



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria de Lurdes Ferreira Gomes Barbosa da
Cunha

**Articulação Curricular entre a Educação
Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino
Básico: Um estudo exploratório**

Dezembro de 2007



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria de Lurdes Ferreira Gomes Barbosa da
Cunha

**Articulação Curricular entre a Educação
Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino
Básico: Um estudo exploratório**

Tese de Mestrado em Educação,
Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Maria Costa e Silva

Dezembro de 2007

Instituição:

Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Mestrado em Educação

Especialização em Desenvolvimento Curricular

Título:

Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Um estudo exploratório

Mestranda:

Maria de Lurdes Ferreira Gomes Barbosa da Cunha

Orientadora Científica:

Ana Maria Costa e Silva

Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Braga, 5 de Dezembro de 2007

Ao meu marido,
Aos meus filhos, Sara e Miguel
À minha mãe.

Agradecimentos

Este trabalho de investigação, constitui um grande desafio para mim e para todos aqueles que acreditaram e me acompanharam naquele que foi o momento mais difícil da minha vida.

Quero de um modo muito especial agradecer à minha orientadora, Doutora Ana Maria Costa e Silva, o apoio incondicional dado, através do seu incentivo, disponibilidade e compreensão ao longo das várias fases deste trabalho.

Ao coordenador e docente do Mestrado de Desenvolvimento Curricular Professor Doutor José Augusto Pacheco, pelo seu trabalho sempre dedicado a esta nobre causa que é a Educação.

À Doutora Teresa Sarmento do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho; ao Doutor Carlos Ferreira da Universidade de Vila Real e ao Doutor Jorge Ávila de Lima da Universidade dos Açores, pelo contributo prestado na elaboração do questionário que serviu de suporte a esta investigação.

À Doutora Clara Pereira Coutinho pelo seu envolvimento na supervisão do questionário e tratamento de dados da nossa investigação.

A todos os Professores e colegas do curso de Mestrado, de um modo muito especial ao Doutor José Carlos Morgado, Doutora Palmira Alves e Doutor Almerindo Afonso.

Aos conselhos executivos dos agrupamentos que fizeram parte da população do nosso estudo e a todos os colegas que colaboraram desinteressadamente.

Ao Fulgêncio, pelo amor, compreensão e permanente incentivo à minha valorização pessoal e profissional.

Aos meus filhos Sara e Miguel pelos longos momentos de que foram privados da minha presença.

Agradeço à minha mãe as preocupações constantes, com quem partilho alegrias e angústias.

A todos os que acreditaram, não deixando que o meu sonho caísse por terra, valorizando o meu trabalho de forma encorajadora, afectiva e constante, um muito obrigado.

Título: Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino

Básico: Um estudo exploratório

Autora: Maria de Lurdes Ferreira Gomes Barbosa da Cunha

Mestrado em Educação - Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Universidade do Minho

2007

Resumo

O presente trabalho de investigação incide na “Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico”. Sendo um estudo exploratório, tem como finalidade encontrar dados significativos relativos à motivação dos Educadores e Professores sobre esta temática, fazendo simultaneamente uma leitura sobre o seu empenho e o modo como desenvolvem o trabalho, de forma a perceber como os normativos são percebidos e implementados.

Os primeiros dois capítulos apresentam uma síntese de conceitos e dispositivos legais que se revelam importantes na compreensão deste processo, procurando ao mesmo tempo articulá-los com a interpretação dos participantes neste estudo.

No terceiro capítulo justificamos e descrevemos a metodologia adoptada: referimo-nos a uma abordagem metodológica essencialmente de índole quantitativa, embora também articulada com uma abordagem de índole qualitativa. Para tal elaborámos um Inquérito por Questionário (com respostas fechadas e abertas) solicitando a resposta ao mesmo a todos os Educadores de Infância e Professores do 1º CEB de cinco Agrupamentos de Escolas do Distrito de Braga.

Os dados obtidos foram tratados através da utilização de técnicas de análise estatística adequadas à sua natureza, nomeadamente, através do Programa Estatístico SPSS (versão 13.0).

Recorremos, também, a métodos qualitativos de análise para as questões de resposta aberta, como forma de nos ajudar a interpretar os resultados obtidos através da abordagem quantitativa permitindo uma melhor interpretação e análise da temática em causa.

Os dados empíricos, para além de serem apresentados e interpretados em articulação com o quadro teórico e legal que sustenta a nossa investigação, estão devidamente descritos no IV Capítulo.

O trabalho apresentado realça o diferente posicionamento dos Educadores de Infância e Professores do 1º CEB face à transição entre estes dois níveis de ensino, factor que condiciona naturalmente a adopção de práticas e estratégias promotoras de uma articulação curricular efectiva. Aponta ainda, este trabalho, para a necessidade de uma reorganização dos espaços físicos no sentido de criar condições para que a Educação Pré-Escolar passe a ser de frequência obrigatória, no ano anterior à entrada das crianças no 1º CEB.

Title: Curricular Articulation between Pre-School level and Primary School: An exploratory study

Author: Maria de Lurdes Ferreira Gomes Barbosa da Cunha

Master's Degree in Education – Specialization in Curricular Development

University of Minho

2007

Abstract

The following investigation paper concerns “The Curricular Articulation between Pre-School and Primary School”. Being an exploratory study, its aim is to find significant data regarding the motivation of Educators and Teachers on this subject, simultaneously analyzing their commitment and the way they develop their work, as a means to understand how the rules are perceived and implemented.

The first two chapters present a synthesis of the concepts and legal devices which are important for the understanding of this process, trying, at the same time, to articulate them with the interpretation of the participants in this study.

In the third chapter we justify and describe the method used: we refer to a methodological approach essentially of a quantitative nature although articulated with a qualitative one.

Having this in mind we created a questionnaire (with open and closed answers) Asking the same to all the pre-school teachers and primary school teachers from the five groups of schools in the district of Braga.

The results obtained were analyzed using statistics analysis techniques, namely the Statistic Program SPSS (version 13.0).

We have also used qualitative methods of analysis for the questions with an open answer, as a way of helping us understand the results obtained through the quantitative approach allowing a better interpretation and analysis of the subject dealt.

The empirical data, besides being presented and interpreted in articulation with the legal and theoretical frame that supports our investigation, are also described in chapter four.

This paper enhances the different opinions of pre-school teachers and primary school teachers in what concerns the transition between these two levels of teaching, which eventually restrains the adoption of practices and strategies which promote an efficient curricular articulation. This paper also draws the attention to the need to reorganize the physical spaces in order to create the conditions for pre-school teaching to become compulsory on the last year before children go to primary school.

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract	VII
Índice geral	VIII
Índice de quadros	XII
Índice de figuras	XIII
Índice de gráficos	XIV
Anexos	XV
Abreviaturas / Siglas	XVI
Introdução	17
Capítulo I	
A Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB	
Fundamentação teórica	
Introdução	22
1- Enquadramento Conceptual	23
1.1- Conceito de currículo	23
1.2- Teoria(s) e Desenvolvimento Curricular	24
1.3- Conceito de autonomia	26
1.4- Conceito de projecto	27
1.5- O currículo na Educação Pré-Escolar	32
1.6- Currículo na formação	34
1.7- Currículo, identidade e desenvolvimento profissional	36

2- Educação Pré-Escolar	38
2.1- Educação Pré-Escolar em Portugal	38
2.2- A Educação Pré-Escolar na União Europeia	39
2.3- Continuidade educativa	41
2.4- Articulação curricular	42
2.5- Contextos organizacionais promotores da articulação curricular	45

Capítulo II

A Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB

Enquadramento Legal

Introdução	48
1- Lei de Bases do Sistema Educativo e sua interpretação por distintos actores.	49
2- Lei-quadro da Educação Pré-Escolar	52
3- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	53
4- Decreto-Lei nº 115-A/98 – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos respectivos Agrupamentos	54
5- Decreto-Lei nº 240/01 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho dos Educadores e Professores	57
6- Decreto-Lei nº 241/01 de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB	58
7- Organização curricular e programas do 1º CEB	59
8- Comparando currículos	60

Capítulo III

A Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB:

Enquadramento metodológico

1- Metodologia da investigação	66
1.1- Natureza do estudo	67
1.2- Problemática	68
1.3- Objectivos	69
2- Plano da Investigação	71
2.1- Modelo de recolha de dados	71
2.1.1- O inquérito	72
2.1.2- Técnicas de análise de dados	75
2.2- População/ Amostra	77
2.2.1- Procedimentos de distribuição e recolha dos inquéritos	78
2.2.2- Caracterização da amostra	79

Capítulo IV

A Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB:

Apresentação e interpretação dos resultados

1- Apresentação dos resultados	88
1.1- A Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação.	90
1.1.1- Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB sobre as orientações curriculares	90
1.1.2- Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	91
1.1.3- Espaço de funcionamento	91
1.2- Articulação Curricular	92
1.2.1- Articulação curricular: que estratégias?	92
1.2.2- Práticas de articulação curricular	93
1.2.3- Atitudes face à articulação curricular	94
1.3- “Des(articulação)” curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB	95
1.3.1- Metodologias de trabalho	96

1.3.2- Representações sobre a identidade profissional	97
1.3.3- Condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino	98
1.3.4- Referenciais legislativos e teóricos	99
2- Interpretação dos resultados	100
2.1- Articulação curricular: encontros e desencontros	101
Considerações finais	109
Referências Bibliográficas	112
Referências Legislativas	123
Websites	125
Anexos	127

Índice de Quadros

I Capítulo

Quadro 1 – Taxa bruta de Pré – Escolarização	39
--	----

II Capítulo

Quadro 1 – Comparação de algumas características organizacionais entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB	61
--	----

III Capítulo

Quadro 1 – Amostra: Professores e Educadores de 5 Agrupamentos no Distrito de Braga	77
Quadro 2 – Amostra respondente	78
Quadro 3 – Percentagem de retorno	79

IV Capítulo

Quadro 1 – Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB sobre as Orientações Curriculares	90
Quadro 2 – Frequências sobre a percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB sobre as Orientações Curriculares	101
Quadro 3 – Substituição das Orientações Curriculares por um plano de estudos obrigatório	101
Quadro 4 – Correlação entre a idade e a percepção sobre as Orientações Curriculares	102

Índice de Figuras

Figura 1 – Áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE e conteúdos presentes nos programas do 1ºCEB	62
---	----

Índice de Gráficos

III Capítulo

Gráfico 1 – Número de inquéritos distribuídos e recebidos	78
Gráfico 2 – Dados relativos ao sexo	80
Gráfico 3 – Professores do 1º CEB	80
Gráfico 4 – Grupos de idade	81
Gráfico 5 – Idade com que terminou o curso	82
Gráfico 6 – Dados relativos à experiência profissional	82
Gráfico 7 – Experiência profissional dos Educadores	83
Gráfico 8 – Experiência profissional do Professores do 1º CEB	83
Gráfico 9 – Percentagem de Educadores e Professores do 1º CEB	84
Gráfico 10 – Características dos agrupamentos	85
Gráfico 11 – Espaço de funcionamento	85

IV Capítulo

Gráfico 1 – Percepção dos Professores do 1º CEB sobre as Orientações Curriculares	90
Gráfico 2 – Percepção dos Educadores de Infância sobre as Orientações Curriculares	91
Gráfico 3 – Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	91
Gráfico 4 – Espaço de funcionamento da Educação Pré-Escolar	92
Gráfico 5 – Estratégias facilitadoras de articulação	93
Gráfico 6 – Práticas facilitadoras da articulação curricular	94
Gráfico 7 – Alterações verificadas após o trabalho de articulação entre docentes	95
Gráfico 8 – Os Educadores de Infância valorizam mais as actividades de articulação curricular que os Professores do 1º CEB	96
Gráfico 9 – Metodologias de trabalho privilegiadas	97
Gráfico 10 – Representação sobre a identidade profissional	98
Gráfico 11 – Condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino	99
Gráfico 12 – Referenciais legislativos e teóricos	99

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial	129
Anexo 2 – Questionário por testar	134
Anexo 3 – Questionário definitivo	139
Anexo 4 – Questionário com dimensões de análise	144
Anexo 5 – Autorização dos agrupamentos	150
Anexo 6 – Quadro de Sistematização	152

Abreviaturas / Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento da Educação Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

J I – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

“A investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da actividade educativa” (Pacheco, 1995: 9).

Introdução

A escola é o local por excelência de partilha, do encontro de culturas, do interrelacionamento, das mudanças socio-económicas e políticas, onde o processo de educação e formação se inicia desde muito cedo, ou seja, desde a Educação Pré-Escolar.

Pensar na Educação Pré-Escolar como “uma preparação para a vida e uma construção dos fundamentos da vida pessoal posterior” (Mialaret, 1976: 98), ou seja, como a primeira etapa da educação, só faz sentido se a entendermos como o início de um percurso de formação. Assim, e de acordo com Zabalza (2003: 39), “pondo de parte uma diferenciação hoje debilmente defendida, em ciclos ou níveis estanques, há que estabelecer uma ideia de formação contínua”, cuja qualidade passa pela articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

De facto, ao longo da nossa carreira profissional temos constatado que é com alguma ansiedade e expectativa que as famílias enfrentam a entrada dos filhos no Jardim-de-Infância e, mais tarde, o seu ingresso na escolaridade obrigatória. Este facto advém das transformações inerentes a um processo de adaptação aos diferentes níveis que compõem o Sistema Educativo Português.

Daqui se depreende a importância de o Ensino Básico se apoiar em conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que favoreça um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da Educação Pré-Escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do Ensino Básico.

Neste sentido, verificamos que “é cada vez mais necessário procurar uma melhor e maior articulação com os Professores do 1º CEB, que lhes permita compreender o processo desenvolvido na Educação Pré-Escolar e adequar o seu ensino ao que as crianças já aprenderam, sendo este o processo a seguir nos anos subsequentes” (Marques e Pinto, 2005: 294), e que “a ponte de diálogo aberto entre estas partes permitirá aferir sobre o que a criança deve aprender para chegarmos a ajustes mútuos” (*Idem*: 293). Devemos reconhecer que “a entrada no “mundo da escola”, particularmente marcada por esta entrada na “primária”, tem, tradicional e socialmente, um peso e uma carga simbólica muito especial” (Castro e Rangel, 2004: 135), o que requer a adopção de práticas facilitadoras neste processo por parte de todos os intervenientes educativos, nomeadamente por parte dos Professores e Educadores pois, “a continuidade é um indicador da racionalidade e, simultaneamente, um potenciador máximo do desenvolvimento individual no processo de aprendizagem” (Zabalza, 2003: 39).

Por outro lado, “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004: 17).

Foi o reconhecimento da importância desta continuidade na transição da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB, e a constatação da falta de investimento nesta área por parte dos investigadores em educação que nos motivou para o desenvolvimento deste estudo que agora iniciamos. A estrutura dos documentos que estão na base das práticas educativas da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, sendo diferentes, têm em comum a finalidade de garantir o direito à educação, com uma permanente acção formativa para o desenvolvimento global do indivíduo, o processo social e a democratização da sociedade.

O cariz obrigatório do 1º CEB, formalizado e sistematizado num programa, contrasta com as OCEPE, cujo traço dominante é a grande flexibilidade de condução da prática, dada ao Educador, e justificada pela especificidade das características do escalão etário.

Do mesmo modo, a influência da acção de certas concepções educativas dos docentes é muitas vezes responsável pela ausência da continuidade entre ciclos.

Conscientes deste importante papel, e de acordo com os objectivos propostos para a nossa investigação, interessou-nos reflectir, não só de forma meramente superficial sobre o contínuo educativo mas, sobretudo, trabalhar no sentido de encontrar algumas perspectivas de análise, actuação e reflexão por parte dos Professores e Educadores.

Neste sentido elegemos como problemática de investigação as práticas que estão subjacentes à operacionalização do currículo por parte dos Educadores e Professores, facilitadoras de uma articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, com o objectivo de: i) desenvolver um estudo que desperte os docentes para a necessidade de uma articulação real e não somente ao nível dos normativos; ii) conhecer as estratégias utilizadas pelos Educadores e Professores facilitadoras deste processo; iii) sensibilizar os Educadores e Professores para a necessidade de um contínuo educativo como base sólida da educação; iv) Ajudar os Professores a reflectir criticamente sobre as suas práticas de forma a adoptarem um modelo pedagógico comum.

Para o presente estudo, construímos um questionário com um conjunto de questões abertas e fechadas, procurando a recolha de dados demográficos e pessoais de cada inquirido, dados de opinião e perspectivas sobre a articulação curricular entre os docentes e, ainda, representações sobre a profissão e a actividade profissional.

Este trabalho de investigação está estruturado em quatro capítulos.

Assim, no primeiro capítulo faremos um enquadramento teórico de conceitos associados ao nosso estudo, nomeadamente o conceito de currículo, desenvolvimento curricular, teorias curriculares, projecto, autonomia,..., em que serão mobilizados conhecimentos de várias disciplinas e fundamentados por alguns autores e investigadores, assim como uma contextualização da Educação Pré-Escolar, a nível Português e Europeu, continuidade educativa e articulação curricular.

Quanto ao enquadramento legal, no segundo capítulo, iremos recuperar as determinações jurídico-administrativas relacionadas com o problema e da qual serão retirados os aspectos que consideramos mais pertinentes, fazendo posteriormente uma análise comparativa dos normativos. Ainda neste capítulo, serão mobilizados e apresentados alguns resultados do nosso estudo empírico.

No terceiro capítulo, para além da definição de algumas finalidades e objectivos que estão na base deste estudo, será apresentada a natureza do estudo, e uma descrição das fases e metodologias deste projecto por nós levado a cabo, com a finalidade de mostrar a importância do tema em estudo, através de uma investigação cujos dados apresentados, constituem os resultados obtidos através de um inquérito por questionário a Professores e Educadores (n=181, pertencentes a 5 Agrupamentos de Escolas do Distrito de Braga), e tratados com recurso ao programa SPSS (versão 13.0).

No quarto capítulo faremos a apresentação e interpretação dos resultados, onde se realça o posicionamento dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB face à transição entre estes dois níveis de educação, como factor condicionante da adopção de estratégias de articulação.

Esperamos deste modo, conseguir perceber em que condições se desenvolvem as actividades de forma a promover uma articulação efectiva entre a Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, e o 1º CEB.

Capítulo I

A Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB:

Fundamentação teórica

Introdução

A educação deve ser vista como meio indispensável para a construção da identidade dos alunos e "enquanto agente curricular, o professor torna-se num profissional que analisa criticamente o trabalho que desenvolve. O seu papel não é de um mero executor e consumidor curricular, como lhe atribuem os modelos curriculares centralizados, prescritos e fechados. A responsabilidade que se lhe confere é a chave do sucesso ou insucesso de uma reforma e inovação" (Pacheco, 1996: 164).

Actualmente o contexto social e cultural é extremamente penoso para as famílias, o que as obriga a recorrer a instituições que por sua vez asseguram a educação das crianças.

Deste modo, a Educação Pré-Escolar tem vindo progressivamente a conquistar espaço no Sistema Educativo Português no sentido de dar resposta a estas necessidades, à semelhança do que vem acontecendo nos outros países Europeus, fazendo todo o sentido que nos preocupemos com a sua qualidade e em simultâneo nos interroguemos sobre a continuidade educativa por parte dos Professores do 1º CEB.

Devemos por isso, ter a capacidade de educar/formar no sentido, de compreender o mundo numa perspectiva de que vivemos numa comunidade que faz parte de uma sociedade mundial, e mais importante do que anteciparmos o futuro, são as visões que dele construímos ou projectamos, nas quais sejamos capazes de nos reconhecer,

Ou seja, devemos gerir o currículo de acordo com as características, necessidades, recursos e solicitações dos nossos alunos e em função da comunidade em que estamos inseridos.

A reorganização curricular deverá estar virada para o progresso, para a intervenção e para a transformação social, de uma forma responsável, isto porque "é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da adopção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade" (Freire, 1997: 20), ao mesmo tempo "a Autonomia vai-se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas" (*Idem*: 120).

Nesta perspectiva, e acreditando que Professores e Educadores caminham no mesmo sentido, passaremos a clarificar alguns conceitos como o de currículo, projecto, e desenvolvimento profissional, continuidade educativa e articulação curricular, além de outros conceitos relacionados com o currículo, uma vez que a sua compreensão profunda e contextualizada, se torna fundamental para que os docentes assumam uma postura face ao nosso objecto de estudo.

Ainda neste capítulo, será feita uma abordagem à educação pré-escolar, continuidade educativa e articulação curricular, assim como aos contextos organizacionais promotores de articulação curricular, uma vez que estes se tornam imprescindíveis para a contextualização do nosso estudo.

1- Enquadramento conceptual

1.1- Conceito de currículo

Clarificando a ideia de que a educação é uma forma de promoção e desenvolvimento da pessoa quer a nível individual, quer a nível colectivo, o currículo, revestido de uma função claramente socializadora, assume-se como uma proposta educativa fundamental a qualquer sistema educativo.

Currículo é um termo que apesar de ser utilizado ultimamente com uma certa frequência e com um certo respeito pelos diferentes actores da educação, suscita ainda alguma confusão em relação à sua terminologia. É um conceito polissémico.

Etimologicamente, a palavra “curriculum” provém do latim, com suporte no verbo “currere”, cujo significado se traduz por percurso a seguir, por caminho ou, ainda por uma sequência ordenada, um conjunto de disciplinas, ou até um ciclo de estudos. Há todo um conjunto de definições que nos são apresentadas consoante as épocas, os contextos ou as perspectivas que temos em relação à educação.

“ Uma das definições mais comuns aponta para o currículo como um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas. Outras concepções remetem para o currículo como um conjunto de materiais, de resultados de aprendizagem, de objectivos de aprendizagem. Propostas há ainda que referem o currículo como um conjunto de experiências que são apresentadas ao aluno sob a tutela da escola” (Pacheco, 1999: 15).

Atendendo às diferentes concepções de currículo, desde a sua concepção como um programa, à de um conjunto de experiências realizadas pelo aluno sob a tutela da escola, vemos que:

“O currículo revela-se, por isso, como um campo que é definido de acordo com as características inerentes aos processos de construção da realidade educativa e cada definição não é

mais do que uma proposta decorrente de uma série de comunicações, reacções e intercâmbios entre os actores educativos” (*Idem*. 15).

Nesta perspectiva, e perfilhando a ideia de Pacheco, temos o currículo como um processo de negociação e de partilha que tenta estabelecer uma relação entre a intenção e a acção, processo esse de construção e desconstrução do conhecimento.

“A escola, enquanto instituição privilegiada de formação deve organizar-se por forma a «construir um mundo de possibilidades», onde o conhecimento seja visto como um processo de construção inacabada e em que todos devam participar. Tais propósitos implicam que o currículo, ao invés de um território espartilhado, delimitado (...), se organize segundo o «paradigma da unidade matricial e integração, segundo o princípio da liberdade de aprender, da democraticidade e do diálogo interdisciplinar” (Pareskeva e Morgado, 2001:61).

Deixando para trás o conceito de “um currículo centralizado e uniforme, «pronto a vestir de tamanho único»” (Formosinho, 1991: 37), o conceito de currículo transporta, assim, uma pluralidade de explicações e teorizações quanto ao processo de construção e desenvolvimento.

1.2- Teoria (s) e Desenvolvimento Curricular

Atendendo a que uma teoria representa fundamentalmente um conjunto de princípios que servem de base a um fim, diríamos que no campo das ciências sociais este fim preestabelecido pode ser levado em conta, como defende Morgado (2000: 33). Segundo este autor uma “teoria”, está dependente do significado que cada um tem sobre a sociedade, e das suas ideologias.

Vários outros autores se debruçaram sobre esta questão, nomeadamente Pacheco, (1996); Gimeno, (1998) e Tadeu da Silva, para quem o termo “teoria” nos encaminha para a explicação de uma realidade e, no caso do currículo, preferindo substituí-la por “um discurso sobre o currículo” (2000:9).

As teorias curriculares surgem das diferentes tradições curriculares, dando origem a diferentes concepções do currículo. Aquelas revelam “classificações ou sínteses das várias concepções de currículo, com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular, sendo apresentadas

quer sob a forma de orientações, ideologias, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento” (Pacheco, 1996: 33).

A partir de contributos dados nesta matéria pelos seus antecessores, Kemmis (1988), identifica três teorias curriculares: teoria técnica, teoria prática e teoria crítica.

A teoria técnica tem ainda influência sobre as nossas práticas, e é a mais tradicional. Entende o currículo como um produto que resulta de um plano actividades organizado pela escola. Para esta teoria, “...o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado” (*Idem*: 35). O currículo, ao assumir uma função meramente técnica, é entendido como algo mecânico e organizado. Esta é uma função redutora do currículo, visa apenas preparar as crianças e jovens em função da sua futura profissão.

A teoria prática entende o currículo como um texto, como um projecto, como uma hipótese de trabalho que pode ser executado de várias formas. O que se pretende é que os alunos se envolvam e aprendam e não o resultado em si. O processo ensino – aprendizagem é tido como algo não totalmente previsto previamente, integrando imponderáveis emergentes desse processo (Stenhouse, 1998). Na teoria prática, o professor é visto como um investigador que vai modelando as suas práticas em função dos “obstáculos” que vão surgindo.

Na teoria crítica, o currículo é visto como uma praxis, ou seja, é fruto de uma reflexão que resulta da prática e dos interesses de todos os intervenientes no acto educativo, “o que esta teoria oferece são visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares” (Pacheco, 1996: 40).

O desenvolvimento curricular pode-se definir como uma acção contínua, dinâmica e complexa, estruturada por diferentes etapas com uma orientação comum e relacionadas entre si, sendo por isso, “prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionados entre si, que expressam uma mesma realidade” (Pacheco, 2006: 47).

Tomando em consideração a diversidade de concepções e práticas curriculares, devemos reconhecer “que a prática educativa é uma operação complexa que não pode ser reduzida a uma intervenção meramente técnica e que não é congruente com os modelos de gestão que ignoram os contextos reais da escola, dos alunos, dos Professores, etc.” (*Idem*: 48), onde a autonomia atribuída e assumida pelos Professores de forma responsável é talvez a chave da mudança.

1.3- Conceito de autonomia

Falar de Autonomia Curricular no novo sistema de ensino, pressupõe que antes se faça uma referência à administração educacional em Portugal nas últimas décadas, mais concretamente a partir da publicação da lei de bases do sistema educativo, em 1986.

Segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio; “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

Ainda o mesmo normativo refere que a autonomia das escolas, “concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

No preâmbulo do Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, o Regime Jurídico da Autonomia das Escolas “concretiza-se na elaboração de um projecto Educativo próprio”, sendo que este se torna um instrumento organizacional, imprescindível e potenciador do desenvolvimento de uma escola prevendo-se que, ao enunciar os princípios da sua filosofia e da sua prática educativa, e assumindo-se a escola como comunidade educativa ela é: “espaço de construção cultural e não apenas da sua difusão, de construção de saberes e não apenas de reprodução de saberes constituídos, de experimentação e não de sacralização do instituído, de procura e deriva de sentidos e não da sua fixação e padronização”. (Formosinho e Sarmiento, 1992: 14).

O Despacho-Normativo 27/97, de 2 de Junho, (Agrupamentos Educativos), afirma no Capítulo I, artigo 3º, ponto 2, que o regime de autonomia pressupõe, entre outras coisas, a existência de um Projecto Educativo, um regulamento interno e um plano de actividades.

No preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, (Regime de Autonomia, Administração e Gestão do Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundários) prevê-se a existência de uma política de descentralização do Estado que tem como consequência que a escola possa tornar-se “centro de políticas educativas e construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades” acrescentando, ainda, que a autonomia “não constitui um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma

intervenção de apoio e regulação” donde se depreende que nunca esteve na visão do legislador conceder a verdadeira autonomia às escolas.

Depreende-se pois, que o Estado continue a querer assumir um poder regulador que garanta a coesão do sistema educativo e a sua equidade. Cabe, todavia, às escolas que o quiserem utilizarem, as margens de autonomia que lhes são concedidas e adequar as políticas educativas à sua inserção no meio em que se encontram.

Se na definição de conceito de Autonomia da Escola começarmos por ver a escola como serviço local de estado, confrontamo-nos com uma escola dirigida pelos serviços centrais cuja articulação, meios administrativos, fins pedagógicos são decididos através de decretos-lei, portarias e despachos normativos, transformando-se numa escola sem autonomia científica, pedagógica e curricular, ou organizativa, onde o professor é apenas considerado como “um executor”. Daí o seu primeiro dever ser o de obediência ao Estado, passando os interesses dos alunos para segundo plano.

Se, por outro lado, pensarmos a Escola como Comunidade Educativa, ela começa já a ser tida como descentralizada, ou seja, a administração pública já não exerce sobre ela um papel tão directo, dando relevo à sociedade civil onde a escola está inserida. Assim, a comunidade escolar inclui para além dos Professores, alunos e funcionários, os pais e a comunidade local.

Esta política global de descentralização vai permitir às escolas garantirem o funcionamento democrático, tendo por base o princípio de que as instâncias mais próximas dos cidadãos estão mais aptas a assegurarem a participação e garantirem esse funcionamento democrático, com base na elaboração de um projecto educativo que assume aqui primordial importância.

1.4- Conceito de projecto

Apesar do empenho, por parte de muitos autores, nomeadamente Barbier, (1991); Canário, (1992); Freitas, (1997) e Macedo, (1995), entre outros, na tentativa de dar uma definição exacta da palavra “Projecto”, na realidade compreendemos a dificuldade existente, atendendo a que é uma palavra que tem vários sentidos. É, portanto um termo polissémico, cujo significado depende do contexto em que está inserido.

Projecto deriva do Latim – *projectu* – que significa que se lança sobre.

Freitas (1997: 9), define-o como: “plano para a realização de um acto; esboço; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a execução de uma obra; cometimento; empresa; desígnio; tenção...”

No que diz respeito à educação, a procura do significado da palavra projecto, desde a sua origem, tem sido tarefa de muitos como, por exemplo Freitas (1997), para quem projecto é: um plano para a realização de um acto; algo que se prevê realizar; que responde a uma interrogação; que implica uma metodologia de grupo; mas podemos entendê-lo, também, como um plano de e para uma acção; que responde a necessidades, problemas ou dilemas; base teórica que depende de questões ideológicas, opções, etc..

Para Macedo (1995: 96), a “ideia de projecto surge assim, como elemento de uma cultura que se desenvolve na dinâmica da acção presente, no tempo cronológico, mas, também, na necessidade de reflexão sobre o ideal desejado no tempo – futuro”.

Aquilo que nos sugere a palavra projecto, é de um trabalho de grupo, cuja realização só se torna possível, com a colaboração de todos os intervenientes na comunidade, devendo haver uma reflexão sobre o próprio trabalho, de forma a questionar o seu próprio projecto, “é, então, definido como a combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixado” (Barbier, 1991: 57).

O projecto é, assim, um percurso dinâmico, com orientações concretas, cujo envolvimento de todos os intervenientes é essencial, de forma a responder às suas necessidades e interesses. Devemos, contudo, reter, conforme salienta Macedo (1995: 95) que, “se projecto significa um diferente modo de viver o tempo presente pela apropriação do futuro, o Projecto Educativo deverá corresponder à procura do sentido da política educativa da escola de hoje, perspectivada em termos de amanhã”

Por consequência, e no sentido de uma melhor qualidade de ensino, visando o desenvolvimento e uma aprendizagem activa por parte dos alunos assim como uma integração em pleno no seio da comunidade, tem-se assistido desde há alguns anos atrás, a uma preocupação no que diz respeito à elaboração de projectos educativos.

Os projectos educativos, ao contrário da concepção tradicional, em que o ensino era somente orientado pelo professor, não tem por objectivo exclusivo a aprendizagem por parte do aluno, mas sim toda uma formação de que ele necessita para a sua integração em pleno na sociedade.

“Como dissemos, actualmente, da educação escolar não se espera mais e apenas que veicule valores universais e saberes definidos de forma homogénea para todo o país; ou seja, que transmita uma cultura-padrão, entendida como única. Espera-se, também, que incorpore e mobilize saberes e

recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia e, conseqüentemente, que a torne um espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001: 12).

Deste modo, o projecto educativo não deve ser um conjunto de enunciados sem qualquer aplicabilidade, mas sim um documento elaborado com a participação de toda a comunidade educativa envolvente, com o máximo empenho de todos, desde a tomada de decisão à sua concretização, concedendo-lhe uma identidade própria. Funciona, assim, como um bilhete de identidade, onde, desde o nome ao contexto histórico, económico, social e cultural, passando pelas opções e princípios de acção, à sua validade, tudo deve estar bem claro. É este conjunto de finalidades, responsabilidades e opções, que vai definir as orientações de toda a comunidade educativa em questão, devendo ser feita de forma clara, concisa, dinâmica e flexível.

“É um processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que perfilha uma ideia do seu desenvolvimento futuro. Os documentos que lhe dão forma reflectem momentos desse processo, desde o esboço inicial até à planificação pormenorizada e depois à sua reformulação periódica” (Canário, 1992: 114).

Assim, no projecto educativo devem estar contempladas as opções da escola ou agrupamento de escolas, quanto aos princípios de acção que as orientam, valorizando as áreas preferenciais, consoante a formulação das necessidades educativas da comunidade educativa envolvida, promovendo uma formação global através da elaboração de um plano de actividades, geralmente anual e de um regulamento interno.

Finalmente, a avaliação deve ser feita de forma participada por todos os intervenientes, contínua e reflexiva, com o objectivo de melhorar o seu funcionamento.

Segundo Alves (2004: 48), “se a concepção guia a conduta do professor, então são possíveis diferenças entre o que está planificado ou previsto e a prática real em presença dos alunos”, ou seja:

“A concepção que alicerça esta proposta de procedimento para acompanhar projectos pressupõe, portanto, um entendimento da avaliação numa lógica de cultura de responsabilização – que substitua a lógica da ameaça e do controlo – e uma crença de que o recurso a processos de análise reflexiva, que permitam compreender as situações, facilita a identificação de caminhos indutores das boas mudanças” (Canário. 1992: 53).

Devemos, por isso, salientar que, “o Projecto Educativo de Escola, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola” (Macedo, 1995: 113).

Podemos, então, dizer que o projecto educativo, se justifica por ser um elemento regulador da autonomia da escola no que se refere à concessão de novas competências de conduta e, ao mesmo tempo pela mobilização de toda a comunidade educativa.

Posto isto, podemos considerar que a autonomia e participação são dois pressupostos presentes na construção do projecto educativo, se bem que, se por um lado, é dada autonomia à escola no sentido de uma auto - gestão e cumprimento de regras, por outro, sabemos que estes princípios orientadores são regulados pelo poder central de forma a garantir uma igualdade de oportunidades para todos.

O projecto curricular surge após a elaboração e aprovação do projecto educativo, no qual os actores da escola, assumem o compromisso de dar resposta às carências dos alunos, através da realização das várias actividades.

Através de uma adaptação do currículo nacional, ao projecto educativo, vai haver uma planificação de actividades com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos, ou seja, é aquilo que os Professores fazem em termos de programação das aprendizagens dos alunos.

“Neste sentido, o currículo mínimo deve ser uma proposta curricular aberta, elaborada com sugestões e orientações sobre a intencionalidade de um projecto de formação, conferindo aos docentes uma ampla margem de autonomia de adaptação” (Pacheco, 1996: 92). Ou seja, o projecto curricular, é normalmente desenvolvido por um conjunto de Professores, aos quais é concedida uma certa autonomia e, conseqüentemente, uma certa responsabilização.

O projecto curricular deve contemplar as competências básicas com que cada aluno deve sair no final de cada ciclo.

“A ideia de um projecto curricular coloca-se perante a questão da adaptação do curriculum pelos Professores, partindo da prescrição existente, da apresentação de propostas concretas de intervenção didáctica e da elaboração de materiais curriculares. Representa, assim, a articulação e a integração das prescrições e das orientações do curriculum base com uma situação concreta, funcionando como um elo de ligação entre, por um lado, o curriculum base e projecto educativo da escola e entre o curriculum base e a planificação das actividades que cada professor prepara por outro” (Ibidem).

Cristaliza-se, deste modo, a ideia de que o projecto curricular transmite a noção de unidade organizacional.

Dentro de um agrupamento de escolas podem existir diferentes projectos curriculares. A diversidade curricular implica, por um lado, a existência de conhecimentos que são comuns; e por outro, a diversificação das aprendizagens.

Um projecto de natureza organizativa, surge na sequência da autonomia dada às escolas, sendo mais um projecto necessário ao bom funcionamento, ou seja, é o modo como a escola se organiza administrativamente, é o espaço para a organização dos aspectos financeiros, de turmas, de faltas, entre outros.

Pode dizer-se que o projecto organizativo, é uma nova realidade organizacional e administrativa, a partir da descentralização do poder central a nível de ensino, em que há uma abertura a uma nova realidade escolar mais digna e responsável, integrada no seu contexto particular e, por isso, autónoma, geradora de igualdades e de desenvolvimento global.

Quanto ao projecto didáctico, é de salientar que é elaborado em cada turma; por isso, também lhe chamamos projecto curricular de turma. Realiza-se dentro de um contexto específico, perante determinadas necessidades, para atingir os objectivos propostos.

Considerando que “um modelo didáctico, enquanto estrutura conceptual e simbólica, é uma representação da realidade em que o professor intervém e que a torna interpretativa e explicativa” (Pacheco, 1996: 103), pensamos que: “os projectos/turma devem abordar realidades próximas dos alunos – só assim o aluno poderá sentir-se implicado para participar nas actividades” (Monteiro, 1994: 75).

O projecto didáctico centra-se na aprendizagem do aluno, valorizando o seu papel na construção do saber, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de auto - afirmação e autonomia: “através do plano individual de trabalho, é possível adequar o apoio pedagógico às necessidades de cada aluno. É um meio de compensar as desigualdades resultantes de ritmos de aprendizagem diferentes” (*Idem*: 109).

Os projectos de escola estão cada vez implantados no Sistema Educativo Português, reforçando o novo modelo de gestão do ensino no qual é dada à escola uma maior autonomia.

Os projectos de escola, particularmente quando se trata de um agrupamento vertical de escolas, constituído por escolas de diferentes níveis educativos pelos quais a criança vai passando, no qual há um projecto educativo comum, permitem uma articulação e enquadramento entre elas, o que

facilita quer o trabalho de equipa, quer a transição para os níveis seguintes, reflectindo-se numa melhor qualidade de ensino e numa formação integral do aluno.

Em seguida passamos a referir-nos ao contexto da Educação Pré-Escolar, sendo que “neste enquadramento surge inevitavelmente a questão do currículo da Educação Pré-Escolar” (Formosinho, 2002: 11).

1.5- O currículo na Educação Pré-Escolar

Desde a década de 80, que a mudança do paradigma educacional é uma das maiores preocupações para o poder central; “...um novo paradigma curricular, mais consonante com a universalização da educação, o aumento de complexidade do tecido social e a massificação do ensino – assente numa lógica mais descentralizada, em que o Estado, por incapacidade de decidir e gerir centralmente o fenómeno educativo, se viu na contingência de, pelo menos em termos discursivos, conferir mais poderes de decisão e de intervenção curricular aos contextos locais” (Morgado e Ferreira 2006: 79).

A Educação Pré-Escolar passou a ser encarada como a primeira etapa da educação básica, o que faz todo o sentido segundo Dahlberg *et al* (2003: 65), para quem “cada fase da infância é a preparação, ou prontidão, para a próxima fase mais importante, e a primeira infância é o primeiro degrau da escada e um período de preparação para a escola e para a aprendizagem que aí se inicia.”

Daí que, a partir da reforma do sistema educativo, tenham sido já feitos vários ajustes às leis e decretos então publicados neste sector de ensino.

De facto, à semelhança do que ocorre noutros países europeus, tendo em conta que “à medida que a economia global assume rédeas, os políticos e os líderes empresariais – que anteriormente mostravam um enorme desinteresse pelas crianças pequenas – estão expressando preocupação e demonstrando prontidão para a acção” (*Idem*: 64), “em Portugal tem vindo a ganhar consciência, cada vez mais, a importância da Educação Pré-Escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo” (Formosinho, 2002: 11).

Destacamos neste aspecto o facto de que, “o processo de europeização, decorrente da transferência de políticas no espaço supranacional, conduz à existência de um território curricular europeu, visível mais pelos referenciais da estrutura organizacional do que pelos conteúdos programáticos” (Pacheco e Vieira, 2006: 104).

Contudo, “a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afectivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com actividades diferentes da escola e da sua casa” (Faria, 2002: 206).

A criança não deve ser vista de forma isolada, o seu desenvolvimento global não depende somente da idade, mas sim de factores sociais e culturais. Esta realidade implica a existência de uma reflexão sobre as práticas, que devem ir de encontro às exigências dos diferentes meios em que cada Educador se encontra.

Segundo o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, o currículo nacional é o conjunto de aprendizagens, competências e experiências educativas ao dispor dos alunos, de forma diferenciada e adequada ao contexto de cada escola de forma a responder às diferentes necessidades dos alunos em função das características do meio.

Cabe ao Educador organizar e gerir o currículo, e não, ao contrário do que se pensa, inventar. O currículo na Educação Pré-Escolar, apesar de não se encontrar formalmente estabelecido pelo M.E. deve estar subjacente à prática educativa de cada Educador de Infância, assim como às aprendizagens realizadas pelas crianças que a frequentam de forma a que o princípio da sequencialidade e articularidade (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8º), apareçam, como a única forma de gerir o currículo, garantindo a transição pelo uso de pedagogias diferenciadas.

Ou seja, a Educação Pré-Escolar, apesar de não ter um currículo estabelecido pelo Ministério da Educação, como espaço de aprendizagem que é, não pode ignorar os saberes da criança, cabendo aos Educadores organizar o espaço educativo e adaptar as suas práticas às necessidades do grupo, valorizando a espontaneidade das crianças através de uma planificação das actividades.

Valorizamos aqui as palavras de Cardona (1997: 21), quando se refere ao papel dos educadores de infância. Segundo a autora o Educador “deixa de se poder restringir apenas à acção indirecta mediada pela organização do ambiente educativo, sendo necessária uma acção mais direccionada, nomeadamente, na planificação do trabalho para as crianças, sendo necessário conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento”

É nesta perspectiva, que “o ensino tem sido descrito como uma actividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico.” (Flores, 2005:

14), na qual, e de acordo com Flores (2000: 26), “a formação de Professores conceber-se-á como um processo que permite aos Professores adquirirem níveis conceptuais mais elevados e complexos”.

Assumindo liderança na gestão das práticas educativas e a importância da construção das aprendizagens ao longo dos tempos, “esta perspectiva reconhece que a proficiência no ensino melhora com a prática” (*Ibidem*).

1.6- Currículo na formação

A Escola tem passado por muitas alterações ao longo dos anos, sempre à conquista de uma melhor qualidade de ensino.

“Nos países com Sistemas Educativos tradicionalmente centralizados, como por exemplo, a França, a Espanha e também Portugal, o direito de tomar decisões nos diferentes domínios em que se desenvolve a actividade das escolas era da competência exclusiva da administração central” (Macedo, 1995: 44).

Acompanhando todo este ritmo acelerado a que se tem assistido nos últimos anos, e na tentativa de dar resposta às necessidades de uma sociedade cada vez mais exigente, cabe aos profissionais de educação pensar na forma de solucionar estes novos desafios.

No entanto, “é preciso aceitar que as práticas, as atitudes, as representações e as identidades precisam de muito tempo para se transformarem e que precisam de condições materiais, simbólicas, pedagógicas e profissionais que apoiem os processos de mudança” (Benavente, 2001: 121), contudo, “recentemente, os discursos político e curricular têm valorizado lógicas que concedem maior ênfase à territorialização, à flexibilização e à integração do currículo, o que pressupõe, necessariamente, uma visão mais contextualizada desta problemática” (Flores, 2000 b: 150).

Todas as mudanças e inovações ocorridas ao nível da formação de Professores, têm sido apresentadas no sentido de produzir reflexões e promover a mudança, pelo crescer da qualidade nas nossas escolas.

“Quando os Professores compreenderem melhor os seus próprios processos de aprendizagem pessoal e profissional também sentem maior capacidade de controlo sobre tal aprendizagem. A sua carreira no ensino torna-se menos qualquer coisa que “lhes acontece”, para ser antes encarada como um processo de desenvolvimento que sugere as suas escolhas e decisões. Apenas os que compreendem o seu passado podem tomar o seu futuro nas mãos” (Kelchtermans, 1995: 5).

A escola não pode ficar alheia aos problemas da sociedade, mas também não pode responder a todos estes desafios e ignorar o fim último da razão da sua existência. Os Professores de hoje, vêem-se confrontados com a necessidade de uma formação mais abrangente, que lhes permita repensar a forma de conceber o currículo, operacionalizando o currículo não como técnicos, mas como promotores do sucesso e da inovação.

“Neste sentido, assume particular importância a definição de novos papéis profissionais que impliquem a gestão de situações de carácter multifacetado, em contextos interactivos e relativos a realidades em constante mutação, permitindo por em causa uma certa concepção de formação centrada basicamente na aquisição de *skills considerados* necessários para um desempenho eficaz. Consequentemente, há que conceber o processo formativo como uma situação privilegiada para a implementação de estratégias que proporcionem aos indivíduos meios para a aquisição das indispensáveis perspectivas pessoais, quer em relação à profissão quer em relação à sociedade, e, também como algo que integre, enquanto ponto de partida, o estudo das representações/percepções que os profissionais devem ter de si próprios e do seu percurso profissional” (Simões, 1997: 52).

Ou seja uma nova forma de pensar o currículo e a formação de Professores, o que significa o virar de página na forma como a formação dos Professores está organizada:

“os desafios que a realidade cultural das escolas coloca à profissão estão a contribuir para alterar o panorama da realidade da formação de Professores, possibilitando a abertura de pontes epistemológicas entre o conhecimento prático e o teórico, entre o conhecimento pessoal e profissional e aquele científica e socialmente validado” (Alonso, 2003: 174).

Se pensarmos que, “a formação tem inerente não só um estado, uma forma, mas também um processo, um percurso inerente ao sentido do ser na sua dimensão ontológica de temporalidade e relacionamento existencial, no contexto da sua interioridade/exterioridade.” (Silva, 2003: 34), não podemos deixar de reflectir sobre a importância das questões de identidade na concepção do currículo.

A escola é talvez o local onde se encontram hoje em dia, um maior número de pessoas qualificadas do ponto de vista académico, devido à criação de cursos de especialização a que os Professores recorreram, na tentativa de uma valorização pessoal e profissional. Apesar de tudo, “a formação de Professores deve radicar numa constante e crescente melhoria da sua qualidade para legar à educação o melhor que todos os cidadãos nela buscam. Postula-se que uma formação

adequada conduzirá, sem ambiguidades, a horizontes profissionais mais eficazes e com um maior sucesso” (Miranda, 2005: 116).

1.7- Currículo, identidade e desenvolvimento profissional

O modo como vemos e o que pensamos do ensinar e do aprender, do que é a escola e do que nós somos, do que é a profissão e o que pensamos quanto às suas condições de exercício, influenciam e estruturam as nossas práticas.

A escola de hoje é o lugar onde as crianças e jovens permanecem a maior parte do seu tempo e onde os Professores assumem cada vez mais funções que antes eram da responsabilidade dos pais ou de outras instituições; ou seja, a sociedade moderna exige cada vez mais aos Professores, muitas vezes “solicitando” que os docentes substituam a família.

“ As mudanças na sociedade e as mudanças na escola têm levado a que se exerça uma forte pressão sobre os Professores para assunção de novos papéis que implicam uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo, exigindo dos Professores uma grande flexibilidade e abertura à mudança e um sentido maior e diferente de colegialidade e cooperação” (Estrela, 2001: 138).

Ao perfilharmos a ideia de que “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco e Flores, 1999: 45), não podemos ignorar que há uma multiplicidade de práticas valorizadoras dos saberes de cada um e que pela sua especificidade condicionam de forma positiva ou negativa o desempenho e a identidade dos Professores, ou seja, “reconhece-se que o professor, dispondo de um *corpus* de conhecimento profissional especializado, tem uma ocupação específica e possui uma identidade profissional própria” (*Idem*: 144).

No entanto, e como referem os autores “promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem” (*Idem*: 126).

Devemos por isso, salientar que “a nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem exige que os Professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, permitindo-lhe assim acompanhar, compreender ou antecipar a mudança” (Morgado, 2005: 274). Neste sentido, como profissionais de educação, interessa-nos reflectir sobre o modo como

esta formação, vai de encontro às necessidades reais dos Professores, ou seja, pensá-la como “educação permanente, não como novo tipo de educação institucionalizada mas como concepção de formação aberta e continuada, libertada do espartilho da concepção escolar que organiza o saber e a relação com a realidade em fatias, pode contribuir para que a formação de Professoras se transforme numa mediação para a mudança” (Benavente, 1999: 113).

Não podemos esquecer que o desenvolvimento profissional docente é um processo complexo, e que o termo “desenvolvimento implica a ideia de continuidade (e de evolução) incompatível com a visão mais tradicional de justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional” (Flores, 2000: 24), e que por isso, passa por uma articulação entre o currículo de formação inicial e o da formação contínua, o que pressupõe diferentes modos e fases de aprendizagem profissional.

Contudo, as condições de trabalho, o individualismo na organização de trabalho e a visão dos Professores como um todo, assim como o desencanto na profissão, a falta de formação específica, e a escolha errada da profissão, são obstáculos a este desenvolvimento profissional, pois não podemos ignorar que: o desempenho e as competências que temos e o modo como somos ou não capazes de criticar o que fazemos; os contextos em que trabalhamos; a comunidade que a escola serve e o que dela espera; o contexto de cada escola e Professores com as suas dinâmicas e bloqueios; as relações que se tecem com o grupo e respectivos pais ou encarregados de educação, são processos que ocorrem ao longo da nossa carreira e que de forma consciente ou inconsciente nos ajudam na reconstrução de uma identidade profissional.

Assim, “podemos dizer, de forma simples, que o desenvolvimento profissional é um conjunto de mudanças ao longo da carreira profissional; estende-se desde a formação inicial, de uma forma contínua e dinâmica, e inclui qualquer actividade ou procedimento que procura melhorar habilitações, posturas em funções actuais ou futuras” (Fonseca, 2005: 218).

Sintetizando um pouco aquilo que acabámos de expor, vemos que, face a novas propostas e pressões com que continuamente a escolas e os seus Professores se deparam, há necessidade de uma reavaliação do perfil profissional dos Professores, o que implica uma mudança de estilo de formação, ou seja, é necessário pensar a forma como é organizada a formação contínua.

No entanto, é necessário reflectir e reconhecer as potencialidades formativas do exercício do nosso trabalho, pois cada um de nós é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, em que cada momento é sempre um momento de formação. Não podemos deste modo esquecer que:

“Um ensino de qualidade exige Professores de qualidade, que sejam qualificados e conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira” (Flores, 2004: 155).

2- Educação Pré-Escolar

2.1- Educação Pré-Escolar em Portugal

A partir do século XIX, vários foram os modelos didáticos desenvolvidos por outros tantos pedagogos ou filósofos que contribuíram para o actual conceito de Educação Pré-Escolar, dos quais destacamos Maria Montessori, Piaget, Decroly, entre outros.

Tendo como objectivo comum o desenvolvimento integral da criança, nas suas várias vertentes (física, social e intelectual), todos eles se centram na importância da educação nesta faixa etária e na forma como se deve organizar, promovendo o desenvolvimento individual das crianças, de acordo com as suas características, e motivações.

Apesar de reconhecermos a importância do contributo destes modelos para afirmação que a Educação Pré-Escolar atingiu actualmente no sistema educativo, não é nossa intenção aprofundar este tema uma vez que constatamos ao longo das nossas pesquisas bibliográficas que é um assunto abordado pela maior parte dos investigadores que se propõem abordar questões relacionadas com a Educação Pré-Escolar, não sendo este o objectivo central do nosso estudo.

A Educação Pré-Escolar destina-se a crianças a partir dos 3 anos de idade até à entrada no 1ºCEB. De frequência facultativa (Pires, 1999:41), a Educação Pré-Escolar é ministrada em jardins de infância.

Apesar de facultativa, a Educação Pré-Escolar em Portugal é cada vez mais uma opção por parte das famílias (cf. quadro 1), passando a ser entendida não como um recurso de guarda e entretenimento, mas como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º 5/97, Artigo 2.º).

Quadro 1**Taxa bruta de Pré-Escolarização*, segundo o ano lectivo (%)²**

Educação Pré-Escolar								
	1985/86	1995/96	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06 ²
Continente	29,7	57,8	75,4	76,9	76,9	77,5	77,8	78,0
Portugal	29,3	58,0	75,6	77,2	77,3	77,9	78,3	78,4

A partir dos anos 90, verificou-se uma acentuada expansão da taxa de Pré-Escolarização, o que pressupõe que houve finalmente um reconhecimento da sua importância, no desenvolvimento e aquisições fundamentais para o sucesso da criança ao longo das várias etapas da educação básica. Podemos, assim, afirmar que “cada vez mais a Educação Pré-Escolar tem vindo a ser considerada a primeira etapa da educação básica, na medida em que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico” (Formosinho, 2002: 11).

No entanto, estas aprendizagens não podem ser entendidas como estanques, é necessário que estes conhecimentos sejam mobilizados para aquisições posteriores, o que pressupõe inevitavelmente uma articulação entre os vários níveis.

Com a criação dos Agrupamentos Verticais de Escolas, este importante factor foi facilitado, uma vez que passou a haver proximidade geográfica entre os vários ciclos, facilitando a programação e reflexão das várias actividades em conjunto, por parte de Educadores e Professores, nomeadamente do 1º CEB.

2.2- A Educação Pré-Escolar na União Europeia

A escola como unidade institucional, é uma construção social. Necessidades e interesses de ordem política, económica, social e cultural determinam o seu aparecimento e continuam a ser o seu grande sustentáculo. Isto basta para compreendermos a estreita ligação escola/sociedade e a forte

¹ *Taxa bruta de escolarização*: relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos (independentemente da idade) e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudo.

² Valores preliminares

ligação desta em relação à primeira. E embora esta realidade não sofra, genericamente, qualquer contestação, dela decorrem também os problemas mais complexos que a escola, como realidade social, enfrenta.

Este facto, coloca a escola como instituição numa situação extremamente delicada, sobretudo quando confrontada com outros meios educacionais mais adequados às exigências da vida contemporânea.

Todas as mudanças e inovações ocorridas têm sido apresentadas no sentido de produzir reflexões e promover a mudança. Uma nova visão do currículo, que passa pelo crescer da qualidade que induz no micro - universo das relações quotidianas numa escola onde cremos também passará, necessariamente, pela construção de uma Europa Educativa, do Conhecimento e da Coesão.

“A agenda europeia, em matéria de educação e de formação, tem como principal argumento a criação da Europa do conhecimento, sendo previsível que a fundamentação de um currículo comum vá de encontro à necessidade de se falar num cidadão europeu, formado e instruído em competências básicas que permitam a utilização de ferramentas conceptuais. Deste modo, a europeização do currículo torna-se um percurso obrigatório dos sistemas de educação e de formação...” (Pacheco e Vieira, 2006: 122).

Esta primeira etapa da educação, abrange em Portugal crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, à semelhança do que acontece na maior parte dos países Europeus. No entanto, em França e na Bélgica, as crianças podem começar a frequentar a Educação Pré-Escolar por volta dos dois anos e meio. Reconhecendo a importância da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento da criança, a sua organização está na maior parte dos países europeus sob a responsabilidade do Ministério da Educação.

“Aumentando as capacidades cognitivas necessárias ao início da escola primária, a Educação Pré-Escolar ajuda a criança a estruturar uma atitude conducente ao sucesso escolar e leva outros (Professores, pais e colegas) a desenvolver e a comunicar expectativas que mantêm e apoiam aquela atitude da criança” (Eurydice, 1997: 17).

Neste sentido, justifica-se que os discursos produzidos apontem para uma nova forma de pensar a Educação Pré-Escolar: “a variação histórica do conceito de infância parece ser uma regularidade em todas as sociedades ocidentais sugerindo uma relação com a evolução do pensamento (político, cultural, económico) europeu e os processos sociais experienciados pelas sucessivas gerações” (Vilarinho, 2000: 39).

2.3- Continuidade educativa

A qualidade da Educação Pré-Escolar depende, segundo Zabalza, da continuidade entre os diversos ciclos, “pondo de parte uma diferenciação hoje debilmente defendida, em ciclos ou níveis estanques, há que estabelecer uma ideia de formação contínua” (2003: 39).

Subentende-se, assim, a continuidade educativa como um processo, “o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (DEB, 2002: 14).

Apesar de não haver grandes referências sobre a continuidade educativa nestes dois níveis de educação, não podemos deixar de salientar que uma das intencionalidades da educação, deverá ser a continuidade educativa num espaço vocacional alargado, que ofereça possibilidades de interacção, como aponta a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Isto implica que no 1º CEB se promova a continuidade educativa, ligada às capacidades que as crianças adquiriram no Jardim de Infância. As aquisições básicas que fizerem nesta fase, serão primordiais para a fase seguinte, o que pressupõe: i) a existência de um currículo integrado, com objectivos de desenvolvimento global das crianças focando todas as áreas de desenvolvimento; ii) estratégias de ensino/aprendizagem, onde as aprendizagens ocorram através de projectos, estejam reflectidos os interesses e sugestões das crianças e os Professores criem situações suficientemente desafiantes, que permitam à criança progredir para níveis de desempenho mais complexos.

Estratégias de ensino/aprendizagem adequadas implicam também a organização do espaço educativo, com áreas de actividades em número suficiente de forma a permitir que a criança, todos os dias desenvolva diferentes competências e estabeleça várias interacções com diferentes pares e crie condições favoráveis para o sucesso através de aprendizagens básicas essenciais.

Segundo as OCEPE, distinguem-se três tipos de condições favoráveis ao possível sucesso na escolaridade obrigatória: “as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes” (DEB, 2002: 90).

Daqui se depreende que, o desafio que hoje a escola enfrenta é o de incorporar todas as aprendizagens e competências de que a criança é portadora. Tudo o que for ensinado à criança, na escola do 1º CEB, vai interagir com os conhecimentos que assimilou no período Pré-Escolar, tanto no contexto escolar como familiar.

Consideramos, por isso, que é fundamental um trabalho de colaboração e reflexão conjunta entre Professores e Educadores. De acordo com Vasconcelos (2002: 8), Professores e Educadores não se devem isolar, devem trabalhar em conjunto; segundo a autora, estes dois grupos de docentes devem “trabalhar bem com as crianças, (...) de forma eficaz e articulada”.

A importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino é referenciado pelas OCEPE, “como um processo de desenvolvimento contínuo que não tem cortes nítidos e bem precisos” (DEB, 1997: 90).

A continuidade educativa entre a Educação Pré – Escolar e o 1º CEB, não deverá ser entregue ao acaso, requer acções planeadas conjuntas, devidamente preparadas, envolvendo activamente todos os intervenientes no processo de transição, por forma a garantir uma articulação curricular efectiva, entre estes dois níveis de educação.

2.4- Articulação curricular

A articulação curricular é talvez o mais importante contributo no que diz respeito à atenuação do impacto sofrido pelas crianças à entrada no 1º CEB.

Esta transição é marcante acarretando uma enorme carga emocional para as crianças que passam a assumir novas funções principalmente ao nível de responsabilização e autonomia.

Em Portugal, os programas de transição são escassos ou mesmo inexistentes. No entanto as OCEPE referem que, “a realização de projectos comuns que integram docentes e crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo, podem ser um meio de maior conhecimento mútuo: o que se faz e aprende na Educação Pré – Escolar e no 1º CEB” (DEB, 1997: 91). Este documento refere, ainda, o papel importante que os pais têm no momento da transição, devendo os Educadores e Professores facilitar a sua participação no processo.

Os pais, como parceiros do processo educativo, têm um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola no momento de transição. Estes têm influência na diminuição de prováveis dificuldades. Muita da ansiedade que a criança manifesta é-lhes transmitida pelos próprios pais que muitas vezes, verbalizam e pensam junto da criança (in)conscientemente: “com esta Professora não vais poder fazer isto ou aquilo...”, ou “agora é que vai ser a sério...”.

Mas, se o envolvimento dos pais, no momento da transição para a escolaridade obrigatória é fundamental, a relação que se estabelece entre os docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB não

deixa de ter menor importância, pois, nesta relação deve existir colaboração e comunicação entre os docentes destes dois níveis de ensino, traduzindo-se num diálogo regular e intencional, tornando-se, assim, num factor primordial para uma transição bem sucedida.

É neste sentido que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB é uma prioridade na educação, o que levanta a questão da renovação das práticas educativas dos Educadores de Infância e Professores do 1º CEB. Ao adequarem a prática educativa ao nível de desenvolvimento das crianças, os Educadores e os Professores devem ter presente a importância de se articular e integrar todas as dimensões do desenvolvimento quer físico, social, emocional e cognitivo, de maneira a efectuar-se um desenvolvimento harmonioso.

A adopção de práticas adequadas, pressupõe que os docentes tenham conhecimento da forma como se processa o desenvolvimento das crianças e que compreendam os processos de aprendizagem neste período de vida, para que possam adequar as práticas educativas aos níveis de desenvolvimento dos seus alunos.

Sendo semelhantes, as idades das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e a escolaridade obrigatória, ao nível das características desenvolvimentais, deve haver continuidade nestes dois níveis de educação, ao nível das práticas, métodos e conteúdos, comportamentos e atitudes.

Assim, e no sentido de permitir uma articulação ao nível da prática, métodos e conteúdos devem abordar áreas comuns nestes dois níveis, embora com uma complexidade diferente. Na Educação Pré-Escolar devem ser abordados alguns conceitos e conhecimentos essenciais para a compreensão dos conteúdos do 1º CEB.

Segundo as OCEPE, “a nível das aprendizagens, supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e tomado consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz pode-se escrever e ler, mas que cada um destes códigos tem normas próprias. Também terão realizado aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirido noções de espaço, tempo e quantidade, que lhes permitam iniciar a escolaridade obrigatória” (DEB, 1997: 91).

No 1º CEB, as estratégias de ensino devem ser semelhantes às da Educação Pré-Escolar, isto é, as práticas pedagógicas e as experiências da criança devem partir do simples para o complexo e do concreto para o abstracto. As aprendizagens devem ser integradas:

As aprendizagens integradas decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista (DEB, 1998 a: 24).

A nível de comportamentos e atitudes, na articulação curricular os docentes devem ter presente a continuidade educativa, o que significa que devem ser adquiridos princípios que permitam à criança a sua integração no dia a dia do grupo, ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência social para a cidadania.

Para que esta fase de transição se efectue de forma gradual, é também importante que os docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, entendam os seus níveis de educação como um complemento um do outro. A importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino é referenciado pelas OCEPE, “como um processo de desenvolvimento contínuo que não tem cortes nítidos e bem precisos” (DEB, 1997: 90).

Algumas dificuldades da transição decorrem devido ao desconhecimento mútuo que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como dos factores que facilitam a articulação entre eles. A comunicação entre os docentes destes níveis de ensino, deve passar pela compreensão que se faz dos mesmos, devendo estes procurar adquirir conhecimentos sobre os currículos de cada fase.

“ao lerem o programa do 1º. Ciclo os Educadores poderão compreender que não há grande diferença entre os princípios e orientações gerais que aí são apresentados e os que podem encontrar nas Orientações Curriculares. Também os Professores poderão encontrar, nestas, referências que lhes facilite a compreensão dos objectivos e práticas da Educação Pré-Escolar” (DEB, 1997: 89).

Segundo as OCEPE: “o diálogo e a colaboração entre Educadores e Professores do 1º CEB facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória (DEB, 1997: 91). Referem também que: “o diálogo e a troca de informações entre Educadores e Professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (DEB, 1997: 92), promovendo, desta forma a tão desejada articulação curricular.

2.5- Contextos organizacionais promotores da articulação curricular

O elemento decisivo em todo o processo educativo das crianças, é sem dúvida o Educador: “é necessário que o professor esteja suficientemente preparado para levar a cabo esta tarefa de responsabilidade que se lhe exige, que actue como mediador entre o indivíduo e o grupo e que estabeleça uma colaboração entre os outros profissionais da escola” (Ferré, 1991: 19).

As mudanças nos sistemas de ensino e nas escolas que não resultam de normativos ou por imposição do poder, acontecem em função de movimentos pedagógicos ocasionais e lentos em termos de maturação, reconhecimento e difusão. Este ritmo de mudança é pouco compatível com as exigências actuais.

Impõe-se a inovação, como forma de mudança mais deliberada, voluntária e planificada que espontânea. As inovações exigem sempre, em maior ou menor grau, mudança de atitudes, substituição de hábitos, reaprendizagens e reorganização a vários níveis, quer por parte dos intervenientes no processo, quer por parte das instituições.

Esta mudança de atitudes pressupõe que se assuma um novo modelo de ensino e aprendizagem.

A actual reforma do ensino apresenta, como uma das suas mais importantes novidades, uma concepção curricular que, baseada num modelo pedagógico de raiz construtivista, implica uma nova mentalidade dos diferentes agentes que servem o Sistema Educativo. A alteração da mentalidade profissional que a reforma educativa pressupõe, implica um novo modelo de professor assumido como investigador, crítico e reflexivo, emergindo como resposta e superação do modelo de professor como um técnico, determinado a mudar a cultura da escola para que, efectivamente, se cumpra aquilo que já há muito tempo se encontra legislado, mas que continua a ser ignorado por falta de hábitos de partilha, de colegialidade e de trabalho em equipa. São de igual modo importante as práticas de colaboração entre educadores e professores, que fomentem a continuidade educativa.

Com a criação dos agrupamentos de escolas, passaram a existir mais espaços comuns proporcionando aos docentes tanto ao nível formal, como informal, uma reflexão conjunta.

Aceitamos portanto, que o êxito da reforma educativa passa, não só, mas também, pela actuação dos Professores, e reconhecemos que eles necessitam de assumir o modelo subjacente ao novo sistema educativo, ou seja, construir e partilhar conhecimentos e contextualizar a aprendizagem.

Quanto mais global é uma aprendizagem, mais significativa se torna, pois através de um modelo globalizador, o aluno compreende a complexidade do conhecimento, convertendo a

aprendizagem no motor da mudança e garantia das transformações exigidas. A globalização é um marco de reflexão para todos os profissionais de ensino que tenham a responsabilidade de desenvolver e concretizar um currículo aberto e flexível, com a convicção que irá contribuir para o sucesso das práticas educativas.

Capítulo II

A Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB:

Enquadramento legal

Introdução

A constatação de novas formas de encarar a educação em contraposição ao paradigma tradicional de orientação objectivista, associado a uma pedagogia marcadamente heteroestruturante impõe que assumamos uma atitude cada vez mais reflectida e partilhada sobre o seu alcance incluindo os desafios que, actualmente, se colocam, fruto da democratização da sociedade e da abertura da escola. De acordo com Pacheco e Vieira (2006: 117), “A edificação do currículo europeu faz-se, ainda, na base de construção do Espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, com o objectivo declarado de definir estratégias de aprendizagem ao longo da vida, bem como acções concretas, a fim de tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”.

A estrutura dos documentos que estão na base das práticas educativas da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, sendo diferentes, têm em comum a finalidade de garantir o direito à educação, com uma permanente acção formativa para o desenvolvimento global do indivíduo, o processo social e a democratização da sociedade.

O cariz obrigatório do 1º CEB, formalizado e sistematizado num programa, contrasta com as OCEPE, cujo traço dominante é a grande flexibilidade de condução da prática, dada ao Educador, e justificada pela especificidade das características do escalão etário das crianças a que se destina.

A influência da acção de certas concepções educativas dos docentes é muitas vezes responsável pela ausência da continuidade entre ciclos.

Perante este cenário, acentua-se a necessidade de fundamentar o nosso estudo numa iniciativa legislativa que acompanhe esta filosofia, bem como um imperativo constitucional, onde são definidos os princípios gerais pelos quais se rege a política educativa, com o intuito de procurar momentos de continuidade e descontinuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, que nos conduzam ao conhecimento da situação em termos de articulação curricular.

1- Lei de Bases do Sistema Educativo e sua interpretação por distintos actores

“O sistema educativo compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar” (LBSE nº 1, art. 4º, II capítulo).

Após ter sido extinta como ensino oficial no “Estado Novo”, veio a Educação Pré-Escolar a ser reintegrada no sistema educativo, através da reforma de Veiga Simão (1973).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que passaremos a designar por LBSE, foram definidas, metas que, segundo Campos (1999: 11-12), se tornam fundamentais para sistema educativo português. Assim:

“Em primeiro lugar, a educação fundamental de todas as crianças portuguesas, vivam no território nacional ou no estrangeiro, através de uma escolaridade de nove anos, efectivamente gratuita e universalmente conseguida, precedida de oportunidades intencionais de educação de infância, complementar ou supletiva da educação familiar, sobretudo quando as famílias necessitarem de recorrer a instituições de guarda ou pertencerem a grupos sociais mais desfavorecidos.

Em segundo lugar, e para além da educação tecnológica de base, que faz parte do humanismo moderno, a formação de todos os jovens para a vida activa, quer através dos ensinos secundário e superior, quer através de modalidades flexíveis de formação profissional complementar.

Em terceiro lugar, através de formas adaptadas de segunda oportunidade educativa (o ensino recorrente e o ensino à distância, por exemplo) a formação dos jovens e dos adultos que abandonaram prematuramente ou nunca tiveram acesso às oportunidades educativas fundamentais e às de preparação para a vida activa, ou que, então, precisam de complementar a formação anterior ou adquirir outra devido às exigências da sua inserção social e profissional.

Em quarto lugar, é de esperar do nosso sistema educativo a formação de especialistas e investigadores de elevado nível, graças a um ensino universitário, em que, durante alguns anos pelo menos, a preocupação de alta qualidade predomine sobre a qualidade.

Finalmente, a elevação educativa de toda a população, num permanente alargar e aprofundar da educação fundamental, pelo recurso às formas participadas de educação comunitária, à rádio e televisão educativas e às tecnologias de informação.”

Actualmente, a educação centra-se no educando, através de uma aprendizagem activa e uma auto - estruturação do conhecimento, sem que, no entanto, seja diminuída a importância da escola enquanto instituição autónoma e responsável.

Ao ser considerada a primeira etapa da Educação, a Educação Pré-Escolar tem vindo continuamente a afirmar-se no sistema educativo, proporcionando aquisições que estão na base da referida auto - estruturação do conhecimento, através de um *continuum* educativo, que só é possível se lhe for atribuído o respectivo valor.

Conscientes deste importante papel, e de acordo com os objectivos propostos para a nossa investigação, recolhemos a opinião dos indivíduos que fizeram parte da amostra, através de uma questão de resposta aberta: “8 - Após a publicação da LBSE, a Educação Pré-Escolar passou a ser entendida como a 1ª etapa da educação básica. Que pensa sobre este novo papel atribuído à Educação Pré-Escolar?” (cf. anexo 3), que fazia parte do nosso questionário, para a qual obtivemos um enorme leque de argumentos de forma a justificar as suas respostas. (cf. anexo 6).

É de salientar que de todas as respostas dadas, apenas uma Educadora de Infância discordou deste novo papel atribuído à Educação Pré-Escolar:

“Muita responsabilidade para crianças tão pequenas. Uma criança de 3, 4 e 5 anos deve “aprender” a viver no Jardim brincando e não a ser “formada” e preparada para o 1º CEB ” (Educadora de Infância).

A esta questão responderam de forma positiva 75% dos Professores e 88,7% dos Educadores inquiridos, os restantes não responderam. Salientamos algumas respostas que passamos a transcrever, visto serem, em nossa opinião, justificações que vão de encontro ao que se pretende da Educação Pré-Escolar por parte do poder central:

“Penso que a Educação Pré-Escolar ao abranger idades de desenvolvimento da criança tão cruciais assume um papel muito relevante. Constitui uma etapa que, se bem orientada, permite potencializar as capacidades das crianças” (Professora do 1º CEB);

“Tal como está estruturado o 1º CEB, em particular o 1º ano de escolaridade, concordo com a medida, pois permitirá a apropriação de competências que se supõe estarem adquiridas à entrada para o 1º CEB ” (Professora do 1º CEB);

“O Jardim de Infância é um espaço educativo que deverá desenvolver interações com a comunidade, onde as crianças desenvolvem pequenos projectos de pesquisa sobre assuntos em que estão interessadas. É um local onde lhes são proporcionadas actividades relacionadas com as 3 grandes áreas: - Formação Pessoal e Social; área do conhecimento do mundo e área da expressão e comunicação, promovendo o desenvolvimento global da criança” (Educadora de Infância);

“Implica que durante esta etapa se criem condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender. Que se perspetive condições para abordar com sucesso a etapa seguinte,

promovendo a sua auto-estima e autoconfiança, desenvolvendo também competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Educadora de Infância);

“É nesta 1ª etapa que a criança vai fazer diversas aprendizagens, contactar com culturas diferentes, e garantir o sucesso das aprendizagens futuras a nível da linguagem, matemática, das noções espacio-temporais. Estimula-se o gosto e o desejo de aprender, promove-se o sucesso educativo, contribui-se para uma maior igualdade de oportunidades entre as crianças” (Educadora de Infância).

Contudo, é necessário que o estado se responsabilize, tal como Professores do 1º CEB e Educadoras de Infância salientam:

“Muito sinceramente, penso que esta é uma ideia que não passa mesmo de uma ideia. Digamos, uma boa ideia, mas que tarda em ser concretizada. Na verdade, a Educação Pré-Escolar é entendida como a 1ª etapa da educação básica apenas no papel. Na prática, as coisas são bem diferentes. Veja-se o tratamento que é dado às interrupções lectivas no Pré-Escolar e no 1º CEB. Porquê as diferenças, só para dar um exemplo” (Professora do 1º CEB);

”Penso que é uma atitude correcta, no entanto, da forma como o Ministério da Educação tem actuado com a Educação Pré-Escolar, tiro a conclusão de que não tem agido segundo essa ideia. O que vai mudar agora?” (Professora do 1º CEB);

“Deveria ser, mas não passa de teoria não cumprida. Este novo papel é atribuído mas não contemplado. Aos Educadores não são reconhecidos o tempo de planificação, avaliação, reflectir em órgão com o tal grupo de Ensino Básico, têm de fazê-lo à parte. No período de Pré-Escolar tudo fica adiado” (Educadora de Infância);

“”Ficou no papel”. Para operar mudanças é necessário muito mais do que publicar, legislar... Recursos humanos e materiais, informação, formação, incentivos e práticas são material de construção de práticas educacionais diferentes e, a estes níveis pouco mudou” (Educadora de Infância);

“Penso que neste momento da reforma educativa, não é esta a realidade. Neste momento é mais importante que a Educação de Infância funcione como componente de apoio à família. Penso que as grandes directrizes pedagógicas estão a ser subvertidas” (Educadora de Infância).

Temos que deixar para trás o velho papel de guarda atribuído à Educação Pré-Escolar, nomeadamente por parte das famílias:

“Penso que é extremamente importante a Educação Pré-Escolar ser entendida como a 1ª etapa da educação básica para que tanto as crianças como, principalmente os pais, aprendam a respeitar mais os Educadores e percebam que o nosso papel não é “tomar conta de crianças”” (Educadora de Infância);

“Apesar dessa intenção, nem todos os Pais e Encarregados de Educação vêm a Educação Pré-Escolar como essa 1ª etapa, vendo o Jardim de Infância como local para guardar crianças” (Professora do 1º CEB).

É necessário, no entanto, que todos os intervenientes neste processo, nomeadamente os Educadores de Infância assumam as suas responsabilidades neste processo:

“Penso que não está a ser respeitada a intencionalidade da LBSE e que a Educação Pré-Escolar deverá efectivamente fazer parte da 1ª etapa da educação básica (Professora do 1º CEB);

“Penso que é uma realidade, se levada com profissionalismo pelos Educadores. Quando assim acontece as crianças iniciam o 1º CEB com melhor conhecimento de si próprias, do meio envolvente, ... É, encaram o 1º CEB com outra predisposição, com mais apetências e mais capacidade de assimilação. Sabem estar na Escola, sabem ouvir, sabem manejar, sabem como participar” (Professora do 1º CEB).

Não podemos deixar de referir que muitas das repostas obtidas vão no sentido de dotar a Educação Pré-Escolar de carácter obrigatório o que vai de encontro à LBSE, no seu artigo 2º do capítulo I, que consagra o direito de todos os portugueses à escolaridade básica, apontando para novos horizontes, em congruência com o princípio humanista da educação, por forma a anular possíveis desigualdades.

2- Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Subjacente a uma nova concepção de educação, comprometida com a formação de pessoas críticas e responsáveis, surge a definição legal dos objectivos gerais da Educação Pré-Escolar e do ensino básico, reconhecendo a especificidade e importância da primeira, no desenvolvimento da criança, como variante da educação, de frequência facultativa e integradora de objectivos próprios.

É então aprovada a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, em Dezembro de 1996, com publicação em Maio de 1997, onde é definido um quadro legislativo próprio, passando a ser definida como a primeira etapa da educação básica. “A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Emergem, assim, algumas ideias novas no que concerne ao papel desempenhado pela Educação Pré-Escolar, ou seja, implementa-se uma nova visão do seu papel educativo, sugerindo,

ainda que de forma implícita, a necessidade da sua articulação com os outros níveis de ensino, nomeadamente com o 1º CEB, o que constitui uma condição fundamental para a continuidade educativa.

A Lei-quadro, com os respectivos princípios e objectivos, inspira os fundamentos e organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, por nós designadas por OCEPE, aprovadas pelo Despacho 5220/97 de 04 de Agosto. Estas Orientações, englobando um conjunto de princípios de apoio à Educação Pré-Escolar, não se consubstanciam num programa, distinguindo-se por serem mais gerais e abrangentes de algumas concepções do currículo, possibilitando várias opções educativas e curriculares.

3- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Além de um quadro de referência para os Educadores de Infância, as OCEPE, visam conferir visibilidade à Educação Pré-Escolar, estimular a continuidade educativa, e melhorar a sua qualidade, incentivando a inovação, através do empenho dos Educadores de Infância, na adopção de práticas de reflexão, partilha e cooperação.

São quatro os fundamentos que constituem os alicerces das orientações curriculares:

- A indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem.
- O estatuto de sujeito que o processo educativo confere à criança.
- A construção articulada do saber.
- A imperatividade de resposta a todas as crianças.

Com base no desenvolvimento global das crianças, cabe aos Educadores adoptar uma pedagogia estruturada, de organização institucional e sistemática do processo pedagógico, o que requer por parte dos Educadores uma cultura de colaboração.

As áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares constituem âmbitos do saber e incluem diversos tipos de conteúdos ao nível, quer de atitudes, quer de comportamentos e procedimentos. Assim, passamos a identificar os três âmbitos do saber previstos:

- i) Formação pessoal e social.

É considerada como eixo estruturante e de natureza transversal, ao integrar e servir de base a todas as áreas, através da implementação do espírito crítico e da interiorização de valores espirituais,

estéticos, morais e cívicos que habilitem as crianças a tornarem-se cidadãos conscientes, solidários e capazes de resolver os problemas da vida real.

ii) Área da expressão e comunicação.

Desta área emergem três domínios: o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e, finalmente, o domínio da matemática. Constitui uma área básica de conteúdos, no que diz respeito a aspectos essenciais do desenvolvimento da aprendizagem, integrando aquisições fundamentais para a continuação da aprendizagem ao longo da vida.

iii) Área de conhecimento do mundo.

Radica na curiosidade natural da criança e na sua expectativa de saber e compreender o porquê das coisas, suscitando novas situações de descoberta e exploração do mundo que a rodeia.

Estas áreas de conteúdo deverão ser tidas em conta pelos Educadores, como marcos referenciais no planeamento e avaliação das diversas experiências educativas, e entendidas como uma abordagem global e integrada, de modo a que se processe uma construção articulada do saber.

Tendo ainda por referência as OCEPE, considera-se que: “algumas das dificuldades desta transição decorrem, no entanto, do desconhecimento mútuo, que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como dos factores que facilitam a continuidade entre eles” (1997: 89).

Com efeito, é eminente a necessidade de Educadores e Professores adoptarem, em conjunto, uma postura que facilite a transição e promova a continuidade educativa.

Esta posição, foi reforçada e legitimada através da publicação do Decreto-Lei nº 115 A/98 de 04 de Maio – regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar, do Ensino Básico e Secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

4- Decreto-Lei nº 115-A/98 – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e secundário, bem como dos respectivos Agrupamentos

A autonomia das escolas é, segundo este decreto-lei, entendida como um dos aspectos fundamentais da nova organização da educação, a par da descentralização. No entanto, esta autonomia só se verifica se tivermos em consideração todas as dimensões da escola, designadamente,

no que concerne à sua organização interna e partindo da comunidade em que se insere, dos seus problemas e das suas potencialidades.

Porém, tal autonomia não constitui um fim em si mesmo, mas antes uma forma ou um meio de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação.

Constituindo um investimento na educação, a autonomia deve fazer-se acompanhar por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, num processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da mesma autonomia, de modo a favorecer, além do mais, uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis. Tal concretização implica e identifica-se com a articulação entre os vários níveis de ensino e, designadamente, entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

No preâmbulo deste decreto-lei, é referido que: “o presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º CEB e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”, o que seria impensável caso estivesse ausente a ideia e preocupação de articulação entre os mesmos.

Do mesmo modo, e muito embora se realce que deve ser tomada, sempre, em consideração a dimensão muito variável de tais tipos de escolas, com simultânea salvaguarda da sua identidade própria, privilegia-se e preconiza-se a realização de uma política coerente e eficaz da rede educativa, subordinada aos objectivos aí enunciados, nos quais se deve salientar a consecução de um desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

Paralelamente é perfilhada a ideia pragmática de que, além do mais, a organização da administração educativa tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade de projectos, com valorização dos diversos intervenientes no processo educativo.

Menosprezando as disposições de natureza transitória e passando a uma maior aproximação ao instituído no texto do decreto-lei nº115-A/98, na perspectiva da articulação propriamente dita, destacamos:

- O art. 4º, onde se subordina a administração das escolas aos princípios orientadores de democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características dos vários níveis de educação e de ensino, de estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;

- Art. 5º, onde se define o “Agrupamento de Escolas” como uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação

Pré-Escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, favorecendo um percurso sequencial e articulado dos alunos.

- No art. 6º, associa-se a constituição de agrupamentos de escolas à consideração, designadamente, de critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados e à articulação entre níveis e ciclos educativos.

- Relativamente ao nº 2 do art. 9º, impõe-se que em escola onde funcione a Educação Pré-Escolar ou o 1º CEB, conjuntamente com outros níveis de ensino, a participação do corpo docente na Assembleia de Escola integre representantes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB como forma de garantir a articulação.

- O nº3 do art. 16º refere que: "nas escolas em que funciona a Educação Pré-Escolar ou o 1º CEB conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo, o director ou um dos seus adjuntos deve ser Educador de Infância ou Professor do 1º CEB".

- O nº 1 do art. 25º alerta para a composição do Conselho Pedagógico da Escola, onde deve estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio, para, no respectivo nº 2 se fazer depender o número de elementos daquele órgão de administração e gestão, da consideração da necessidade de lhe conferir maior eficácia no desempenho, assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar.

- Passando ao art. 26º, verifica-se a atribuição de competências ao conselho de escola para a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas.

- Relativamente ao art. 34º, determina que, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, seja fixada, no regulamento interno, a constituição de estruturas de orientação educativa, auxiliares do conselho pedagógico e da direcção executiva e que visam assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva de promoção da qualidade educativa, como reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola.

- O nº 1 do art. 35º, salienta que na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB, a articulação curricular compete aos conselhos de docentes que, em cada escola, integram os Educadores e Professores do 1º CEB.

- No art. 36º afirma-se que: "em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação

curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola - família”, a cargo dos Educadores de Infância (na Educação Pré-Escolar) e dos Professores titulares de turma (no 1º CEB).

Finalmente, o nº 1 do art. 52º, a propósito da elaboração do instrumento do acordo subjacente à celebração dos “contratos de autonomia” (arts. 47º e seguintes), dispõe-se que além do mais, aí “se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros”.

Após a publicação do 115 /98 foram publicados os Decretos-Lei nº 240/01 e 241/01 que definem o perfil geral e específico de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB.

Estes decretos acentuam, precisamente, a necessidade de formação de profissionais críticos e reflexivos, ao traçarem o perfil global e específico da *performance* profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB.

5- Decreto-Lei nº 240/01 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho dos Educadores e Professores

O decreto-lei nº 240/01 de 30 de Agosto refere, no respectivo Preâmbulo, a necessidade de os Educadores e Professores, como complemento de formação inicial, fazerem uma “aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a continua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados”.

Este documento refere, ainda, a necessidade da existência de referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, de forma a que numa dimensão profissional, social e ética, o professor promova aprendizagens curriculares fundamentando a sua prática profissional num saber específico.

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem curricular deve ser promovido no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, em critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos da área que o fundamentam. A actividade profissional deve ser exercida de uma forma integrada atendendo às diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. Deve, ainda, o professor incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que

consciencializa, no âmbito da problematização da sua prática pedagógica, fundamentando a reflexão sobre a construção da profissão fazendo uso da investigação, perspectivando o trabalho de grupo, privilegiando a partilha de saberes e experiências.

6- Decreto-Lei nº 241/01 de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB

Este decreto, que se refere aos perfis específicos de desempenho profissional dos Educadores e Professores do 1º CEB, evidencia que em ambos os casos as especificidades têm por base “a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil”. Deve-se ter em consideração a envolvimento e inserção do ambiente educativo, sendo notória a preocupação com o bem estar afectivo da criança, que na Educação Pré-Escolar é acrescida de forma acentuada com a salvaguarda das necessárias condições de segurança e de acompanhamento das crianças. Refere, ainda, a necessidade de preocupação pela situação pessoal de cada educando, bem como, em ambos os casos, está presente a preocupação com a socialização do educando a que, no 1º CEB acresce, mais vincadamente, a preocupação com a educação para a cidadania, promovendo a participação activa dos alunos na construção de práticas e de regras de convivência.

Relativamente ao perfil do Educador de Infância, este diploma refere que a formação do Educador de Infância pode igualmente capacitar para o desempenho de outras funções educativas, designadamente as relativas à educação de crianças com idade inferior a três anos; que a concepção e desenvolvimento do respectivo currículo devem ir de encontro à observação, planificação e avaliação do ambiente educativo.

Quanto ao perfil do Professor do 1º CEB, é referido que lhe compete proceder à articulação e harmonização das respectivas aprendizagens com a Educação Pré-Escolar e as do 2º Ciclo. Já ao Educador de Infância compete ter particular atenção ao estágio de desenvolvimento físico, intelectual e social de cada criança, decorrente, designadamente, do seu nível etário, com as inerentes limitações, em termos de motricidade global e do relacionamento espaço/temporal.

No que diz respeito à integração do currículo também este decreto aponta para critérios e perspectivas diferentes, para estes dois níveis de educação. O Educador mobiliza o conhecimento e as competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado, na área da expressão e comunicação e na área de conhecimento do mundo, ao passo que o Professor do 1º CEB privilegia a

aprendizagem de competências com relevo social assente numa cidadania activa e responsável, com subordinação às opções de políticas educativas acolhidas nas várias dimensões do respectivo currículo integrado, com especial incidência na língua portuguesa, matemática, ciências sociais e da natureza, educação física e educação artística.

Este diploma consagra, ainda, alguma especificidade no domínio da avaliação, visto que enquanto o Educador avalia numa perspectiva formativa, o Professor do 1º CEB avalia com “...instrumentos de avaliação uniformes que incidem de forma limitada (mesmo que relevantes) em alguns aspectos das aprendizagens, sobretudo os do domínio cognitivo” (Alves, 2004: 72), em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização e desenvolvendo nos alunos hábitos de auto – regulação da aprendizagem.

A clareza do documento respeitante ao perfil específico do Professor do 1º CEB, apelando para que se promova a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens com o Pré-Escolar e o 2º ciclo, salienta a importância da quebra de obstáculos na transição da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB.

7- Organização curricular e programas do 1º CEB

O 1º CEB constitui um nível da escolaridade básica, cuja tutela pertence ao Ministério da Educação, sendo de frequência obrigatória e gratuita conforme determina a LBSE (art. 7º), de modo a “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”.

São três os objectivos gerais propostos para o ensino básico, de forma a garantir as finalidades definidas pela LBSE:

i) Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

ii) Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.

iii) Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

A organização e gestão do currículo para o ensino básico, assim como os princípios orientadores definidos no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, visam assegurar a

coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a sua articulação com o secundário, a integração do currículo e da avaliação, bem como a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Pretende-se transformar a realidade escolar, com base em duas ideias principais: a de maior responsabilidade curricular da escola, por um lado e, por outro lado, como questão central, a consideração de que o processo de ensino deve visar o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Ainda segundo este diploma, no art. 2º, nº 3, compete aos profissionais de educação a identificação dos problemas educativos, procurando solucioná-los através da construção do projecto curricular de turma, como forma de desenvolvimento e adequação do currículo nacional e do projecto curricular de escola, ao contexto da turma, o que requer uma grande flexibilização ao nível dos percursos e ritmos individuais e da organização do trabalho em cada turma.

Face ao exposto ressalta, a necessidade de uma grande responsabilidade e poder de decisão da escola quanto ao desenvolvimento e gestão dos vários elementos integrantes do currículo e respectiva articulação, o que reclama um trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos, nomeadamente Professores e Educadores.

Na sequência desta reorganização curricular impõe-se aos Professores uma mudança de atitude, no sentido de abandonar o seu carácter individualista e passar a desenvolver um trabalho de colaboração, por forma a que as áreas curriculares não disciplinares, criadas pela determinação deste diploma, assumam o desejado relevo no currículo e se traduzam numa nova modalidade de ensino. Com efeito, tais áreas implicam sempre a articulação dos saberes, e adaptação aos diversos contextos educativos, envolvendo os alunos no processo ensino/aprendizagem.

8- Comparando currículos

De acordo com o que foi por nós referido na Introdução deste capítulo, a estrutura dos documentos que estão na base da prática pedagógica da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, sendo diferentes, têm em comum a finalidade de garantir o direito à educação, com uma permanente acção formativa para o desenvolvimento global do indivíduo, o processo social e a democratização da sociedade.

Ao nível da organização, o cariz obrigatório do 1ºCEB, de que aliás os Professores estão conscientes, tal como refere uma Professora respondente do nosso questionário:

“Eu penso que a articulação favorece o sucesso; já temos de ir ao encontro das necessidades e objectivos que nos propomos alcançar para um melhor desenvolvimento dos nossos alunos, sem nunca esquecermos de que temos que cumprir um programa curricular a nível nacional” (Professora do 1º CEB);

formalizado e sistematizado no programa, contrasta com as OCEPE, cujo traço dominante é a grande flexibilidade de condução da prática, dada ao Educador, justificada pela especificidade das características do escalão etário das crianças a que se destina. No quadro que apresentamos de seguida, procuramos identificar, comparando, algumas das características organizacionais e curriculares entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Quadro1

Comparação de algumas características organizacionais entre o Pré-Escolar e o 1º CEB

Pré-Escolar	1º CEB
-Frequência não é obrigatória.	-Frequência obrigatória.
-Existência de orientações curriculares.	-Existência de um programa.
-Aprendizagem globalizante.	-Ensino compartimentado.
-A aprendizagem parte de experiências vividas	-Aprendizagens orientadas por manuais.
-Valorização das aquisições feitas anteriormente.	Pouca valorização pelas aprendizagens anteriores.
-Maior permissividade.	-Rigor e exigência.
-Avaliação pouco formal.	-Avaliação formal.

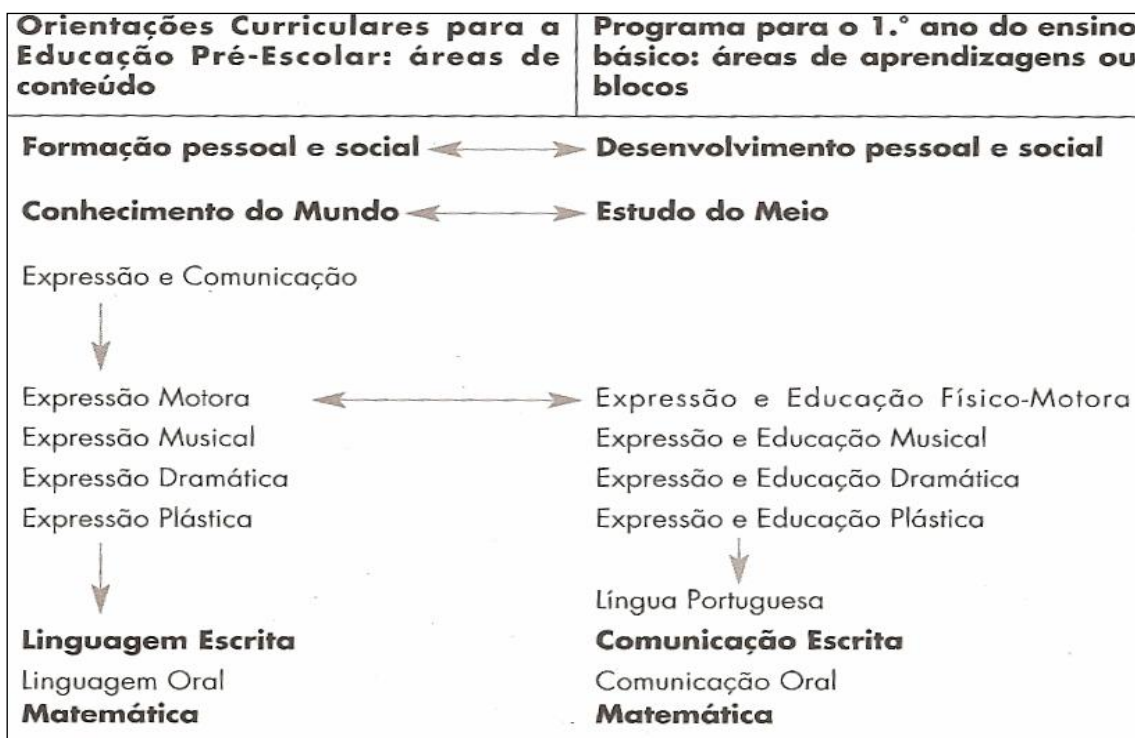
A nossa condição de agentes educativos e investigadores, em simultâneo, ajudou-nos a fazer algumas comparações que justificam a descontinuidade verificada na prática, decorrente, muitas

vezes, das diferentes concepções educativas dos docentes. Relativamente a esta questão salientamos o relato de uma Educadora de Infância, numa das questões abertas do nosso questionário:

“Sim, se a articulação envolver a realização de actividade que proporcionam a aquisição de competências de transição, se envolver a passagem de informação pertinente de Educador/Professor sobre as crianças, se envolver um período de adaptação de estratégias que moderem as alterações inevitáveis que surgem na vida da criança e, acima de tudo, se a troca de informação e experiências entre Educadores e Professores, contribuir para um ensino flexível, diversificado, individualizado e globalizante, como a criança do Pré-Escolar está habituada, e onde pode expressar e desenvolver as suas competências, iniciativa e criatividade, porque se sente emocionalmente capaz e segura”.

Contudo, no que respeita aos conteúdos e tendo por referência a análise comparativa apresentada por Serra (2004: 84), verifica-se a existência de um paralelismo, talvez intencional, ao nível das diferentes áreas de conteúdo, no sentido de dar continuidade às aquisições feitas no Pré-Escolar, apesar de as nomenclaturas não serem iguais. É este paralelismo que passamos a apresentar na figura que se segue, retomando-o do autor anteriormente referido.

Figura 1
Áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE e conteúdos presentes nos programas do 1º CEB (retirada de Serra, 2004: 84)



É, neste contexto, significativa a resposta dada por uma Professora do 1º CEB a uma das questões do nosso questionário e que passamos a salientar:

“Sim, porque se houver uma continuidade e essencialmente um desenvolvimento gradual das competências dos nossos alunos haverá, certamente um sucesso garantido. “Se uns puxam para N e outros para S, o barco nunca chegará ao porto”.

No entanto, foi nossa pretensão investigar junto da população que fez parte do nosso estudo o seu grau de concordância em relação a esta questão, uma vez que se subentende aqui uma articulação curricular efectiva.

Perante a questão:

“9 - Concorda que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB é um factor que contribui para o sucesso dos alunos? Porquê?” (cf. Anexo 3), tal como aconteceu em relação à questão número 8, também uma Educadora de infância discordou:

“Não. Não tem nada a ver. As crianças são estimuladas no J.I. mas isso não as prepara. Cada coisa a seu tempo”;

assim como um Professor do 1º CEB, que sem dar qualquer justificação, respondeu:

“ Não concordo”.

Contudo, é de salientar que a percentagem de respostas foi maior que na questão anterior: 92% de Educadores de Infância e 82% de Professores do 1º CEB.

Das diversas respostas que foram dadas no sentido de justificar a importância da articulação curricular entre estes dois níveis de ensino, das quais fizemos uma síntese, (cf. anexo 6), passamos a transcrever algumas que, em nosso entender, transmitem de forma clara a posição destes docentes inquiridos, face ao objecto de estudo.

Concordo plenamente. Sem qualquer dúvida porque a uma etapa segue-se outra...se não forem bem construídos os alicerces do desenvolvimento global da criança, mais cedo ou mais tarde, as lacunas serão evidentes. Qualquer transição de nível de ensino não pode ser brusca nem inesperada” (Professora do 1º CEB);

“Quanto mais e melhor se estabelecer essa articulação, melhor serão os resultados globais, em especial na “descoberta” de “casos” complicados. Se os Professores obtiverem um “alerta” através

da articulação para possíveis dificuldades, logo estão mais prevenidos para encontrarem o “remédio” (Professor do 1º CEB);

“Sim. Primeiro porque seria uma oportunidade para “derrubar muros” entre ciclos e um tentar que se esbatessem as tentativas de “empurrar culpas”. 2º o trabalho de equipa (ainda acredito) produz resultados; as crianças sentiriam apenas que subiam um degrau sem os fantasmas por perto” (Professora do 1º CEB);

“Sem dúvida: pela aproximação de práticas e atitudes, pelo conhecimento acrescido da criança e seu percurso, pela construção de afinidades educacionais e didáticas, pela construção de vias de desenvolvimento comuns e confluência de recursos humanos, materiais e educacionais” (Educadora de Infância).

Face ao exposto, verificamos que há uma intenção a nível do poder central em institucionalizar a Educação Pré-Escolar, que de nada lhe serve se não forem criadas condições por um lado, e a motivação por parte dos docentes não seguir essas directrizes, por outro.

É com este propósito que partimos para a apresentação, no capítulo seguinte, da metodologia de investigação privilegiada no estudo em questão, servindo como meio de recolha de informação que nos ajude a esclarecer a posição dos vários intervenientes neste processo e do qual já nos servimos ao longo deste segundo capítulo.

Capítulo III

A Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB:

Enquadramento metodológico

1. Metodologia da investigação

Após uma vasta revisão bibliográfica e o levantamento de manuais centrados na metodologia da investigação no sentido de aprofundarmos melhor os nossos conhecimentos e perspectivarmos de forma mais consistente as diferentes opções metodológicas, dos quais destacamos Almeida & Freire, (1997); Coutinho, (2004); De Ketele e Roegiers, (1999); Estrela e Ferreira, (org.) (2001); Hill e Hill, (2002); Quivy e Campenhoudt, (2005); Spodek, (2002); Tuckman (2000), entre outros, optámos pela metodologia que pensamos ser a que melhor se enquadrava no estudo do nosso projecto de investigação situando-a, predominantemente, no paradigma quantitativo conforme sustentaremos ao longo deste capítulo.

Sabemos pois que, “frequentemente estabelece-se uma equivalência entre metodologia e o conjunto de técnicas, usadas ou disponíveis, numa dada ciência. Pensamos antes que metodologia corresponde a um corpo misto de conhecimentos onde se interligam, para além das técnicas próprias de uma disciplina científica ou apropriáveis para ela, elementos teóricos e epistemológicos subjacentes, quer àquelas, quer à prática no seu conjunto da investigação disciplinar, de modo a traçar a lógica de aproximação à realidade” (Esteves, 1986: 252).

De acordo com Carvalho (2002: 87), “a metodologia diz respeito ao estudo das formas de argumentação de importantes campos disciplinares de investigação e sua aplicação à formulação de regras gerais de procedimento prático”.

Por outro lado, “a investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino - aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da actividade educativa” (Pacheco, 1995: 9).

Assim, partimos para o desenho do nosso modelo de investigação pensando, tal como Tuckman (2000: 559), que “a identificação do *design* de investigação, utilizado num determinado estudo, é útil para avaliar a validade interna desse estudo, bem como clarificar os seus processos.”

1.1- Natureza do estudo

Sendo nossa pretensão fazer um estudo exploratório, de características descritivas que, segundo (Fox, 1987: 205), “neste se determina o universo e a população que nos interessam, e a partir de aí se selecciona uma amostra” e assumindo que os dados recolhidos na amostra foram representativos da população. De acordo com Fox (1987: 368), amostra é a parte a que o investigador tem acesso, no universo de todos os sujeitos possíveis de integrarem a investigação, uma vez que “o termo universo refere-se a todos os possíveis sujeitos ou medidas, de um certo tipo” e “...quase nunca se podem recolher dados de todos os sujeitos que interessam num dado estudo, mas apenas se podem recolher os de uma fracção de todos os sujeitos” (*Idem*: 367). Assim, fizemos uma abordagem metodológica essencialmente de índole quantitativa, a todos os Educadores de Infância e Professores do 1º CEB de cinco agrupamentos de escolas do distrito de Braga, conscientes de que: “dado que se baseiam em grandes amostras e se fundamentam na crença de que a realidade educativa é receptível e se pode estudar mediante os modelos das ciências naturais, os resultados dos estudos da investigação processo - produto são susceptíveis de generalização” (Pacheco, 1995: 34).

Porém, recorreremos também a métodos qualitativos “na análise qualitativa é a *presença* ou *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (Bardin, 1995: 21), para análise de questões de resposta aberta. Conforme salienta Vala (1986: 104), “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização - atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” uma vez que estas se revelam úteis para a nossa investigação.

Segundo Pacheco (1995: 39), “conceptualmente, na perspectiva qualitativa de investigação educativa, o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações. Mais do que a procura de relações entre um processo e um produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interacção didáctica”. Os resultados da análise qualitativa serão por nós apresentados e mobilizados na articulação com a discussão teórica e legislativa sobre a nossa problemática em estudo.

Neste sentido, pensamos que, a adopção destes dois métodos na nossa investigação nos ajuda a consolidar os resultados. Ou seja, a abordagem qualitativa ajuda-nos a interpretar os resultados obtidos através da abordagem quantitativa permitindo a sua generalização.

1.2. Problemática

Todos nós reconhecemos hoje em dia, que a sociedade tem experimentado mudanças profundas, principalmente nos últimos anos, marcando os modos de vida, os hábitos do quotidiano e as expectativas de cada um.

Actualmente o contexto social e cultural em que vivemos é extremamente penoso para as famílias, o que as obriga a recorrer a instituições que por sua vez asseguram a educação das crianças.

Ao constatarmos que a Educação Pré-Escolar tem vindo progressivamente a conquistar espaço no sistema educativo português no sentido de dar resposta a estas necessidades, à semelhança do que vem acontecendo nos outros países europeus, faz todo o sentido que nos preocupemos com a sua qualidade e em simultâneo nos interroguemos sobre a continuidade educativa por parte dos Professores do 1º CEB.

Perfilhamos assim a ideia de (Afonso, 1999: 61),

“as solicitações que se referenciam a uma agenda mais global e globalizada, bem como as especificidades da realidade portuguesa, devem ser reconhecidas e problematizadas tendo em conta, por um lado, os dilemas que vão (re)construindo actualmente o campo da educação e, por outro, a forma como esses mesmos dilemas podem intersectar o projecto da escola básica que imaginamos como desejável”.

A assunção por parte do poder central, da tutela da Educação Pré-Escolar, vem legitimar a sua importância na educação ao longo da vida. Reconhece-se pois a nível político a preocupação de estruturar e institucionalizar esta etapa da educação, nomeadamente através da publicação da Lei 5/97 de 10 de Fevereiro e da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar e da organização das OCEPE, aprovadas pelo Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto, o que requer por parte de todos os intervenientes, nomeadamente Educadores de Infância e Professores do 1º CEB, uma renovação das suas práticas educativas.

Investigar é procurar, é tentar dar resposta a algo que nos preocupa, ou seja, “uma investigação inicia-se geralmente porque há necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta” (Sousa, 2005: 12).

Foi nesse sentido que nos propusemos fazer este estudo sobre a “Articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB”.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005: 89), “a problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida”. Também Sousa (2005: 44), considera que: “a formulação da problemática condensando-se numa interrogação clarifica e simplifica a questão, permitindo que se pense na investigação como modo de pesquisar a resposta mais adequada para o problema levantado.”

Assim, foi nossa pretensão fazer um estudo exploratório e não exaustivo sobre a temática da nossa investigação, de forma a entender:

- “Que práticas estão subjacentes à operacionalização do currículo por parte dos Educadores e Professores do 1º CEB, facilitadoras de uma articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB?”

Pensamos tratar-se de uma pergunta que respeita “...primeiro, exigências de clareza; segundo, exigências de exequibilidade; terceiro, exigências de pertinência, de modo a servir de primeiro fio condutor...” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 44), à investigação que nos propusemos realizar.

1.3. Objectivos

Tratando-se de um estudo exploratório, e de acordo com (Sousa, 2005: 84), quando refere que “nos trabalhos descritivos ou exploratórios, como por exemplo os de pesquisa bibliográfica ou de investigação – acção, as hipóteses são por vezes substituídas pelos objectivos a atingir”, optámos por não formular nenhuma hipótese para a nossa investigação.

Sabemos pois que a “a articulação entre os diferentes ciclos do sistema educativo tem constituído uma preocupação de investigadores, formadores e políticos. Podendo considerar-se óbvio que o percurso escolar de um aluno se deveria realizar de modo contínuo, sabe-se que, de facto, raramente assim acontece” (Silva, 2004: 89).

Foi na tentativa de compreensão dos factores que estão por trás desta “desarticulação”, que nos propusemos realizar este trabalho de investigação. Como profissionais de educação interessou-nos

reflectir, não só de forma meramente superficial sobre o contínuo educativo, mas sobretudo trabalhar no sentido de encontrar algumas perspectivas de análise, actuação e reflexão por parte dos Professores e Educadores.

Assim, foi nossa pretensão:

- Desenvolver um estudo que desperte os docentes para a necessidade de uma articulação real e não somente ao nível dos normativos.
- Conhecer as estratégias utilizadas pelos Educadores e Professores facilitadoras deste processo.
- Sensibilizar os Educadores e Professores do 1º CEB para a necessidade de um contínuo educativo como base sólida da educação.
- Ajudar os Professores a reflectir criticamente sobre as suas práticas de forma a adoptarem um modelo pedagógico comum.

Do nosso estudo fez parte uma vasta revisão bibliográfica e legislativa. Conforme salienta Tuckman (2000: 62), "qualquer uma das partes de um processo de investigação exige uma análise crítica das publicações mais pertinentes e adequadas. Embora alguns especialistas possam considerar e mesmo tratar esta actividade como tendo pouco significado, o que é certo é que ela constitui uma parte significativa e necessária do processo de investigação", o que nos ajudou a fazer o enquadramento teórico e legal da nossa investigação através da fundamentação de conceitos, e na interpretação dos dados recolhidos através de uma metodologia que vamos enunciar e fundamentar devidamente nos pontos seguintes. Trata-se, de acordo com Sousa (2005: 84), "da definição da metodologia que se irá utilizar na investigação", e que pensamos ser adequada para responder à nossa questão de partida.

2- Plano da Investigação

2.1- Modelo de recolha de dados

Começamos por pensar qual seria o melhor instrumento de recolha de informação, sabendo de antemão que o factor tempo era fundamental e que “a criação de um instrumento de medida para a investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida.” (Sousa, 2005:182). Não se deverá esquecer, simultaneamente, que “qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objectivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que desejamos efectuar” (Albarello, 1997: 50). Optámos, então, por elaborar o nosso próprio inquérito por questionário, pois, conforme sublinha Pacheco (1995: 88), “a opção pela construção de um questionário (...), quando seria mais fácil aplicar um outro já existente, deve-se à procura de uma adaptação dos instrumentos, quer aos objectivos predefinidos da investigação, quer ao contexto formativo”, como instrumento de recolha de dados para a investigação.

Na pesquisa bibliográfica por nós realizada, e de acordo com Bell (1997: 100), verificamos que:

Os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.

Por outro lado, a adopção deste instrumento de recolha de dados, segundo Quivy e Campenhoudt (2005: 189), dá-nos “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”.

Também de acordo com os mesmos autores, o inquérito por questionário “... se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática.” (*Idem*: 186). Ainda De Ketele e Roegiers (1999: 36) chamam à atenção que, “convém não perder de vista que o recurso a um questionário não é mais do que um método de recolha de informações entre outros” facto pelo qual, nos levará a fazer análise de alguns documentos e observações, por forma a dar consistência às conclusões do nosso estudo.

Após uma pesquisa bibliográfica, no sentido de encontrar um inquérito por questionário já utilizado noutros estudos que pudesse ser ajustado ao nosso, e não tendo identificado nenhum que considerássemos poder responder aos objectivos que definimos para o estudo a realizar, partimos para a elaboração do nosso próprio instrumento, que de acordo com Sousa (2005: 195), “ ... deverá estar fortemente sustentado por conceitos teóricos que garantam a cientificidade do que pretende medir. Quanto melhor se conhecer o campo científico do estudo, melhor se conhecem os seus conceitos e, portanto, melhor se poderá construir as provas de medição”, ou seja, um questionário que nos permitisse encontrar o máximo de informação.

2.1.1- O inquérito

Após a apresentação do estudo a que se destinava e depois de uma reflexão exaustiva sobre conhecimentos adquiridos, a bibliografia consultada, nomeadamente Ghiglione e Matalon, (1993); Hill e Hill, (2002); Tuckman, (2000), e de outros dados disponíveis, nomeadamente legislativos relativos à problemática em que pretendíamos incidir, tentamos encontrar as variáveis a seleccionar, para a elaboração do nosso inquérito, tendo em atenção a finalidade e os objectivos do estudo.

Segundo Mialaret (2001: 50), “o investigador interessar-se-á, também, pelo nível de formação académica e pedagógica, pelas experiências educativas de cada um dos membros da equipa, participação nos movimentos pedagógicos, etc.”. Referimo-nos concretamente a um primeiro conjunto de variáveis que têm a ver com os dados pessoais de cada inquirido:

Sexo – através desta variável é nossa intenção verificar se a tendência progressiva de feminização para estes dois sectores de ensino (Educação Pré-Escolar e 1º CEB) se mantém, fenómeno esse que tem merecido a atenção de vários investigadores, dos quais se podem destacar: Cavaco; (1995); Gonçalves, (1995); Gonçalves, (2002), entre outros.

Idade – o factor idade pode ser essencial para compreendermos a motivação e envolvimento dos docentes relativamente à adopção de práticas facilitadoras da articulação curricular.

Idade com que terminou o curso – é uma variável que nos pode dar informação sobre a sua motivação enquanto profissional de educação, terá este curso sido uma segunda escolha?

No caso dos Educadores de Infância, terá sido um curso de promoção? Também estes dados nos podem ajudar a compreender a predisposição para o nosso objecto de estudo.

Experiência profissional – pode ser um factor decisivo na adopção de práticas pedagógicas que vão de encontro ao definido na nossa problemática. Se, por um lado, a falta de experiência condiciona a autonomia e a adopção de práticas facilitadoras de articulação curricular, por outro lado, sabemos que os Educadores e Professores em final de carreira, nem sempre são os mais disponíveis.

O facto de terem pouco tempo de serviço pode condicionar a sua colocação na zona de residência o que pode ser um factor de desmotivação pela profissão.

Nível de ensino que lecciona – pretendemos com esta variável verificar se a disponibilidade e receptividade a estas questões é igual ou diferente consoante se trate de Educadores de Infância ou Professores do 1º CEB.

Tempo de permanência no actual estabelecimento de ensino – é uma variável que nos pode ajudar a explicar a motivação e predisposição para colaborar em actividades de articulação, uma vez que a familiarização e relação com os outros docentes é fundamental para que se desenvolvam actividades de articulação.

Características do agrupamento – a tendência é para que todos os agrupamentos tenham uma estrutura vertical; no entanto, há ainda alguns que estão estruturados de forma horizontal, como é o caso de um que vai fazer parte do nosso estudo. É nossa intenção verificar se a motivação e predisposição dos docentes é condicionada pelo facto de pertencerem a um agrupamento vertical ou horizontal.

Espaço de funcionamento – de entre todas as variáveis, esta parece-nos muito interessante, uma vez que nos pode ajudar a verificar se o espaço de funcionamento condiciona a programação e realização de actividades de articulação. No entanto, as respostas deste inquérito, que basicamente fundamentam o nosso estudo, encontram-se num segundo grupo de questões que dizem respeito a dados de opinião, quer a nível de respostas pré – definidas, quer em respostas abertas.

Após a construção do nosso questionário (cf. anexo 1), e uma vez que nunca tinha sido testado, consultamos especialistas pedindo o parecer sobre a validade deste instrumento a três investigadores na área da educação e sugestões para uma possível reformulação do instrumento, se necessário. Todos os especialistas se pronunciaram favoravelmente ao instrumento por nós construído, não deixando de apontar algumas sugestões que o tornaram mais consistente e completo.

Assim, “construída a primeira versão dos itens, inicia-se o processo de análise. Vários estudos exploratórios qualitativos e quantitativos podem ser conduzidos nesta fase, produzindo-se reformulações, acrescentos e retiradas sucessivas de alguns itens ou parâmetros comportamentais a

observar” (Almeida, 1997: 120). Posteriormente foram feitos os reajustes por eles sugeridos (cf. anexo 2).

Perfilhamos aqui as ideias de Albarello (1997:57) quando afirma, “é tudo uma questão de doseamento, de um doseamento subtil que só será finalmente confirmado no fim de um indispensável pré-teste, no decurso do qual o próprio investigador verificará a adequada compreensão das frases, das palavras e dos filtros, e se aperceberá pessoalmente da fundamentação desta ou daquela questão e das reacções, por vezes incrédulas, divertidas, críticas ou trocistas, das pessoas que devem responder a elas”.

Após a redacção final do questionário, e de acordo com Sousa (2005: 84), “uma pré – aplicação dos instrumentos a uma pequena amostra aleatória da população, possuindo as características da amostra com que se vai trabalhar, é um procedimento (pesquisa - piloto) sempre aconselhável”.

Ou seja, “a primeira fase poderá efectuar-se junto de um reduzido número de pessoas (por vezes uma dezena será suficiente), escolhendo-se, de preferência, pessoas pertencentes a meios suficientemente diferentes do dos autores do questionário. (...). Quando hesitamos entre duas formas para uma mesma questão, um pré-teste deste tipo pode fornecer elementos de escolha” (Ghiglione e Matalon, 1993: 173).

Conseguimos, assim, avaliar a validade do nosso instrumento (cf. anexo 2), uma vez que “a validade poderia ser definida como a adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos” (*Idem*: 218), ou seja, “quando utilizamos um instrumento de medida, seja ele qual for, temos que ter a certeza de que ele mede de facto aquilo que se pretende medir” (Sousa, 2005: 195).

De acordo com o exposto, procedemos à distribuição dos Inquéritos por questionário junto de 10 sujeitos com características semelhantes à da população que fará parte do nosso estudo. Na sequência deste pré-teste, ao analisarmos a forma como responderam a certas questões e aproveitando algumas sugestões dos inquiridos, foram feitas algumas alterações essencialmente ao nível da construção de frases, sem que o sentido tivesse sido alterado.

Assim, no primeiro conjunto de itens, relativo a dados pessoais dos inquiridos, foi-nos sugerido que relativamente ao nº 6, se substituísse: “Anos de permanência no actual estabelecimento de Ensino”, por: “Tempo de permanência no actual estabelecimento de Ensino”, uma vez que caso a colocação tenha ocorrido no início deste ano lectivo, ainda não completou um ano.

Quanto ao nº7, “Características do Agrupamento em que está integrado o estabelecimento de ensino”, também nos foi sugerido que em vez de perguntar qual a distribuição dos Jardins de Infância, EB1 e EB2/3; se perguntasse o número de Jardins de Infância, EB1 e EB2/3.

Passando ao segundo grupo de questões, onde são pedidos dados de opinião, os indivíduos que fizeram parte da amostra deste pré - teste, sugeriram que na questão nº 4, em vez de “Assinale apenas as 3 que lhe parecem mais importantes”, pedíssemos “Assinale por ordem de adequação as que lhe parecem mais importantes, de 1 a 5”, uma vez que todas as estratégias por nós mencionadas eram importantes e por isso lhes era difícil excluir alguma, o mesmo tendo acontecido em relação à questão nº 5 “práticas facilitadoras da articulação curricular”, do referido grupo de questões.

Já com a redacção da versão final (cf. anexo 3), os questionários foram entregues e recebidos pessoalmente junto da população por nós seleccionada, para que a garantia de resposta fosse a maior possível.

Através deste processo, pensamos ter sido o melhor método de conseguir o máximo de informação, apesar de nos ter exigido a dispêndio de algum tempo.

2.1.2- Técnicas de análise de dados

Após a recolha dos questionários, procedemos à análise dos mesmos, de modo a verificar se todas as questões tinham sido bem interpretadas e portanto respondidas: “depois de recolher os questionários, o investigador terá de proceder à sua verificação, com o fim de identificar e eliminar prováveis erros efectuados pelos questionados” (Sousa, 2005: 228).

Assim, verificamos que a questão nº6 do primeiro conjunto de variáveis do nosso questionário (Grupo de variáveis relativas a dados pessoais), não tinha tido respostas que nos permitissem caracterizar a nossa amostra de forma coerente, uma vez que não houve um tipo de resposta uniforme, o que nos levou a excluir esta variável da matriz por nós construída para a análise e tratamento dos dados. “O início da análise de dados começa pela criação de uma matriz ou tabela, onde se registam todos os dados colhidos pelos itens dos instrumentos aplicados” (*Idem*: 296).

Do mesmo modo, excluímos parte do item nº 7 do mesmo grupo de variáveis da nossa matriz, uma vez que poucos indivíduos responderam validamente, facto que para nós foi preocupante pois tratava-se de uma variável que nos podia ajudar a explicar a motivação e predisposição para colaborar

em actividades de articulação, uma vez que a familiarização e relação com os outros docentes é fundamental para que se desenvolvam actividades de articulação.

No que diz respeito às questões relacionadas com a temática do nosso estudo, os questionários foram constituídos, na generalidade, por variáveis de índole quantitativa, facto pelo qual, utilizámos técnicas de análise estatística adequadas à natureza das variáveis, pois de acordo com Sousa (2005: 291), “entre as técnicas de análise de dados, a estatística tem vindo a adquirir um papel preponderante”.

Recorremos ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), para a análise estatística dos dados, uma vez que entendemos tal como Pereira (1999: 10) que: “o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos”, nomeadamente percentagens, desvio padrão, frequências. “Tal como o seu nome indica, as frequências referem-se à frequência com que aparece determinado resultado, se aparece muito frequentemente ou raramente” (Sousa, 2005: 300). A “refere-se ao valor central que se situa teoricamente no meio do somatório de todos os valores de uma variável” (*Idem*: 298).

Porém, “os dados que as situações educativas nos fornecem são simultaneamente de ordem qualitativa e de ordem quantitativa. Não há nenhuma oposição entre elas e seria impensável que um investigador, interessado apenas pelos dados qualitativos, deixasse de lado os dados quantitativos. Inversamente, também um investigador que apenas se interessasse por uma abordagem quantitativa faria uma recolha de dados bem medíocre” (Mialaret, 2001: 57).

Quanto ao tratamento das questões de índole qualitativa, que são espaços de resposta aberta, todas foram analisadas de modo a compreender de forma mais concreta qual a postura dos Professores face ao nosso objecto de estudo, através da análise de conteúdo: “o método mais conhecido de análise de conteúdo é mesmo designado como “análise de conteúdo” tratando-se essencialmente de uma análise estrutural, em que se procura em documentos de natureza variada, (...) efectuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente” (Sousa, 2005: 65).

Também Bardin (1995: 38) refere que, “...a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Contudo, “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (Vala, 1986: 104).

Afim de facilitar a leitura dos resultados, elaboramos gráficos e quadros relativos às diferentes questões, conforme defende Sousa (2005: 302): “os dados brutos são muitas vezes transformados posteriormente em dados normalizados, em médias ou somatórios, que interessa descrever em quadros e gráficos para uma melhor leitura e interpretação”.

2.2- População/ Amostra

Tal como referimos anteriormente, a finalidade deste estudo foi a de para além de encontrar dados significativos relativos à motivação dos Educadores e Professores sobre esta temática, obter simultaneamente informações sobre empenhamento e o modo como desenvolvem o seu trabalho no sentido de dar resposta aos objectivos propostos.

Fizemos um estudo exploratório, tendo como população todos os Educadores e Professores do 1º CEB de cinco Agrupamentos de Escolas do Distrito de Braga. Tal como referimos anteriormente, de acordo com Fox (1987: 368), população é a parte do universo a que o investigador tem acesso e que no nosso caso concreto coincide com a amostra, uma vez que vão fazer parte do estudo, todos os Professores e Educadores dos quatro agrupamentos de escolas de organização vertical, como aliás virão a ser todos num futuro próximo, e um horizontal, com um total de 266 inquiridos, sendo 55 Educadores de Infância e 211 Professores do 1º CEB.

Quadro 1 – Amostra: Professores e Educadores de 5 agrupamentos no Distrito de Braga

Agrupamentos Prof/Educ.	α	β	γ	ϖ	\varkappa	Total
Professores do 1º CEB	36	51	32	40	52	211
Educadores de Infância	8	12	13	10	12	55
Total	44	63	45	50	64	266

2.2.1-Procedimentos de distribuição e recolha dos inquéritos

Após o contacto com os órgãos de gestão dos agrupamentos em questão, no sentido de nos facultarem dados referentes aos respectivos agrupamentos e autorização para distribuição pelas várias escolas e jardins-de-infância do questionário por nós elaborado (cf. anexo 5), e que foi o principal instrumento de recolha de dados para o estudo em questão, procedemos então à sua distribuição.

Quadro 2 – Amostra respondente

	α			β			γ			δ			ϵ		
	E*	R**	%	E	R	%	E	R	%	E	R	%	E	R	%
Professores do 1º CEB	36	27	75	51	26	50,9	32	26	81,25	40	24	60	52	25	48
Educadores de Infância	8	8	100	12	11	91,6	13	13	100	10	10	100	12	11	91,6
Total	44	35	79	63	37	58	45	39	86,6	50	34	68	64	36	56,25

(*E- inquéritos entregues; **R- inquéritos recolhidos)

Fazendo uma breve leitura dos quadros número 1 e 2, verificamos que a amostra respondente, (que no nosso caso coincide com a amostra produtora de dados, uma vez que todos os inquéritos recebidos foram válidos) não corresponde ao número de indivíduos que integravam inicialmente a amostra por nós seleccionada.

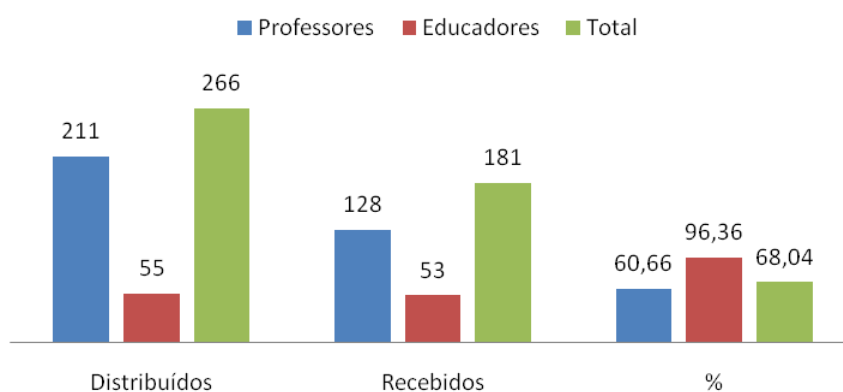


Gráfico 1 – Número de inquéritos distribuídos e recebidos

A percentagem de retorno dos inquéritos situou-se na ordem dos 68,0%, (cf. gráfico 1), o que não nos surpreendeu, uma vez que ao utilizarmos este modelo de recolha de dados sabíamos de antemão que: “Na maioria dos casos em que aplicamos um questionário, o número de respostas obtidas não coincide com o número de casos da amostra – há sempre um conjunto de casos (pessoas ou instituições) que não respondem ao questionário ou não dão a informação solicitada” (Hill e Hill, 2002: 51).

Apesar de tudo, não podemos deixar de referir que para esta razoável percentagem de retorno, contribuiu o grande empenho por parte dos Educadores de Infância cuja percentagem de inquéritos respondidos se situou nos 96,36%.

Quadro 3 – Percentagem de retorno

Total	Inquéritos Distribuídos	Inquéritos recebidos	%
Professores	211	128	60,66
Educadores	55	53	96,36

Uma vez que os questionários foram distribuídos e recolhidos pessoalmente, quer aos Educadores de Infância, quer aos Professores do 1º CEB, entendemos que esta grande diferença entre as percentagens de retorno, se deve à identificação com a profissão do investigador.

2.2.2- Caracterização da amostra

Após a recolha e organização dos inquéritos por questionário, procedemos à caracterização da amostra, através de uma análise quantitativa das variáveis que faziam parte do primeiro grupo e que têm a ver com os dados pessoais de cada inquirido.

Sexo

Uma das constatações que emerge da análise dos dados recolhidos neste estudo, conforme podemos verificar pelo gráfico 2, vai no sentido de reforçar a tendência para a progressiva feminização do corpo docente nestes dois níveis de ensino.

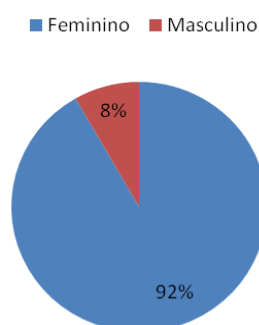


Gráfico 2 – Dados relativos ao sexo

É de referir que todos os Educadores de Infância que fizeram parte da nossa amostra são do sexo feminino e que a percentagem de Professores respondentes do 1ºCEB do sexo masculino, ainda é muito reduzida, como se pode verificar no gráfico seguinte.

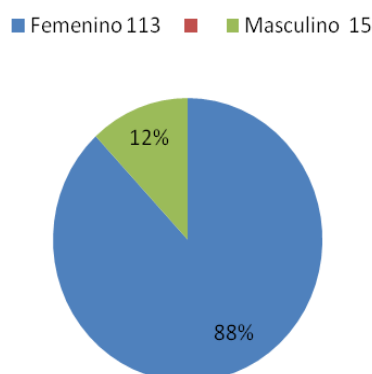


Gráfico 3 – Professores do 1º CEB

Idade

Pela idade dos docentes, podemos constatar que a população que fez parte do nosso estudo se concentra essencialmente entre os 41 e os 50 anos de idade, cuja média se situa na ordem dos 46 anos, o que nos ajuda a concluir que se trata de uma amostra cujos indivíduos se encontram numa faixa etária que lhes permite ter já uma certa experiência de vida.

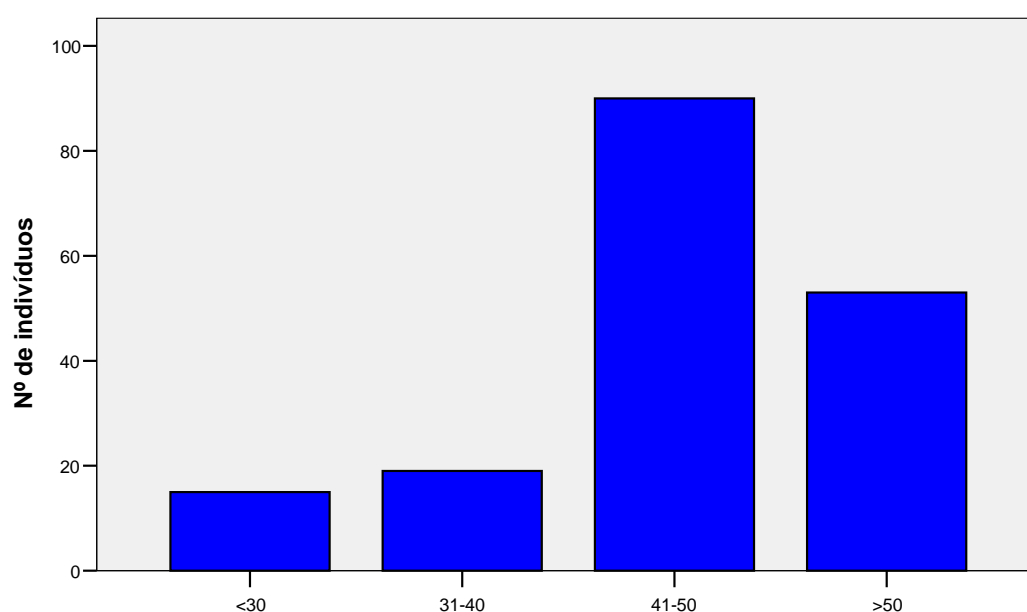


Gráfico 4 – Grupos de idade

O que realmente constatamos em relação à idade com que terminaram o curso, é que as idades dos Professores do 1º CEB estão mais dispersas do que as dos Educadores de Infância.

Enquanto os primeiros se distribuem entre os 17 e os 37 anos, os segundos terminaram o curso com idades compreendidas entre os 19 e os 30 anos de idade.

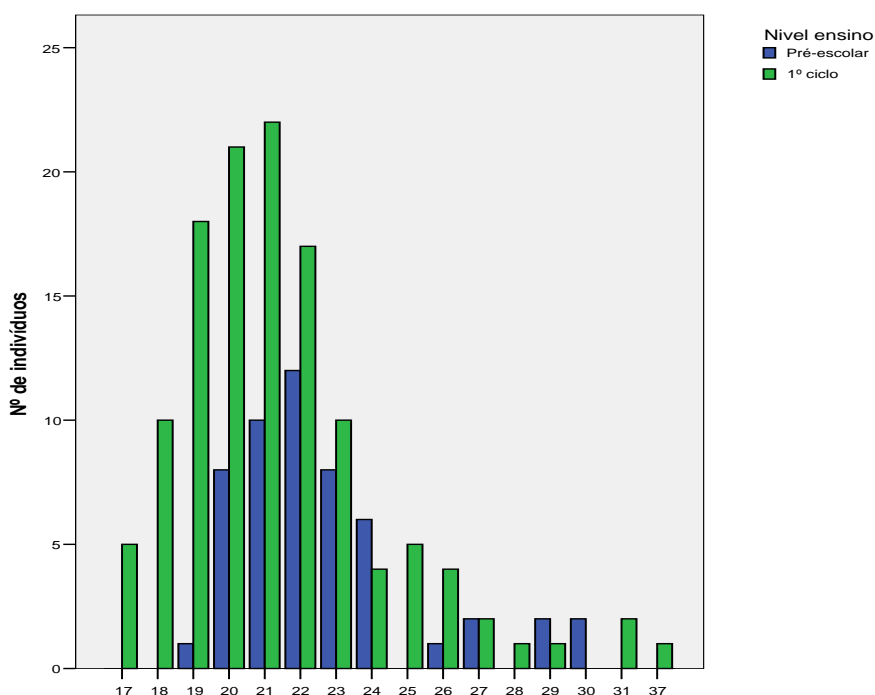


Gráfico 5 – Idade com que terminou o curso

Experiência profissional

Através da análise do gráfico n° 6, verificamos que a maior parte dos Educadores e Professores a quem pedimos colaboração se encontra a trabalhar há já alguns anos, e por isso gozam de uma experiência profissional significativa.

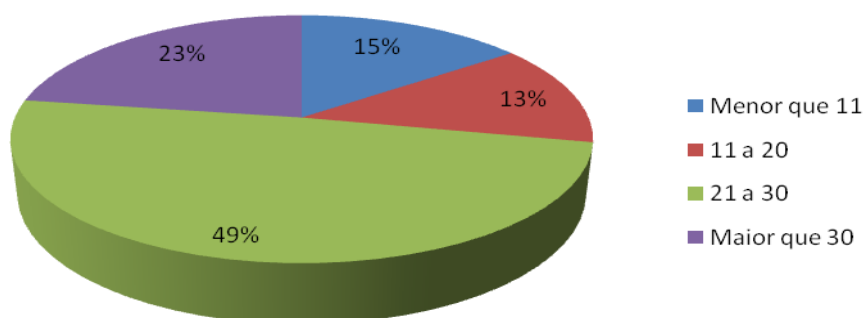


Gráfico 6 – Dados relativos à experiência profissional

No entanto, comparando os gráficos a seguir (7 e 8), verificamos que 92% dos Educadores de Infância tem uma experiência profissional superior a 21 anos, ao passo que a percentagem de Professores com mais de 21 anos de serviço se situa nos 74%.

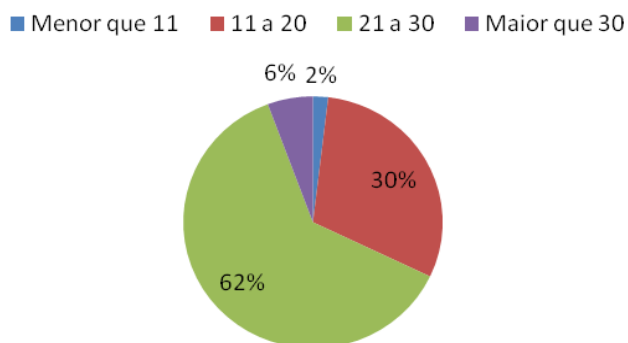


Gráfico 7 – Experiência profissional dos Educadores

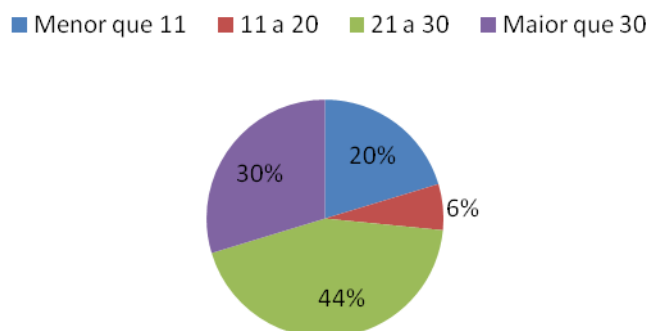


Gráfico 8 – Experiência profissional dos Professores do 1º CEB

Nível de ensino que lecciona

Não foi nossa intenção inquirir igual número de Educadores e Professores, uma vez que pretendemos com esta variável verificar se a disponibilidade e receptividade a estas questões é igual ou diferente consoante se trate de Educadores de Infância ou Professores do 1º CEB, mas sim todos os

Professores e Educadores dos cinco agrupamentos. Na realidade, à semelhança do que acontece a nível nacional, também na nossa amostra o número de docentes destes dois níveis de ensino é muito diferente, conforme constatamos através da análise do gráfico 9.

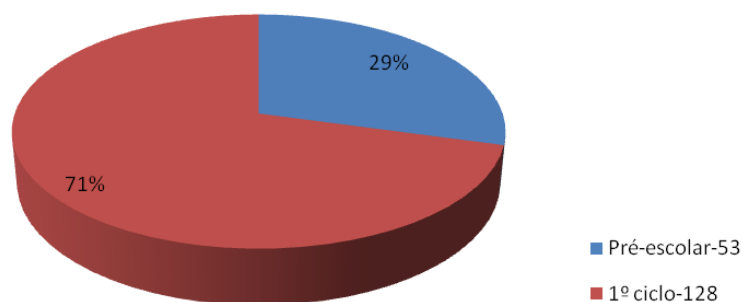


Gráfico 9 – Percentagem de Educadores e Professores do 1º CEB

Tempo de permanência no actual estabelecimento de ensino

Esta variável teve de ser excluída do nosso estudo, uma vez que não houve respostas válidas à questão por nós elaborada. Trata-se de uma variável que nos poderia ajudar a explicar a motivação e predisposição para colaborar em actividades de articulação, uma vez que a familiarização e relação com os outros docentes é fundamental para que se desenvolvam actividades de articulação.

Características dos agrupamentos

A tendência é para que todos os agrupamentos tenham uma estrutura vertical; no entanto, há ainda alguns que estão estruturados de forma horizontal, como é o caso de um que fez parte do nosso estudo.

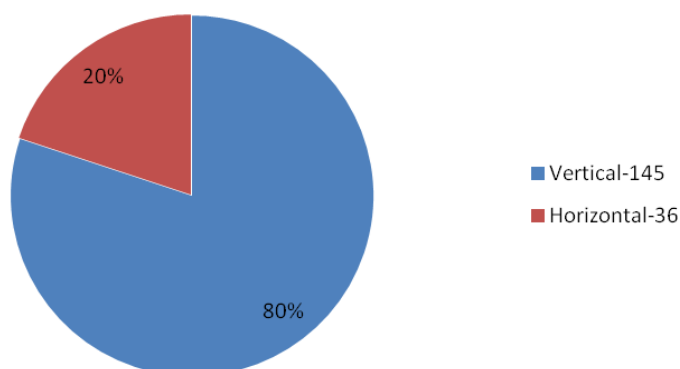


Gráfico 10 – Características dos agrupamentos

Espaço de funcionamento

Apesar de haver uma tendência progressiva para a construção de um edifício único para o funcionamento destes dois níveis de ensino, na realidade, no caso dos agrupamentos que fizeram parte do nosso estudo, essa tendência não é muito acentuada.

Pela leitura do gráfico 11, verificamos que o número de edifícios separados, ainda é superior aos espaços em que funcionam o Jardim-de-infância e o primeiro ciclo.

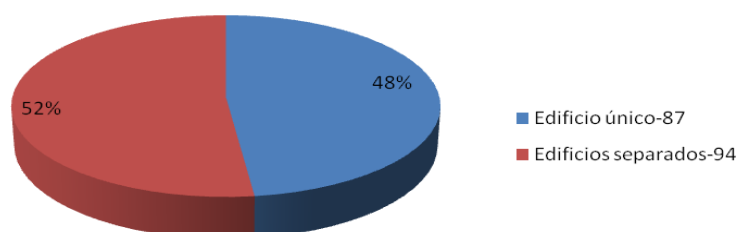


Gráfico 11 – Espaço de funcionamento

De entre todas as variáveis, esta parece-nos muito interessante, uma vez que nos pode ajudar a verificar se o espaço de funcionamento condiciona a programação e realização de actividades de articulação.

No entanto, as respostas deste inquérito, que basicamente fundamentam o nosso estudo, encontram-se num segundo grupo de questões que dizem respeito a dados de opinião, quer a nível de respostas pré – definidas, quer em respostas abertas, que foram analisadas e serão apresentadas no capítulo seguinte.

Capítulo IV

A Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB:

Apresentação, análise e interpretação dos resultados

1- Apresentação dos resultados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 205), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

No presente capítulo iremos apresentar os resultados da análise e tratamento de dados estatísticos obtidos com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), uma vez que entendemos, tal como Pereira, (1999: 10) que: “o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos”, nomeadamente percentagens, médias e frequências, sendo estes procedimentos estatísticos, fundamentais para uma visão global dos dados; e aqueles a que recorreremos predominantemente para o tratamento e análise dos dados recolhidos através do questionário.

Assim as percentagens, cujos valores por nós apresentados se referem ao número total de respondentes ao questionário, permitiram obter informação sobre a posição de um determinado número de respostas, face a outro.

Utilizamos, também, as frequências e “tal como o seu nome indica, as frequências referem-se à frequência com que aparece determinado resultado, se aparece muito frequentemente ou raramente” (Sousa, 2005: 300), o que nos possibilitou a distribuição das variáveis, consoante o número de vezes que ocorreram.

A média, outro dos procedimentos estatísticos por nós utilizado, é uma das medidas de tendência central, que apesar de nos poder dar um valor “enviesado” (Bryman e Cramer, 1993: 103), é, de acordo com Coutinho (2004: 191), “de longe a mais utilizada”, uma vez que, “a média refere-se ao valor central que se situa teoricamente no meio do somatório de todos os valores de uma variável” (Sousa, 2005: 298).

A fim de facilitar a leitura dos resultados, elaborámos gráficos e quadros relativos às diferentes questões, uma vez que, conforme defende Sousa (2005: 302), “os dados brutos são muitas vezes transformados posteriormente em dados normalizados, em médias ou somatórios, que interessa descrever em quadros e gráficos para uma melhor leitura e interpretação”.

Para cumprirmos os objectivos antes referidos construímos um Questionário com um conjunto de questões abertas e fechadas, procurando a recolha de dados demográficos e pessoais de cada inquirido (idade, sexo, nível de ensino a que lecciona, anos de serviço, etc.), dados de opinião e perspectivas sobre a articulação curricular entre os docentes e, ainda, representações sobre a profissão e a actividade profissional.

No que se refere aos dados de opinião, temos um grupo com três questões que incidem sobre a afirmação da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação, nas quais os inquiridos optavam por uma resposta de “Sim” ou “Não”, justificando a sua opção.

Incluimos também, e de acordo com os objectivos propostos para a nossa investigação, uma questão com um conjunto de estratégias que nos permitiu obter informação sobre o que os docentes inquiridos mais valorizam para que a articulação curricular entre estes dois níveis de educação seja uma realidade, assim como uma outra questão sobre a adopção de práticas facilitadoras deste processo. Pretendíamos, também, ter uma noção sobre as atitudes face à articulação curricular entre os docentes, o que nos foi possível através de um outro conjunto de itens que fizeram parte de mais uma questão, - questão nº 6 do questionário por nós elaborado.

Finalmente, temos uma questão, que devido ao seu elevado número de itens agrupamos em quatro dimensões e que é em nossa opinião, a questão que mais evidencia a posição dos docentes face à nossa problemática, ou seja, se existe ou não articulação curricular entre estes dois níveis de educação, e se isso se deve às condições físicas, metodologias de trabalho, à legislação, ou perspectivas que cada docente tem sobre a articulação curricular.

Do nosso questionário fizeram ainda parte duas questões de resposta aberta que nos permitiram ter acesso a uma avaliação do papel da Educação Pré-Escolar e sua importância no sucesso dos alunos, por parte dos docentes inquiridos.

1.1- A Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação

1.1.1- Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB sobre as OCEPE

No que diz respeito à 1ª, questão do grupo “dados de opinião” formulada o seguinte modo: “Acha que as OCEPE, entendidas como linhas orientadoras para os Educadores de Infância, deveriam ser substituídas por um plano de estudos obrigatório?”, obtivemos os seguintes resultados, em termos de frequência:

Quadro 1 – Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB sobre as OCEPE

	Sim	Não	Sem opinião	Total
Educadores de Infância	15	35	3	53
Professores do 1º CEB	72	35	21	128
Total	87	70	24	181

Conforme podemos verificar através da análise deste quadro, as respostas dos Educadores de Infância não são consensuais com as dos Professores do 1º CEB. Enquanto a maior parte dos Educadores de Infância discorda desta questão, os Professores do 1º CEB, concordam que deveria haver um plano de estudos obrigatório para a Educação Pré-Escolar (gráfico 1 e 2).



Gráfico 1 – Percepção dos Professores do 1º CEB sobre as orientações curriculares.

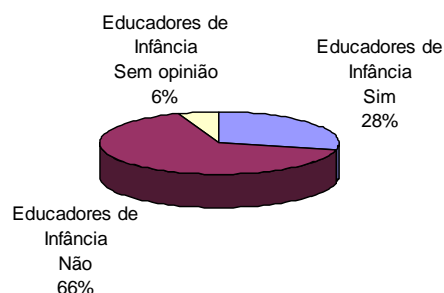


Gráfico 2 – Percepção dos Educadores de Infância sobre as orientações curriculares.

1.1.2- Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar

Relativamente à questão nº 2 - obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar - salientamos o facto de quase todos os inquiridos terem dado a sua opinião, sendo que 95% se mostrou a favor da obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar no ano anterior à entrada no 1º CEB, o que revela que atribuem grande importância à sua frequência, pelo menos no ano anterior ao ingresso no 1º CEB.

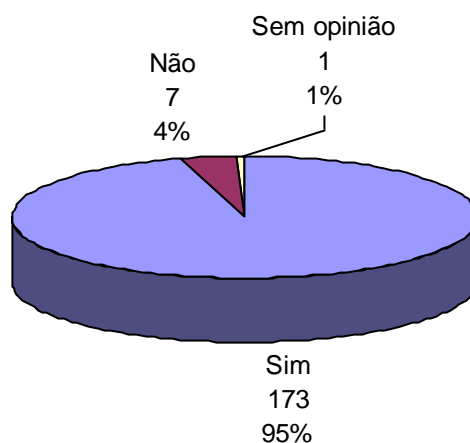


Gráfico 3 – Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar

1.1.3- Espaço de funcionamento

Na questão nº 3, “Acha que o facto de a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB funcionarem no mesmo edifício, favorece a articulação curricular?”

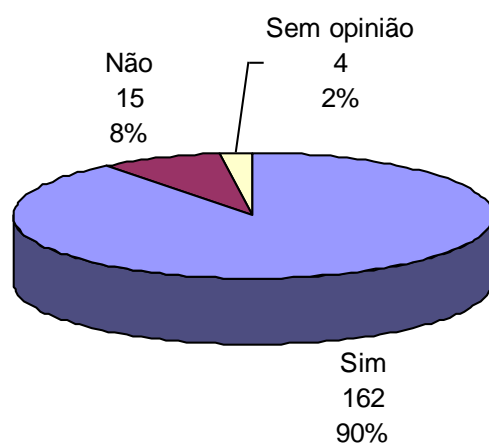


Gráfico 4 – Espaço de funcionamento da Educação Pré-Escolar

Podemos constatar, através da análise do gráfico nº 4, que 90% dos docentes que fizeram parte deste estudo admitem que o facto de haver um edifício único para funcionamento destes dois níveis de ensino, favorece a articulação curricular.

1.2- Articulação Curricular

1.2.1- Articulação curricular: que estratégias?

Relativamente às estratégias facilitadoras de articulação curricular, passamos a analisar a questão nº4, para a qual solicitamos aos inquiridos que assinalassem por ordem de adequação as estratégias que lhes parecessem que mais facilitam a articulação curricular.

Depois de fazermos a análise através de estatísticas descritivas, obtivemos as médias relativas a cada item, com as quais elaboramos o seguinte gráfico.

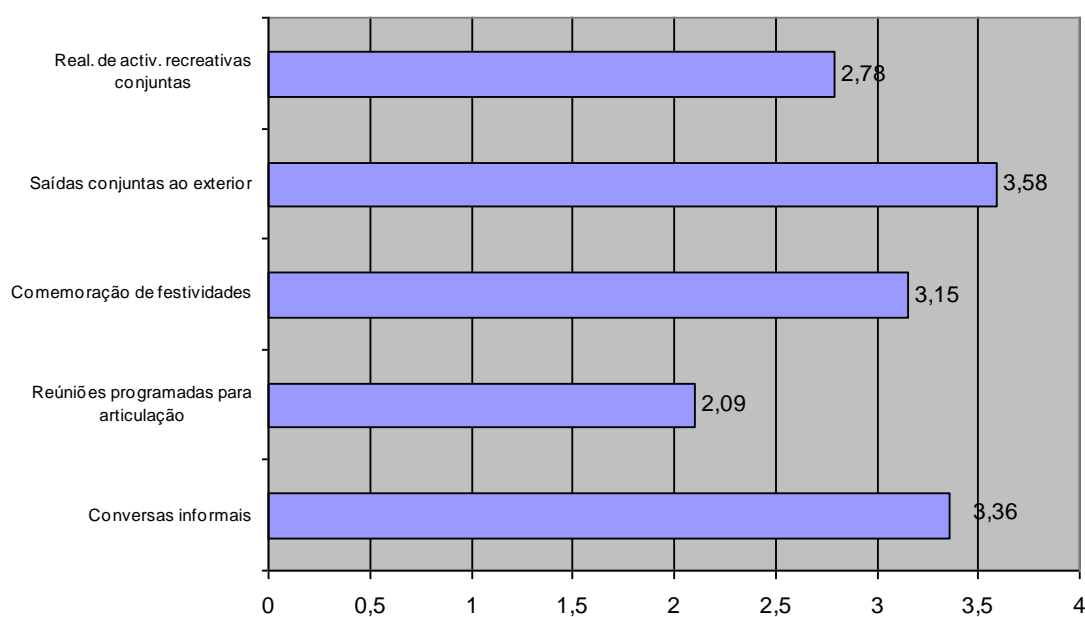


Gráfico 5 – Estratégias facilitadoras de articulação

Pela análise do gráfico 5, podemos verificar que os docentes inquiridos são da opinião que as saídas ao exterior e as conversas informais, de entre as estratégias por nós referidas, são as que mais facilitam a articulação curricular, seguidas pela comemoração de actividades festivas. Salientamos, ainda, o facto de as reuniões programadas para articulação curricular, serem, para esta amostra, a estratégia menos importante.

1.2.2- Práticas de articulação curricular

Foi nossa pretensão “avaliar” a importância que os docentes destes dois níveis de educação conferem à Articulação curricular, através da adopção, ou não, de práticas facilitadoras, pelo que passamos à apresentação do gráfico 6, cujo procedimento para a sua elaboração foi igual ao gráfico anterior. Assim, da leitura do gráfico podemos constatar que os inquiridos elegem como principal prática facilitadora da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, o conhecimento do trabalho desenvolvido no nível de ensino que não é o seu.

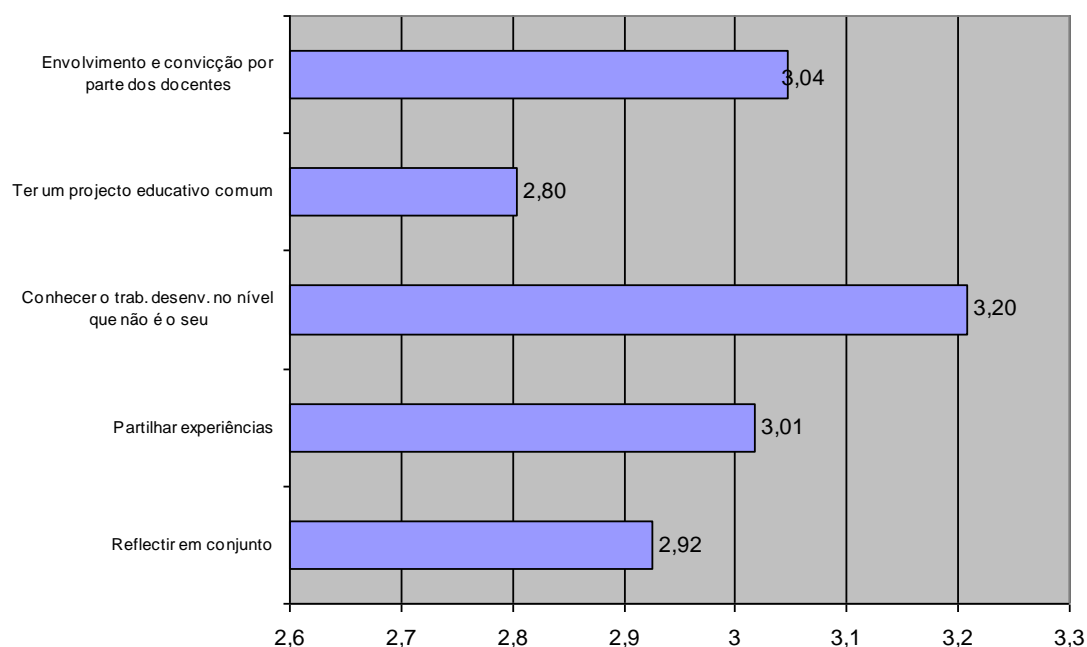


Gráfico 6 – Práticas facilitadoras da articulação curricular

Parece estarem convictos, no entanto, que o envolvimento e convicção dos docentes nestas práticas também são muito importantes, desvalorizando a existência de um projecto educativo comum.

1.2.3- Atitudes face à articulação curricular

Questionados acerca da possibilidade de alguma alteração no comportamento, quer por parte dos Professores, quer por parte dos alunos após um trabalho de articulação, os dois grupos de docentes, face aos 7 itens por nós apresentados no questionário, deram maior relevância ao facto de se poder assegurar a continuidade educativa e também os alunos estarem melhor preparados, rejeitando quase por completo o seguinte item por nós apresentado: “Não é notória qualquer alteração em relação ao comportamento dos alunos”, conforme podemos verificar pela análise do gráfico 7.

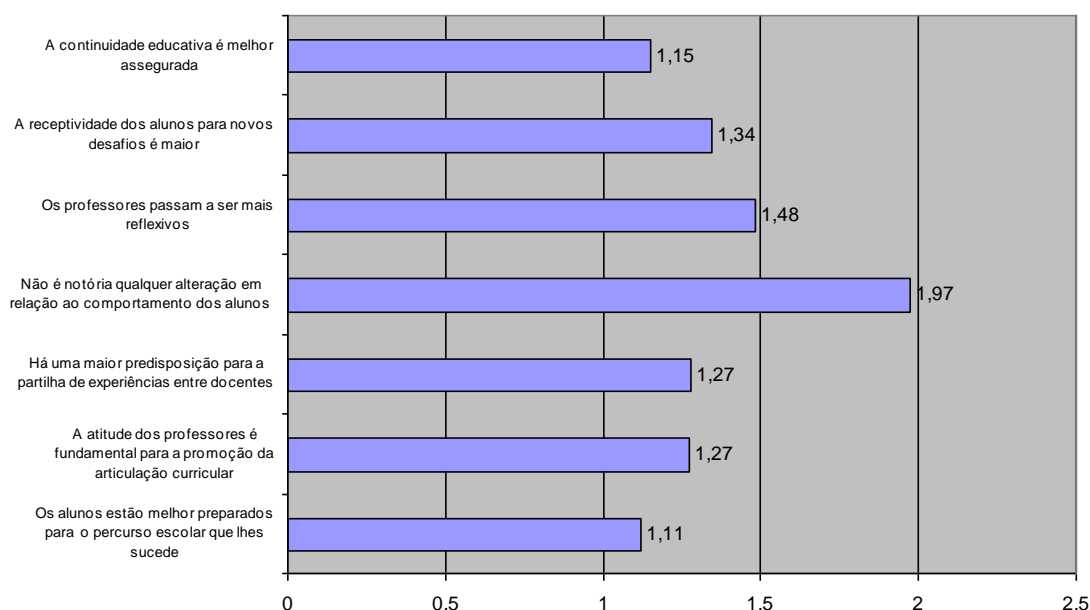


Gráfico 7 – Alterações verificadas após o trabalho de articulação entre docentes

É de salientar, ainda, que os dois grupos de docentes se mostram receptivos a estas actividades, conforme podemos verificar pela análise do gráfico referente ao item 22 da questão nº 7,

“Os Educadores de Infância valorizam mais as actividades de articulação curricular, que os Professores do 1º CEB ”,

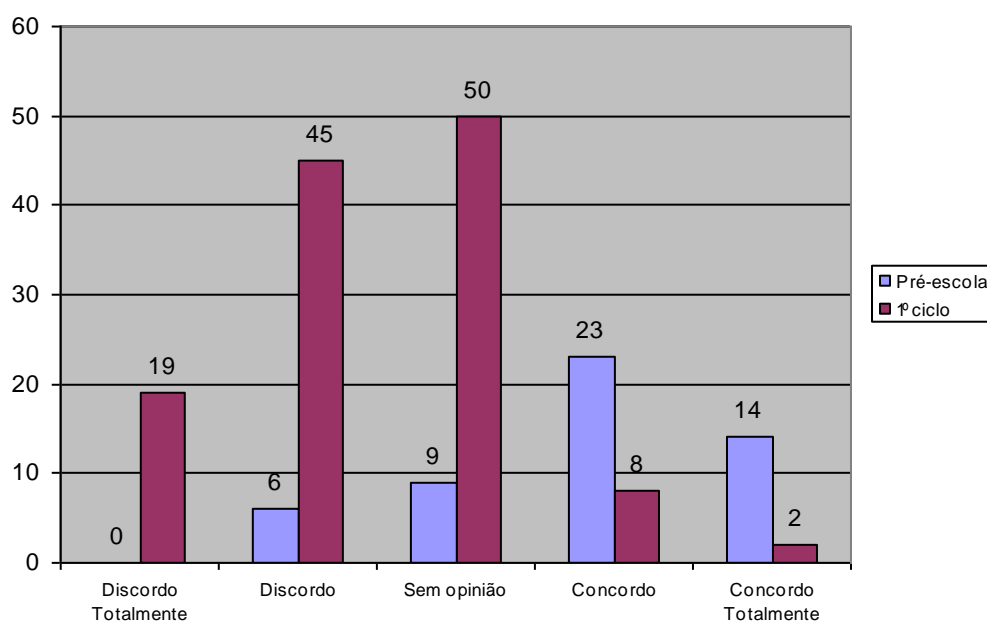


Gráfico 8 – Os Educadores de Infância valorizam mais as actividades de articulação curricular, que os Professores do 1º CEB

Os Educadores concordam que estão mais receptivos à realização de actividades de articulação curricular que os Professores do 1º CEB mas, por seu lado, os Professores do 1º CEB rejeitam esta afirmação, o que nos leva a concluir que nenhum dos grupos aceita ser apontado como “o mau da fita”, face aos normativos e orientações previstas neste sentido, como referimos no capítulo 2.

1.3- “Des(articulação)” curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB

Na questão relativa à posição dos docentes face à nossa problemática, seleccionámos um conjunto de itens que agrupámos em quatro dimensões, por forma a entender qual a origem dos motivos que estão por detrás da “des(articulação)” curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB,

(cf. anexo 4), sabendo de antemão que vários são os factores que a podem condicionar, nomeadamente as metodologias de trabalho desenvolvidas pelos docentes, as condições físicas do estabelecimento de ensino, as representações sobre a identidade profissional e ainda os referenciais legislativos.

Passamos de seguida a identificar a posição dos docentes questionados face a estes diferentes aspectos.

1.3.1- Metodologias de trabalho

Relativamente às metodologias de trabalho, os inquiridos salientam a necessidade de organização de mais actividades de articulação entre estes dois níveis de ensino, sendo que essas estratégias deverão ser definidas em momentos informais. No entanto, na sua opinião as reuniões de conselho de docentes continuam a ser espaços importantes para a definição de estratégias e preparação deste tipo de actividades. Do mesmo modo, muitos dos inquiridos são da opinião de que deveriam ser programados ainda mais espaços para preparação de actividades de articulação curricular, apesar de valorizarem nesta preparação os espaços informais (Gráfico 8), podendo indiciar alguma “despreocupação” face à importância do conteúdo em questão

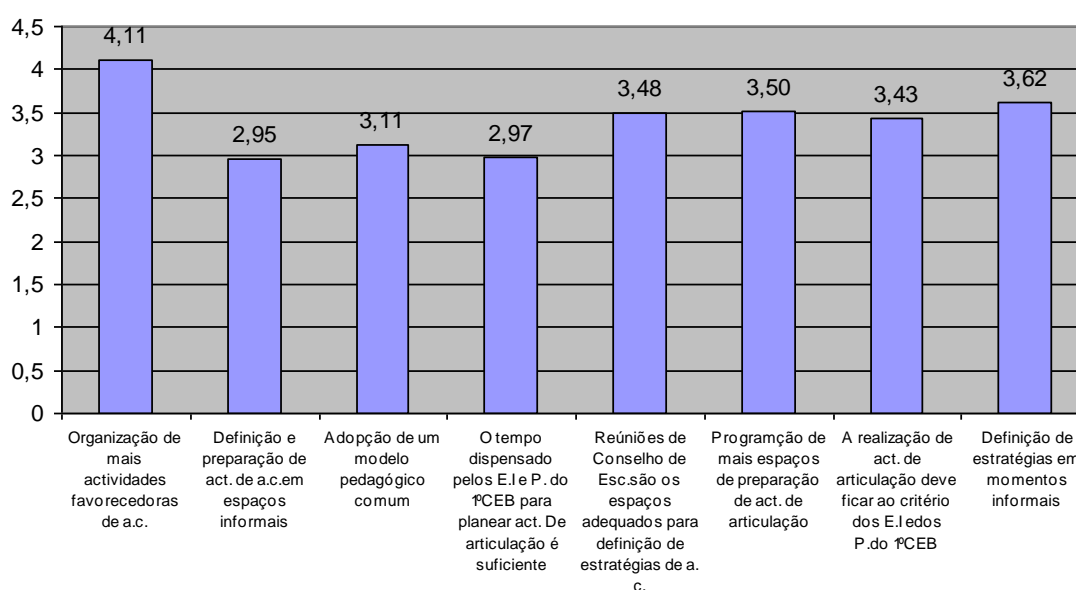


Gráfico 9 – Metodologias de trabalho privilegiadas

1.3.2- Representações sobre a identidade profissional

No seguimento da apresentação de resultados referentes à aplicação do nosso inquérito, passamos à dimensão referente a representações sobre identidade profissional dos Professores e Educadores (Gráfico 9), uma vez que estamos conscientes de que os docentes assumem atitudes que podem ou não facilitar a articulação curricular, que por sua vez são condicionadas pelas representações sobre a identidade profissional.

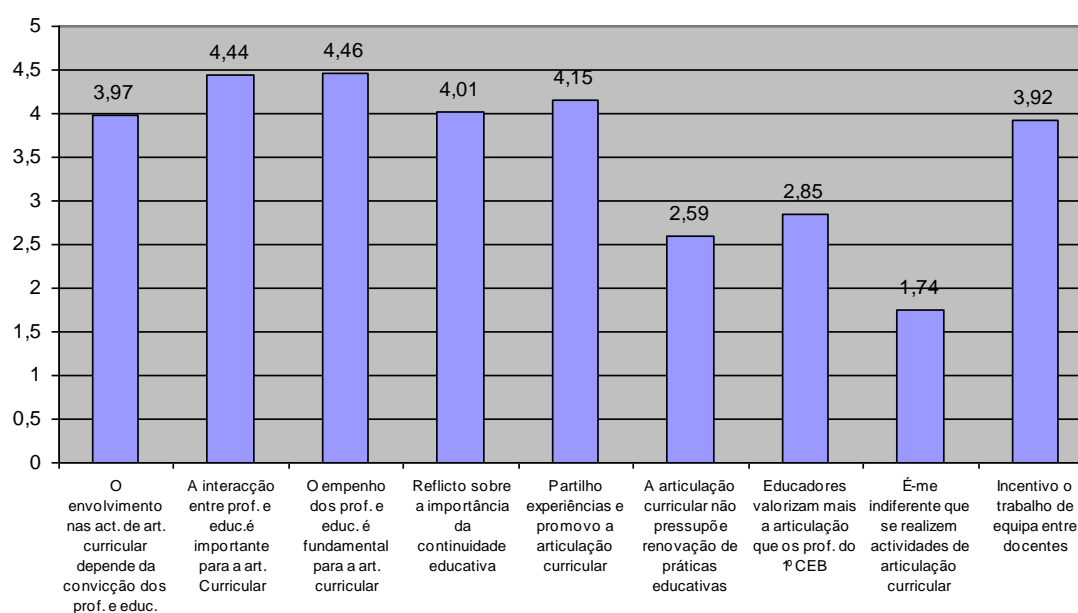


Gráfico 10 – Representação sobre a identidade profissional

Pela leitura deste gráfico, podemos verificar que há três itens que os inquiridos, valorizaram como fundamentais para que exista uma boa articulação curricular, são eles: o empenho, a interação e a partilha de experiências entre os docentes.

Neste gráfico podemos ainda verificar que a maior parte dos inquiridos rejeita ficar indiferente a este processo.

1.3.3- Condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino

Como profissionais, consideramos a distância e as condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino são determinantes para que as actividades de articulação curricular se promovam. No entanto pretendíamos indagar a perspectiva dos inquiridos face a esta questão.

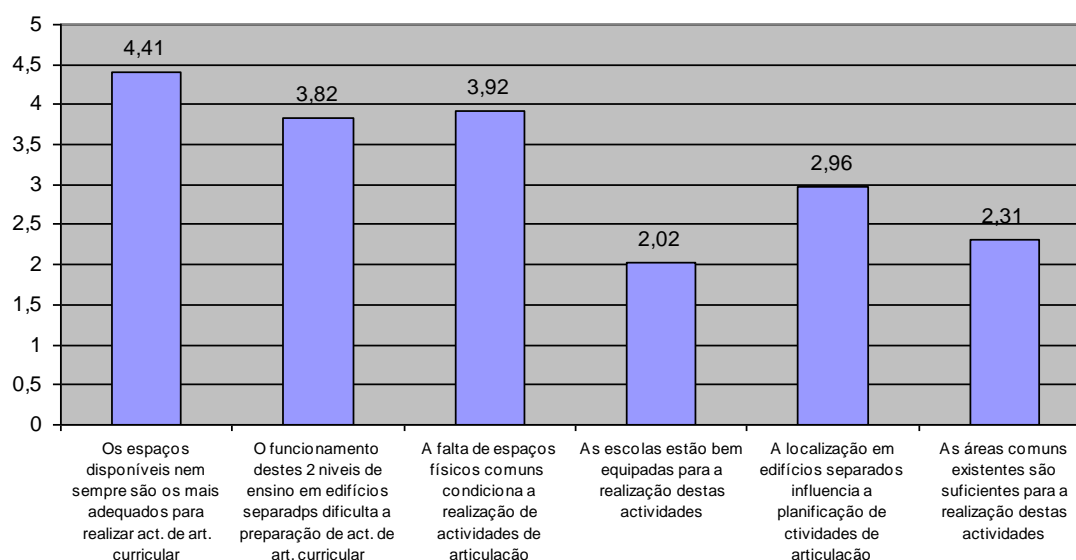


Gráfico 11 – Condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino

Assim, no que diz respeito a esta dimensão de análise, os inquiridos são da opinião de que os espaços disponíveis nem sempre são os mais adequados, e que a falta de espaços comuns condiciona a realização de actividades de articulação. Evidenciam, através das suas respostas (Gráfico 11), a dificuldade de preparação de actividades conjuntas, quando estes dois níveis de ensino funcionam em edifícios separados.

1.3.4- Referenciais legislativos e teóricos

Numa quarta dimensão, analisámos as questões relacionadas com referenciais legislativos e teóricos.

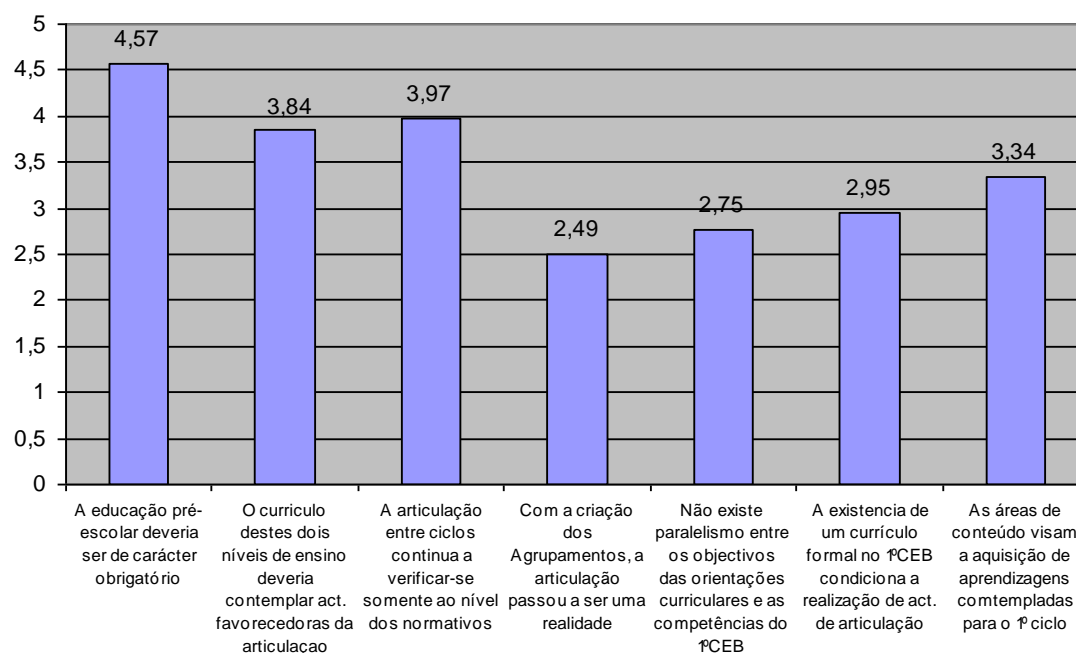


Gráfico 12 – Referenciais legislativos e teóricos

Com esta dimensão de análise, pretendíamos compreender o que pensam estes dois grupos de docentes acerca da Educação Pré-Escolar em geral e da articulação curricular em particular. Verificámos que os inquiridos estão de acordo que a Educação Pré-Escolar seja de carácter obrigatório, o que revela coerência com a resposta dada na questão nº2 do primeiro grupo de questões (95% dos inquiridos mostraram-se a favor da obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar no ano anterior à entrada no 1º CEB). No que respeita à articulação curricular, grande parte acha que se verifica somente ao nível dos normativos, posição esta reforçada pelo item 7.16: “Com a criação dos Agrupamentos de Escola, a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB passou a ser uma realidade”, com a qual muitos discordam, e que o currículo destes dois níveis de ensino deveria contemplar actividades favorecedoras da articulação curricular.

2- Interpretação dos resultados

Após a apresentação dos dados que constituem os resultados obtidos através de um inquérito por questionário a Professores e Educadores (n=181), pertencentes a 5 Agrupamentos de Escolas do Distrito de Braga, com recurso ao programa SPSS (versão 13.0), pretendemos interpretá-los tendo em conta a problemática da nossa investigação:

Que práticas estão subjacentes à operacionalização do currículo por parte dos Educadores e Professores, facilitadoras de uma articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB?, e os objectivos propostos para a sua indagação:

- Desenvolver um estudo que desperte os docentes para a necessidade de uma articulação real e não somente ao nível dos normativos.
- Conhecer as estratégias utilizadas pelos Educadores e Professores facilitadoras deste processo.
- Sensibilizar os Educadores e Professores do 1º CEB para a necessidade de um contínuo educativo como base sólida da educação.
- Ajudar os Professores a reflectir criticamente sobre as suas práticas de forma a adoptarem um modelo pedagógico comum.

Através da realização deste trabalho de investigação, constatámos que muitos são os factores que podem facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, nomeadamente no que respeita à articulação curricular, não deixando que se verifique somente ao nível dos normativos, dos quais realçamos o posicionamento dos Educadores de Infância e Professores do 1º CEB face à transição entre estes dois níveis de ensino, como factor condicionante da adopção de estratégias de articulação. Do mesmo modo, conseguimos perceber em que condições se desenvolvem as actividades de forma a promover uma articulação efectiva entre a Educação Pré-Escolar, como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, e o 1ºCEB.

2.1- Articulação curricular: encontros e desencontros

Conscientes de que os docentes assumem atitudes que podem facilitar ou dificultar a articulação curricular, condicionando o seu interesse pela realização das actividades, foi nossa pretensão “avaliar” a importância que cada um destes dois grupos de docentes atribui à articulação curricular, uma vez que constatamos que a pertença a um dos níveis de educação condiciona a percepção acerca da Articulação Curricular e sua importância na continuidade educativa.

Começámos por perguntar se concordavam com a substituição das linhas orientadoras presentes nas orientações curriculares por um plano de estudos obrigatório, tendo verificado pelas respostas dadas que não é realmente uma medida, pelo menos para já, que agrada completamente aos docentes inquiridos, tendo-se mostrado 48,1% a favor, e 38,7% dos inquiridos contra.

Quadro 2 – Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB sobre as orientações curriculares

		Frequências	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Inquéritos válidos	Sim	87	48,1	48,1	48,1
	Não	70	38,7	38,7	86,7
	Sem opinião	24	13,3	13,3	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

No entanto, pela análise de frequências, desde logo se tornou visível a discrepância entre as respostas dadas por Educadores e Professores. Se, por um lado, temos a maior parte dos Professores do 1º CEB a concordar com a existência de um plano de estudos obrigatório para a Educação Pré-Escolar (57% a favor e 27% contra), por outro, temos os Educadores de Infância, em que somente 28% são a favor e 66% se mostram contra esta substituição.

Quadro 3 – Substituição das orientações curriculares por um plano de estudos obrigatório

		Questão nº1			Total
		Sim	Não	Sem opinião	
Nível ensino	Pré-Escolar	15	35	3	53
	1º CEB	72	35	21	128
Total		87	70	24	181

Continuando a nossa análise com o cruzamento de dados no sentido de perceber melhor esta posição, verificamos que são os Educadores entre os 41 e 50 anos de idade que mais se manifestaram contra a existência de um plano de estudos obrigatório para a Educação Pré-Escolar.

Quadro 4 – Correlação entre a idade e a percepção sobre as orientações curriculares

Nível de ensino			Sim	Não	Sem opinião	Total
Pré-Escolar	grupos de idade	31-40	4	3	0	7
		41-50	6	28	3	37
		>50	3	4	0	7
	Total		13	35	3	51
1º CEB	grupos de idade	<30	7	7	1	15
		31-40	7	3	2	12
		41-50	32	13	8	53
		>50	24	12	10	46
	Total		70	35	21	126

Do mesmo modo que os Professores que mais contribuíram para este resultado são os que se situam nas mesmas idades ou superiores. Face ao exposto, procurámos um melhor esclarecimento para esta diferença de posições nas justificações dadas, tendo os Educadores de Infância que se mostraram a favor, valorizado a possível uniformização das competências adquiridas, e o contributo para uma maior visibilidade da Educação Pré-Escolar. Por seu lado, os que são contra referiram que:

“A Educação Pré-Escolar não é obrigatória e atendendo à especificidade dos grupos etários, não concordo com um plano de estudos obrigatório” (Educadora de Infância);

“Ao existir um plano de estudos obrigatório, penso que o Educador teria por vezes de descurar o aspecto afectivo, sendo este o principal suporte para que todo o trabalho desenvolvido no J.I. possa decorrer de um forma sadia” (Educadora de Infância).

Se os Educadores de Infância valorizam as práticas pedagógicas desenvolvidas no Jardim de Infância em que se incide no desenvolvimento global das crianças e por sua vez na aprendizagem em vez do ensino, colocando a tónica na actividade lúdica, e privilegiando a aprendizagem activa, os Professores do 1º CEB ainda têm uma visão da Educação Pré-Escolar como sendo um local de guarda das crianças e pouco organizado, como documentam as suas afirmações:

“Um plano de estudos obrigatório faria com que a Educação Pré-Escolar fosse levada mais a sério” (Professora do 1º CEB),

o que iria proporcionar a todas as crianças de igual modo a aquisição das mesmas competências:

“Deste modo o ensino Pré-Escolar seguiria um tronco comum de modo a que as competências a serem desenvolvidas fossem iguais para todos” (Professora do 1º CEB).

No entanto, será necessário que o Estado se responsabilize, criando condições para que esta oportunidade chegue a todas de igual forma, como uma das docentes inquiridas, e possa, assim, vir a ter carácter obrigatório.

“Ainda existem muitas crianças que não têm acesso ao Ensino Pré-Escolar, devido à falta de infra-estruturas dos estabelecimentos públicos” (Professora do 1º CEB).

Na continuação da interpretação dos dados, vimos esta ideia reforçada, uma vez que, 95% dos inquiridos se manifestaram de forma positiva à questão: “Considera que a Educação Pré-Escolar deveria passar a ser obrigatória no ano anterior à entrada no 1º CEB?”

Justificando a sua opinião, as Educadoras de Infância apontam como uma das principais razões, a valorização da Educação Pré-Escolar e o combate às desigualdades, como afirmam nas suas respostas:

“Para maior valorização da mesma e uniformização de critérios de formação” (Educadora de Infância);

“Para que todas as crianças tivessem oportunidade de adquirir competências que permitem minimizar e combater desigualdades estruturais da vida da criança” (Educadora de Infância).

Tal obrigatoriedade permitiria que todas as crianças tivessem as mesmas possibilidades de sucesso nas aprendizagens:

“Se fosse obrigatória todas as crianças tinham as mesmas oportunidades para o sucesso das aprendizagens” (Educadora de Infância).

A obrigatoriedade da educação Pré-Escolar, contribuiria, ainda para deixar de haver o actual fosso entre os Educadores de Infância e os restantes docentes:

“Por razões de ordem política fundamentalmente. Porque deste modo a Educação Pré-Escolar estaria ao nível dos outros graus de ensino. Ser-lhe-ia atribuída outra importância; o que passaria por uma maior valorização profissional, socialmente” (Educadora de Infância).

Deste modo, a frequência da Educação Pré-Escolar passaria a ser percebida como uma mais valia, quer por parte do poder central, dos docentes dos restantes níveis de ensino, quer ainda por parte dos pais e encarregados de educação, que vêm na maior parte dos casos, na Educação Pré-Escolar, o local onde as crianças permanecem durante a sua ausência, e não o local que deveriam frequentar como forma de desenvolvimento de competências, aquisição de regras e métodos.

No entanto, devemos referir que dos 7 inquéritos em que as respostas a esta questão foram negativas à obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar, 5 pertenciam a Educadoras de Infância, ao passo que somente 2 eram de Professores do 1ºCEB.

Depreendemos, portanto, que existe ainda uma certa “resistência” por parte dos docentes da Educação Pré-Escolar no que diz respeito a uma possível obrigatoriedade deste nível de ensino.

Por seu lado, os Professores do 1º CEB vêm na frequência da Educação Pré-Escolar uma mais valia. Segundo eles, a sua frequência pode ajudar a uma igualdade no acesso à educação e à aquisição de pré-requisitos:

“Porque se verifica uma grande disparidade entre os alunos frequentaram e não frequentaram” (Professor do 1º CEB);

Para aquisição de pré-requisitos essenciais ao ingresso no 1º CEB e despistagem de situações problemáticas o mais precoce possível” (Professora do 1º CEB).

Consideram, também, que a Educação Pré-Escolar contribui para a despistagem de problemas e desenvolvimento de competências e facilita a adaptação das crianças ao nível de educação posterior:

“Pois desta forma, todas as crianças beneficiariam da mesma oportunidade no desenvolvimento de competências essenciais, colocando-as num nível idêntico para a entrada no currículo do 1º CEB ” (Professora do 1º CEB);

” Porque as crianças teriam esse ano não só para realizarem as aprendizagens como também para se adaptarem ao ambiente escolar” (Professora do 1º CEB);

“Seria uma forma de tomada de consciência e de treino de certas capacidades facilitadoras da aprendizagem no 1º CEB ” (Professora do 1º CEB).

No entanto, estamos conscientes de que esta articulação é tanto mais bem sucedida, quanto melhor forem as condições que a promovam, o que nos levou a recolher junto dos nossos inquiridos a sua opinião sobre a proximidade física do funcionamento dos dois níveis de educação.

De facto, e de acordo com 90% dos inquiridos, este é um factor que condiciona a articulação curricular. Ao funcionarem no mesmo edifício, e de acordo com as justificações dadas, verifica-se:

“Um maior contacto entre Educadores e Professores conduz a actividades planeadas em conjunto e um melhor conhecimento mútuo dos conteúdos curriculares explorados de parte a parte” (Professora do 1º CEB);

“A própria convivência entre pessoal docente, não docente e crianças dos 2 níveis de ensino constitui por si só articulação informal que naturalmente pode assumir outros níveis de cooperação” (Professora do 1º CEB);

“O facto de haver uma maior proximidade física entre Professores e Educadores, garante por si só, um maior nº de oportunidades de interações, troca de ideias e experiências, e também mais facilidade de encontros (formais ou não) e interesses comuns no que respeita a actividades e projectos” (Professora do 1º CEB);

“É muito mais fácil haver articulação (em saídas conjuntas, comemoração de festividades, actividades recreativas) etc. Além de terem mais contacto com a etapa seguinte; a continuidade é melhor assegurada” (Educadora de Infância).

É de referir ainda que, nesta questão, e ao contrário daquilo que aconteceu na anterior, das 15 respostas negativas, todas elas tiveram origem em respostas dadas pelos Professores do 1º CEB.

De entre as respostas negativas verificamos que os docentes atribuem o sucesso ou fracasso da articulação curricular, não a factores de ordem física ou material mas, sobretudo, a factores de ordem pessoal:

“ (...) Por vezes estão juntos e de costas voltadas ao nível da interacção” (Professora do 1º CEB);

“Cada um tem trabalhado na sua “capelinha” (...)” (Professora do 1º CEB);

“Porque trabalho numa escola nestas condições e nem por isso há articulação entre os ciclos” (...)” (Professora do 1º CEB);

“Diz-me a experiência. Conheço (vivi) casos em que o funcionamento no mesmo edifício nada significa, o muro entre salas era um “muro”; noutra situação em diferentes edifícios a articulação era um facto, os Docentes (Pré-Escolar e 1º CEB) são fundamentais. É preciso acreditar e querer” (Professora do 1º CEB).

Contudo, não podemos deixar de referir uma justificação que nos foi dada e que se prende com razões de ordem organizacional, para quem a articulação não pode ser entendida como um mero conjunto de actividades realizadas em simultâneo por crianças destes dois níveis de ensino, sendo descurados todos os outros fins. Não se pode reduzir a articulação somente à adaptação e convívio, como salientam nas afirmações que transcrevemos:

“A articulação curricular tem mais a ver com a forma como é desenvolvido o plano de estudos, ou seja, o programa. Articulação curricular não pode ser o que geralmente se entende por actividades de articulação” (Professora do 1º CEB),

isto é:

“Se os edifícios são separados, mas estão relativamente perto a articulação faz-se se os Professores estiverem empenhados nisso” (Professora do 1º CEB).

Um outro factor referido como limitador para as práticas de articulação curricular, e também este de ordem organizacional é o facto de, apesar de funcionarem no mesmo edifício, os horários serem diferentes o que reduz a possibilidade de programação e realização de actividades em tempos comuns.

De facto, o funcionamento no mesmo edifício, que também faz parte das estratégias por nós seleccionadas para que os inquiridos se referissem a elas por grau de importância, como facilitadoras deste processo de transição, parece não ser referido como decisivo na concretização da articulação curricular, uma vez que verificamos que as reuniões conjuntas, são de todas, a estratégia menos valorizada por esta amostra. Do mesmo modo, as saídas conjuntas são as mais preferidas e adequadas, pelo que se depreende que, o facto de existirem horários que não coincidem, isso, por si só, não justifica a ausência de realização destas actividades. O mesmo não podemos pensar em relação às conversas informais que, na realidade, acabam por ter lugar se a ocasião o proporcionar, e esta, por sua vez, exige que as pessoas se encontrem no mesmo edifício, ao mesmo tempo.

Confrontados com a adopção de práticas facilitadoras da articulação curricular, vimos que os inquiridos valorizam muito o conhecimento do trabalho do outro grau de ensino; contudo, a sua convicção acerca da importância da articulação curricular é muito fundamental. Este aspecto é relevado por alguns docentes na justificação à questão: “Acha que o facto de a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB funcionarem no mesmo edifício, favorece a articulação curricular?”, na qual, em seu entender, a distância por si só não é entrave, o importante é que haja empenho e convicção por parte dos docentes.

Da interpretação efectuada depreende-se, também, que a existência de um projecto educativo comum é pouco valorizado por parte dos indivíduos que fazem parte da nossa investigação.

No seguimento da nossa interpretação, devemos salientar a opinião dos docentes da nossa investigação sobre a alteração de comportamentos e atitudes face a um trabalho de articulação curricular (cf. anexo 3).

Neste caso, é referido por parte dos docentes uma abertura ao trabalho de articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB, isto porque segundo os dados recolhidos, na generalidade todos pensam que se verifica uma alteração de comportamento dos alunos, ficando mais receptivos a novos desafios. Para os Professores do 1º CEB (da nossa amostra), segundo o que eles afirmavam nas respostas ao nosso questionário, com as actividades de articulação curricular os alunos tornam-se mais reflexivos, o que contribui para uma maior abertura, partilha e promoção da articulação curricular, assegurando desta forma a tão desejada continuidade educativa.

Como já tivemos oportunidade de referir no ponto anterior (apresentação dos resultados), seleccionámos um conjunto de itens que agrupamos em quatro dimensões, por forma a entender qual a origem dos motivos da “des(articulação)” curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, (cf. anexo 4) e a qual pensamos traduzir-se num processo que resulta da influência das várias dimensões. Ao nível das metodologias de trabalho, os Professores e Educadores defendem a necessidade de organização e preparação de um maior número de actividades que favoreçam a articulação curricular, cujas estratégias deveriam ser definidas não só em reuniões de Conselho de Escola, mas também em momentos informais.

Verifica-se cada vez mais que a articulação curricular resulta, não só por imposição, mas sobretudo da interacção e envolvimento dos Professores e Educadores. Tal como refere uma Professora respondente do nosso questionário:

“ (...), as actividades de articulação favorecem uma continuidade no percurso educativo dos alunos por forma a que “o todo seja maior que a soma de todas as partes”. Contudo exige, de facto, desenvolvimento e convicção por parte de todos os docentes” (Professora do 1º CEB).

Neste sentido a articulação curricular depende da convicção dos docentes acerca deste processo, da sua predisposição e do trabalho de equipa através de uma contínua reflexão e partilha.

Em convergência com os dados apresentados verificamos que os docentes atribuem a aspectos físicos o facto de a articulação não se realizar da forma desejada, alegando a falta de espaços comuns, e que os existentes nem sempre são os mais adequados. Pior ainda é o facto de, em muitos casos, estes dois níveis de ensino funcionarem em edifícios separados.

É de referir que com a criação dos Agrupamentos de Escolas esta distância foi encurtada, isto porque passaram a ser contempladas muito mais espaços para reuniões de articulação.

Contudo, muitos dos docentes pensam que esta realidade continua a verificar-se somente ao nível dos normativos e que os dois níveis de ensino deveriam ser contemplados com mais actividades

de articulação ao nível do currículo, o que poderá vir a ser uma realidade se a Educação Pré-Escolar passar a ser de frequência obrigatória pelo menos no ano anterior à entrada no primeiro ciclo, como é do agrado de 95% dos nossos inquiridos conforme pudemos verificar quando confrontados com a questão nº 2 do nosso inquérito: “Considera que a Educação Pré-Escolar deveria passar a ser obrigatória no ano anterior à entrada no 1º CEB?” (cf. anexo 3).

Naturalmente que, para esta visibilidade e valorização da Educação Pré-Escolar, perante os restantes níveis de ensino contribuiu a assunção por parte do poder central da sua tutela, ainda que não se tenha verificado da forma mais desejada.

Ou seja, reconhecendo que a Educação é fundamental para o desenvolvimento económico, social e cultural de um país, o papel da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica, não poderia de modo algum deixar de ser contemplado. No entanto, a sua frequência não tem ainda carácter obrigatório, o que nos leva a concluir que apesar da legislação se referir à Educação Pré-Escolar como uma etapa importante na Educação ao longo da vida, ela é de carácter facultativo não proporcionando, assim, uma igualdade de oportunidades para todos.

Considerações finais

A investigação curricular intersecta todos os níveis de escolaridade, com destaque para os ensinamentos básico e secundário, sendo em menor escala o investimento feito na Educação Pré-Escolar.

De um modo geral, a investigação curricular é dominada pelo predomínio dos discursos dos Professores e, conseqüentemente, pela reduzida visibilidade dos alunos e de outros actores educativos, com a tendência generalizada para se indagar sobre os processos de organização do currículo, nomeadamente os que se prendem com o ensino, com a diminuta valorização dos processos de aprendizagem e dos conteúdos que a estruturam.

Com a afirmação da Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação, após a publicação da Lei de Bases do sistema educativo, à qual se seguiram vários normativos no sentido de lhe conferir um carácter institucional, a visibilidade da Educação Pré-Escolar acentuou-se e passou a ser um campo de investimento por parte dos que à educação dão o seu contributo.

Surge assim a necessidade da existência de uma articulação curricular efectiva de forma a promover a continuidade educativa como forma de promoção da educação ao longo da vida.

Constatando que muitos são os factores que podem facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, nomeadamente no que respeita à articulação curricular, não deixando que se verifique somente ao nível dos normativos, decidimos realizar este trabalho de investigação.

O trabalho apresentado realça o posicionamento dos Educadores de Infância e Professores do 1º CEB face à transição entre estes dois níveis de ensino, como factor condicionante da adopção de estratégias de articulação. Do mesmo modo, conseguimos perceber em que condições se desenvolvem as actividades de forma a promover uma articulação efectiva entre a Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, e o 1º CEB.

Em convergência com os dados apresentados verificamos que os docentes atribuem a aspectos físicos o facto de a articulação não se realizar da forma desejada, alegando a falta de espaços comuns, e que os existentes nem sempre são os mais adequados. É de referir que com a criação dos Agrupamentos de Escolas esta distância foi encurtada, isto porque passaram a ser contempladas muito mais espaços para reuniões de articulação.

De assinalar é também o facto de tanto os Educadores como os Professores continuarem a privilegiar os contextos informais como espaço favorável à promoção de actividades de articulação curricular.

Contudo, muitos dos docentes pensam que esta realidade continua a verificar-se somente ao nível dos normativos e que os dois níveis de ensino deveriam ser contemplados com mais actividades

de articulação ao nível do currículo, o que poderá vir a ser uma realidade se a Educação Pré-Escolar passar a ser de frequência obrigatória pelo menos no ano anterior à entrada no 1ºCEB.

Com este estudo que realizámos pudemos constatar a necessidade da existência de uma articulação curricular efectiva de forma a promover a continuidade educativa no processo de educação ao longo da vida, mas também podemos concluir, dos resultados obtidos na amostra em causa, que existe receptividade para esta articulação, apesar dos docentes salientarem limitações várias à sua efectiva concretização, como referimos no capítulo anterior.

Não podemos contudo, deixar de referir, que as conclusões que resultam deste nosso trabalho não devem ser generalizadas nem entendidas como definitivas, mas sim como um contributo para um trabalho posterior. Tal como enunciamos no título da dissertação, esta investigação centrou-se, apenas, num estudo exploratório da temática em questão.

Como qualquer trabalho de investigação, este estudo teve as suas limitações, nomeadamente o tamanho da amostra. O estudo poderá ser ampliado e aprofundado com outras investigações sobre esta temática. Neste sentido, a abordagem quantitativa poderá ser enriquecida com entrevistas e reflexões tanto a membros da administração central, como a conselhos executivos, assim como a vários outros actores que fazem parte da comunidade educativa, de modo que seja possível confrontar diversas opiniões.

Com este estudo exploratório pensámos ter aberto um caminho de desvendamento das possibilidades, potencialidades e limitações, da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB e, ao mesmo tempo, contribuído para que os respondentes ao nosso questionário reflectissem sobre as suas práticas e sobre a pertinência da articulação curricular.

Referências Bibliográficas

- ALBARELLO, Luc *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª Edição. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- ALMEIDA, Leandro & FREIRE, Teresa (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 1ª Edição. Braga: Lusografe.
- ALONSO, Luísa. *et al.* (1994). *A construção do Currículo na Escola – Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º CEB*. Porto: Porto Editora.
- ALONSO, Luísa (2003). Desenvolvimento profissional dos Professores e inovação educativa – contexto, concepções e práticas. *In Elo – Formação de formadores. Guimarães*. Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.167-185.
- ALVES, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, Carlos Moreira; AZEVEDO, Ana Gonçalves (1998). *Metodologia Científica*. Porto: C. Azevedo.
- BAIRRÃO, Joaquim e TIETZE, Wolfgang (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARBIER, Jean Marie (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In João Barroso (org.). O estudo da escola*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, pp. 169-189.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- BENAVENTE, Ana (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na Educação Básica. *In Revista Iberoamericana de Educación*. N° 27, pp. 99-123.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BRYMAN, A; CRAMER, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- CÂMARA, Maria José (1998). *A Identidade e a Diferença. Como os Educadores marcam as Crianças*. Lisboa. IIE.
- CAMPOS, Bárto Paiva (org.) *et al.* (1995). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: IIE.

- CAMPOS, Bártolo Paiva (1999). Construção e Alcance da Lei de Bases do Sistema Educativo. *In* Eurico Lemos Pires. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 5ª Edição. Porto: Edições ASA.
- CANÁRIO, Rui (org.) (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- CARDONA, Maria João (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias (org.) *et al.* (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, José Eduardo (2002). *Metodologia do trabalho científico: "Saber – fazer" da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- CARVALHO, Isabel (1996). *A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: M.E. / D.E.B.
- CARVALHO, Rómulo (2001). *História do ensino em Portugal : desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. 3ª Edição. Coleção: Manuais Universitários. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, Teresa Gama; RANGEL, Manuel (2004). Jardim de Infância/1º CEB – Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *In* *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI nº 6. Porto: Porto Editora, pp. 135-144.
- CAVACO, Helena (1995). Ofício do professor: O Tempo e as Mudanças. *In* Nóvoa, António (org.). *Profissão Professor*. Coleção ciências da Educação. 2ª Edição. Porto: Porto Editora. pp. 155-191.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (1994). *A Educação Pré-Escolar em Portugal. Pareceres e Recomendações 1994* Volume (Relator - Conselheiro João Formosinho). Lisboa: Ministério da Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COSTA, Ana Cristina; MADEIRA, Ana Isabel (1997). *A construção do Projecto Educativo de Escola: Estudos de caso no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. 4ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- COSTA, Jorge Adelino (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.

- COSTA, Jorge Adelino (org.) (1999). *Organização Escolar e Desenvolvimento Curricular: Legislação Base*. (Textos de Administração Escolar). Aveiro: Universidade de Aveiro (polic.).
- COSTA, Jorge Adelino; MENDES, A. Neto e VENTURA, Alexandre (org.) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA Vitorino da Silva (1995). *Educação Pré-Escolar, que realidade, que currículo?* Dissertação: Mestre em Ciências da Educação – Análise e Organização do Ensino, apresentada à Universidade do Minho. Braga.
- COUTINHO, Clara (2004). *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- CRAVEIRO, Maria Clara (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Identidade Profissional de Educadores de Infância*. Dissertação: Mestre em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, apresentada à Universidade do Minho. Braga.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS Pete e PENCE Alan (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre - Brasil: Artmed Editora S.A.
- DEB (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- DEB (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- DEB (1998 a). *Organização Curricular e Programas do 1º CEB*. 4ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 2ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- DE KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar (2001). *Justiça e Educação*. S. Paulo. Brasil: Ed. Cortez.
- ESTEVES, António Joaquim (1986). A Investigação-acção. In Augusto Silva; Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 251-278
- ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) et al. (1993). *Avaliações Em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Teresa (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M, Teixeira. (org). *Ser Professor no limiar do sec. XXI*. Porto: Porto Editora.
- EURYDICE (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/ME.
- EURYDICE (1994). *A Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário na União Europeia*. Bruxelas: Eurydice.

- EURYDICE (1997). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia: Política e Oferta Actuais*. Lisboa: Ministério da Educação, DEP/GEF.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart (2002). *Educação Pré-Escolar e cultura*. 2ª Edição. Campina: Cortez Editora.
- FERNANDES, António Sousa (1999). Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. *In* Formosinho, Fernandes, Sarmiento e Ferreira, *Comunidades Educativas. Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 159-180.
- FERRÉ, Blanca Moll (org.) (1991). *La Educación Infantil*. Espanha – Madrid: Anaya.
- FLORES, M. Assunção (2000). *A Indução no ensino – Desafios e constrangimentos*. Editor: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- FLORES, M. Assunção (2000b). Currículo, Formação e Desenvolvimento Profissional, *In* José A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 147-166.
- FLORES, M. Assunção (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. *In* M. Célia Moraes; José A. Pacheco e M. Olinda Evangelista (orgs.). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.
- FLORES, M. Assunção (2005). Formação inicial de Professores: discursos, práticas e possibilidades. *In* José Morgado e Palmira Alves, (Orgs.). *Mudanças Educativas e Curriculares...e os Educadores/Professores?* Actas do colóquio sobre formação de Professores. Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação em Educação, pp. 13-24.
- FONSECA, Rui (2005). Formação e colaboração: caminhos para o desenvolvimento profissional dos Professores. *In* Morgado, José; Alves, Palmira. (Orgs.). *Mudanças Educativas e Curriculares...e os Educadores/Professores?* Actas do colóquio sobre formação de Professores. Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação, pp. 215-229.
- FODDY, William (2002). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, João (1991). Concepções de Escola na Reforma Educativa. *In* AA.VV., *Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas*. Porto: S.P.C.E., pp. 31-51.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando e MACHADO, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, Júlia et al. (2001). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Coleção: Educação Hoje. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

- FORMOSINHO, Júlia (org.) *et al.* (2002). *Modelos curriculares para educação de infância*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- FOX, David (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. 2ª Edição. Panplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- FREITAS, Cândido Varela (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas – cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE.
- FREITAS, Cândido *et al.* (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: ASA.
- GEP/ME (1988). *Quadro Legal: Ensino Primário*. Lisboa: GEP/ME.
- GEP/ME (1990). *Situação da educação infantil nos Estados Membros da CEE*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON Benjamin (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- GONÇALVES, Elsa Dourado (2002). *Transformação e permanência na construção de identidades*. Dissertação: Mestre em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga.
- GONÇALVES, José Alberto (1995). *A Carreira das Professoras do Ensino Primário*. In António Nóvoa (org.). *Vidas de Professor*. Coleção ciências da Educação. 1ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- GRILO, Eduardo Marçal (1996). *A construção da inovação na escola*. In Bártolo Campos (org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: I.I.E, pp. 20-33.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (2002). *Investigação por Questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- KELCHTERMANS, Geert. (1995). *A utilização de biografias na formação de Professores*. In *Revista Aprender*. Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 18.
- KEMMIS, Stephen (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- LAFOND, M. André (1998). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições ASA.

- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda (org.)(2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- LINO, Dalila (1998). *A Transição entre os dois Primeiros níveis de Educação Básica Perspectivada através da utilização do Espaço e dos Materiais*. Trabalho de síntese apresentado no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, apresentado à Universidade do Minho. Braga.
- MACEDO, Berta (1995). *A construção do projecto educativo de escola – processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- MAIA, Mónica Carvalho (2006). *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*. Dissertação: Mestre em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, apresentada à Universidade do Minho. Braga.
- MARQUES, Maria Brites; PINTO, Felisbela Maria (2005). A Gestão Flexível do Currículo e a Perspectiva de Continuidade entre Ciclos. In José Carlos Morgado; Maria Palmira Alves (orgs.) *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Braga: Universidade do Minho – Departamento do Currículo e Tecnologia Educativa, pp. 291 – 301
- MIALARET, Gaston (1976). *A Educação Pré-Escolar no mundo*. Coleção psicologia e pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.
- MIALARET, Gaston (2001). Estudo Científico das Situações Educativas. In Albano Estrela; Júlia Ferreira (org.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- MIRANDA, M. (2005). Análise retrospectiva dos modelos de formação de Professores e suas repercussões na educação. In José Morgado e Palmira Alves, (Orgs.). *Mudanças Educativas e Curriculares...e os Educadores/Professores?* Actas do colóquio sobre formação de Professores. Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação, pp. 115-135.
- MORGADO, José Carlos (2000). *A (Des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, José Carlos; ALVES, Palmira (Orgs.) (2005). *Mudanças Educativas e Curriculares...e os Educadores/Professores?* Actas do colóquio sobre formação de Professores. Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação.

- MORGADO, José Carlos; FERREIRA, José Brites (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. *In* António Flávio Moreira; José Augusto Pacheco (orgs.) *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, pp. 61 – 86.
- MONTEIRO, Manuela; QUEIRÓS, Irene; MOREIRA, Elisabete (1996). *Área – Escola no 1º CEB*. Porto: Porto Editora.
- MOTA, Helena Maria Briosa (1996). *Uma introdução ao pensamento pedagógico do professor*. Lisboa: Hugin Editores.
- NABUCO, Maria Emília; LOBO, M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1º CEB do ensino básico. *Saber Educar*. N°2, pp.31-43.
- NETO-MENDES, António (1995). *A Escola Básica Integrada: a "Nova" Escola e os "Velhos" Professores – um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Quixote.
- OCDE (1993). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: ASA.
- PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (1995 a). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação. Educação para todos - Cadernos PEPT, n°7.
- PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (org.) *et al.* (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Ed. Livraria Minho.
- PACHECO, José Augusto ; Flores, M. Assunção. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes. Porto : Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (org.) *et al.* (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2006). *Escritos Curriculares*. S.Paulo - Brasil: Cortez Editora.
- PACHECO, José Augusto; VIEIRA, Ana Paula (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. *In* António Flávio Moreira; José Augusto Pacheco (orgs.) *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- PARESKEVA, João e MORGADO, José Carlos (2001). *[Re]visão curricular do ensino secundário. Gritos e ecos do silêncio cumprido*. Porto: Asa Editores II.
- PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony; CHAVES, Ana Maria (trad.) (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias : nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

- PERREIRA, Alexandre (1999). *SPSS – Guia Prático de Utilização: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PINTO, Fernando Manuel (1999). *A transição Pré-Escolar – 1º CEB: a ciência – relato de uma experiência de continuidade*. Projecto desenvolvido de acordo com o "Regulamento dos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial", no ramo de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Braga: Departamento de Ciências da Educação da Criança do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- PIRES, Eurico Lemos et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: ASA.
- PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escola Básica Integrada como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: SPCE.
- PIRES, Eurico Lemos (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 5ª Edição. Porto: Edições ASA.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências da Educação*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- ROLDÃO, Maria do Céu; NUNES, Luísa; SILVEIRA, Teodolinda (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa. Ministério da Educação.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Estão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Centro integrado de formação de Professores. Campus Universitário de S. Tiago.
- SARMENTO, Teresa (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- SERRA, Célia (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º CEB*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Ana Maria (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coleção Nova Era – Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.
- SILVA, Ana Maria (2006). *(In)Visibilidade da Formação e da Aprendizagem: Saberes, Experiências e Autorias*. VII Colóquio sobre Questões Curriculares / III Colóquio Luso-Brasileiro. Braga: Universidade do Minho.

- SILVA, Augusto; PINTO, Madureira (orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Isabel Lopes (2004). Do Jardim de Infância para o 1º CEB - Como os Professores vêm a transição. *In Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI nº 6. Porto: Porto Editora, pp. 89 -108.
- SIMÕES, C. Marques; SIMÕES, H. Ralha. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. *In Idália Sá Chaves (org.). Percursos de Formação e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- SPODEK, Bernard (org.); CHAVES, Ana Maria (trad.); VASCONCELOS, Teresa (revisão cient.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian.
- STENHOUSE, Lawrence (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. 4ª Edição. Madrid: Ediciones Morata.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (2000). *Teorias do Currículo – Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, Bruce; LOPES, António Rodrigues (trad.) (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2000). *O Direito à Educação. Uma Educação para todos durante toda a vida*. (Relatório Mundial sobre a Educação) Porto: Edições ASA.
- VASCONCELOS, T. (2002). Continuidade Educativa nas 1ªS Etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1º CEB). Entrevista de Amélia Marchão. *Revista Aprender* nº 26, pp.4-8.
- VALA, Jorge (1986). A Análise de Conteúdo. *In Augusto Silva; Madureira Pinto (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101- 128.
- VENTURA, Alexandre; COSTA, Jorge Adelino (2002). "External Evaluation and the Organizational Development of Schools in Portugal: New Challenges for The General Inspectorate of Education". *The International Journal of Educational Management*. Volume 16, número 4, pp. 169 -175.
- VILARINHO, Maria Emília (2000). *Políticas de Formação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ZABALZA, Miguel (1992). Rio Tinto: *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA/Clube do Professor.
- ZABALZA, Miguel (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 7ª Edição. Porto: Edições ASA.

ZÃO, Maria Emília (1997). *A Educação da criança e o papel do Estado na definição e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal*. Dissertação: Mestrado em Ciências da Educação – área de Educação da Criança, Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ZAZZO, Bianka (1987). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: PUF.

Referências Legislativas

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação

Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro. *Regime de Autonomia das escolas*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 147/97 de 11 de Junho. *Organização e funcionamento da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio. *Regime de Autonomia, Administração e Gestão do Ensino não Superior*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro. *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de competência*. Ministério da Educação.

Despacho nº 5220/97 de 04 de Agosto. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Despacho normativo Nº 27/97 de 2 de Junho. *Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos Jardins de Infância e dos estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.

Despacho normativo Nº 30/2001 de 19 de Julho. *Avaliação das aprendizagens*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. Ministério da Educação. (Março/2000). *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*. Departamento da Educação básica. Documento de trabalho.

Websites

www.giase.min-edu.pt

<http://eurydice.giase.min-edu.pt/>

http://www.texedi.net/imagens/imprensa/te_pr_17-06_3congresso_educ_hoje.pdf.

Anexos

Anexo 1
Questionário inicial



Apresentação

Este questionário faz parte de um estudo de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho.

O objectivo central deste estudo é reflectir sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, gostávamos de poder contar com a sua participação, a qual constitui um contributo fundamental para o sucesso do nosso trabalho, pelo que desde já agradecemos a disponibilidade e colaboração.

Os questionários são anónimos e as suas respostas serão confidenciais.

Dados pessoais

1- Sexo: Feminino Masculino

2- Idade _____

3- Idade com que terminou o curso _____

4- Experiência profissional: ≤10 anos 11 a 20 21 a 30 ≥ 31 anos

5- Nível de ensino que lecciona: Pré-escolar 1º Ciclo

6- Anos de permanência no actual estabelecimento de Ensino _____

7- Características do Agrupamento em que está integrado o estabelecimento de ensino:

Vertical _____

Horizontal _____

Nº de Escolas integradas _____

8- Espaço de funcionamento da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo:

Num edifício único

Em edifícios separados

**Dados de opinião**

1 - Acha que as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, entendidas como linhas orientadoras para os educadores de infância, deveriam ser substituídas por um currículo formal?

Sim Não

2 - Considera que a Educação Pré-Escolar deveria passar a ser obrigatória no ano anterior à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Sim Não

3 - Considera que as práticas reflexivas por parte dos Educadores/Professores contribuem para a adopção de práticas facilitadoras para a transição entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico?

Sim Não

4 - Após a realização de um trabalho de articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, acha que os alunos estão melhor preparados para o percurso escolar que lhes sucede?

Sim Não

5 - Acha que o facto de a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo funcionarem no mesmo edifício, favorece a articulação curricular?

Sim Não

6 - Considera que as actividades de articulação devem ser pontuais, como por exemplo: celebração do Natal, Carnaval, Dia da Criança, etc.?

Sim Não

7 - Nas questões seguintes é utilizada uma escala de 1 a 5.

Por favor, faça uma cruz na coluna que melhor corresponde à sua opinião, tendo em atenção a seguinte correspondência:

DT – Discordo Totalmente

D – Discordo

SO – Sem Opinião Formada

C – Concordo

CT – Concordo Totalmente



	DT	D	SO	C	CT
7.1 - A Educação Pré-Escolar deveria ser de carácter obrigatório.					
7.2 - O envolvimento dos Professores e Educadores nas actividades de articulação curricular depende da sua convicção acerca da importância dessa articulação.					
7.3 - Ao longo do ano lectivo, deveriam ser organizadas mais actividades que favorecessem a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo.					
7.4 - Os espaços físicos disponíveis para a realização de actividades de articulação entre os vários níveis de ensino nas escolas, nem sempre são os mais adequados.					
7.5 - A função principal dos Professores e Educadores neste domínio, situa-se ao nível da sua interacção.					
7.6 - Deveriam ser contempladas a nível do currículo do Jardim de Infância e do 1º Ciclo, actividades obrigatórias, favorecedoras da transição curricular.					
7.7 - A definição e preparação das actividades de articulação devem ocorrer em espaços informais.					
7.8 - A convicção e empenho dos Professores/Educadores são fundamentais para uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.					
7.9 - O funcionamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo em edifícios distintos dificulta a preparação de actividades de articulação curricular.					
7.10 - Reflecto sobre a importância da continuidade educativa, enquanto agente do currículo.					
7.11 - Os Professores e Educadores deveriam adoptar um modelo pedagógico comum.					
7.12 - Apesar de a criação de Agrupamentos de Escola ser uma realidade, a articulação entre os vários ciclos continua a verificar-se meramente ao nível dos normativos.					
7.13 - A minha função pedagógica vai para além do processo Ensino/Aprendizagem na sala de aula.					
7.14 - Actualmente, o tempo dispensado pelos Professores /Educadores para planear actividades de articulação é suficiente.					
7.15 - A falta de espaços físicos comuns condiciona a realização de actividades de articulação curricular.					
7.16 - Com a criação dos Agrupamentos de Escola, a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo passou a ser uma realidade.					
7.17 - As reuniões de Conselho de Escola são os espaços adequados para a definição de estratégias e preparação de actividades de articulação curricular.					
7.18 - A articulação curricular pressupõe uma renovação das práticas educativas.					
7.19 - As escolas, actualmente, estão bem preparadas/equipadas facilitando a realização de actividades favorecedoras da articulação curricular.					
7.20 - A realização de actividades favorecedoras da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, deve ficar ao critério dos Educadores e Professores.					
7.21 - É-me indiferente que se realizem actividades de articulação curricular.					
7.22 - Deveriam ser programados espaços para reuniões de preparação de actividades de articulação.					
7.23 - Os Educadores de Infância valorizam mais as actividades de articulação curricular, que os Professores do 1º Ciclo.					



7.24 - Para além das reuniões de Conselho de Docentes ou de Escola, é importante definir estratégias de preparação de actividades de articulação em momentos informais.					
7.25 - A existência de um currículo formal para o 1º Ciclo condiciona a receptividade dos Professores à realização de actividades de articulação curricular.					
7.26 - A localização, em edifícios separados, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo não influencia a planificação de actividades de articulação.					
7.27 - As áreas comuns existentes nas escolas são suficientes para a realização de actividades de articulação.					

8 - Após a publicação da LBSE a Educação Pré-Escolar passou a ser entendida como a 1ª etapa da educação básica. Que pensa sobre este novo papel atribuído à Educação Pré-Escolar?

9 - Concorda que a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico é um factor que contribui para o sucesso dos alunos? Porquê?

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 2
Questionário revisto



Apresentação

Este questionário faz parte de um projecto de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho.

O objectivo central deste estudo é reflectir sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, gostávamos de poder contar com a sua participação, a qual constitui um contributo fundamental para o sucesso do nosso trabalho, pelo que desde já agradecemos a disponibilidade e colaboração.

Os questionários são anónimos e as suas respostas serão confidenciais.

Dados pessoais

1- Sexo: Feminino Masculino

2- Idade _____

3- Idade com que terminou o curso _____

4- Experiência profissional: ≤ 10 anos 11 a 20 21 a 30 ≥ 31 anos

5- Nível de ensino que lecciona: Pré-escolar 1º Ciclo

6- Anos de permanência no actual estabelecimento de Ensino _____

7- Características do Agrupamento em que está integrado o estabelecimento de ensino:

Vertical _____ Horizontal _____ Nº de Escolas integradas _____

Qual a sua distribuição: Jardins de Infância _____ EB1 _____ EB2/3 _____

8- Espaço de funcionamento da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo:

Num edifício único Em edifícios separados



Dados de opinião

1 - Acha que as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, entendidas como linhas orientadoras para os educadores de infância, deveriam ser substituídas por um plano de estudos obrigatório?

Sim Não

Porquê? _____

2 - Considera que a Educação Pré-Escolar deveria passar a ser obrigatória no ano anterior à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Sim Não

Porquê? _____

3 - Acha que o facto de a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo funcionarem no mesmo edifício, favorece a articulação curricular?

Sim Não

Porquê? _____

4 – Que tipo de estratégias lhe parecem mais adequadas para facilitar a articulação entre o Jardim-de-infância e o 1º CEB? (Assinale apenas as 3 que lhe parecem mais importantes).

4.1 – Conversas informais	
4.2 – Reuniões programadas para a articulação	
4.3 – Comemoração de festividades	
4.4 – Saídas conjuntas ao exterior	
4.5 – Realização de actividades recreativas em espaços comuns do edifício	

5 – Relativamente à adopção de práticas facilitadoras da articulação curricular por parte dos Educadores e Professores, assinale com um x as que lhe parecem mais importantes

5.1 - Reflectir em conjunto	
5.2 - Partilhar Experiências	
5.3 - Conhecer o trabalho desenvolvido no nível de ensino que não é o seu	
5.4 - Ter um projecto educativo comum	
5.5- Envolvimento e convicção por parte dos docentes	



6 - Após a realização de um trabalho de articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, pensa que: (assinale com um x as afirmações que correspondem à sua opinião)	
6.1- Os alunos estão melhor preparados para o percurso escolar que lhes sucede	
6.2- A atitude dos professores é fundamental para a promoção da articulação curricular	
6.3- Há uma maior predisposição para a partilha de experiências entre docentes	
6.4- Não é notória qualquer alteração em relação ao comportamento dos alunos	
6.5- Os professores passam a ser mais reflexivos	
6.6- A receptividade dos alunos para novos desafios é maior	
6.7- A continuidade educativa é melhor assegurada	

7 - Relativamente a cada uma das questões que seguem diga qual o seu grau de concordância:								
(Assinale com um X o número associado à resposta que quer dar)								
1	2	3	4	5				
Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo totalmente				
				1	2	3	4	5
7.1 - A Educação Pré-Escolar deveria ser de carácter obrigatório.								
7.2 - O envolvimento dos Professores e Educadores nas actividades de articulação curricular depende da sua convicção acerca da importância dessa articulação.								
7.3 - Ao longo do ano lectivo, deveriam ser organizadas mais actividades que favorecessem a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo.								
7.4 - Os espaços físicos disponíveis para a realização de actividades de articulação entre os vários níveis de ensino nas escolas, nem sempre são os mais adequados.								
7.5 - A interacção entre os Professores e Educadores é uma dimensão importante para a concretização da articulação curricular.								
7.6 - Deveriam ser contempladas a nível do currículo do Jardim-de-infância e do 1º Ciclo, actividades obrigatórias, favorecedoras da transição curricular.								
7.7 - A definição e preparação das actividades de articulação devem ocorrer em espaços informais.								
7.8 - O empenho dos Professores/Educadores é fundamental para uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.								
7.9 - O funcionamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo em edifícios distintos dificulta a preparação de actividades de articulação curricular.								
7.10 - Reflecto sobre a importância da continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1º ciclo.								
7.11 - Os Professores e Educadores deveriam adoptar um modelo pedagógico comum.								
7.12 - Apesar de a criação de Agrupamentos de Escola ser uma realidade, a articulação entre os vários ciclos continua a verificar-se meramente ao nível dos normativos.								
7.13 - A minha função pedagógica vai para além do processo Ensino/Aprendizagem na sala de aula, ao partilhar experiências e promover a articulação curricular com os colegas.								
7.14 - Actualmente, o tempo dispensado pelos Professores /Educadores para planear actividades de articulação é suficiente.								
7.15 - A falta de espaços físicos comuns condiciona a realização de actividades de articulação curricular.								
7.16 - Com a criação dos Agrupamentos de Escola, a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo passou a ser uma realidade.								
7.17 - As reuniões de Conselho de Escola são os espaços adequados para a definição de estratégias e preparação de actividades de articulação curricular.								
7.18 - A articulação curricular não pressupõe uma renovação das práticas educativas								
7.19 - As escolas, actualmente, estão bem preparadas/equipadas facilitando a realização de actividades favorecedoras da articulação curricular.								



7.20 - Não existe paralelismo entre os objectivos das orientações curriculares e as competências do 1º ciclo.					
7.21 - Deveriam ser programados mais espaços para reuniões de preparação de actividades de articulação.					
7.22 - Os Educadores de Infância valorizam mais as actividades de articulação curricular, que os Professores do 1º Ciclo.					
7.23 - A localização, em edifícios separados, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo não influencia a planificação de actividades de articulação.					
7.24 - A existência de um currículo formal para o 1º Ciclo condiciona a receptividade dos Professores à realização de actividades de articulação curricular.					
7.25- A realização de actividades favorecedoras da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, deve ficar ao critério dos Educadores e Professores.					
7.26 - É-me indiferente que se realizem actividades de articulação curricular.					
7.27 - As áreas comuns existentes nas escolas são suficientes para a realização de actividades de articulação.					
7.28 - Na educação pré-escolar, as áreas de conteúdo visam a aquisição de aprendizagens que estão contempladas nos programas do 1º ciclo.					
7.29 - Para além das reuniões de Conselho de Docentes ou de Escola, é importante definir estratégias de preparação de actividades de articulação em momentos informais.					
7.30 - Incentivo o trabalho em equipa entre os docentes do pré-escolar e os do 1º ciclo.					

8 - Após a publicação da LBSE a Educação Pré-Escolar passou a ser entendida como a 1ª etapa da educação básica. Que pensa sobre este novo papel atribuído à Educação Pré-Escolar?

9 - Concorda que a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico é um factor que contribui para o sucesso dos alunos? Porquê?

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 3
Questionário definitivo



Apresentação

Este questionário faz parte de um projecto de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho.

O objectivo central deste estudo é reflectir sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, gostávamos de poder contar com a sua participação, a qual constitui um contributo fundamental para o sucesso do nosso trabalho, pelo que desde já agradecemos a disponibilidade e colaboração.

Os questionários são anónimos e as suas respostas serão confidenciais.

Dados pessoais

1- Sexo: Feminino Masculino

2- Idade _____

3- Idade com que terminou o curso _____

4- Experiência profissional: ≤10 anos 11 a 20 21 a 30 ≥ 31 anos

5- Nível de ensino que lecciona: Pré-escolar 1º Ciclo

6- Tempo de permanência no actual estabelecimento de Ensino _____

7- Características do Agrupamento em que está integrado o estabelecimento de ensino:

Vertical _____ Horizontal _____

Número de: Jardins de Infância _____ EB1 _____ EB1/ J.I. _____ EB2/3 _____

8- Espaço de funcionamento da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo:

Num edifício único Em edifícios separados



Dados de opinião

1 - Acha que as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, entendidas como linhas orientadoras para os educadores de infância, deveriam ser substituídas por um plano de estudos obrigatório?

Sim Não

Porquê? _____

2 - Considera que a Educação Pré-Escolar deveria passar a ser obrigatória no ano anterior à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Sim Não

Porquê? _____

3 - Acha que o facto de a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo funcionarem no mesmo edifício, favorece a articulação curricular?

Sim Não

Porquê? _____

4 – Que tipo de estratégias lhe parecem mais adequadas para facilitar a articulação entre o Jardim-de-infância e o 1º CEB? (Assinale por ordem de adequação as que lhe parecem mais importantes, de 1 a 5)

4.1 – Conversas informais	
4.2 – Reuniões programadas para a articulação	
4.3 – Comemoração de festividades	
4.4 – Saídas conjuntas ao exterior	
4.5 – Realização de actividades recreativas em espaços comuns do edifício	

5 – Relativamente à adopção de práticas facilitadoras da articulação curricular por parte dos Educadores e Professores, assinale por ordem de importância de 1 a 5.

5.1 - Reflectir em conjunto	
5.2 - Partilhar Experiências	
5.3 - Conhecer o trabalho desenvolvido no nível de ensino que não é o seu	
5.4 - Ter um projecto educativo comum	
5.5 - Envolvimento e convicção por parte dos docentes	



6 - Após a realização de um trabalho de articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, pensa que: (assinale com um x as afirmações que correspondem à sua opinião)	
6.1 - Os alunos estão melhor preparados para o percurso escolar que lhes sucede	<input type="checkbox"/>
6.2 - A atitude dos professores é fundamental para a promoção da articulação curricular	<input type="checkbox"/>
6.3 - Há uma maior predisposição para a partilha de experiências entre docentes	<input type="checkbox"/>
6.4 - Não é notória qualquer alteração em relação ao comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>
6.5 - Os professores passam a ser mais reflexivos	<input type="checkbox"/>
6.6 - A receptividade dos alunos para novos desafios é maior	<input type="checkbox"/>
6.7 - A continuidade educativa é melhor assegurada	<input type="checkbox"/>

7 - Relativamente a cada uma das questões que seguem diga qual o seu grau de concordância:								
(Assinale com um X o número associado à resposta que quer dar)								
1	2	3	4	5				
Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo totalmente				
				1	2	3	4	5
7.1 - A Educação Pré-Escolar deveria ser de carácter obrigatório.								
7.2 - O envolvimento dos Professores e Educadores nas actividades de articulação curricular depende da sua convicção acerca da importância dessa articulação.								
7.3 - Ao longo do ano lectivo, deveriam ser organizadas mais actividades que favorecessem a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo.								
7.4- Os espaços físicos disponíveis para a realização de actividades de articulação entre os vários níveis de ensino nas escolas, nem sempre são os mais adequados.								
7.5- A interacção entre os Professores e Educadores é uma dimensão importante para a concretização da articulação curricular.								
7.6 - Deveriam ser contempladas a nível do currículo do Jardim-de-infância e do 1º Ciclo, actividades obrigatórias, favorecedoras da transição curricular.								
7.7 - A definição e preparação das actividades de articulação devem ocorrer em espaços informais.								
7.8 – O empenho dos Professores/Educadores é fundamental para uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.								
7.9 - O funcionamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo em edifícios distintos dificulta a preparação de actividades de articulação curricular.								
7.10 – Reflecto sobre a importância da continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1º ciclo.								
7.11 - Os Professores e Educadores deveriam adoptar um modelo pedagógico comum.								
7.12 - Apesar de a criação de Agrupamentos de Escola ser uma realidade, a articulação entre os vários ciclos continua a verificar-se meramente ao nível dos normativos.								
7.13 - A minha função pedagógica vai para além do processo Ensino/Aprendizagem na sala de aula, ao partilhar experiências e promover a articulação curricular com os colegas.								
7.14 - Actualmente, o tempo dispensado pelos Professores /Educadores para planear actividades de articulação é suficiente.								
7.15 - A falta de espaços físicos comuns condiciona a realização de actividades de articulação curricular.								
7.16 - Com a criação dos Agrupamentos de Escola, a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo passou a ser uma realidade.								
7.17 - As reuniões de Conselho de Escola são os espaços adequados para a definição de estratégias e preparação de actividades de articulação curricular.								



7.18 - A articulação curricular não pressupõe uma renovação das práticas educativas					
7.19 - As escolas, actualmente, estão bem preparadas/equipadas facilitando a realização de actividades favorecedoras da articulação curricular.					
7.20 - Não existe paralelismo entre os objectivos das orientações curriculares e as competências do 1º ciclo.					
7.21 - Deveriam ser programados mais espaços para reuniões de preparação de actividades de articulação.					
7.22 - Os Educadores de Infância valorizam mais as actividades de articulação curricular, que os Professores do 1º Ciclo.					
7.23 - A localização, em edifícios separados, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo não influencia a planificação de actividades de articulação.					
7.24 - A existência de um currículo formal para o 1º Ciclo condiciona a receptividade dos Professores à realização de actividades de articulação curricular.					
7.25- A realização de actividades favorecedoras da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, deve ficar ao critério dos Educadores e Professores.					
7.26 - É-me indiferente que se realizem actividades de articulação curricular.					
7.27 - As áreas comuns existentes nas escolas são suficientes para a realização de actividades de articulação.					
7.28 - Na educação pré-escolar, as áreas de conteúdo visam a aquisição de aprendizagens que estão contempladas nos programas do 1º ciclo.					
7.29 - Para além das reuniões de Conselho de Docentes ou de Escola, é importante definir estratégias de preparação de actividades de articulação em momentos informais.					
7.30 - Incentivo o trabalho em equipa entre os docentes do pré-escolar e os do 1º ciclo.					

8 - Após a publicação da LBSE a Educação Pré-Escolar passou a ser entendida como a 1ª etapa da educação básica. Que pensa sobre este novo papel atribuído à Educação Pré-Escolar?

9 - Concorda que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico é um factor que contribui para o sucesso dos alunos? Porquê?

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 4

Questionário com dimensões de análise



Apresentação

Este questionário faz parte de um projecto de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho.

O objectivo central deste estudo é reflectir sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, gostávamos de poder contar com a sua participação, a qual constitui um contributo fundamental para o sucesso do nosso trabalho, pelo que desde já agradecemos a disponibilidade e colaboração.

Os questionários são anónimos e as suas respostas serão confidenciais.

Dados pessoais

1- Sexo: Feminino Masculino

2- Idade _____

3- Idade com que terminou o curso _____

4- Experiência profissional: ≤10 anos 11 a 20 21 a 30 ≥ 31 anos

5- Nível de ensino que lecciona: Pré-escolar 1º Ciclo

6- Tempo de permanência no actual estabelecimento de Ensino _____

7- Características do Agrupamento em que está integrado o estabelecimento de ensino:

Vertical _____ Horizontal _____

Número de: Jardins de Infância _____ EB1 _____ EB1/ J.I. _____ EB2/3 _____

8- Espaço de funcionamento da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo:

Num edifício único Em edifícios separados



Dados de opinião

1 - Acha que as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, entendidas como linhas orientadoras para os educadores de infância, deveriam ser substituídas por um plano de estudos obrigatório?

Sim Não

Porquê? _____

2 - Considera que a Educação Pré-Escolar deveria passar a ser obrigatória no ano anterior à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Sim Não

Porquê? _____

3 - Acha que o facto de a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo funcionarem no mesmo edifício, favorece a articulação curricular?

Sim Não

Porquê? _____

4 – Que tipo de estratégias lhe parecem mais adequadas para facilitar a articulação entre o Jardim-de-infância e o 1ª CEB? (Assinale por ordem de adequação as que lhe parecem mais importantes, de 1 a 5)

4.1 – Conversas informais	
4.2 – Reuniões programadas para a articulação	
4.3 – Comemoração de festividades	
4.4 – Saídas conjuntas ao exterior	
4.5 – Realização de actividades recreativas em espaços comuns do edifício	

5 – Relativamente à adopção de práticas facilitadoras da articulação curricular por parte dos Educadores e Professores, assinale por ordem de importância de 1 a 5.

5.1 - Reflectir em conjunto	
5.2 - Partilhar Experiências	
5.3 - Conhecer o trabalho desenvolvido no nível de ensino que não é o seu	
5.4 - Ter um projecto educativo comum	
5.5 - Envolvimento e convicção por parte dos docentes	



6 - Após a realização de um trabalho de articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, pensa que: (assinale com um x as afirmações que correspondem à sua opinião)	
6.1 - Os alunos estão melhor preparados para o percurso escolar que lhes sucede	
6.2 - A atitude dos professores é fundamental para a promoção da articulação curricular	
6.3 - Há uma maior predisposição para a partilha de experiências entre docentes	
6.4 - Não é notória qualquer alteração em relação ao comportamento dos alunos	
6.5 - Os professores passam a ser mais reflexivos	
6.6 - A receptividade dos alunos para novos desafios é maior	
6.7 - A continuidade educativa é melhor assegurada	

7 - Relativamente a cada uma das questões que seguem diga qual o seu grau de concordância:					
(Assinale com um X o número associado à resposta que quer dar)					
	1	2	3	4	5
7.1 - A Educação Pré-Escolar deveria ser de carácter obrigatório.					
7.2 - O envolvimento dos Professores e Educadores nas actividades de articulação curricular depende da sua convicção acerca da importância dessa articulação.					
7.3 - Ao longo do ano lectivo, deveriam ser organizadas mais actividades que favorecessem a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo.					
7.4 - Os espaços físicos disponíveis para a realização de actividades de articulação entre os vários níveis de ensino nas escolas, nem sempre são os mais adequados.					
7.5 - A interacção entre os Professores e Educadores é uma dimensão importante para a concretização da articulação curricular.					
7.6 - Deveriam ser contempladas a nível do currículo do Jardim-de-infância e do 1º Ciclo, actividades obrigatórias, favorecedoras da transição curricular.					
7.7 - A definição e preparação das actividades de articulação devem ocorrer em espaços informais.					
7.8 - O empenho dos Professores/Educadores é fundamental para uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.					
7.9 - O funcionamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo em edifícios distintos dificulta a preparação de actividades de articulação curricular.					
7.10 - Reflecto sobre a importância da continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1º ciclo.					
7.11 - Os Professores e Educadores deveriam adoptar um modelo pedagógico comum.					
7.12 - Apesar de a criação de Agrupamentos de Escola ser uma realidade, a articulação entre os vários ciclos continua a verificar-se meramente ao nível dos normativos.					
7.13 - A minha função pedagógica vai para além do processo Ensino/Aprendizagem na sala de aula, ao partilhar experiências e promover a articulação curricular com os colegas.					
7.14 - Actualmente, o tempo dispensado pelos Professores /Educadores para planear actividades de articulação é suficiente.					
7.15 - A falta de espaços físicos comuns condiciona a realização de actividades de articulação curricular.					
7.16 - Com a criação dos Agrupamentos de Escola, a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo passou a ser uma realidade.					
7.17 - As reuniões de Conselho de Escola são os espaços adequados para a definição de estratégias e preparação de actividades de articulação curricular.					
7.18 - A articulação curricular não pressupõe uma renovação das práticas educativas					
7.19 - As escolas, actualmente, estão bem preparadas/equipadas facilitando a realização de actividades favorecedoras da articulação curricular.					



7.20 - Não existe paralelismo entre os objectivos das orientações curriculares e as competências do 1º ciclo.					
7.21 - Deveriam ser programados mais espaços para reuniões de preparação de actividades de articulação.					
7.22 - Os Educadores de Infância valorizam mais as actividades de articulação curricular, que os Professores do 1º Ciclo.					
7.23 - A localização, em edifícios separados, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo não influencia a planificação de actividades de articulação.					
7.24 - A existência de um currículo formal para o 1º Ciclo condiciona a receptividade dos Professores à realização de actividades de articulação curricular.					
7.25 - A realização de actividades favorecedoras da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, deve ficar ao critério dos Educadores e Professores.					
7.26 - É-me indiferente que se realizem actividades de articulação curricular.					
7.27 - As áreas comuns existentes nas escolas são suficientes para a realização de actividades de articulação.					
7.28 - Na educação pré-escolar, as áreas de conteúdo visam a aquisição de aprendizagens que estão contempladas nos programas do 1º ciclo.					
7.29 - Para além das reuniões de Conselho de Docentes ou de Escola, é importante definir estratégias de preparação de actividades de articulação em momentos informais.					
7.30 - Incentivo o trabalho em equipa entre os docentes do pré-escolar e os do 1º ciclo.					

8 - Após a publicação da LBSE a Educação Pré-Escolar passou a ser entendida como a 1ª etapa da educação básica. Que pensa sobre este novo papel atribuído à Educação Pré-Escolar?

9 - Concorda que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico é um factor que contribui para o sucesso dos alunos? Porquê?

Muito obrigada pela sua colaboração



Dimensões de análise	Questões
Metodologias de trabalho	7.3 – 7.7 – 7.11 – 7.14 – 7.17 – 7.21 – 7.25 - 7.29
Representações sobre a identidade profissional	7.2 – 7.5 – 7.8 – 7.10 – 7.13 – 7.18 – 7.22 – 7.26 – 7.30
Condições materiais dos estabelecimentos de ensino	7.4 – 7.9 – 7.15 – 7.19 – 7.23 – 7.27
Referenciais legislativos e teóricos	7.1 – 7.6 – 7.12 – 7.16 – 7.20 – 7.24 – 7.28

Anexo 5

Autorização dos Agrupamentos



Universidade do Minho

Ex.mo Senhor

Presidente do Conselho Executivo

Sou Maria de Lurdes Ferreira Gomes Barbosa da Cunha, Educadora de Infância do Quadro de Zona Pedagógica de Braga.

Estou a realizar um projecto de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Educação, na área de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho, cujo objectivo central é reflectir sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Para tal, necessito de fazer o levantamento do número de Educadores e Professores do 1º CEB colocados no vosso Agrupamento, para proceder à distribuição e preenchimento de um inquérito por questionário.

Por uma questão de organização e rentabilização de tempo, solicito autorização para distribuição dos referidos questionários numa reunião em que se encontrem todos os docentes, prometendo ser breve.

Antecipadamente agradeço a colaboração, que me possa ser prestada, a qual constitui um contributo muito importante para o sucesso deste trabalho.

Com os melhores cumprimentos

Maria de Lurdes F. G. B. Cunha

Anexo 6
Quadros de Sistematização

Educadores de Infância				
Questões	Concordo	Não Concordo	Não Responde	OBS
8	46	1	6	
Razões apresentadas	<ul style="list-style-type: none"> -Incremento do Pré-Escolar -Deveria ser obrigatório no ano anterior ao 1ºCEB -Deveria ter um currículo obrigatório. -Desenvolvimento pessoal e social -Valorização do Pré-Escolar–Troca de opiniões -Fundamental na aquisição de competências básicas -Reconhecimento da importância do Pré-Escolar -Responsabilização por parte dos Educadores - Valorização ao nível dos normativos -O trabalho de jardim não é reconhecido nem valorizado quer pelos pais, quer pela tutela e mesmo pelos colegas -A EPE continua a ser discriminada -Sucesso educativo -Em muitos casos esta realidade só se verifica ao nível dos normativos -Ainda se atribui muito o papel de guarda aos jardins de infância -Desenvolvimento global -Reconhecimento e valorização do Pré-Escolar, que não seja só ao nível dos normativos -É o início das oportunidades -Eliminação de desigualdades -Não está a ser cumprido 	<ul style="list-style-type: none"> -Demasiado novas para essa responsabilidade. -Não devem ser “formadas” para o primeiro ciclo 		
9	48	1	4	
Razões apresentadas	<ul style="list-style-type: none"> -Contínuo educativo importante -Visão dos vários ciclos como um todo -Partilha de experiências e vivências úteis no percurso escolar -Melhor preparação por parte dos docentes em relação ao grupo de crianças -Ajuda na formação pessoal e social -Continuidade para o sucesso -Conhecimento prévio do grupo de crianças -Promove a sequência nas aprendizagens -Maior estima e confiança -Melhor adaptação -Melhor conhecimento do percurso o aluno -Transição mais fácil e mais natural -Melhor conhecimento dos conteúdos por parte das crianças -Motivação para a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> -No Jardim as crianças apenas são estimuladas. -O Jardim não prepara para o primeiro ciclo. 		

	<ul style="list-style-type: none"> -Harmonia na transição -Maior autonomia -Mais convívio -Aprendizagens diferentes com crianças mais velhas. -Partilha de experiências -Melhor integração no 1º CEB -O contacto com o primeiro ciclo facilita a transição -Depende da perspectiva dos Professores envolvidos -Valorização do trabalho do Pré-Escolar por parte dos Professores do 1º CEB -Reconhecimento mútuo de programas e métodos -Familiarização com diferentes contextos -Transição, sinónimo de continuação -Maior confiança por parte de Professores e Educadores 			
--	---	--	--	--

Professores do 1º CEB				
Questões	Concordo	Não Concorda	Não Responde	OBS
8	10+86		5+27	
Razões apresentadas	<ul style="list-style-type: none"> -Idade de aquisições rápidas -Desenvolvimento de competências responsáveis pelo sucesso -Importante no desenvolvimento da personalidade -Favorece a integração -Antecipa o contacto com realidades educativas -Desenvolvimento de pré requisitos para frequência o 1º CEB -Valorização da formação inicial da criança -Deveria ser obrigatório -Deverá ser generalizada a todas as crianças -Atribui + importância ao Pré-Escolar -Fundamental frequentar, para os ciclos que se seguem -Frequência importante para a aquisição de competências -Muito importante -Medida tardia -Importante se for bem estruturada -Trampolim para o desenvolvimento da criança -Deveria ter um currículo específico -Aquisição de pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura e escrita -Favorece uma aprendizagem saudável -As crianças aprendem de forma lúdica -Etapa que influencia todo o percurso escolar. -Valorização do Pré-Escolar -As crianças que frequentam a EPE estão melhor preparadas -Deixa e ter somente o vertente social e passa a ter também a vertente educativa -Importante em meios desfavorecidos -Aquisição de regras e condutas de vivência em sociedade -Exige profissionalismo por parte dos Educadores 			
9	11+93	1	4+19	
Razões apresentadas	<ul style="list-style-type: none"> -Temas comuns -Programação de conteúdos, actividades. -Escolha estratégias -Melhor preparação dos alunos -Desenvolvimento de competências -Maior conhecimento do trabalho desenvolvido no 			

	<p>Pré-Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> -Facilita integração no 1º CEB -Diagnóstico e acompanhamento de situações problemáticas -Necessidade de condições -Sucesso nas aprendizagens -Munir a criança de requisitos básicos -Evita transições violentas -Adaptação ao meio escolar -A educação deve ser um “continuum”, que pressupõe articulação -Deveria ser obrigatório -Importante mas às vezes mal aproveitado -Muito importante -Definição conjunta de estratégias e prioridades -Melhor conhecimento dos alunos por parte dos Professores -Incentiva para novas aprendizagens -Desmistifica obstáculos -Não se deve resumir a “actividades de articulação” -Consolida e aprofunda conhecimentos adquiridos -Conhecimento mútuo por parte de Educadores e Professores de conteúdos, competências e estratégias -Continuidade educativa -Depende do trabalho dos Educadores -Contribui para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita -Combate o insucesso escolar -Adaptação das crianças à nova realidade (1º CEB) -Proporciona momentos de reflexão sobre aprendizagens e métodos -Maior equilíbrio -Pré-requisitos estruturados -Visão da escola como um todo por parte dos alunos -Mais valia para aprendizagens futuras -Anula a sobreposição de aprendizagens -Exige envolvimento por parte de todos os docentes 			
--	--	--	--	--