma, é possível verificar que existe alguma articulação das OCEPE ao currículo do Pré-escolar Waldorf, uma vez que existem conteúdos presentes no documento subentendidos nas atividades que caracterizam esta pedagogia, contudo nem todas as áreas são abordadas da mesma forma. Isto vai ao encontro da ideia maturacionista que a pedagogia segue pois, a criança apenas desenvolve os conteúdos que vai explorando por ela mesma desenvolvendo as suas aprendizagens por estar aberta ao mundo que a

rodeia, ter confiança ilimitada, receber estímulos sensoriais, não elaborar julgamento, desenvolver a sua motricidade e aprender por imitação (Ferreira, 2014).

É de referir que as questões das crianças não são respondidas pelo medo de se aprender mais do que o “suposto” evitando aproximarem-se do que definem como escolarização precoce, e deste modo, há uma limitação de resposta às questões das mesmas. Assim, não se verifica que esteja presente um dos pilares que fundamentam as Orientação Curriculares: “Construção articulada do saber” na medida em que não segue a ideia de que “(...) a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos” (Silva et al, 2016, p.11).

5.2. A transição do pré-escolar para o 1º ciclo – perspetiva dos profissionais

De acordo com Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016) uma transição de qualidade não depende só da criança, mas também do contexto, e dos processos de acolhimento. Um enfoque apenas nas características individuais da criança não prevê uma relação fraca com o professor, a rejeição dos seus pares, os medos e receios, a falta de envolvimento na aprendizagem (entre outros fatores) e tudo isto influencia a qualidade da transição (Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa 2016).

Desta forma, Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) defendem que tendo em conta a diversidade de fatores que influenciam estas transições, a interatividade dos “processos-pessoas-contextos-tempo” deveria ser assegurada, com o intuito de garantir um melhor desenvolvimento nesta área, uma vez que, a criança vivenciando processos múltiplos durante um longo período de tempo, tem mais facilidade em construir a resiliência necessária para o processo de transição de qualidade.

Assim, achámos pertinente compreender “Como é que os profissionais da pedagogia Waldorf defendem uma transição de qualidade entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo?” Deste modo, tornou-se uma das questões orientadoras do presente estudo.

Para isso, considerámos que seria fundamental saber a opinião de profissionais. Assim, definimos como estratégia o questionamento de profissionais, a partir de inquéritos, com respostas abertas de modo a permitir caracterizar melhor as suas opiniões.

Apesar de considerarmos uma mais valia o depoimento de uma professora do 1º ciclo, com conhecimento sobre a pedagogia Waldorf, e após planeado e estruturado o inquérito à mesma (Anexo 6), este não foi possível realizar-se, pois a professora em

questão não teve disponibilidade de executar o mesmo. Deste modo, tivemos que responder a esta questão apenas a partir da opinião da educadora cooperante, acompanhada pela informação obtida a partir de autores de referência da pedagogia Waldorf.

A educadora cooperante começou por nos aludir sobre o modo como interpreta uma transição de qualidade, começando por explicar que na sua opinião neste momento, a educação é vista como um treino do intelecto, não dando importância quando ou como as crianças desenvolvem a capacidade de julgamento, tão pouco reconhecem o papel da imitação na educação da criança.

Afirma ainda que na pedagogia Waldorf *“pretende-se que cada criança se desenvolva ao seu ritmo, levando o tempo necessário ao seu desenvolvimento, sem que haja pressão para as crianças consolidarem as suas aprendizagens e desenvolverem-se de forma equilibrada e efetiva. Deste modo, no Pré-escolar desenvolvem-se as competências básicas para a futura aprendizagem através do brincar e dos ritmos diários, semanais e anuais.”*

A educadora, em conformidade com Ferreira (2014) segue a lógica maturacionista considerando que as crianças destas idades devem ter espaço e tempo para o desenvolvimento de uma infância saudável, sem pressas para desenvolver o intelecto. Assim, a criança deve: estar aberta ao mundo que a rodeia; ter confiança ilimitada; receber estímulos sensoriais; não elaborar julgamento ou análises; desenvolver a sua motricidade e aprender por imitação, por esta razão, o educador deve ser digno a ser imitado, pois é desta forma que a criança, inconscientemente desenvolve a sua moralidade futura (Ferreira, 2014).

Para a educadora, assim como para Murphy-Lang (S.d) para que as crianças destas idades tenham sucesso na sua vida académica ou seja, saibam tomar decisões, ter pensamento crítico, aprendam a ler e escrever (...) é necessário que consigam estar concentradas, e para isso é preciso que tenham uma grande segurança emocional, e isto é o que deve ser trabalhado durante o Pré-escolar. Mais informa que esta etapa é marcada por uma transformação nas características da criança, tanto a nível intelectual como fisicamente, pois a sua habilidade física fica mais *“madura”* e a sua vontade em trabalhar é maior, demonstrando mais concentração. Esse período é sinalizado pela perda dos dentes de leite que se considera uma grande mudança no crescimento das crianças, *“apenas nessa idade a criança está disponível para aprendizagens mais formais”* (Educadora cooperante) (Ignácio, 2001).

Concluindo, de acordo com a opinião da educadora, e tendo em conta autores de referência da pedagogia Waldorf, um dos fatores mais importantes para uma transição de qualidade, do ponto de vista da pedagogia Waldorf, é compreender se a criança já desenvolveu a sua maturidade orgânica. Na perspetiva desta pedagogia, por volta dos seis/sete anos, as forças interiores que até então desempenham a função de fortificar os sistemas para que a criança seja saudável, passam a dirigir-se para a parte intelectual da mesma, e por essa razão, as crianças atingem a maturidade escolar (Ignácio, 2001). Parece-nos existir nesta posição alguma discrepância pois ao mesmo tempo que é defendido que cada criança tem o seu ritmo, afirmam também que a maturidade escolar aparece, entre os seis/sete anos das crianças.

É considerado, de acordo com Steiner (cit por Carlgren e Klingborg, 2005) que aprender a ler e a escrever antes do tempo tem como consequência um enfraquecimento físico, para isso é preciso recorrer a forças interiores que a criança ainda tem necessidade para o seu desenvolvimento orgânico, e assim quando a criança parece já querer saber mais e questiona, não se dá continuidade a essa sua necessidade, pois consideram ser “uma antecipação de aprendizagens formais, no momento em que a criança ainda não se encontra preparada, não dispondo de todos os pré-requisitos para a sua iniciação.” (Correia, 2016).

5.3. A transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo – perspetiva das famílias

Todas as famílias têm que fazer escolhas no momento de transição para o 1º Ciclo, sobre qual o estabelecimento que os filhos irão frequentar. No caso do local onde decorreu a prática essa questão é imperativa pois na instituição não existe 1º Ciclo. Para além disso, os pais, em princípio, escolheram aquela instituição pela pedagogia que praticava, o que nos levou a pensar se esse também seria o critério para a escolha da escola do 1º Ciclo.

Assim, estabelecemos como outra questão orientadora de estudo “Uma vez que não existem em Portugal muitas escolas do 1ºCiclo que sigam a pedagogia Waldorf, quais são as pedagogias escolhidas pelas famílias para dar continuidade à formação da criança? Existe algum padrão?”

Neste sentido com o recurso a um questionário, pedimos tanto aos pais das crianças que já tinham passado pelo processo de transição, como aos pais das crianças que irão transitar, que nos indicassem as razões da sua escolha.

Perspetiva dos pais cujos filhos já passaram pelo processo de transição do 1º Ciclo

Nas questões efetuadas a estes pais, procurámos perceber o que os orientou na sua escolha da escola do 1º ciclo dos seus filhos, quisemos também, perceber se tinham procurado um contexto que seguisse alguma pedagogia específica.

A maioria dos pais (6/11) afirmaram que o facto de as crianças terem desenvolvido o seu pré-escolar na pedagogia Waldorf tinha influenciado a escolha da nova escola, apesar de, de forma geral acharem que os filhos, por serem crianças teriam facilidade na adaptação de qualquer escola. Assim, destacaram como aspetos relevantes a tomar em consideração para uma transição mais suave: o tamanho da comunidade escolar; a alimentação; um ambiente calmo, e a importância dada ao espaço exterior, bem como às componentes artísticas.

Os restantes pais, justificam que a pedagogia escolhida no pré-escolar pouco influenciava a sua escolha pois, por questões financeiras, não poderiam colocar os seus educandos numa escola com a mesma abordagem pedagógica.

Em termos da escolha da abordagem educativa, a maioria dos pais afirmou ter colocado os seus filhos em escolas que não seguem nenhuma específica. Apenas três optaram por por os seus filhos em abordagens pedagógicas concretas: pedagogia Waldorf (2/11) e a pedagogia Montessori (1/11).

Parece assim, que a pedagogia seguida não foi o elemento principal que orientou a escolha dos pais para a transição dos seus filhos.

Para responder a esta questão orientadora, torna-se também pertinente compreender se caso existissem mais escolas Waldorf para o 1º Ciclo, em Portugal, colocariam os seus filhos nas mesmas, assim, 72,7% (8/11) pais afirmaram que colocariam os seus filhos na mesma pedagogia e 27,3% (3/11) pais que responderam “Não”.

Os pais que gostariam que os seus filhos continuassem na mesma pedagogia, justificaram a sua resposta afirmando que esta é a pedagogia com que mais se identificam, destacando algumas características que consideram fundamentais nesta pedagogia tais como: o respeito pelo ritmo individual de cada criança nas suas aprendizagens; a visão de ser humano integral; ser uma pedagogia completa e humanista; o ambiente harmonioso e de união, que na sua opinião desenvolve menos propensão ao bullying.

Os pais que responderam que não escolheriam uma pedagogia Waldorf para o 1º ciclo dos seus filhos, referiram que a continuação educativa nesta pedagogia poderia desenvolver uma “*desadequação à realidade existente*”, pois gostavam que o seu filho

“tivesse uma realidade mais próxima do seu dia a dia” ainda, um dos pais afirmou não estar certo de que fosse uma boa pedagogia para o 1º Ciclo.

Perspetiva dos pais cujos filhos farão este ano a transição para o 1º Ciclo

Quanto aos pais das crianças que farão a transição este ano, a maioria (4/5) considerou que o facto de os filhos frequentarem a pedagogia Waldorf no Pré-escolar influenciará a sua escolha da escola para o ano seguinte, pois consideram como fator mais relevante da escolha do próximo contexto educativo o tipo de pedagogia/ abordagem do mesmo, assim, gostariam de colocar os filhos numa escola que se centre nos valores humanos, e que respeite o individualismo de cada criança (princípios orientadores da pedagogia Waldorf). Outro aspeto fundamental referido é a proximidade e ligação entre os alunos/professores/pais para que a transição se faça de um modo mais “suave”. Afirmaram também que não querem para os seus filhos uma escola apenas “conteudista”.

No entanto, quando questionados sobre que em modelo pedagógico gostariam de colocar os seus filhos, apenas um referiu ter escolhido uma escola com um modelo pedagógico específico (Movimento Escola Moderna), sendo que os outros, ainda desconheciam em que 1º Ciclo colocarão os filhos.

Quando questionámos os pais sobre se houvesse a possibilidade de dar continuidade educativa, aos seus filhos, na pedagogia Waldorf, 60% (3/5) referiram que não optavam por colocar os seus filhos na mesma pedagogia, demonstrando algum receio do desfasamento curricular em relação aos ciclos seguintes, assim afirmam que só colocariam os seus filhos num 1º Ciclo Waldorf se esta abordagem existisse até ao secundário pois temem a dificuldade de transição dos filhos para um sistema convencional mais tarde.

Os pais que, caso fosse possível, optavam pela continuidade educativa numa pedagogia Waldorf justificam a sua escolha por esta abordagem respeitar as crianças e os seus processos de desenvolvimento, como um todo, desenvolvendo a confiança e segurança das crianças, e por estas terem sido tão bem acolhidas no seu Pré-Escolar.

Em suma para responder à terceira questão “Uma vez que não existem em Portugal muitas escolas do 1ºCiclo que sigam a pedagogia Waldorf, quais são as pedagogias escolhidas pelas famílias para dar continuidade à formação da criança? Existe algum padrão?” Em ambos os grupos verifica-se que não existe nenhum padrão em concreto, de escolas, metodologias ou abordagens pedagógicas em que os pais colocam os filhos para dar continuidade à sua formação a partir do 1º Ciclo, mas que de forma

geral, se houvesse possibilidade, a maioria dos pais cujos filhos já efetuaram a sua transição, colocavam-nos na mesma abordagem pedagógica que a que frequentaram no Pré-escolar, defendendo que esta é a pedagogia que lhes faz mais sentido por ir ao encontro dos seus ideais.

No entanto, os pais cuja transição dos filhos será efetuada este ano, demonstram alguns constrangimentos em colocá-los na mesma pedagogia, uma vez que sentem “*receio do desfasamento curricular em relação aos ciclos seguintes*”.

Parece que não é uma pedagogia específica que orienta as escolhas dos pais, mas sim um conjunto de princípios e cuidados na forma como se respeita a individualidade de cada criança, nas relações estabelecidas (adulto/crianças e criança/criança). Assim, por afirmarem querer para os seus filhos uma escola que siga princípios humanistas e espiritualistas respeitando o desenvolvimento das crianças, faz sentido terem-nos colocado num Pré-escolar Waldorf, uma vez que estes são os princípios orientadores desta pedagogia (Carvalho, 2008, cit por Ferreira, 2014).

5.4. Preparação da transição do Pré-escolar para o 1ºCiclo

Por considerarmos que que a transição é uma fase impactante em que a criança deve ser acompanhada, sentimos a necessidade de compreender como é que os profissionais e as famílias preparam a transição das mesmas, neste contexto. Assim, surgiu a quarta questão orientadora, “Como é que os profissionais e as famílias veem e preparam esta passagem?”

Para responder a esta questão optámos por utilizar o questionamento direto à educadora cooperante, bem como, aos pais das crianças (tanto das crianças que já fizeram a transição como aos pais das crianças que a farão este ano) através dos inquéritos referidos anteriormente.

Diferentes autores como Vasconcelos (2009), Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016) entre outros, têm referido que a forma como a preparação de uma transição é feita, bem como, como são envolvidos os diferentes intervenientes (pais, crianças, profissionais) é muito importante para que esta seja realizada sem grandes adversidades.

Deste modo, inicialmente iremos abordar como é feita a preparação dos profissionais do Pré-escolar, neste contexto, uma vez que como já foi mencionado estes têm um papel importante no processo de adaptação das crianças a um novo ambiente (Monge & Formosinho, 2016). Para isso, utilizaremos as respostas dadas pela educadora

cooperante sobre como é que esta encara e prepara a passagem de pré-escolar para 1º ciclo.

A educadora começou por se referir às crianças que fariam a transição este ano como as “crianças em idade de transição” afirmando estas passam a ter um papel de maior relevância no grupo. Para dar força a esta ideia, estas são intituladas de “Meninos do Sol”. Em conformidade, Ashe, et al. (1991, cit por Correia, 2016) a educadora afirmou que estas crianças (de cinco e seis anos) desempenham outras atividades, para além das propostas para todo o grupo e acabam por ser os exemplos orientadores das crianças mais novas, deste modo, desenvolvem mais competências sociais e ao mesmo tempo é reforçada a sua autoestima pela valorização das suas capacidades. Ao longo do estágio, isto foi manifestado, pois em cada época festiva, as crianças mais velhas, desenvolviam mais tarefas que as restantes, e as crianças mais novas idolatravam-nas por isso (por exemplo, na festividade de São Michael, apenas “os meninos sol” construíram uma espada de madeira.).

Na fase mais próxima à transição, a educadora referiu que “os meninos Sol” são observados e “avaliados” a partir do seu desenvolvimento psicomotor, a oralidade e a socialização, bem como o desenvolvimento físico psicológico e emocional. Para além disso, em cada uma destas crianças, é tida em conta a sua: capacidade de resolução de conflitos; forma de brincar; relação social com os pares; motricidades fina e grossa; representação mental e cognitiva e imaginação e fantasia. A par com o seu desenvolvimento devem ser consideradas também as mudanças físicas de cada uma (troca dos dentes, aparecimento dos molares, alongamento do tronco e dos braços, sinais físicos da sua disponibilidade anímica para a aprendizagem). Para que este processo de Avaliação/Observação seja mais fidedigno, a educadora à semelhança de Murphy- Lang (s.d) afirma que o processo deve ser desenvolvido por uma equipa composta por: a educadora da criança; um professor de educação especial; um médico; um euritmista curativo; um professor do 1º Ciclo e os pais/famílias. Este processo determinará se a criança revela os sinais de maturação para o passo seguinte no seu crescimento: a entrada para a escola. A educadora salienta ainda que a transição para o 1º Ciclo acontece quando todos os aspetos anteriormente referidos se aliam à curiosidade e vontade de aprender da criança. Nesta fase as crianças “poderão ter 6 ou 7 anos de idade.”

Ainda de acordo com a perspectiva da educadora, na educação pré-escolar são evitadas todas as atividades intelectuais e abstratas, pois considera-se que a criança desta idade ainda não atingiu o seu desenvolvimento orgânico. Nesta fase, a sua principal

atividade deve ser é o brincar e as aprendizagens desenvolvidas a partir do mesmo, pois pretende-se as crianças entrem para o 1º Ciclo com alegria, segurança e motivação para novas descobertas e aprendizagens evitando o desânimo da repetição (Murphy-Lang, s.d).

Tendo em conta que o processo de transição das crianças do pré-escolar para o 1º Ciclo, tem uma influência direta nas vivências das famílias das mesmas, e que estas devem desempenhar o papel de apoiá-las na sua transição, procuramos compreender como estas vivenciam este processo (Monge & Formosinho, 2016).

Perspetiva dos pais cujos filhos já passaram pelo processo de transição do 1º Ciclo

A partir das respostas dos pais das crianças que já fizeram a transição, percebemos que a maioria (5/8) considera não ter preparado o momento de transição dos seus educandos de nenhuma forma específica. Muitos deles deram-nos a perspetiva de que não foi necessário, uma vez que os seus filhos se sentiam preparados para a mudança. A minoria de pais (2/8) afirmaram que tinham abordado o tema sob várias perspetivas: novos colegas, novos amigos, horários diferentes, novas aprendizagens, novos comportamentos.

Perspetiva dos pais cujos filhos farão este ano a transição para o 1º Ciclo

Quanto aos pais das crianças que farão a transição este ano, também afirmam que não têm preparado de nenhuma forma em concreto a transição dos seus filhos, no entanto, referiram que falavam com as crianças, de uma forma descontraída, sobre a nova escola, principalmente respondendo às questões que as mesmas iam colocando, sem criar grandes expectativas. Importa mencionar que um dos encarregados de educação, refere que a própria escola se encarregará de preparar essa passagem com qualidade. E ainda, um, afirma que tem preparado, falando sobre o assunto de uma forma “*positiva e aliciante*”.

Em suma, pode-se verificar que a educadora desta instituição, prepara a transição das crianças a partir da proposta de novas tarefas (que exigem mais concentração e dedicação), bem como através da sua análise e avaliação do desenvolvimento da maturidade delas. Assim, cria um documento para cada criança, tendo como finalidade a transmissão da informação sobre o processo desenvolvido e das dinâmicas educativas realizadas no Pré-escolar. Este documento é uma espécie de portfólio individual, que acompanhe a criança na sua transição, demonstrando o seu percurso educativo. Esta é uma estratégia sugerida por Silva et al, (2016) e Rodrigues, (2005) que a educadora aborda para que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar “não seja em vão”, e para que o professor do 1ºCiclo tenha em conta as aquisições efetuadas na Pré-escolar,

bem como a história de cada uma das crianças, e desse modo as possa desenvolver a partir das suas aprendizagens já feitas. Isto faz com que se torne mais suave o processo de transição.

Idealmente, toda a comunidade educativa deveria estar envolvida na preparação do processo de transição. E neste sentido, para além da articulação entre os profissionais de educação, é desejável que as famílias sejam mantidas informadas das medidas introduzidas, esclarecidas acerca das oportunidades educativas disponíveis e partilharem as possibilidades de escolha que lhes são oferecidas com as crianças, permitindo-lhes tirar dúvidas acerca do seu percurso académico apoiando-se mutuamente (Silva et al, 2016).

Assim, tendo em conta as respostas obtidas pelos pais de ambos os grupos, foi possível verificar que estes, de forma geral, não consideram preparar de nenhuma forma, a mudança para o 1º ciclo dos filhos, no entanto, afirmam ter abordado o tema sob várias perspetivas, principalmente respondendo às questões que os filhos lhes iam colocando, de uma forma descontraída, sem criar grandes expectativas. Desta forma, parece que os pais não consideram que falar sobre a transição, seja uma forma apoiar os filhos neste processo. É de salientar que na opinião de um dos pais, a preparação de uma transição de qualidade é responsabilidade da escola.

5.5. A transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo – perspetiva das crianças

Tendo em conta que o elemento central no processo de transição são as crianças, e que consideramos, assim como Monge e Formosinho (2016) que quanto mais participativas e ativas estas forem no seu processo educativo maior será a facilidade em terem uma voz ativa, capaz de expressar as suas opiniões sobre a sua transição, assim, achámos pertinente saber as suas expectativas sobre o seu processo de transição. Neste contexto, criamos como questão: Como é que as crianças do pré-escolar em Waldorf antecipam a sua mudança para o 1ºCiclo? Que expectativas desenvolvem?

Para darmos resposta a esta questão achamos relevante recolher as opiniões das crianças que este ano irão transitar para o 1º Ciclo, deste modo optámos por fazer-lhes uma entrevista, em *focus grupo*, ou seja, desenvolver um espaço onde as crianças pudessem discutir em grupo, como é que estas percecionam e imaginam a sua nova escola, bem como, quais as diferenças que consideram existir entre a escola atual e a futura.

Relativamente ao que sentiam em relação à futura mudança, as crianças demonstram, sentimentos diversos. Surgiram respostas que denotaram alguma incerteza e ansiedade como: *“Eu estou a sentir que... que amanhã vou ir para essa escola, mas não vou.” (...)* *“Eu estou ansioso para fazer seis anos para ir para a escola primária...”* Contudo outras crianças posicionaram-se de forma mais positiva face a esta mudança: *“É, vai correr tudo muito bem, eu quero muito ir para a escola primária e eu vou, e eu vou (...)*” e uma das crianças também afirmou estar calma com a mudança. As suas respostas foram ao encontro de Monge e Formosinho (2016) na medida em que os sentimentos expressos, no mesmo foram também associados a uma grande satisfação pela novidade, acompanhada por receios, principalmente, social e emocionalmente, referindo como maior medo o de não fazer amigos na escola.

Sentimos necessidade de perceber se as crianças transmitiam em casa as mesmas emoções que nos transmitiram ao longo da entrevista, assim, a partir da entrevista aos pais das mesmas, compreendemos que nas suas perspetivas, as emoções que os filhos sentem em relação à sua futura transição, também foram identificadas uma ambivalência de emoções, que por vezes até coexistiam com as das crianças. Assim, apareceram respostas indicando o nervosismo, a curiosidade e a motivação como as emoções mais características da forma como as crianças se sentiam nesta fase.

Expetativas face ao 1º Ciclo

Também questionámos as crianças sobre as expetativas face ao que iam encontrar no 1º Ciclo. Nas suas respostas, referiam aspetos diversificados que se direcionavam principalmente para o espaço físico e para as atividades que iriam desempenhar.

Quanto à ideia que as crianças têm em relação ao 1º Ciclo, relativamente ao espaço, todas afirmaram ser maior que a presente instituição, para além da dimensão da escola, as crianças ainda deram respostas sobre algumas especificidades do espaço físico da sua futura escola como: *“Acho que a escola primária por dentro vai ser tipo um sítio de reunião, só que com mais brinquedos e mais espaço...”*; *“Há muitas salas...”* e *“Olha, eu acho que a escola primária que vai ser igual a esta, só que não vai ter bebés, vai ser só para grandes...”*. Assim, definem que será uma escola só para *“crescidos”* em que haverá muitas salas, uma vez que, também haverá muitas mais crianças.

Quanto à perspetiva que as crianças têm da sua futura sala de aula, estas debateram umas com as outras sobre a forma como imaginavam que as salas do 1º ciclo seriam, resultando como ideia geral que será um espaço amplo *“Com muitas mesas”*. A discussão surgiu quando uma das crianças afirmou que na sua opinião não haveria brinquedos na

mesma: “*Mas não deve ter brinquedos...*” pois para uns era claro que não haveria brinquedos na sala, e para outras isto era impensável “*E eu acho que vai ter lá muitos brinquedos...*”. Para além disso, uma criança afirmou que na sala teria que haver “*um balcão para a professora dizer coisas...*” e outra referiu que a sala seria uma espécie de “*sala de reunião*”. Deste modo, as crianças têm presente a ideia geral de como estão dispostas as salas dos 1º ciclos tradicionais, afastando-se da imagem que têm do presente Pré-escolar, é de referir que na minha opinião, assim como é visível na das crianças, deviam haver espaços dedicados à brincadeira nas salas do 1º Ciclo, para quando as crianças acabassem as suas tarefas, pudessem usufruir dos mesmos, pois considero que isso seria mais um fator benéfico para suavizar a transição. Para além disso, contribuía para um ambiente positivo dentro da sala de aula, também necessário para trabalhos de grupo entre as crianças.

Relativamente à opinião das crianças sobre quais as atividades que desenvolverão no 1º Ciclo, todas elas salientam atividades relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como, atividades para aprender a fazer contas e “*geometria...*” Para além destas ideias que todas afirmaram, ainda algumas especificaram o que achavam que seriam as suas aprendizagens e práticas, assim, afirmaram que iriam desenvolver as suas aptidões artísticas “*Vou aprender a pintar*” e “*Tocar viola*”. Referem também, que vão aprender “*Estudos do meio*” em que na opinião de uma delas “*Eu acho que vamos plantar flores...*”. Ter educação física onde vão “*Treinar futebol...*” e muitas outras atividades tais como: “*Eu acho que vai ter visitas a um museu...*”, “*fazer histórias*”, “*estudar com livros*” etc.

É de referir que uma das crianças afirma que na escola vão brincar e tirar dúvidas dos trabalhos, pois considera que o restante trabalho é levado como trabalhos de casa, pela imagem que tem da sua irmã estar sempre a fazer trabalhos em casa.

Apesar de na opinião geral das crianças em transição, estas afirmarem que farão muitas atividades na escola nova, não relacionam com as atividades feitas ao longo do percurso do pré-escolar, deixando claro que na presente instituição aprenderam “*a comer bem com garfo e faca*”, “*...os com licenças e essas coisas*”, “*a portar bem*”, “*a fazer pão e a ajudar os bebés*” etc.

É de destacar que assim como afirmam Monge e Formosinho (2016) ao longo das entrevistas as crianças foram sempre demonstrando que sentem muita ligação e pertença ao Pré-escolar que frequentaram, referindo sempre que irão ter saudades do espaço, dos

amigos e dos profissionais “*Eu gosto muito disto aqui, vou ter saudades, do baloiço, da Felipa, da Vera...*”.

Concluindo, a informação que recolhemos junto das crianças vai ao encontro do que Monge e Formosinho (2016) constataram, na medida em que os sentimentos expressos pelas crianças demonstraram uma grande satisfação pelo estatuto de mudança relativa à futura transição, associados também ao nervosismo e à ansiedade pelo impacto que uma mudança nos traz. Para além disso, foi possível verificar que os pais das crianças têm uma clara noção dos sentimentos que as mesmas têm vindo a sentir nesta fase da sua vida.

De acordo com as expectativas que as crianças demonstraram, foi claro compreender que o que estas consideram como mais relevante/emocionante na mudança para o 1º Ciclo, são as diferenças no espaço físico da escola (exterior e interior), referindo mais aprofundadamente, que a sua futura sala de aula será, como a imagem que têm de um 1º Ciclo tradicional, e, o desenvolvimento de novas aprendizagens. Assim, é bastante visível que estas crianças valorizam a mudança para o 1º Ciclo pela importância de adquirir novas aprendizagens, tendo a noção de que será diferente daquilo que vivenciaram ao longo do Pré-escolar. Compreendem também que haverá uma diferença significativa no tempo de brincar. Para além disso, foi interessante compreenderem que apesar das aprendizagens efetuadas no Pré-escolar serem diferentes das que perspetivam desenvolver no 1º ciclo, consideram-nas importantes e não demonstram ter dificuldade em destacá-las.

É de referir que estas crianças demonstram ao longo das suas entrevistas uma ligação de proximidade e de pertença do Pré-escolar, deixando claro que vão sentir falta das pessoas, convivências, espaço etc.

5.6. Transição de um Pré-escolar Waldorf para o 1º Ciclo – facilidades e dificuldades

Como última questão orientadora, achámos necessário compreender as precessões dos profissionais de educação quanto aos aspetos que consideram ser facilitadores ou dificultadores de uma transição de um Pré-escolar Waldorf, para um 1º Ciclo de outra abordagem educativa. Deste modo, questionámos os pais das crianças que irão transitar para o 1º Ciclo e outros pais cujos filhos já transitaram. Pretendemos compreender se, para eles, o facto de os seus filhos terem frequentado um Pré-escolar de uma abordagem

tão específica, poderia influenciar, positivamente ou negativamente, a inserção das crianças no 1º Ciclo.

Para responder a esta questão procurámos também ter em consideração a opinião da educadora cooperante.

Aspetos facilitadores para a transição para o 1º Ciclo

Segundo a opinião dos pais, cujos seus filhos já passaram pelo processo de transição, todos (11/11) defendem que o facto de as crianças terem frequentado o Pré-escolar em Waldorf desenvolveu aspetos facilitadores na adaptação do seu filho ao novo contexto educativo, destacando como características positivas para a passagem: a criatividade desenvolvida; a capacidade de empatia e cuidado pelo outro; a parte espiritual desenvolvendo-lhes calma; resiliência, autonomia e confiança por ter experienciado tanto o quotidiano e ainda a capacidade de se adaptar às situações. É de salientar que dois destes pais consideram que o facto de as aprendizagens formais não terem sido trabalhadas durante o Pré-escolar, desenvolveu às crianças mais “*vontade de trabalhar por ter sido criança com tempo*”, assim desenvolveu muita curiosidade. Pois é a partir das experiências que surgem durante o brincar que as crianças vão compreendendo o que as rodeia (Ignácio, 2001).

Em contrapartida, as opiniões dos pais das crianças que farão a transição este ano, não foram tão semelhantes. Assim, alguns pais (2/5) afirmaram ser pouco relevante o local onde as crianças executaram o Pré-escolar, explicando que a adaptação estará dependente de muitos outros fatores mais significativos e inesperados. Outros encarregados de educação (2/5) têm uma opinião “*neutra*” afirmando que tanto poderá ser facilitador como dificultador, e que as vantagens desta pedagogia só são observadas a longo prazo, na vida futura. Para além destes, um dos pais responde que sim, será um aspeto positivo, pois a individualidade do seu filho foi valorizada e levará para o novo ciclo uma “*bagagem humanizada e calorosa*”.

Aspetos dificultadores na transição para o 1º Ciclo

De acordo com a opinião dos pais, das crianças que já transitaram, a maioria (9/11) afirma que o facto dos seus filhos terem frequentado o Pré-escolar na Pedagogia Waldorf não dificultou em nada a sua adaptação ao novo contexto. Dois desses justificaram a sua resposta, um afirmando que a única diferença do seu filho face alguns colegas, é que ainda não sabia ler, mas rapidamente aprendeu, e o outro afirmando que as dificuldades sentidas pelo filho nada estavam relacionadas com a pedagogia.

Desta forma, apenas dois pais afirmaram ter havido algumas dificuldades na passagem dos seus filhos tendo em conta a especificidade da pedagogia do pré-escolar. Um referiu que as dificuldades assentaram no passar muito tempo na escola, sem ter acesso a um brincar com a qualidade a que estava habituado, desta forma, este encarregado de educação repensou as rotinas em casa, para que a criança tivesse mais tempo de brincadeira livre. O outro pai, afirmou que houve dificuldade, pois enquanto que o Pré-escolar era um “*ninho de amor*”, agora, no 1º Ciclo a criança preparava-se para enfrentar os desenvolvimentos dela mesma.

Quanto à opinião dos pais das crianças que farão a transição este ano, (2/5) pais afirmam não achar que houvesse algum aspeto menos positivo na transição de um pré-escolar Waldorf para o futuro 1º Ciclo em outra abordagem pedagógica, pois consideram que a pedagogia é pouco relevante, uma vez que na sua opinião, a adaptação dependerá de muitos outros fatores mais significativos e inesperados. Um dos pais não tem uma opinião concreta sobre este assunto. Quanto aos dois restantes, um deles irá colocar o seu filho numa escola com os mesmos valores, por isso supõe que não haverá uma grande dificuldade em adaptar-se, no entanto não descarta essa hipótese por ser uma grande mudança. Na perspetiva do outro pai, dependerá da escola em si, do professore, etc, mas um dos fatores que considera pouco facilitador é o facto de as crianças não estarem habituadas a estar sentadas a executar tarefas e a escutar atentamente, uma vez que estas competências não são trabalhadas na pedagogia Waldorf.

Sintetizando, podemos compreender que os pais cujos seus filhos já passaram pelo processo de transição consideraram que o facto dos filhos terem frequentado o Pré-escolar na pedagogia Waldorf foi uma mais valia, não só para a transição dos filhos, mas também para a vida futura, pois aprenderam valores e ideais. Porém, alguns revelam ter havido dificuldades, podendo não ser associadas à pedagogia anterior, e que a única diferença entre os seus filhos face os colegas eram baseadas nas aprendizagens formais, realçando que estas foram rapidamente superadas.

Não obstante, os pais das crianças que farão a transição este ano, não demonstram uma opinião concreta sobre se a pedagogia do pré-escolar influenciará, de algum modo, a forma como as crianças se sentirão durante o processo de transição. É de salientar que estes valorizam a pedagogia pelos ideais e valores que transmite, mas associados à mesma, estes pais, demonstram alguns medos pela sua especificidade.

Perspetiva da educadora cooperante

Na opinião da educadora cooperante, os benefícios de frequentar o Pré-escolar Waldorf, são claros, uma vez que considera que a pedagogia Waldorf tem como fundamento uma base para o desenvolvimento equilibrado do ser humano.

Na sua opinião, o facto do ambiente ser sereno e rico em imaginação, protege a criança dos *“demasiados estímulos que a civilização contemporânea tende a expô-la”* para além disso, dá-se uma grande valorização dos gestos *“simples e belos do quotidiano”* e deste modo, até os materiais são naturais.

De acordo com a educadora, e assente na literatura, esta pedagogia tem princípios estruturantes para o futuro de cada criança: o respeito pelo ritmo individual de cada um, a importância dos tempos em grupos, as vivências na natureza e a brincadeira livre, estas são algumas competências desencadeadoras da estrutura do “EU” e da criatividade de cada um. Para além disso, os valores *“que inevitavelmente se ligam a esta perspectiva holística da Educação prendem-se então com: saúde e harmonia com a natureza, verdade e sabedoria, amor, criatividade e apreciação da beleza, desenvolvimento (Humano) sustentável, paz e justiça, solidariedade, união e espiritualidade”* estarão sempre presentes na vida de cada criança.

Nos primeiros anos a criança passa por vários processos de formação que irão acompanhá-la para a vida. Nestes primeiros anos ela é como um grande órgão sensorial que absorve tudo o que o exterior lhe dá e confia totalmente no ambiente que a rodeia. Todos estes processos são graduais, uns servem como base para os seguintes, daí ser importante respeitar o ritmo da criança pois esta necessita de fortalecer algumas aquisições para que possa apreender outras. Cada criança tem o seu ritmo. É importante respeitar esta individualidade para que cada etapa do crescimento seja vivida inteiramente, para que nenhum momento do processo fique sublimado, cada etapa prepara a etapa seguinte. (Educadora cooperante).

A educadora cooperante salienta ainda, que não considera haver algum tipo de aspeto dificultador na passagem de um Pré-escolar na pedagogia Waldorf para um 1º Ciclo em outra abordagem pedagógica, justificando que *“as dificuldades que as crianças sentem nessa passagem dependem acima de tudo de temperamento de cada uma e da consolidação das bases emocionais, ou à partida porque têm uma dificuldade de aprendizagem.”*

Por fim, a educadora conclui afirmando que na sua opinião a pedagogia Waldorf facilita a aprendizagem intelectual, uma vez que as crianças, quando vão para o 1º Ciclo, já estão preparadas, e maduras para essa mudança, pois tiveram tempo e espaço para

correrem, saltarem e mexerem-se, bem como, para desenvolverem a sua imaginação e fantasia. Por essa razão, já estão prontas para desenvolverem as suas capacidades intelectuais, tendo em conta Carlgen e Klingborg (2005) é nesta idade que as crianças estão preparadas para trabalhar concentradas e individualmente, e assim, começam a desenvolver o pensamento abstrato, pois tiveram tempo de ser criança.

Após verificarmos as respostas tanto dos pais das crianças como da educadora cooperante sobre se frequentar um Pré-escolar com esta vertente pedagógica pode influenciar a transição das crianças de um forma positiva ou negativa, quisemos compreender o que é que os pais tanto das crianças que já fizeram a transição, como os pais das crianças que a farão, consideram que sejam as dificuldades que os filhos sentiram/sentirão no momento de transição.

Assim, os pais das crianças que já passaram pelo processo de transição, (5/9) afirmam que não houve quaisquer dificuldades na adaptação dos filhos à nova escola. Os restantes quatro pais referem que as dificuldades demonstradas pelos seus filhos foram de adaptação a uma nova rotina, aos novos colegas, e em construir uma relação de confiança com o novo adulto enquanto professor. Também afirmam que os filhos passaram por um processo de adaptação ao modo de estar e de brincar das outras crianças, e ao modo como os adultos e as crianças se relacionavam “*com autoridade e gritos*”. Para além disso, comunicam que uma das dificuldades sentidas pelos filhos foi o facto de terem de estar sentado durante muito tempo, no entanto referem que estas dificuldades foram sentidas apenas nas primeiras semanas de transição.

Relativamente aos pais das crianças que farão este ano a transição, percebemos que a preocupação dos mesmos perante as possíveis dificuldades de inserção dos filhos ao novo contexto, variam muito de pai para pai, assim, as dificuldades apresentadas, distinguem-se desde o espaço físico da escola ser bastante diferente, passando pela adaptação a novas pessoas, pela diferença de uma escola de “*liberdade do brincar*” para uma “*escola de tarefas e objetivos*”, pela gestão da adaptação dos momentos expositivos, a concentração, até à gestão da frustração quando a aprendizagem pressupõe tentativa-erro e repetição e a adaptação a uma maior autonomia em relação aos adultos.

Concluindo, de forma geral, os pais das crianças que já estão em outro contexto institucional demonstram que na sua opinião o facto de as crianças terem frequentado o pré-escolar Waldorf foi um benefício a longo prazo, pois desenvolveu os seus filhos a vários níveis: Criativo, Empático, Espiritual, Autónomo (entre outros). Deste modo, não

consideram que a abordagem pedagógica do Pré-escolar possa ter influenciado de forma menos positiva a transição das crianças.

Quanto aos pais das crianças que farão a transição em breve, afirmam que a pedagogia do Pré-escolar é pouco relevante para a transição, uma vez que consideram que existem outros fatores mais relevantes para uma transição de qualidade. Para além disso, demonstraram que o processo tanto pode ser facilitador como dificultador, mas realçaram como fator que possa causar alguma confusão às crianças o facto de no Pré-escolar as crianças não estarem habituadas a estar concentradas num espaço em concreto.

Na opinião da educadora cooperante, esta pedagogia prepara as crianças a longo prazo dando-lhes as ferramentas necessárias para uma inserção de qualidade e com muita vontade em aprender num 1º Ciclo. Para além disso, como afirma Correia (2016) as crianças em questão acabam o 1º ano dominando as mesmas competências que as crianças que precocemente exploram essas áreas.

VI. Considerações Finais

Concluir este estudo implica refletir e apresentar os temas fulcrais que foram analisados ao longo do mesmo, assim apresentaremos uma síntese sobre: a perspetiva dos profissionais Waldorf relativamente a uma transição de qualidade, referindo que papel consideram ter nesse processo; como é que as crianças e famílias lidam com o processo das transições (expectativas, critérios de escolha da nova escola, medos associados etc.), como é que estas as transições são preparadas pelos agentes educativos neste contexto e que estratégias são utilizadas no mesmo para suavizar as descontinuidades educativas.

Relativamente à perspetiva dos profissionais Waldorf, estes consideram que a abordagem pedagógica em questão, oferece às crianças ferramentas para uma qualidade da sua vida futura, uma vez que as aprendizagens mais influentes são dedicadas a ideais e valores humanistas e espirituais. Tendo em conta a sua noção de qualidade entre ciclos educativos, mais precisamente entre o Pré-escolar e o 1ºCiclo, os profissionais, destacam como fator mais influente para desenvolver uma transição de qualidade, o estado de maturação da criança, visto que na sua perspetiva, esta só está apta para a desenvolver se a sua maturidade orgânica estiver adquirida de forma saudável. Consideram que, só assim é que a criança se encontra disponível para se dedicar ao desenvolvimento da sua intelectualidade, para além disso, deve haver uma coerência nas abordagens pedagógicas (ambiente, materiais, ritmos etc.) (Murphy-Lang, s.d).

O papel dos profissionais, no fenómeno das Transições é imperativo, para desenvolver a continuidade educativa, assim, do ponto de vista da educadora cooperante, o trabalho como educadora Waldorf promove a base para uma futura aprendizagem dos conceitos no 1º Ciclo, permitindo que estes sejam adquiridos de um modo natural, prático e inato. Para além disso, no contexto, foi possível verificar que a educadora desenvolvia tarefas que exigissem mais concentração e dedicação às crianças que, brevemente, passarão pelo processo de transição, para que estas se preparassem de alguma forma para as atividades futuras, em que terão de estar mais focadas. (Monge & Formosinho, 2016) (Murphy-Lang, s.d).

Para compreender como é que as crianças e famílias lidam com o fenómeno das transições entre ciclos, fomos perceber quais as suas expectativas, emoções e como estas idealizavam a sua transição para o ciclo seguinte. Deste modo, foi claro que o que as crianças valorizam mais na mudança para o 1º Ciclo, é o ambiente escolar “*para os crescidos*”, bem como desenvolverem novas aprendizagens. Estas demonstram ter bastante presente a noção de que estar no 1ºCiclo será diferente daquilo que vivenciaram ao longo do Pré-escolar. As emoções das crianças associadas a esta mudança são uma grande satisfação, mas também nervosismo e ansiedade, pelo que implica mudar o seu quotidiano.

Compreendemos também que os pais das crianças que já se encontram em outro contexto institucional, destacam que a pedagogia Waldorf desenvolveu os seus filhos vários níveis: Criativo, Empático, Espiritual, Autónomo (entre outros) por essa razão salientam que o facto dos filhos terem frequentado o Pré-escolar na pedagogia Waldorf foi uma mais valia na sua adaptação, demonstraram também que se tivessem oportunidade, colocariam os seus filhos na mesma pedagogia. Contudo, os pais das crianças que transitarão em breve, demonstraram alguns constrangimentos em colocar os filhos na pedagogia Waldorf, pois indicam algum receio no “*desfasamento curricular em relação aos diferentes ciclos*”.

De forma geral, verificámos que não existe um padrão em concreto, de escolas, metodologias ou abordagens pedagógicas em que os pais colocam os filhos para dar continuidade à sua formação a partir do 1º Ciclo. Assim, compreendemos que não é uma pedagogia específica que orienta as escolhas dos pais, mas sim um conjunto de princípios e cuidados na forma como se respeita a individualidade de cada criança e nas relações estabelecidas (adulto/crianças e criança/criança).

Com a elaboração deste relatório também foi possível verificar como é que os agentes educativos deste contexto preparam as transições da educação Pré-escolar para o 1ºCiclo, e que estratégias utilizam para suavizar as descontinuidades educativas. Quanto à educadora cooperante, pode-se verificar que esta prepara a transição das crianças a partir da proposta de novas tarefas (que exigem mais concentração e dedicação), bem como através da sua análise e avaliação do desenvolvimento da maturidade das crianças. Assim, esta cria um documento para cada criança, tendo como finalidade a transmissão da informação sobre o processo desenvolvido e das dinâmicas educativas realizadas no Pré-escolar, este documento acompanhe a criança na sua transição, demonstrando o seu percurso educativo. Este é criado para que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar “não seja em vão”, e para que o professor do 1ºCiclo tenha em conta as aquisições efetuadas na Pré-escolar, bem como a história de cada uma das crianças, e desse modo as possa desenvolver a partir das suas aprendizagens já feitas. Isto faz com que se torne mais suave o processo de transição (Silva et al, 2016) (Rodrigues, 2005).

Os pais, não consideram preparar de nenhuma forma, a mudança para o 1º ciclo dos filhos, no entanto, no geral, afirmam ter abordado o tema sob várias perspetivas, principalmente respondendo às questões que os filhos lhes iam colocando. Desta forma, parece que não consideram que falar sobre a transição, seja uma forma de apoiar os filhos neste processo. É de salientar que na opinião de um dos pais, a preparação de uma transição de qualidade é responsabilidade da escola.

Ao longo deste estudo existiram algumas limitações, principalmente ao nível da recolha de dados. O facto de termos vivenciado um período de confinamento devido ao Covid19 foi uma delas, na medida em que se perdeu a riqueza de elaborar entrevistas tanto à educadora cooperante, como uma professora do 1º Ciclo, que acabou por não conseguir contribuir para o resultado final do estudo. Também influenciou nos questionários aos pais das crianças que frequentam o Pré-escolar Waldorf, pois se estes tivessem sido presencialmente, possivelmente obtinha uma amostra maior.

Outra limitação presente neste estudo é visível pelo erro associado ao número de pais ouvidos não ser representativo do grupo de pais cujos filhos já tenham passado pelo processo de transição, assim suspeitamos que só os pais que sentem uma maior ligação com este contexto tenham respondido aos inquéritos, logo acaba por condicionar os resultados do mesmo.

Para além disso, também a minha falta de experiência de realização das entrevistas e questionários para um estudo contribuiu para uma limitação a este nível.

No que concerne à pertinência do presente estudo, do ponto de vista do alcance, o facto de ter imergido numa abordagem pedagógica que desconhecia na qual reconheço aspetos positivos (os materiais utilizados; o desenvolvimento imaginativo; o contacto com a natureza, o desenvolvimento da autonomia, entre outros) e mesmo ao nível dos aspetos que me levantaram algumas inquietações (não dar resposta às questões das crianças, privando-as de ir mais além nas suas curiosidades; não desenvolver projetos a partir dos interesses das crianças) obrigou-me a refletir a prática e identificar potencialidades mas também aspetos menos fortes, na minha perspetiva.

Tendo em conta o que referi anteriormente, tornou-se necessário organizar pistas para trabalhos futuros, uma vez que este tema continua a ter a necessidade de ser mais aprofundado. Vários autores (Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016) (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016)(Murphy-Lang, s.d) refletem sobre as transições educativas da educação Pré-escolar para o 1º Ciclo regulares, bem como entre a mesma abordagem pedagógica, no entanto, não encontrei informações que focassem a transição de um Pré-escolar Waldorf para um 1º Ciclo em outra abordagem. Se em todas as mudanças de ciclo existem descontinuidades, estas parecem-me ser mais salientes quando também se mudam de abordagens pedagógicas. Assim, há muitas outras questões que seriam importantes aprofundar:

- Falar com crianças que tivessem frequentado o Pré-escolar em Waldorf e transitado para outra abordagem pedagógica, com o intuito de perceber como é que estas olham retrospectivamente para o processo da sua transição e como acham que podia ter sido melhorado, bem como, compreender a sua opinião sobre os dois contextos educativos;

- Fazer um estudo acompanhando o processo de transição, para perceber as descontinuidades ou as estratégias utilizadas para a sua adaptação, e assim estudar até que ponto é que as descontinuidades educativas dependem das diferentes abordagens pedagógicas ou dos profissionais e escolas;

- Diagnosticar casos de transições bem-sucedidas e perceber o que foi feito para que isto acontecesse. Podendo ver a longo prazo os benefícios e compará-los com casos de crianças que demonstraram mais dificuldade na transição.

Este relatório também despertou em mim a importância de refletir sobre as descontinuidades educativas ao longo do sistema de educação e as implicações que estas têm nas crianças e famílias, bem como, a necessidade de reconhecer as transições como fenómenos educativos para os quais é preciso implementar medidas intencionalmente

decididas pelos próprios profissionais de educação. Ficou clara a importância de os profissionais compreenderem, não só as mudanças que ocorrem, mas também a perspectiva de pais e crianças, de modo a que possam agir adequadamente e com o envolvimento e participação de todos. Para além disso, ao longo deste trabalho fui me apercebendo que poderia saber sempre mais, e este aspeto quero levar comigo para a minha vida como futura profissional, pois neste ramo é fundamental continuar a tentar estar atualizado, estar em constante questionamento e refletir de forma a arranjar estratégias para continuar a evoluir.

Assim, considero que sem este estágio e a necessidade de uma reflexão aprofundada, fundamentada e por escrito não seria nem a mesma profissional, nem a mesma pessoa.

VII. Referências bibliográficas

- Borges., Bernardo., Miguel., Parreira., Jacinto., Pereira., (2016). *A influência do currículo na transição entre o Pré-escolar e o Primeiro Ciclo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Carlgrén, F., & Klingborg, A. (2005). *Educação para a liberdade: A Pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: D'Lippi.
- Correia, A. (2016). *Tempo para Aprender vs Tempo para brincar* (Dissertação de mestrado). Escola superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Cruz, A. (2012). A articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada). Mestrado em Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Fernandes, D. (set./dez. de 2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33, 581-600.
- Ferreira, M. (2014). *Contributo da Pedagogia de Waldorf no Desenvolvimento do Ser Humano com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso*. (Dissertação de mestrado), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Eds). *Transições entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp.81-107). Porto: Porto Editora.
- Gabriel, R., Arroz, A., Ávila, S., Borges, P., Cordeiro, L., Godinho, A., González, P., Pacheco, C., Rodrigues, A., Sousa, F., Terroso, C. (2012). *Abordagens do Ambiente em Contexto Educativo*. Cascais: Principia
- Ignácio, R. K. (2001). *Criança Querida: O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. Brasil: Antroposófica. São Paulo
- Lanz, R. (2002). *Noções básicas de Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica.
- Marques, N. (2019). *O Eixo Movimento na Educação Infantil: Uma análise do ponto de vista das professoras de uma Pré-Escola situada em Tocantinópolis*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
- Monge, G., Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho

- (Eds). *Transições entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 131- 149). Porto: Porto Editora.
- Monge, G., Formosinho, J. (2016). A voz dos profissionais. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Eds). *Transições entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 173- 197). Porto: Porto Editora.
- Murphy-Lang, C. (S.d). *Desenvolvendo um olhar Atento - Observação de um professor e avaliação na primeira infância*.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Sousa, J., (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Eds). *Transições entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 55-81). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., Machado, I., (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 114. doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008
- Renate, I. K. (2001). *Criança Querida: O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. Brasil: Antroposófica. São Paulo.
- Roberto, C., Bogdan, B., & Sari, B. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, T. (2018). Experiências de Conflitualidade e Mediação numa Escola Waldorf. (Relatório de Estágio do Mestrado em Educação e Formação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Romanelli, R. (s.d). *Pedagogia Waldorf: um breve histórico*. (On-line). Recuperado de https://www.academia.edu/9315810/Pedagogia_Waldorf_um_breve_hist%C3%B3rico
- Silva, A. M. (2007). *A Pedagogia Waldorf: Um contributo para a educação em Portugal*. Porto: Universidade Postucalense
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I., Veloso, A., Keating, J., (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190

- Sociedade Antroposófica. (2016). *Princípios da Pedagogia Waldorf*. [On-line]. Recuperado de <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/369-principios-pedagogia-waldorf>
- Sociedade Antroposófica. (2016). *O que é Eurytmia* (On-line) Recuperado de <http://www.sab.org.br/portal/eurytmia/91-eurytmia>
- Stirbulov, S., & Laviano, R. (2015). *A Arte de Educar em Família - Os desafios de ser pai e mãe nos dias de hoje*. Brasil: All Print editora.
- Stockmeyer, K. (2010). O Currículo Waldorf. Sociedade Antroposófica. [On-line] Recuperado de <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/29-o-curriculo-waldorf>
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Yan, C. (2005). Developing a kindergarten curriculum based on children's 'naive theory'. *International Journal of Early Years Education*, 13 (2), 145-156.

ANEXOS

Anexo 1. Guião do inquérito à educadora cooperante

Não é possível editar as respostas

Entrevista à educadora cooperante

A presente entrevista surge no âmbito do Relatório final do Mestrado em Educação Pré-escolar, com o intuito de investigar como é que a pedagogia Waldorf pode influenciar a transição do pré-escolar para o 1º Ciclo de outra abordagem pedagógica.

É de salientar que todas as informações recolhidas serão utilizadas somente para fins de investigação.

1. Sendo a Pedagogia Waldorf tão específica, como consegue articular a sua prática com os princípios e fundamentos das Orientações Curriculares (OCEPE)?

2. Como considera as aprendizagens a promover estabelecidas nas OCEPE (por exemplo na matemática, na linguagem escrita e conhecimento do mundo) na sua prática no âmbito desta pedagogia?

3. Como é encarada a passagem de pré-escolar para 1º ciclo na pedagogia Waldorf?

4. Prepara de alguma forma a transição dos meninos do Sol para o 1º Ciclo? Como?

5. Na sua opinião, o facto das crianças frequentarem o pré-escolar segundo a pedagogia Waldorf pode dificultar de algum modo a sua transição para o 1º Ciclo? Por favor especifique que dificuldades podem surgir.

6. Na sua opinião, o facto das crianças frequentarem o pré-escolar segundo a pedagogia Waldorf pode trazer benefícios e facilitar a sua transição para o 1º Ciclo? Por favor especifique quais os benefícios/facilidades podem surgir.

Anexo 2. Guião da entrevista às crianças em Focus Grupo

Objetivos:	Questões:
<p>- Compreender conceções das crianças sobre a escola atual (Pré-escolar Waldorf)</p>	1. O que mais gostam nesta escola? O que não gostam?
	2. O que acham que aprenderam aqui?
<p>- Compreender as expectativas das crianças na transição do 1º Ciclo</p> <p>- Como é que as crianças do Pré-escolar em Waldorf acham que será a mudança para o 1º Ciclo?</p> <p>1. A nível do espaço;</p> <p>2. A nível do papel de aluno;</p> <p>3. A nível do professor;</p> <p>4. A nível de aprendizagens.</p> <p>5. A nível de comportamentos;</p> <p>-Compreender se os pais já tiveram alguma conversa alusiva à transição.</p>	3. Como se sentem por já irem para o 1º ciclo?
	4. O que gostavam de ter na nova escola que não têm aqui?
	5. Já visitaram alguma escola de 1º Ciclo? Com quem? Porquê?
	6. Como acham que são as escolas do 1º Ciclo?
	- Como acham que vai ser a sala?
	- E como acham que vão ser os trabalhos? Parecidos com os que fazem agora?
	E o professor que vão ter, acham que vai trabalhar da mesma forma que a Felipa?
	O que aprendem com a Felipa? O que vão aprender com o novo professor?
Acham que se vão ter que portar de maneira diferente na outra escola? Porquê?	
Os pais já vos falaram da escola nova? O que disseram?	

Anexo 3. Autorização de entrevistar as crianças aos pais



Autorização aos encarregados de educação

O presente trabalho surge no âmbito do Relatório final do Mestrado em Educação Pré-escolar, com o intuito de investigar como é que a pedagogia Waldorf pode influenciar a transição do pré-escolar para o 1º Ciclo. Nesse sentido solicito a autorização para que o educando participe numa conversa em pequeno grupo sobre as expectativas das mesmas à cerca da sua transição. Mais informo que esta entrevista será apenas gravada por voz, e saliento ainda, que todos os dados recolhidos serão tratados, mantendo o anonimato dos participantes e usados somente para fins de investigação.

Eu (nome do encarregado de educação)

.....
....., autorizo (nome da criança).....,

a participar numa conversa orientada pela antiga estagiária da presente instituição Maria do Mar Pereira, aluna do 2º ano de Mestrado de Educação Pré-escolar da ESEI Maria Ulrich/ISPA sobre o tema da transição para o 1ºCiclo.

Lisboa, de de 20_____.

Anexo 4. Guião do inquérito aos pais das crianças que já efetuaram a transição par o 1º Ciclo



Questionário - Transição do Pré-escolar Waldorf para o 1º Ciclo de outra abordagem pedagógica

O presente questionário surge no âmbito do Relatório final do Mestrado em Educação Pré-escolar, com o intuito de investigar como é que a pedagogia Waldorf pode influenciar a transição do pré-escolar para o 1º Ciclo de outra abordagem pedagógica, nesse sentido o presente questionário é dirigido aos pais de crianças que farão esta mesma transição.

É de salientar que todos os dados recolhidos serão tratados, mantendo o anonimato dos participantes e usados somente para fins de investigação.

1. Preparou de alguma forma o seu filho para a transição do pré-escolar para o 1º Ciclo? Como?

Texto de resposta longa

2. Uma vez que o seu filho frequenta uma pedagogia tão específica no pré-escolar, isso influencia a escolha da escola em que quer colocar para o 1º Ciclo? Em que aspectos?

Texto de resposta longa

3. A escola do 1º Ciclo em que está a pensar colocar o seu filho segue algum modelo pedagógico? Qual?

Texto de resposta longa

4. Se existissem mais escolas Waldorf para o 1º Ciclo colocaria o seu filho numa?

Sim

Não

4.1 Porquê?

Texto de resposta longa

5. Considera que pelo facto de o seu filho frequentar o Pré-escolar em Waldorf facilitará de alguma forma a sua adaptação ao 1º Ciclo? Porquê?

Texto de resposta longa

6. Considera que pelo facto de o seu filho frequentar o Pré-escolar em Waldorf dificultará de alguma forma a sua adaptação ao 1º Ciclo? Porquê?

Texto de resposta longa

7. Quais considera que sejam as dificuldades que o seu filho sentirá na sua adaptação ao 1º Ciclo?

Texto de resposta longa

8. Assinale na escala a baixo, como acha que o seu educando se sente em relação à mudança para o 1º Ciclo. Considerando 1. Pouco (...) e 6. Muito (...)

	1	2	3	4	5	6
Nervoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Assinale na escala a baixo, como se sente em relação à mudança do seu educando para o 1º Ciclo. Considerando 1. Pouco (...) e 6. Muito (...)

	1	2	3	4	5	6	Coluna 7
Nervoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 5. Guião do inquérito aos pais das crianças que farão a transição este ano



Questionário - Transição do Pré-escolar Waldorf para o 1º Ciclo de outra abordagem pedagógica

O presente questionário surge no âmbito do Relatório final do Mestrado em Educação Pré-escolar, com o intuito de investigar como é que a pedagogia Waldorf pode influenciar a transição do pré-escolar para o 1º Ciclo de outra abordagem pedagógica, nesse sentido o presente questionário é dirigido aos pais de crianças que fizeram esta mesma transição.

É de salientar que todos os dados recolhidos serão tratados, mantendo o anonimato dos participantes e usados somente para fins de investigação.

1. Preparou de alguma forma o seu filho para a transição do pré-escolar para o 1º Ciclo? Como?

Texto de resposta longa

2. Descreva como foi a adaptação do seu filho ao 1º Ciclo?

Texto de resposta longa

3. Uma vez que o seu filho frequentou uma pedagogia tão específica no pré-escolar, isso influenciou a escolha da escola em que o colocou para o 1º Ciclo? Em que aspectos?

Texto de resposta longa

4. A escola que o seu filho frequenta / frequentou no 1º Ciclo segue algum modelo pedagógico? Qual?

Texto de resposta longa

5. Se existissem mais escolas Waldorf para o 1º ciclo colocaria o seu filho numa?

Sim

Não

5.1. Porquê?

Texto de resposta longa

.....

6. Considera que houve aspectos facilitadores para a adaptação do seu filho ao 1ºCiclo por este ter frequentado anteriormente o pré-escolar em Waldorf? Quais?

Texto de resposta longa

7. Considera que houve dificuldades de adaptação do seu filho ao 1ºCiclo por este ter frequentado anteriormente o pré-escolar em Waldorf? Quais?

Texto de resposta longa

.....

8. Quais foram as maiores dificuldades sentidas pelo seu filho na sua adaptação ao 1º Ciclo?

Texto de resposta longa

.....

9. Assinale na escala abaixo, como acha que o seu educando se sentiu na mudança para o 1º ciclo. Considerando 1. Pouco (...) e 6. Muito (...)

	1	2	3	4	5	6
Nervoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preocupado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 6- Guião do inquérito à professora do 1º Ciclo

Entrevista à Professora do 1ºCiclo

A presente entrevista surge no âmbito do Relatório final do Mestrado em Educação Pré-escolar, com o intuito de investigar como é que a pedagogia Waldorf pode influenciar a transição do pré-escolar para o 1º Ciclo de outra abordagem pedagogia. É de salientar que todas as informações serão usadas somente para fins de investigação.

1. Quantos anos de experiência tem no 1º Ciclo?

Texto de resposta curta

.....

2. Como foi o seu percurso académico? Especializou-se em alguma pedagogia ou vertente?

Texto de resposta longa

.....

3. Neste momento segue alguma abordagem ligada a alguma pedagogia em concreto? Qual?

Texto de resposta curta

.....

3.1. Porque é que segue? Porque é que não segue?

Texto de resposta longa

.....

4. Refira como costuma preparar a entrada das crianças no 1º ano, ou seja, que fazem a transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo?

Texto de resposta longa

.....

5. Já recebeu muitas crianças da pedagogia Waldorf na sua sala?

Sim

Não

6. Sentiu alguma diferença na maneira de uma criança que sai do Pré-escolar da pedagogia Waldorf se adapta ao 1º Ciclo em comparação com crianças que estiveram em outras pedagogias? Em quê?

Texto de resposta longa

7. Quais são as principais dificuldades que sente que as crianças de um pré-escolar Waldorf apresentam nesta passagem? Pode referir alguns exemplos concretos e comparar com crianças que não venham da Pedagogia Waldorf?

Texto de resposta longa

8. Quais são os principais aspetos facilitadores que sente que as crianças de um Pré-escolar Waldorf apresentam nesta passagem? Pode referir alguns exemplos concretos e comprar com crianças que não venham da pedagogia Waldorf?

Texto de resposta longa