

Práticas de Articulação Curricular na transição de nível – Pré-Escolar -1.º Ciclo do Ensino Básico - num agrupamento de escolas

Dissertação de Mestrado

Aurora Maria Marques Silva

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor José Brites Ferreira

e da

Professora Doutora Clarinda Luísa Barata

Leiria, Dezembro de 2013

Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e colaboração de um conjunto de pessoas que me ajudaram neste difícil percurso.

Deixo o meu sincero agradecimento: aos meus orientadores Professor Doutor José Brites Ferreira e Professora Doutora Clarinda Luísa Barata pelo encorajamento, disponibilidade e apoio permanente; à senhora diretora do agrupamento de escolas pela colaboração, assim como a todos os docentes que, gentilmente, fizeram o preenchimento do questionário e responderam a entrevistas.

Cabe-me agradecer à minha família: aos meus pais pelo amor e carinho; ao meu marido pela paciência, incentivo e auxílio e ao meu filho pelo tempo que lhe furtei.

A estes e a outros que, de forma discreta, contribuíram para que eu persistisse, o meu Muito Obrigado.

RESUMO

Este trabalho pretende ser mais um contributo para o desenvolvimento e compreensão das práticas de articulação curricular e da importância que estas têm na transição entre os níveis da Educação Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo decorreu no ano letivo 2012-2013 num agrupamento de escolas do distrito de Leiria.

O estudo desenrolou-se de forma a dar resposta aos objetivos e pressupostos traçados: verificar, construtivamente, a existência de práticas de articulação curricular, saber se as mesmas são consideradas facilitadoras de articulação, registar a importância do coordenador de departamento nestas práticas e identificar o tipo de articulação praticada, tudo na perspetiva dos docentes do agrupamento.

Para o efeito utilizámos uma metodologia de investigação quantitativa, com recurso a um inquérito por questionário a professores do 1.º Ciclo e educadores de infância e qualitativa com a realização de entrevistas semi-estruturadas a dois professores do 1.º Ciclo e a dois educadores de infância. O tratamento e análise de dados efetuaram-se através de análise estatística e análise de conteúdo.

Retirámos, como principais conclusões, que: os docentes deste agrupamento dão importância às práticas de articulação; as atividades praticadas com a intenção de articular são, fundamentalmente, as que suportam o tipo de articulação regulamentada, estas são consideradas, pelos docentes, facilitadoras da transição entre os dois níveis em estudo; o coordenador de departamento tem um papel importante mas não é o único responsável pela realização e dinamização destas atividades.

Palavras chave

Articulação Curricular; Docentes; Práticas de Articulação; Transição de nível.

ABSTRACT

This work intends to be a contribution to the development and understanding of the practices of the joint curriculum and the importance that they have in the transition between levels of pre-school and primary school. This study took place in the school year 2012-2013 to a group of schools in the Leiria district.

The study took place in order to meet the objectives outlined: check for the curriculum articulation practices, whether these are considered facilitators of articulation, register the importance of the coordinating department and their practices and to identify the type of articulation practiced by all prospective teachers in the group.

For this purpose we used a methodology of quantitative research, with the application of a survey questionnaire on primary teachers and early childhood educators, conducting qualitative semi-structured interviews with two primary teachers and two childhood educators. The processing and analysis of data is effected through statistical analysis and content analysis.

From this research we have obtained the following main conclusions: the teachers give importance to this group articulation practices; activities practiced with the intention of linking are fundamentally those that support the kind of articulation regulated, these are considered by teachers, facilitator's for the transition between the two levels study and the coordinator department has an important role but is not solely responsible for the realization and promotion of the activities.

Keywords

Articulation Practices; Curricular Articulation; teachers; transition level.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução	1
Capítulo 1 - Desafios atuais da escola no contexto das políticas educativas	7
1.1-Autonomia das escolas	7
1.2. Articulação Curricular	14
1.2.1. Nos normativos	14
1.2.2. Conceito de Transição	16
1.2.3. Conceito de Articulação Curricular.....	17
1.2.4. Continuidade Educativa	18
1.2.5. Tipos de articulação	21
1.2.6. Conceito de currículo	22
1.2.7.Os professores e a gestão curricular.....	25
1.2.8.Referentes curriculares orientadores do pré -escolar e do primeiro ciclo	27
Capítulo 2 - Metodologia.....	31
2.1.Natureza da Investigação	31
2.2.Breve descrição do agrupamento de escolas.....	32
2.3. Identificação da amostra	33
2.4.Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
2.4.1. Análise documental	33
2.4.2. Entrevista semi - estruturada	34
2.4.3. Inquérito por questionário	35
2.5. Técnicas de análise de dados	36
2.5.1. Análise de conteúdo	37
2.5.2. Análise Estatística	37
Capítulo 3. Apresentação e Discussão dos Resultados	39
3.1. Parte 1- Identificação Socioprofissional	39

3.2. Parte 2 - Articulação Curricular Educação Pré –Ecolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	40
3.2.1. Vantagens/ potencialidades da articulação curricular entre os dois níveis de ensino	42
3.2.2. Dificuldades/constrangimentos da articulação curricular entre os dois níveis de ensino.....	43
3.3. Parte 3- Práticas Desenvolvidas.....	47
Considerações Finais	55
BIBLIOGRAFIA	60
Referências Normativas e da Internet.....	64
ANEXOS	65
ANEXO I.....	66
(Inquérito por Questionário)	66
ANEXO II	73
(Requerimentos).....	73
ANEXO III	76
(Guião das entrevistas).....	76
ANEXO IV	79
(Transcrição das entrevistas).....	79
ANEXO V	89
(Grelhas de análise das entrevistas)	89
ANEXO VI.....	94
(Gráficos).....	94
ANEXO VII.....	99
(Tabelas relativas ao questionário)	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1- Existência de articulação no agrupamento

Gráfico 2- Tipo de articulação praticada

Gráfico 3- Atividades em que os docentes costumam participar

Gráfico 4- Documentos utilizados para registo das atividades

Gráfico 5- Atividades de articulação facilitadoras de transição

Gráfico 6- Promotores das práticas de articulação curricular

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Diferenças da abordagem metodológica dos dois ciclos

Tabela 2- Comparação das Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo.

ABREVIATURAS

PAA- Plano Anual de Atividades

PE- Projeto Educativo

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

AC- Articulação Curricular

INTRODUÇÃO

O sistema educativo português encontra-se organizado em níveis de ensino devidamente delimitados tal como previsto na Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Se bem que o mesmo diploma legal, no seu artigo 8.º, ponto 2, faça uma referência expressa à articulação entre ciclos no sentido de clarificar o que se entende e pretende, isto é, “ *a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico*”, a existência de níveis pode causar dificuldades na transição de níveis ou ciclos de estudo/ aprendizagem, sendo, igualmente um fator de perturbação do sucesso dos alunos.

A interação entre Jardins-de-infância e Escolas do 1.º CEB tem sido deficitária levando a uma articulação conseguida, essencialmente, apenas por experiências pontuais respondendo a necessidades sentidas ou cumprindo orientações emanadas da legislação.

A organização e gestão do currículo trouxe às escolas novas exigências como o trabalho coletivo, onde se pede aos docentes (e em particular aos departamentos curriculares) que façam uma reflexão sobre os processos de ensino e aplicação do currículo apontando para planificação de aulas, atividades e elaboração de materiais, aferição de fichas de avaliação de conhecimentos, compreensão dos motivos do insucesso, tudo perspetivando, desta forma, o reforço da articulação interdisciplinar e curricular, previstas no Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Junho.

No Decreto Lei 115/A/98, capítulo I, no artigo 5.º, refere-se aos agrupamentos 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...*” em que uma das suas finalidades é o favorecimento de um percurso *sequencial e articulado* dos alunos.

Recentemente, estas ideias foram reforçadas no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho. O seu preâmbulo volta a vincar o papel catalisador do agrupamento de escolas:

“...através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das

escolas e estabelecimentos de educação pré -escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.”

Pelos princípios normativos destes diplomas legais, a prática da articulação encontra “caminho aberto” para se realizar de uma forma efetiva e eficiente.

Na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB encontramos aspetos que se tangem ao nível de conteúdos, os quais, bem explorados, poderão ser fatores de sucesso educativo e facilitadores na transição para o nível seguinte.

É necessário acompanhar a criança nesta transição, possibilitando-lhe uma experiência educativa coerente e de continuidade, refletida numa efetiva articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Este aspeto é evidenciado por Serra (2004:85) quando refere que *“é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento que, o professor e o educador deverão regular as suas práticas educativas”*.

Neste sentido e com a pretendida autonomia apareceram as estruturas de gestão intermédia, os coordenadores de departamento, aos quais foram atribuídas mais responsabilidades, entre elas a prática da articulação curricular.

A mudança da escola e da aprendizagem são um imperativo da mudança da sociedade e como diz Roldão (1999c:45)

“... foi-se mudando, por força da própria pressão social, por um lado, e, por outro, pela capacidade de gerar e gerir processos de mudança interna indispensáveis à própria sobrevivência de qualquer instituição.”

A mesma autora (2000:19) refere que:

“... as aprendizagens que incluem as aprendizagens sociais, aprendizagens inter-pessoais, as aprendizagens científicas, as aprendizagens funcionais... vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam. É isso que constitui de facto o currículo da escola.”

A aprendizagem na escola faz-se através de um currículo que, em parte, fica à

responsabilidade dos professores. Estes são os principais responsáveis pela qualidade do ensino e essa qualidade significa continuidade. Esta só é conseguida com desempenho colaborativo.

“A escola, como centro da acção educativa, requer o esforço desta dimensão colaborativa, gerindo de forma integrada os processos de actuação e o próprio desenvolvimento profissional dos professores” (Roldão,1999b:40).

Se os professores mudarem, a escola também muda. Um dos entraves à renovação e à mudança é precisamente a resistência em alterar hábitos, em partilhar e até em refletir sobre as suas práticas. Canário (1999), escreveu que a escola será não só o local onde os professores ensinam e os alunos aprendem, mas o local onde todos os intervenientes ensinam e aprendem.

Assim surge o presente trabalho de investigação que se insere na área de formação profissional e de intervenção da investigadora, enquanto professora do 1.º CEB, com o humilde, mas firme, propósito de aprofundar conhecimentos ao nível da articulação curricular (daqui para diante designada por AC) e continuidade educativa.

Dado ter presenciado e participado em experiências ao nível da AC entre ciclos, mais especificamente entre a Educação Pré- Escolar e o 1.º CEB, e após ter frequentado um ano curricular no Mestrado em Ciências da Educação - Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, flui a curiosidade de saber de que forma as escolas, e em particular o agrupamento onde se realizou este estudo, implementa práticas de AC no âmbito dos dois níveis de ensino objeto desta dissertação.

A escolha do tema (AC e da continuidade educativa), prende-se fundamentalmente a motivos de carácter profissional, uma vez que no ano letivo 2013/2014, na qualidade de professora titular, a investigadora tem em vista receber alunos de 1.º ano de escolaridade, levando-a a pensar e repensar a prática da articulação.

Foram duas as razões que levaram a investigadora a optar pela realização do seu trabalho neste agrupamento: a primeira deve-se ao facto da investigadora exercer a sua função docente no mesmo e a segunda tem a ver com a receptividade por parte do órgão diretivo (que foi muito boa, diga-se e sublinhe-se) não levantando qualquer obstáculo para a realização da investigação pedindo, inclusive, que a investigadora facultasse àquele órgão as conclusões da investigação.

Assim, conhecendo a realidade em que trabalha diariamente, com crianças vindas de Jardins-de-Infância, pertencentes ao agrupamento onde exerce a sua profissão e o caminho que a espera, considerou pertinente colocar a seguinte pergunta de partida:

A articulação curricular praticada entre os educadores de infância e professores do 1.º ciclo no agrupamento de escolas X facilita a transição entre estes dois níveis de ensino?

Com este trabalho pretende-se, de uma maneira geral, analisar o que se faz num agrupamento, em termos de prática da AC entre a Educação Pré – Escolar e o 1.º CEB, saber o que pensam os docentes dessas práticas e se as mesmas são, no seu entender, um fator facilitador de transição.

Como objetivos temos:

1. Constatar a existência, ou não, de atividades de articulação curricular entre a Educação Pré- Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.
2. Verificar se as atividades praticadas, na opinião dos docentes, facilitam a transição de ciclos.
3. Averiguar o papel dos coordenadores de departamento da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico na realização das práticas em apreço.
4. Identificar o tipo de articulação praticada.

Este trabalho apresenta-se organizado em cinco partes.

A primeira parte, Introdução, faz uma pequena e breve abordagem ao contexto deste trabalho, apresenta a pergunta de partida, a problemática relacionada com este estudo, os objetivos que nos propomos atingir, a relevância do estudo e para concluir esta parte o plano geral do trabalho.

A segunda parte, constituída pelo Capítulo 1 - Desafios atuais da escola no contexto das políticas educativas-, desenvolve à luz de contributos teóricos de vários autores a compreensão de alguns conceitos relevantes para este estudo.

Na terceira parte surge o Capítulo 2 - Metodologia- onde se referem as opções metodológicas a saber: a população a inquirir, a seleção das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

A quarta parte contém o Capítulo 3 - Apresentação e Discussão dos Resultados - onde se patenteiam e mostram os resultados obtidos, tendo em conta os objetivos e o

enquadramento teórico.

Na última parte deste trabalho, designado por -Considerações Finais - é feita a apresentação em síntese das principais conclusões do estudo seguindo-se a apresentação de algumas das dificuldades com que a investigadora se deparou durante a pesquisa e um pequeno conjunto de sugestões para posteriores trabalhos.

CAPÍTULO 1 - DESAFIOS ATUAIS DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

1.1-AUTONOMIA DAS ESCOLAS

Desde os finais do século XX temos assistido a um conjunto de iniciativas na viragem e mudança do/no sistema educativo português. Com esse propósito estão a ser tomadas medidas que mostram a

“...importância da territorialização das políticas educativas como forma de outorgar aos territórios educativos e, conseqüentemente, às escolas, maiores competências e poderes de decisão... fazer da escola o centro de toda a acção educativa” (Morgado, 2000:89).

Na mesma esteira, escreve:

“...pressupõe a alteração da concepção tradicional da administração do sistema educativo, permitindo que os princípios e normas definidas a nível nacional, adquiram maior flexibilidade quer em relação à diversidade de situações que caracterizam as escolas e às suas dinâmicas próprias, quer em relação aos próprios contextos geográficos e sociais em que as escolas se inserem” (idem, 2000:89).

Têm vindo a ser criadas condições para o *exercício da autonomia pedagógica e administrativa pelas escolas*, observando-se uma

“transferência de poderes por parte da administração central, viabilizando capacidades de decisão a nível de planeamento pedagógico, da organização interna, do desenvolvimento curricular, da gestão de recursos, da própria avaliação” (ibidem, 2000:89).

Assistimos, assim, a uma valorização e responsabilização dos estabelecimentos de ensino com o aumento da sua autonomia, sendo tal visível nos normativos legais que surgiram com o intuito de uma reforma do sistema educativo.

Com a publicação e entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE- (Lei 46/86 de 14/10) começava-se a vislumbrar o caminho da autonomia. O seu artigo 3.º, alínea g) prescreve:

“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.”

Na senda do espírito e princípios orientadores do diploma acabado de mencionar (LBSE) constatamos, à passagem do artigo 43.º n.ºs 2 e 3, que o legislador fez questão de pontificar a criação/existência de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local com que o sistema educativo deve estar apetrechado por forma a garantir a interligação do mesmo com a comunidade tendo como indicadores graus normofuncionantes de participação (graus de participação que funcionam normalmente) do corpo docente e discente tais como: alunos, famílias, autarquias, representantes das atividades sociais, económicas e culturais locais sem exclusão, melhor, com inclusão das instituições de carácter científico local ou não.

As mencionadas estruturas de interligação, segundo o diploma legal em causa, haveriam de ter previamente elencadas e assumidas orgânicas e meios de descentralização e de desconcentração de serviços, cabendo ao Ministério da Educação e Ciência, assegurar as mesmas orgânicas e meios, de forma tal que seja ou fosse garantia à real eficácia e unidade de propósito unívoco.

Posteriormente, o poder legiferante emanou o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro com o qual, e pela primeira vez, foi implantado o regime de autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário o que originou a transferência de poderes do poder central para o poder regional e local. Conforme Morgado (2000:92)

“...a autonomia exerce-se através de competências próprias e 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 a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

O mesmo autor refere ainda que o dito Decreto tem a intenção de criar uma escola com autonomia científica e pedagógica, curricular e organizativa, financeira e administrativa.

Em 1998 surgiu o Decreto-Lei n.º 115-A de 4 de maio, na redação emprestada e introduzida pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril, prescrevendo o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré -Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Os estabelecimentos de ensino formaram agrupamentos verticais e o seu funcionamento passou a ser garantido por órgãos próprios de administração e gestão, com um projeto pedagógico comum. Os referidos órgãos de gestão, tais como a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, estão contemplados e insertos no Capítulo I, artigo 7.º.

Dez anos mais tarde, em 2008, entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 75 de 22 de abril que trazia alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar de acordo com as necessidades identificadas e os objetivos definidos no programa do Governo de então. De um modo geral, consistiu em aumentar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e reforçar as lideranças das escolas que deveriam ser fortes e eficazes tendo surgido a figura do diretor.

Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica. No Preâmbulo do Decreto supra o diretor é definido, recortado e perfilado como:

“.. um rosto um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.”

O diploma em causa implementou, como já tinha sido feito anteriormente no Decreto-Lei n.º 115-A de 4 de maio, os instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos. No mesmo decreto apareceram, como instrumentos de autonomia, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril assistimos à alteração do Plano Anual de Atividades que passou a ser designado por Planos Anual e Plurianual de

Atividades, acrescentando-se um novo instrumento designado por Orçamento.

Este diploma permitiu, também, a implementação de medidas na reorganização do regime de administração escolar que foi o reforço das lideranças de topo e intermédias.

Neste sentido, ao diretor passou a ser atribuído um maior número de responsabilidades e entre elas a nomeação dos responsáveis pelos departamentos curriculares que são “*as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica*” (cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008), podendo ler-se:

“...a autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.”

Recentemente, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho veio reiterar a importância do exercício da autonomia das escolas e dos documentos a ela associados.

Com a publicação deste diploma legal o atual Governo pretendeu promover a revisão do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação (cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho).

Morgado (2000:49) diz que:

“...deve entender-se por autonomia a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade”.

Encontramos uma simetria entre aquilo que é pretendido com a publicação e

entrada em vigor do sobredito decreto e a definição de autonomia referida pelo autor. Ambos defendem que uma autonomia, no verdadeiro sentido da palavra, favorece a qualidade do ensino.

Certo é que podemos identificar, na escola, dois tipos de autonomia: a decretada e a construída (*idem*, 2000: 53). Na primeira designação encontramos as competências que são atribuídas às escolas pelos normativos legais, servindo como exemplo a organização e programação de atividades e a gestão de recursos. Na segunda é aquela em que não pondo de parte os objetivos do sistema nacional, a escola se estrutura em função de objetivos específicos de acordo com a realidade característica de cada estabelecimento e o meio onde se insere. Aqui encontramos a participação de vários elementos na organização escolar: os pais, os professores, os alunos e outros elementos pertencentes ao meio onde a escola se insere.

O mesmo autor é ainda de opinião que a verdadeira autonomia “*só será possível se as políticas educativas vigentes se pautarem por uma efectiva partilha de poderes, criando espaço para que a escola se organize e defina mecanismos próprios de actuação, perseguindo o ensino de qualidade e a melhoria das aprendizagens dos alunos*” (*ibidem*, 2000:54).

A realidade é que as escolas ainda não convivem com uma verdadeira autonomia, praticamente toda a sua atividade é condicionada pelos normativos que lhe são apresentados com regularidade.

Neste momento, as ferramentas de autonomia consagrados nos normativos constituem a forma como os agrupamentos exercem essa faculdade, registando a orientação do que pretendem seguir.

O Decreto-Lei 115-A/98 designou os instrumentos indispensáveis ao exercício da autonomia: projecto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades. O primeiro é o documento que consagra a

“... orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; o segundo é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de todos os seus órgãos e estruturas e os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, o último é o documento de planeamento, que em função do projecto educativo define os objectivos as formas de organização e de programação das actividades e que procede à

identificação dos recursos envolvidos” (cfr. capítulo 1, artigo 3.º, ponto 2).

O Decreto-Lei 75/2008 acrescenta, ainda, o Orçamento onde serão registadas todas as receitas e despesas efetuadas no agrupamento e reforçou a autonomia com o Relatório Anual de Atividades, Conta de Gerência e o Relatório de Auto-Avaliação; passando, deste modo, por dar uma nova designação ao plano anual de atividades vindo a ser denominado por plano anual e plurianual de atividades.

Aplicando estes apetrechos/instrumentos de autonomia ao tema deste trabalho – articulação curricular - e sendo eles os reguladores e orientadores das atividades das escolas, neles deverá constar o que é pretendido realizar em qualquer agrupamento no sentido de implementar práticas de articulação. Neste âmbito, Célia Serra destaca com particular interesse o Plano Anual de Atividades (PAA).

De acordo com a autora referida (2004:100):

“É no Regulamento Interno das Escolas, nos Projectos Educativos e, sobretudo, no Plano Anual de Actividades que encontramos os mecanismos práticos promotores da articulação... no Plano Anual de Actividades... estão expressas propostas de actividades para a sua implementação.”

Reafirma esta posição dizendo (*ibidem*)

“É no Plano Anual de Actividades da escola que podemos encontrar as experiências vividas pelos alunos que saem do âmbito das actividades ditas “normais” de sala de aula. Algumas dessas actividades podem, à partida, ser consideradas mecanismos para articular o currículo entre níveis diferentes.”

A execução destes documentos, em particular do PAA fica ao cuidado dos docentes. São eles os indicados para sugerir atividades consideradas adequadas e convenientes não só para desenvolver as aprendizagens e competências dos alunos tendo em conta o Projeto Educativo (doravante PE) e os objetivos que o mesmo pretende alcançar.

Com a evolução do nosso sistema educativo e as constantes alterações e modificações porque tem passado, tornou-se cada vez mais importante o trabalho dos professores para além do que já desempenhavam nas salas de aula. Começaram a praticar outras atividades, servindo de exemplo a coordenação pedagógica. Eis que surgiu a necessidade de organizar o trabalho e os professores, por isso, passámos a ter

estruturas de coordenação da atividade docente que tornaram mais próxima a relação de professores da mesma disciplina, ao nível vertical; mas também com outros professores de outras disciplinas (ao nível horizontal); (Pereira, Costa, Mendes, 2004:144).

Através da publicação e entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 172/91 o sistema de ensino em Portugal passou a beneficiar de uma estrutura designada por *departamento curricular*. Tratava-se de uma estrutura de coordenação vertical (professores da mesma disciplina) mas com a particularidade de ter, como escopo ou função principal, possibilitar a coordenação horizontal (professores de várias áreas do saber).

Há pouco anos e através do Decreto-Lei 75/2008 estas estruturas foram trazidas à liça, pois este diploma faz referência, nas suas disposições preambulares, à criação de pequenas estruturas que auxiliassem o funcionamento das escolas, sendo uma delas os departamentos curriculares. Inicialmente os departamentos curriculares funcionavam exclusivamente nos 2.º e 3.º ciclos de ensino, só depois se tendo alargado a outros níveis de ensino.

Os departamentos curriculares são constituídos por áreas disciplinares com algumas afinidades, integrando os docentes que lecionam essas áreas, sendo estruturas de “*gestão intermédia*” (Gomes e Coelho, 2007) numa escola. Não têm poder de decisão, não têm autonomia e estão sempre dependentes das decisões do diretor.

“Os departamentos curriculares terão aparecido com o intuito de operacionalizar uma perspectiva mais integradora do currículo,... que visa ultrapassar a cultura organizacional escolar baseada na especialização...”(Pereira, Costa, e Mendes, 2004:145).

Pressupõe e subentende-se que aos departamentos é pedida a aplicação do currículo nacional de acordo com as especificidades da realidade de cada escola. Para que esta situação se concretize é “*conditio sine qua non*” que os professores que englobam o departamento aceitem o trabalho colaborativo para o sucesso desta visão integradora do currículo (Pereira, Costa, Mendes, 2004:145). A estes é pedido que:

“ colaborem com o conselho pedagógico e com o diretor no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente”(Dec.-Lei 75/2008, artigo 42.º n.º 1).

A superintendência cabe a um coordenador e este, tendo em atenção o espírito do Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho no seu artigo 43.º, no ponto 5: “... *deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.*”

Os coordenadores de departamento são considerados por Gomes e Coelho (2007:121) *especialistas que operam sobre o trabalho do centro operacional* (conjunto de operacionais) *com funções ligadas sobretudo ao controlo e planificação do trabalho dos operacionais* (professores).

1.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR

1.2.1. NOS NORMATIVOS

A LBSE acentua a tónica e vinca: “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (art. 8.º, n.º 2). Este artigo, definindo os critérios que estão subjacentes à articulação, aborda a unidade global do ensino básico, ou seja uma educação contínua que acompanhe o desenvolvimento da criança, numa base articulada entre níveis de escolaridade, favorecendo a continuidade educativa, para que as transições constituam uma passagem harmoniosa e com sentido.

Com a publicação e entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, (Regime Jurídico de Autonomia, Gestão e Administração) teve o legislador a iniciativa da constituição dos agrupamentos de escolas apoiada em critérios concernentes:

- a projetos pedagógicos comuns;
- construção de percursos escolares integrados;
- a AC entre níveis e ciclos educativos;
- a proximidade geográfica dos estabelecimentos de ensino, quer ele seja pré-escolar, quer não, envolvendo reordenamento com aumento ou supressão de recursos humanos e outros da rede educativa;
- entre outros critérios, pontual e reconhecidamente relevantes, para a constituição de agrupamentos de escolas.

Neste sentido, os agrupamentos de escolas são considerados como facilitadores da articulação aplicando *projectos pedagógicos comuns* e neste âmbito analisando o art. 35.º do mencionado diploma legal, encontramos referências à AC com particular interesse para este trabalho, ao fazer alusão ao órgão que, na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB deve assegurar o fenómeno em discussão - articulação curricular - há de ele ser centrado nos conselhos de docentes, em cada escola, integrados por educadores de infância e professores do 1.º CEB.

Aquando da publicação do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho no seu artigo 3.º surpreendemos e é-nos patenteada a menção aos conselho de docentes como os garantes da articulação curricular a nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, integrando tais conselhos a totalidade dos educadores e professores do 1.º CEB em exercício de funções numa escola ou agrupamento de escolas.

Posteriormente, mas ainda no regime de Autonomia, Gestão e administração surgiu o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, cujo artigo 43.º, seus pontos 1 e 2, além da gestão, incumbe promover e incrementar a cooperação entre o corpo docente do agrupamento (ou até escola não agrupada), tendo a finalidade da adequação curricular às necessidades concretas dos alunos.

Ainda aqui, é igualmente prescrito e previsto serem os departamentos curriculares neles representados grupos de recrutamento e áreas disciplinares, os quais hão de assegurar a articulação e a gestão curricular, tendo em conta cursos lecionados e com os docentes efetivos.

Da mesma maneira, modo e no mesmo sentido, o Despacho n.º 8771-A/2012 à passagem pelos seus pontos 1.6 e 1.7 faz-nos ressaltar à evidência que a articulação entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB será prevista e garantida na programação de reuniões de avaliação, tudo sempre de modo a assegurar que o percurso das crianças daqueles níveis de ensino tenham acompanhamento pedagógico e, terminado que seja o terceiro período letivo, os educadores de infância têm o dever, após avaliar a aprendizagem das crianças do respetivo grupo, de proceder à respetiva articulação com o 1.º CEB.

Sabemos também que estas condições são dependência da vontade (e por vezes da disponibilidade) dos professores e educadores, estando deste modo subjacentes as práticas colaborativas como refere Roldão (1999c:53) “*A escola como centro da acção educativa requer o reforço desta dimensão colaborativa, gerindo de forma integrada os processos de actuação e o próprio desenvolvimento profissional dos professores.*”

1.2.2. CONCEITO DE TRANSIÇÃO

Ao consultarmos dicionários de língua portuguesa, rapidamente, acedemos ao conjunto de definições de transição, que de uma maneira geral a descrevem e significam como: “passagem de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro; passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução”. Estas definições permitem a utilização destes conceitos indistintamente, apesar de a problemática abordada, assentar mais na questão da passagem de um lugar para outro.

Tendo por base o ponto de vista de Serra (2004), uma mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de uma adaptação por parte da criança, pelo que uma boa adaptação constituirá um fator importante para o bem estar do futuro dos alunos e, consequentemente, o sucesso educativo. Esta adaptação pode ser facilitada se o professor e o educador se tornarem mediadores entre a família e a escola.

A mesma autora defende que se os diferentes níveis de ensino partilharem o mesmo espaço é possível fomentar uma transição mais facilitadora, bem como se existirem objetivos curriculares comuns entre os vários níveis educativos, refletindo-se em atividades conjuntas e em práticas educativas, estarão criadas, à partida, as condições básicas para uma transição de sucesso.

Na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 encontramos referência a este aspeto

“A planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação....”

Uma boa transição de ciclos/níveis de ensino é um fator importantíssimo para a vida futura das crianças, pois de acordo com Petriwsky e Taylor (2005), citados por Vasconcelos (2009: 49)

“...as transições na vida das crianças e dos jovens, ou mesmo dos adultos, podem provocar distúrbios emocionais, afectivos e sociais e causar descontinuidades nas aprendizagens. Ao contrário, as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior auto-confiança e aprendizagem.”

1.2.3. CONCEITO DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Não é fácil encontrar definições deste conceito. Recorrendo a um dicionário de língua portuguesa encontramos articulação definida como: “encadeamento, conexão; pontos de união entre peças de uma estrutura” (Dicionário Porto Editora, 2009: 79).

Por outro lado, quando procuramos o significado de articular, verificamos que o ato de articular é colocado como: “ligar de forma lógica; unir, ligar...” (*idem*).

Transpondo estas duas definições para o campo educativo, articulação e articular, somos levados a inferir que elas sugerem a exclusão de ruturas na transição de ciclos.

De acordo com Serra (2004:19) o conceito de articulação curricular corresponde a:

“...todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos.”

Ainda a este propósito Serra, Costa e Portugal (2004: 52) salientam que a AC diz respeito a *“...pontos de união entre ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes de forma a promover a transição entre ciclos diferentes.”*

Nesta perspetiva, podemos projetar a articulação nos vários momentos e espaços da escola, com as crianças e professores no horário letivo, entre professores fora da componente letiva e até com os pais dentro ou fora da escola. Isto leva, então, a tornar-se necessário que professores e educadores se juntem para trabalhar com a intenção de programar atividades, encontrar pontos de vista comuns, discutir processos concernentes aos alunos, tudo com objetivo de identificar as principais competências que os alunos/crianças devem apresentar à saída dos diferentes níveis de ensino minimizando o choque de transição entre ciclos.

Morgado (2000:29) sintetiza esta ideia quando refere *“...que tem a ver com a ideia de planificação mais ou menos estruturada de programas, conteúdos, experiências e/ou actividades escolares.”*

Se a Educação Pré-Escolar for considerada a primeira etapa da educação básica as orientações curriculares trouxeram maior aproximação ao 1.º CEB, orientando os

educadores no sentido de procurarem formas de trabalho que assegurem a continuidade educativa de modo a facilitar a transição para o nível seguinte, assumindo, então, os educadores a função de cooperação com os professores, encontrando mecanismos de articulação (Serra, Costa e Portugal, 2004).

Os mesmos autores (2004:55) referem que *“a articulação curricular vive na dependência da vontade e actuação dos docentes nela directamente envolvidos.”*

Apesar de se encontrar pontificado nos normativos, e noutros documentos, a necessidade (senão mesmo obrigatoriedade) da prática da articulação, não é, de todo, fácil encontrar um caminho para que a mesma se concretize, não só pela aparente falta de vontade dos docentes, mas também porque os mesmos ainda não se apropriaram deste conceito como válido, útil e benéfico, com a consequente dificuldade de a implementarem.

Poderemos, até, apontar uma barreira levantada aos docentes, consistindo ela na obrigatoriedade de seguir as orientações emanadas dos diplomas legais.

1.2.4. CONTINUIDADE EDUCATIVA

Anteriormente já se tentou definir o conceito de articulação e percebemos que este aparece associado a realidades que indicam (uma) ligação, (uma) união, a peças que se encaixam e fazem um mecanismo funcionar.

Se transpusermos esta metáfora para o nosso sistema de ensino na medida em que o mesmo se assemelhe a um mecanismo em que uma peças necessitam de outras para funcionar na perfeição, então a continuidade educativa será uma dessas peças para fazer a ligação entre níveis de ensino.

À semelhança de Serra (2004:75), recorreremos a uma metáfora utilizada por Dinello (1987), para melhor clarificarmos a realidade que pretendemos conceitualizar:

“...imaginando uma fila comprida de carruagens de um comboio, que para se deslocar necessita que entre as carruagens de um comboio. Ao longe dá a sensação de uma única unidade que se desloca de uma forma contínua. Mas, para o comboio se deslocar, necessita que, entre cada uma das carruagens, exista um engenho móvel que assegure um relacionamento do conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que o constituem.”

Tal como Dinello (1987), citado por Serra (2004:76), consideramos que continuidade educativa:

“...é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem de produto objectivado, na articulação, é o processo que se dimensiona.”

Apesar da Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser a continuação do primeiro, existindo entre ambos, por isso, uma continuidade educativa (Serra, Costa e Portugal, 2004).

Para que isso se concretize é necessário, segundo Serra (2004:76) *“uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico.”*

Certo é que entre estes dois níveis existem algumas diferenças e podemos pensar, por exemplo que o Pré-Escolar contempla mais a parte educativa e o ensino/ educação básica assume a primazia do ensino. Digamos que no Pré-Escolar aprende-se brincando, com liberdade e sem a necessidade de grande rigor. Já no 1.º CEB a brincadeira tem tempo limitado e as aprendizagens avaliadas de forma à progressão ou retenção dos alunos.

Roldão (2000:22-23) afirma estas diferenças, quanto mais não seja *à nossa representação*, quando refere que:

“...a educação de infância apostaria no desenvolvimento da criança global e o 1.º ciclo marca por oposição, a emergência da instrução, das aprendizagens “sérias...”, “... uma associação da educação de infância à ideia de corresponder aos interesses das crianças, enquanto a escola “a sério”, que começa com o 1.º ciclo, enfatiza as obrigações.”

Pelo que é de toda vantajosa a existência de articulação para que se estabeleça a ponte e a ligação de diferentes vivências e aprendizagens, numa perspetiva de efetivação da continuidade. Roldão (2000:23) reforça esta ideia quando refere que

“a educação não se faz em fatias, não se faz por soma de andares de um bolo. A educação é um processo de desenvolvimento realmente pleno da pessoa em que as aprendizagens formais são parte desse desenvolvimento...”.

Assim, a articulação terá um papel fulcral e funcionará como:

“...uma conexão entre as partes de forma que a escola e jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas” (Serra, 2004: 78).

Nesta ordem de ideias é imprescindível que os docentes tenham a intenção de *“se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, no sentido de se verificar um enriquecimento do “ universo pedagógico dos professores educadores “e, simultaneamente aumentar “ as oportunidades de sucesso para as crianças” (idem).*

A importância que a continuidade educativa tem no desenvolvimento infantil o que deveria levar a que *“se equacionassem práticas de articulação curricular entre os diferentes níveis educativos, nomeadamente através de uma convergência de âmbito curricular, assente, sobretudo, no pressuposto de que a criança é um ser em desenvolvimento”*, é reforçada por Serra, Costa e Portugal (2004:56). Em certa medida, *“o desconhecimento e a falta de diálogo entre docentes de diferentes níveis educativos”* (ibidem) podem constituir um obstáculo a esta continuidade.

De acordo com o que foi expresso anteriormente, facilmente se pode depreender o papel fulcral que professores e educadores têm na concretização desta continuidade educativa, pois a AC só é possível se os docentes tiverem uma postura bastante participativa e empenhada na vida da escola. Serra, Costa e Portugal (2004:51) reforçam que os docentes devem procurar *“mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos, através da procura de mecanismos de articulação curricular entre ambos.”*

Ainda neste âmbito podemos apontar dois tipos de articulação, que se encontram implícitas no Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto: a AC horizontal e AC vertical, às quais Serra (2004) também faz alusão.

A primeira entendida como a articulação praticada dentro do mesmo nível de ensino com todas as atividades inerentes, tendo a intenção de promover o

desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A segunda incide sobre a articulação entre níveis educativos ou ciclos de escolaridade e está inteiramente relacionada com a continuidade educativa já que pressupõe uma relação entre níveis de ensino conforme previsto, igualmente na LBSE, competindo aos professores e educadores encontrar estratégias para a pôr em prática (Serra, Costa e Portugal, 2004).

Assim, a AC horizontal ocorre entre áreas de conteúdo, ou áreas disciplinares do mesmo ano, enquanto a articulação curricular vertical visa a continuidade educativa e preconiza a transição entre ciclos educativos.

1.2.5. TIPOS DE ARTICULAÇÃO

A AC está devidamente tipificada e caracterizada por Serra (2004:88) em três tipos sendo eles “*a espontânea, a regulamentada e a efectiva*”.

A articulação espontânea caracteriza-se por surgir de forma natural “*fruto da proximidade entre docentes*” permitindo “*a descoberta e troca de experiências... nascendo, em alguns casos, pequenos projectos comuns vividos pelas crianças dos dois níveis educativos*”(Serra, 2004:87).

A articulação regulamentada, como o nome indica, é aquela que nos tem sido apresentada, ao longo dos tempos, pelos diferentes diplomas legislativos, que regulamentam e orientam o sistema educativo português.

A AC efectiva é aquele tipo de articulação que “*é realizada por docentes e alunos, de forma consciente, continua, ainda hoje, a ser vivida mais pela espontaneidade e empenhamento dos intervenientes do que por qualquer imposição legal*” (Serra, 2004:88).

Dentro desta última espécie de articulação a autora apresenta, ainda, três níveis que se relacionam com o nível de empenho e conhecimento do nível anterior e posterior: “*a articulação curricular activa, a articulação curricular reservada, e a articulação curricular passiva*” (Serra, 2004:89). Assim:

- a primeira é aquela em que há um conhecimento profundo da realidade curricular dos dois níveis educativos por todos os docentes, em que se valoriza o trabalho em conjunto, a valorização dos recursos existentes e em que os docentes se

empenham, verdadeiramente, para encontrar a verdadeira articulação curricular.

- A segunda define um tipo de articulação em que os docentes mostram uma atitude mais passiva, não havendo um grande empenhamento, onde se espera que alguém faça, ocorrendo em momentos esporádicos. Por fim,

- a passiva corresponde àquela onde se verifica um desinteresse sobre esta problemática, havendo um completo afastamento das responsabilidades neste campo. É aquela espécie que acontece quando a resistência ao trabalho colaborativo é evidente. Dá-se quando, por exemplo, os docentes se encontram nas horas de recreio (Serra, 2004:89).

A autora refere ainda que podemos também encontrar uma “*não articulação*” e esta impõe-se quando “*não existe qualquer tipo de contacto entre docentes ou crianças de níveis educativos diferentes*” (ibidem:90).

1.2.6. CONCEITO DE CURRÍCULO

Teceram-se supra considerações sobre conceitos considerados de interesse para a realização deste trabalho, sendo eles: transição, AC, vários tipos/espécies de articulação e continuidade educativa.

Tentámos esclarecer a importância que estes conceitos assumem na (inter)ligação de níveis de ensino, neste caso particular entre o 1.º CEB e a Educação Pré-Escolar.

Essas noções arrastam uma outra que favorece ou justifica a existência dos acima expostos e que o currículo ou seja, aquilo que é importante trabalhar com os alunos para o seu desenvolvimento enquanto crianças e alunos.

O conceito de currículo tem sido estudado ao longo dos tempos por vários autores e cada um deles apresenta uma visão diferente, tornando-o polissémico.

Currículo é proveniente do termo *currere* que “*transportava a ideia de caminho, trajectória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade*” (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1992, cit. por Serra, 2004:25).

Nos dicionários de língua portuguesa existem definições diferentes para este termo. O mesmo é definido como: “*...conjunto de dados relativos a características pessoais, formação escolar ou académica e experiência profissional de uma pessoa*” (Porto Editora, 2009:253); ou ainda “*...curso; pequena carreira*” (Costa e Melo, 5.^a Edição: 404).

Esta noção é, normalmente, associada a um ciclo de estudos relacionados a um conjunto de disciplinas ou a um programa escolar, aquele que deve ser ministrado aos alunos de forma coerente, interligado e com sequência.

No entender de Roldão (1999a:24) *“currículo escolar é - em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.”*

Por seu turno, Zabalza (1987:12) entende currículo como um:

“... conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.”

Para estes dois autores “currículo” não se limita a um plano escolar nacionalmente instituído, acrescentam-lhe uma perspectiva mais abrangente, um conjunto de aprendizagens que se julgam necessárias à vida de um cidadão e que a escola deve garantir e como refere Zabalza, ano após ano, levando-nos a inferir ou concluir pela necessidade da sequência e articulação entre níveis de ensino com a continuidade educativa, pois “currículo” é um percurso que se constrói. Logo estes autores estão em sintonia com Pacheco (2001:20) quando o mesmo refere que o currículo se define como:

“... um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo ensino-aprendizagem.”,

e com Alonso (citado por Ramos e Costa, 2004:82) quando afirma que *“o currículo equaciona-se como um projecto que se vai construindo socialmente, através dessas diferentes interacções”*.

Estes autores contrariam, ou tentam contrariar, o que durante muito tempo se definiu como currículo, *“um programa ou curso”* (Zabalza, 1987:12), no sentido de algo estanque, hermético, sem continuidade e no dizer de Roldão *“currículo como sinónimo de conjunto articulado de normativos programáticos”* (1999c:47). Aqui encontramos um conceito de currículo como um saber constituído por um conjunto de

disciplinas, conteúdos a transmitir, estabelecidos num programa instituído e uniforme onde, supostamente, a prática da AC não se justifica.

Esta noção está ultrapassada sobretudo devido às exigências e alterações que vão sendo impostas pelo sistema educativo em que é notória a preocupação de que o ensino/aprendizagem se faça de forma contínua e articulada e neste sentido é-nos apresentado por Zabalza (1987:33) a noção de um currículo *consensual* que o define como “*um currículo baseado na programação a nível de cada escola possibilita a dinâmica desta*”. É uma definição que implica partilha, continuidade, entendimento.

O mesmo autor é de opinião que para levar avante esta visão do tema exige um esforço importante por parte dos professores para o qual defende que não estão preparados porque a realidade currículo exige uma grande colaboração.

Se pensarmos que os agrupamentos surgiram para criar “núcleos” de escolas com a intenção de acabar com estabelecimentos de ensino isolados, deste modo contribuindo para um maior sucesso educativo, estão criadas as condições que favorecem a aplicação do conceito havendo maior proximidade entre os docentes, encontrando-se aberto o caminho para a colaboração.

Refere ainda Zabalza que, quando se conseguir esse espírito de colaboração entre os docentes, e neste caso entre professores do 1.º CEB e educadores, essa colaboração deveria concretizar-se “*num projecto formativo que una e compatibilize o escolar com o pré-escolar...*” (Ibidem:33,34).

Todos sabemos que desde sempre a implementação do currículo, na escola, foi entregue aos professores, “*os professores têm prática como consumidores de currículo...*” (Zabalza,1987:12). Foi e continua a ser pedido aos professores a aplicação e desenvolvimento daquele nas escolas com “*qualidade e eficácia*”. São estes que diariamente ensinam um amontoado de conteúdos das mais diversas áreas a todos os alunos, devidamente regulamentados, quer por orientações curriculares ou ainda por metas a atingir.

É suposto que a escola faça a aplicação destes conteúdos da melhor forma, de modo a contribuir para o sucesso educativo dos seus alunos. Uma das ferramentas que a escola tem ao seu dispor para atingir a qualidade na aplicação do currículo é a articulação do mesmo que segundo Serra, (2004:104):

“*...implica uma reflexão sobre os objectivos da actividade, a sua relação com outros objectivos do currículo do 1º CEB e das Orientações Curriculares,*

equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas.”

O extrato citado revela a necessidade da aplicação de um currículo em continuidade, sequência e interligação que a escola deve promover e levar a cabo pelos docentes através de uma colaboração com a envolvência de todos e assim teremos criado as condições para a prática da AC, tudo numa perspectiva de sucesso educativo de todos os alunos.

1.2.7.OS PROFESSORES E A GESTÃO CURRICULAR

No ponto anterior mostrou-se a necessidade das nossas escolas apresentarem um currículo aplicado em continuidade envolvido num processo dinâmico. Verificou-se também que a aplicação do mesmo vive na dependência dos professores e das escolas.

As alterações que nos últimos tempos surgiram nos diplomas legais, manifestam a vontade do legislador na mudança do nosso sistema educativo, de forma a fomentar a igualdade de oportunidades para todos os alunos porque cada aluno, cada escola e cada corpo docente envolvem circunstâncias que os torna únicos.

Roldão já defendia esta visão ao referir que a gestão autónoma das escolas “*é uma via de maior eficácia e adequação aos públicos*”; “*a lógica de projecto curricular contextualizado tende a afirmar-se crescentemente sobre a lógica da administração central do currículo*” (1999a:29).

A estrutura curricular do nosso país passou a apresentar, ao nível programático, orientações curriculares, sugerindo que cada escola deva construir o seu próprio currículo, assumindo um conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, encontrando os modos estratégicos para o colocar em prática, tendo como objetivo melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos alunos (Roldão, 1999a).

Desta forma as escolas necessitam de tomar decisões, “*isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...*”(Roldão,1999a:25).

As escolas ficam, então, a braços com a necessidade de se organizar no sentido de transmitir as aprendizagens consideradas prioritárias a todos os alunos e para isso terão que recorrer à prática da gestão curricular que, segundo Tavares, (1995:85) é

“provavelmente, uma das condições que tem faltado para garantir o sucesso ou, pelo menos, um maior sucesso em muitas das iniciativas desenvolvidas nos sistemas educativos...quer ao nível dos planos de estudo quer ao nível dos diferentes ciclos e programas de formação”.

A gestão curricular é o engenho propulsor da aplicação curricular nas escolas, permitindo a distribuição equilibrada das aprendizagens consideradas relevantes para o sucesso escolar dos alunos, respeitando faixas etárias numa perspetiva de continuidade e nas palavras de Roldão, o currículo não deve ser algo estático, nos conteúdos, na organização e modelos de trabalho (1999a).

A este propósito a mesma defende que os alunos alcançarão sucesso se se arranjam mecanismos eficazes para transmitir, por caminhos diferenciados, o que está nacionalmente estabelecido e controlado.

A gestão em apreço é inerente a toda a acção educativa e esta é um processo de gestão com permanente tomada de decisões. Se a aplicação do currículo está entregue aos professores, a gestão está implícita nos mesmos.

Segundo Roldão (1999a:13) a gestão curricular *“...é inerente a qualquer prática docente. O que realmente varia é a natureza da opção, os níveis da decisão e os papéis dos actores envolvidos.”* Logo os professores são peças chave na prática da gestão em estudo. A estes é pedido que consigam *“... equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas”*(Roldão,1999c:53).

A autora supra referida (1999a:13-14) indica os elementos que considera caracterizarem a gestão curricular: *“um conceito de currículo, uma organização de escola, uma forma de liderança, o papel esperado dos professores, a forma de colaboração entre os professores, uma avaliação de resultados.”*

O primeiro entendido como *“...conteúdos da aprendizagem escolar em função de certas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo os materiais e actividades...”*; o segundo *“...os tempos lectivos, as turmas...”*; o terceiro *“...cumprimento de normas das instituições...”*, o quarto *“...dar aulas, dar notas...”*, o quinto *“...reuniões de avaliação e apoio informal...”*;o último *“... expressa nas notas dos alunos...”*

Nestes últimos parágrafos encontramos as componentes necessárias para a gestão curricular. É com a articulação de todas estas componentes que os professores conseguem assumir iniciativas e mobilizar recursos não só para que o currículo seja

implementado da melhor forma como também um meio de crescimento e aprendizagem ao nível profissional e pessoal.

1.2.8.REFERENTES CURRICULARES ORIENTADORES DO PRÉ -ESCOLAR E DO PRIMEIRO CICLO

A Educação Pré-Escolar procura, essencialmente, que a criança construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo a estratégias e materiais que lhe são familiares, bem como a situações concretas e palpáveis do dia-a-dia, de modo a que a educação a este nível seja uma experiência agradável com conforto e segurança mas com preocupações não só relativamente ao desenvolvimento da criança mas também à preparação para a entrada na escola do primeiro ciclo.

Já no 1.º CEB pretende-se que a criança consiga elevar essas aprendizagens para níveis de abstração mais elaborados, considerando igualmente o seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas.

Ao analisarmos a organização do tempo e do espaço, bem como a abordagem metodológica de ambos os ciclos, verificamos que cada nível de ensino apresenta características próprias, *“no que respeita quer aos objectivos quer às metodologias específicas”* (Serra,2004:76). A mesma autora afirma que *“...as diferenças metodológicas existentes entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB não são nefastas, em si. Podem, até, trazer mais- valias ao desenvolvimento global das crianças”* (idem: 77). Essas diferenças encontram-se sintetizadas na seguinte tabela.

Tabela 1- Diferenças da abordagem metodológica dos dois ciclos

Interações	P.E.- as crianças tornam-se mais independentes do adulto, privilegia-se a relação criança- criança. CEB- as crianças são mais dependentes do adulto; privilegia-se a relação criança - professor.
Tempo e espaço	P.E.- as crianças são livres para fazer escolhas; o espaço promove a interação entre pares e a livre circulação favorece a iniciativa na ação. CEB- o professor decide o que as crianças fazem e despedem bastante tempo na correção dos trabalhos, trabalho mais isolado, com menos possibilidade de escolha de atividades.
Autonomia/ independência	P.E.- as crianças tem mais interação nas atividades; são incentivadas na resolução de problemas; existe uma relação mais aberta. CEB- as crianças mudam os seus comportamentos: no tempo gasto a ouvir e a esperar, na relação com o professor; diminui a capacidade de auto-motivação.
Organização processual	P.E.- o jogo surge de forma espontânea; as crianças trabalham em conjunto e partilham os seus trabalhos uns com os outros. CEB- o jogo surge como prémio, favorece-se o trabalho em vez do jogo, raramente trabalham em conjunto, pontualmente em pequenos grupos ou em pares.
Aprendizagem	P.E.- dá ênfase ao desenvolvimento emocional através do jogo e atividades criativas, numa abordagem de conteúdos de uma forma integrada. CEB- dá ênfase à aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, matemática e estudo do meio.

Fonte: adaptado de Bravo, 2010:37

A Tabela 1 sugere que, na Educação Pré-Escolar, a criança tem mais liberdade e gere o seu tempo, tendo sempre o educador como mediador.

Ao inverso no 1.º CEB ostenta uma estrutura mais rígida e controlada, assente em aprendizagens formais que se traduzem essencialmente na aquisição de conhecimentos em áreas específicas do saber (da leitura, escrita, matemática e expressões). O tempo e a utilização do espaço é decidido pelo professor, assistindo-se à presença de uma relação sobretudo dual, não obstante as opções metodológicas e curriculares dos professores tornando o currículo, mais ou menos fechado e tradicional ou aberto, flexível e contextualizado.

Verifica-se uma relação entre as áreas de conteúdo explanadas nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e programa do 1.º CEB. A tabela que apresentamos infra faz jus à afirmação anterior.

Tabela 2- Comparação das Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo.

Orientações Curriculares para a educação pré-escolar: áreas de conteúdo	Plano Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Área de Expressão e Comunicação	Expressão e Educação:
Domínio das Expressões - Motora, Musical, Dramática e Plástica	Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica
Domínio da Matemática	Matemática
Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita	Língua Portuguesa, Comunicação escrita Comunicação Oral, Conhecimento Explícito da língua, análise e reflexão
Área de Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio
Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social
Componente de Apoio à Família	Atividades de Enriquecimento Curricular

Fonte: (Adaptado de Serra, 2004, 83,84)

Podemos constatar, pela observação da tabela, que há afinidades entre estes dois níveis no que concerne aos conteúdos a ministrar. Apesar de se encontrar uma nomenclatura ligeiramente diferente, há uma correspondência que poderá ser facilitadora da articulação curricular, permitindo um trabalho de continuidade, salvaguardando as características das crianças destes dois níveis educativos (Serra,2004).

A análise e reflexão sobre o quadro supra mostra-nos que as orientações para a Educação Pré- Escolar e o plano curricular do 1.º CEB são similares, destacando-se a diferença ao nível do aprofundamento dos conteúdos a trabalhar.

No plano curricular do 1.º CEB, os conteúdos aparecem discriminados por blocos e distribuídos ao longo dos quatro anos de escolaridade, enquanto nas orientações curriculares não encontramos estas discriminações, surgindo apenas sugestões, o que permite ao educador maior flexibilidade. Ao professor não lhe é permitido esta flexibilidade, muito pelo contrário. O mesmo tem que ter um maior controlo sobre o tempo, pois tem um conjunto de saberes a lecionar num determinado período.

Nestes dois níveis de ensino nota-se, ainda, uma convergência centrada no desenvolvimento da criança ao nível da sua formação pessoal e social. Assim, apesar das diferenças que podemos encontrar nestes dois níveis, existem objetivos comuns o

que nos leva a perceber que estes níveis não estão assim tão distantes e que os parâmetros comuns podem levar a uma construção articulada de saberes, como ponto de partida para o trabalho em continuidade e um veículo para a adaptação da criança aos dois espaços como forma de garantir o seu sucesso escolar.

A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 consubstancia esta construção articulada de saberes quando refere no ponto 5 que:

“A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino.”

Para que a continuidade e sequencialidade dos objetivos e pontos em comum se concretize é necessária uma atitude dinâmica e um conhecimento atento e consciente de que estes conteúdos existem, por parte dos professores e educadores.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada na execução deste trabalho. Está dividida em quatro pontos. No primeiro faz-se um apontamento sobre a natureza da investigação, seguindo-se uma breve descrição do agrupamento onde este estudo se efetuou, explicitando-se em seguida a amostra da população do estudo. Posteriormente apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados, subdividida em três subpontos: análise documental, entrevista semi -estruturada e o inquérito por questionário. Para terminar, é feita alusão às técnicas de análise de dados, também subdividida em dois subpontos: análise de conteúdo e análise estatística.

2.1.NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Tendo como referência os objetivos propostos para este trabalho e a pergunta de partida, perante a diversidade de métodos de investigação que temos ao nosso dispor, afigura-se-nos o Estudo de Caso como o mais favorável para a consecução dos objetivos e além do mais, tem sido um método muito utilizado na investigação em matérias de Ciências Sociais e de Ciências da Educação.

Ao selecionarmos esta metodologia, tivemos como base o entendimento de Sousa sobre este método. Segundo o autor, este *“visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como uma entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural”* (Sousa, 2009:137-138).

Esta metodologia tem uma grande vantagem que *“consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso”* (Bell, 1993:23).

Efetivamente o que se pretende com este trabalho é constatar a existência de práticas de AC num determinado agrupamento, do centro do país, e recortando, assim, o estudo numa organização que tem *“características únicas e específicas”* (idem), não havendo qualquer intenção de generalizar os resultados da investigação, justificando a opção da escolha deste método.

No Estudo de Caso os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa sendo particularizáveis, ao passo que os de natureza quantitativa são generalizáveis. Neste tipo de estudo os métodos mais utilizados são a observação e a entrevista, embora se possam utilizar outras técnicas para a recolha de informação seleccionando as *que se adequam à tarefa* (ibidem).

Neste trabalho adotou-se a metodologia eclética ou mista de natureza qualitativa e quantitativa, recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados como a análise documental, os inquéritos por questionário e a entrevista que abordaremos mais adiante.

2.2.BREVE DESCRIÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O concelho onde se situa o agrupamento pertence à zona interior centro com uma área de 180 km², uma população de 13.100 habitantes (Censos, 2011) e uma densidade populacional média de 77,9 hab/Km².

O agrupamento onde decorreu o estudo é, na realidade, um mega agrupamento que resultou da junção de dois agrupamentos.

Em termos de organização curricular, integra a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e Ensino Secundário. É constituído por 11 estabelecimentos de ensino, repartidos por 5 freguesias. O Ensino Secundário funciona na escola sede do agrupamento, o 2.º e 3.º ciclos são ministrados em dois estabelecimentos: um na escola sede do agrupamento e o outro na escola sede do agrupamento anexado. Os níveis versados neste trabalho dividem-se por 4 Centros Escolares (que incluem o Pré-Escolar e o 1º CEB); 3 Jardins de Infância e 2 Escolas do 1.º CEB.

Inclui um total de 76 turmas, interagindo diariamente cerca de 151 Professores, distribuídos por 7 departamento curriculares, 54 funcionários e cerca de 1410 alunos. Funcionam também neste agrupamento: uma Unidade de Ensino Estruturado, Cursos de Formação Profissional, Biblioteca/Centro de Recursos Educativos e Serviços de Psicologia e Orientação Escolar.

2.3. IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA

Tomando em conta o tema deste estudo, o Universo ou População abrange os 40 docentes (professores e educadores) que formam os dois departamentos dos níveis de ensino visados. Neste grupo foi utilizado o inquérito por questionário.¹

Foram selecionados 4 docentes com características idênticas, dois professores e dois educadores, um professor e um educador que não trabalha num centro escolar e um professor e um educador que trabalha num centro escolar. Com estes, a investigadora usou o inquérito por entrevista semiestruturada. A entrevista preparada para os docentes que trabalham num centro escolar², apresentava ligeiras diferenças da entrevista dos docentes que não trabalham num centro escolar³, na medida em que foi necessário adequar as questões às duas realidades.

A senhora diretora do agrupamento solicitou à investigadora a apresentação de um requerimento⁴, impetrando autorização para pesquisas em documentos e realização de entrevistas. Mais tarde, e porque a investigadora decidiu levar a cabo um inquérito por questionário, a mesma senhora diretora solicitou outro requerimento⁵ no sentido da autorização daquele.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados por análise documental, a entrevista semi estruturada e o inquérito por questionário foram eleitos para a execução deste trabalho.

2.4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental pode ser definida como “*uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência*” (Bardin, 1991:45).

Este tipo de análise tem como objetivo tratar a informação de um documento

¹ Vide anexo I

² Vide anexo III

³ Vide anexo III

⁴ Vide anexo II

⁵ Vide anexo II

principal para um documento secundário, sendo este a representação do primeiro, e armazena essa informação de forma tida por conveniente ao investigador de modo a facilitar o acesso à mesma (idem:45,46).

Para obter informação pertinente e ajustada a este estudo foi utilizado o referido método na consulta dos documentos pedagógicos elaborados pelo agrupamento (Projeto Educativo, (doravante PE) Regulamento Interno, atas de articulação) focando como se processa a articulação no agrupamento visado.

Ao consultar estes documentos não foi notória a necessidade de elaborar um documento secundário, pois o que se encontrou nos documentos não justificava fazê-lo. Optou-se por transcrever para o corpo deste estudo, os aspetos referidos nos documentos sobre AC.

2.4.2. ENTREVISTA SEMI - ESTRUTURADA

Tendo em atenção a pergunta de partida e os objetivos que se encontram definidos na introdução deste trabalho, os quais pretendem ser alcançados com esta investigação e estando o assunto em estudo inteiramente ligado a docentes; achou-se pertinente realizar entrevistas para efetuar *”recolha de informação em conversas orais”* (Sousa e Baptista:2011,79). Parafraseando Quivy e Campenhoudt (1992:193) a entrevista *“distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana”*.

Já Sousa (2009:247) se refere à entrevista como *“um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito”*.

A entrevista permite que se estabeleça, entre entrevistador e entrevistado, uma relação de confiança que favoreça o envolvimento de ambos na conversa, proporcionando um maior aprofundamento nas respostas.

A entrevista semi- estruturada permite a elaboração de um guião orientador para obtenção das respostas pretendidas, evitando, concomitantemente que o entrevistado se afaste dos objetivos da investigação e se dê liberdade nas respostas podendo, o mesmo, acrescentar informação que ache pertinente.

Antes da aplicação da entrevista tornou-se necessária a implementação de várias etapas tais como: a construção do guião da entrevista, a escolha dos entrevistados, a marcação do dia, hora e local, tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados. Foi

também necessário decidir a forma de registar a conversa com os entrevistados e, entre as gravações sonoras ou vídeos e a estenografia, optou-se pela estenografia.

A investigadora registou, por escrito, as respostas dos entrevistados no preciso momento em que eram dadas. Antes das entrevistas propriamente ditas, a investigadora realizou um pré teste com um professor e um educador não pertencente à amostra.

Os entrevistados foram quatro docentes, dois educadores e dois professores do primeiro ciclo; um professor⁶ e um educador⁷ a lecionar num centro escolar e um professor⁸ e um educador⁹ a lecionar fora de um centro escolar.

A utilização da entrevista permitiu a recolha e a perceção das opiniões dos entrevistados essencialmente na questão de articulação no âmbito educativo, no sentido de identificar o enquadramento em que se situa e as dinâmicas necessárias para a sua existência, - em que moldes, - com que atores, - com que espaços de interação criados ou necessários para que ela ocorra.

Finda a recolha de informação foi feita a análise das entrevistas utilizando a técnica de análise de conteúdo.

2.4.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Para a realização deste trabalho achou-se relevante conhecer as opiniões, conhecimentos, valores, interesses, expectativas e comportamentos dos docentes do 1.º CEB e educadores de infância, quanto à articulação. Para tal, a investigadora recorreu à utilização de um inquérito para recolha de dados com alcance geral sobre o assunto em estudo, como diz Sousa e Baptista (2011:90) *“O recurso ao inquérito é necessário cada vez que surge a necessidade de recolher informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um indivíduo, ou quando pretendemos conhecer o mesmo tipo de variável em muitos indivíduos.”*

O inquérito por questionário foi escolhido por ser uma forma rápida de recolha e análise de dados, apesar de ser um instrumento de difícil construção e correr o risco de haver um número elevado de questionários não respondidos.

Para tentar evitar a abstenção de resposta ao questionário, este, a pedido da investigadora, foi enviado aos docentes do agrupamento pelas respetivas coordenadoras

⁶ Vide anexo IV

⁷ Vide anexo IV

⁸ Vide anexo IV

⁹ Vide anexo IV

de departamento via eletrónica para garantir que todos os inquiridos receberiam o endereço para resposta e garantir a fiabilidade do inquérito.

O questionário foi enviado via internet em formato digital pela ferramenta existente e disponível no motor de busca Google designado GoogleDocs. O questionário foi enviado com uma pequena mensagem explicando o motivo do questionário, garantindo aos inquiridos o anonimato e reafirmando a autorização da circulação do questionário pelo órgão diretivo do agrupamento. Tudo isto com a intenção de cativar o interesse dos inquiridos.

Neste questionário optou-se por um sistema de perguntas de resposta fácil e na sua maioria fechadas, recorrendo, em algumas delas, à escala de Lickert, por ser esta um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, ao que acresce ser a escala mais usada em pesquisas de opinião. Esta escala mede atitudes e comportamentos utilizando opções de resposta que variam de um extremo ao outro (do nada provável ao extremamente provável). O questionário apresentava, também, algumas perguntas de resposta aberta onde se pretendia dar ao inquirido liberdade de resposta onde poderia expressar a sua opinião.

O questionário elaborado, antes de ser enviado para preenchimento, passou por várias fases, desde a sua construção pela investigadora, depois pelas correções e sugestões dos orientadores sobre as questões elaboradas e a forma da apresentação do questionário. Finalmente ocorreu um pré-teste tendo sido solicitada a colaboração de professores do 1.º CEB e de educadores de infância não pertencentes ao agrupamento.

Depois de todo este processo, o questionário foi enviado a todos os docentes, como supra se mencionou, pelo respetivo coordenador de departamento. Seguiu-se o tratamento estatístico dos dados recolhidos e a análise dos mesmos a qual mais adiante se apresentará.

2.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Neste trabalho obtiveram-se dados de natureza qualitativa resultantes das entrevistas realizadas e dados de natureza quantitativa obtidos pela aplicação do questionário.

Assim, foram seleccionadas a análise de conteúdo para o tratamento dos dados

qualitativos e a análise estatística para os dados quantitativos.

2.5.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

As respostas às entrevistas perante os nossos interlocutores que trabalham num centro escolar¹⁰ e os docentes que não trabalham num centro escolar¹¹, foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo. Esta técnica é utilizada na investigação social, pois parafraseando novamente Quivy e Campenhoudt (1992:224,225) “*oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade*”.

Dentro das técnicas da análise de conteúdo, associadas à investigação qualitativa, optou-se pela análise por categorias, por ser a mais antiga e eficaz e também, a mais utilizada. Esta técnica consiste no “*desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos*” (Bardin,1991:153).

Este tipo de análise, segundo o mesmo autor, é rápido e prático se se aplicar a discursos diretos e simples.

Neste sentido, recorreu-se à elaboração de uma grelha de análise para registo das opiniões dos entrevistados, categorizando as respostas dos inquiridos de acordo com os objetivos que nos propomos atingir.

A utilização da grelha de análise permitiu organizar as respostas dos entrevistados de forma precisa, concisa e sucinta, bem como a comparação das mesmas, facilitando a interpretação dos resultados.

2.5.2. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Este tipo de análise permite uma apresentação gráfica dos dados, refletindo-se numa interpretação dos mesmos de forma rápida e clara no que respeita à frequência em que os mesmos se apresentam.

Neste trabalho utilizou-se este tipo de análise pela aplicação do questionário aos professores e educadores, tendo estado disponível, para preenchimento, na Internet através do motor de busca Google na opção da ferramenta GoogleDocs.

Este meio informático permitiu uma contagem rápida das respostas dadas.

¹⁰ Vide anexo V

¹¹ Vide anexo V

Posteriormente, estes dados foram transportados para outro programa designado por Exel e através do mesmo tornou-se possível o tratamento estatístico, representando a frequência das respostas dos entrevistados a cada questão.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto proceder-se-á à apresentação dos dados obtidos após análise e interpretação dos mesmos, à luz do enquadramento teórico apresentado anteriormente.

O inquérito foi distribuído a 40 docentes, contemplando professores de ambos os níveis de ensino em estudo: 1.º CEB e Educadores de Infância. A taxa ou índice de retorno foi de 40%, equivalendo a 16 questionários preenchidos.

Realizaram-se quatro entrevistas para a concretização deste trabalho. Foram aplicadas a dois educadores de infância e a dois professores do 1.º CEB. Um educador e um professor que desempenha a sua atividade profissional num centro escolar e um professor e um educador que desempenha a sua atividade profissional fora de um centro escolar.

3.1. PARTE 1- IDENTIFICAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

A este questionário responderam 12 docentes do sexo feminino e quatro docentes do sexo masculino¹². Destes docentes, quatro são educadores de infância e 12 são professores do 1.ºCEB.¹³

Dos 16 docentes que responderam ao questionário, um encontra-se na faixa etária dos 35 a 39, seis encontram-se na faixa dos 40 a 44 anos, quatro estão entre os 45 e os 49, quatro entre os 50 e 54 e, por fim, um entre 55 a 59 anos de idade.¹⁴

Quanto aos anos de atividade profissional verificamos pela análise do questionário, que seis dos inquiridos exerce a profissão entre os 14 e os 17 anos, quatro docentes exercem a docência entre 18 e 21 anos, três docentes exercem entre os 26 a 29 anos, dois docentes entre 22 e 25 anos e um docente exerce entre os 30 a 33 anos.¹⁵

Dos 16 docentes que responderam oito trabalham na mesma escola entre 1 a 3 anos, sete trabalham na mesma escola entre os 4 e os 7 anos, só um trabalhando na

¹² Vide anexo VI- gráfico 1

¹³ Vide anexo VI- gráfico 2

¹⁴ Vide anexo VI- gráfico 3

¹⁵ Vide anexo VI- gráfico 4

mesma escola entre 7 e 10 anos.¹⁶

Relativamente à formação académica dos docentes, verifica-se um predomínio do grau de licenciatura em 14 docentes, sendo que os graus de bacharelato e mestrado partilham a mesma quantidade de um docente.¹⁷ Treze inquiridos pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva, três pertencem a Quadro de Zona Pedagógica.¹⁸ Tendo por base os dados recolhidos e analisados podemos inferir que existe uma certa estabilidade dos docentes no agrupamento, não só ao nível das escolas onde exercem a sua função, mas também por pertencerem ao quadro deste agrupamento.

Verificamos que 8 dos 16 inquiridos ocupa o cargo de professor titular de turma no 1.º CEB, três são educadores de infância, dois exercem o cargo de docente do apoio educativo, dois acumulam a função de coordenador de estabelecimento com a de professor titular de turma e um acumula também a função de coordenador de estabelecimento com a de educador de infância.¹⁹

Nove dos respondentes trabalham num centro escolar, verificando-se que sete inquiridos exercem a sua função fora de um centro escolar.²⁰

3.2. PARTE 2 - ARTICULAÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relativamente às perceções que educadores e professores do 1.º CEB têm sobre o conceito de articulação²¹, constatámos que 15 dos inquiridos concordam ou concordam totalmente que *a articulação curricular diz respeito à promoção de atividades conjuntas facilitadoras do processo de transição do Pré-escolar para o 1.º CEB, envolvendo docentes e alunos*, não se tendo verificado opiniões discordantes com a afirmação embora um respondente não tenha opinião formada sobre o assunto. Este docente, em nosso entender desconhece o conceito AC, ou simplesmente é conceito ao qual não atribui qualquer significado relevante.

Quando questionados se *a articulação corresponde a um conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos*

¹⁶ Vide anexo VI- gráfico 5

¹⁷ Vide anexo VI- gráfico 6

¹⁸ Vide anexo VI- gráfico 7

¹⁹ Vide anexo VI- gráfico 8

²⁰ Vide anexo VI- gráfico 9

²¹ Vide anexo VII- tabela 1

dois níveis de escolaridade, verificamos que 15 dos inquiridos concordam ou concordam totalmente e um nem concorda nem discorda. Pelos resultados obtidos nesta questão podemos inferir que os inquiridos têm uma ideia precisa sobre o conceito de articulação e em que a mesma consiste. Estes docentes vão ao encontro da opinião de autores como Serra, Costa e Portugal (2004) quando estes se referem à AC como sendo os mecanismos, pontos de união encontrados pelos docentes para promover o contacto entre os dois níveis em análise, passando pela realização de atividades conjuntas ou outras situações tidas por pertinentes.

Relativamente à afirmação *articulação curricular implica que os docentes conheçam os documentos programáticos do nível de ensino anterior/seguinte* constatámos que 11 dos inquiridos concorda ou concorda totalmente com a afirmação e cinco inquiridos nem concordam nem discordam. Estes resultados levam-nos a inferir que a maioria destes docentes reconhece a importância do conhecimento dos conteúdos dos dois níveis considerando-os, muito provavelmente, como um fator importante para as práticas da articulação.

Perante a máxima a *articulação curricular permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior* apurámos que um docente discorda, quatro dos inquiridos nem concordam nem discordam, 11 concordam ou concordam totalmente; o que nos leva a dizer que, para a maioria, o conhecimento mútuo das realidades de cada nível facilita a coerência e a sequencialidade de conteúdos e competências, tal como salienta Serra, Costa e Portugal (2004) quando referem que os docentes devem procurar mecanismos de articulação que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos. Roldão (2000) também é de opinião que a educação não se faz em fatias e neste sentido a AC é a peça fundamental para a sintonia entre os dois níveis.

Dez dos inquiridos discorda ou discordam totalmente da expressão *a articulação curricular é uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes*, dois nem concordam nem discordam, quatro concordam ou concordam totalmente, o que nos faz concluir que estes docentes não sentem a articulação como uma imposição legal sem correspondência nas práticas letivas. Face aos resultados somos levados a crer que estão assegurados, à partida, os requisitos para a existência de uma articulação curricular espontânea como a entende e caracteriza Serra (2004).

No que diz respeito à afirmação *a articulação curricular é um processo que ainda está por construir*, verificamos que três dos inquiridos discordam totalmente ou

discordam, cinco não concordam nem discordam e oito concordam ou concordam. Os inquiridos levam-nos a inferir que, e segundo a sua opinião, as práticas de AC ainda não estão completamente desenvolvidas e a funcionar de modo conveniente, mas não são alheias às expectativas dos inquiridos. Confrontados com o seguinte *a articulação curricular é uma utopia*, constatamos que 12 inquiridos discordam totalmente ou discordam, quatro não concordam nem discordam.

Pelas respostas obtidas nos questionários, 16 dos docentes deste agrupamento deixam transparecer que valorizam e consideram importante a articulação entre os dois níveis de ensino em causa. De uma maneira geral, podemos dizer que a maioria dos docentes concorda que a articulação curricular passa pela promoção de atividades conjuntas que consideram ser facilitadoras do processo de transição. Ficamos legitimados a concluir que a AC permite encontrar procedimentos para resolver problemas comuns nos dois níveis.

Relativamente a este primeiro aspeto em análise retiramos que este conjunto de docentes valoriza e acha importante a prática da articulação, demonstra também que os docentes consideram que a articulação existe é praticável e praticada, embora deixem transparecer que esta prática não está completamente construída, consolidada, aplicada, explorada em toda a sua amplitude e muito provavelmente por todos os intervenientes diretos neste processo.

3.2.1. VANTAGENS/POTENCIALIDADES DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE OS DOIS NÍVEIS DE ENSINO

No que concerne às vantagens e potencialidades da articulação curricular,²² constatámos que três docentes discordam que *planificação conjunta de atividades que permitam dar continuidade curricular* seja uma vantagem, dois não concordam nem discordam, 11 concordam ou concordam totalmente que esta atividade é positiva.

A *planificação conjunta de efemérides* não obteve nenhuma discordância, quatro docentes não concordam nem discordam e 12 concordam ou concordam totalmente com a atividade. Quando inquiridos sobre a *Realização de projetos comuns* verificamos que dois inquiridos não têm opinião formada, 14 concordam ou concordam totalmente com a vantagem desta atividade.

²² Vide anexo VII- tabela 2

Relativamente à importância *do conhecimento dos espaços*, verificamos que um dos inquiridos discorda da vantagem, dois não concordam nem discordam, 13 mostraram a sua concordância. *Conhecimento de afinidades entre as áreas de conteúdo dos dois níveis* podemos averiguar que teve a concordância ou a concordância total de 14 inquiridos, e outros dois não concordam nem discordam.

Dezasseis dos inquiridos concordam ou concorda totalmente *que o espírito de abertura ao trabalho colaborativo é uma vantagem da articulação*.

De acordo com a análise efetuada somos levados a concluir que a maioria dos docentes é de opinião que a AC tem aliada a si um conjunto de situações vantajosas que a potencializam, nomeadamente: a planificação conjunta de atividades que permite dar continuidade curricular, a planificação de efemérides, a realização de projetos comuns, o conhecimento dos espaços físicos de cada nível, o conhecimento de afinidades entre as áreas de conteúdo de cada ciclo. Estes são fatores que impulsionam a articulação e simultaneamente facilitam o trabalho colaborativo e contribuem para o espírito de abertura entre os docentes.

3.2.2. DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE OS DOIS NÍVEIS DE ENSINO

Questionados sobre as dificuldades e constrangimentos da articulação curricular²³ entre os dois níveis, os inquiridos responderam da seguinte forma: três discordam que as dificuldades provenham da *falta de formação e conhecimento das metodologias próprias e curriculares associadas a cada nível de ensino*; quatro não concordam nem discordam, nove concordam ou concordam totalmente.

É verdade que Serra (2004) nos apresenta diferenças metodológicas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB no sentido de que o primeiro é caracterizado por dar à criança uma maior liberdade e autonomia e o segundo com a matriz de uma estrutura mais rígida e de controlo da criança. Todavia a autora apresenta também um conjunto de afinidades que estes dois níveis de ensino partilham ao nível de conteúdos e que segundo a mesma é uma das razões facilitadoras da articulação curricular, e que segundo a mesma “*quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso*

²³ Vide anexo VII- tabela 3

para as crianças”(Serra,2004: 78).

Sendo assim estes docentes deixam transparecer um certo desconhecimento destas afinidades e metodologias. Talvez por isso este fator seja considerado pela maioria dos docentes um constrangimento à prática da AC. Este desconhecimento pode dever-se ao facto da maioria dos inquiridos exercer a profissão num lapso temporal compreendido entre os 14 e os 21 anos, sendo provável que na sua formação inicial não tenham tido esta sensibilização e conhecimento das metodologias.

Relativamente ao *aumento do número de reuniões para preparar estas actividades*, seis discordam que seja uma dificuldade, três nem concordam nem discordam e sete concordam que este aspeto está, de alguma forma, relacionado com o ponto respeitante aos *horários pouco compatíveis* em que nove dos inquiridos concordam ou concordam totalmente, três nem concordam nem discordam e quatro discordam, considerando-a como não sendo um entrave à articulação. Este “...*horário letivo e de estabelecimento...*” foi um dos pormenores referidos por uma educadora na sua entrevista como sendo um fator dificultante da articulação.

Já quanto a ser *uma atividade imposta*, seis inquiridos discordam totalmente ou discordam, quatro não concordam nem discordam, seis concordam ou concordam totalmente. Perante esta afirmação a maioria dos inquiridos e as suas respostas demonstram tratar-se de uma condicionante ou um constrangimento. Esta situação é corroborada pelo professor que trabalha num centro escolar quando refere que a articulação é praticada pela sua “*obrigatoriedade*” que deve surgir naturalmente “*não impondo por legislação ...as coisas fazem-se porque temos que as fazer não porque queiramos.*” Nos normativos recentes, como é o caso do Despacho n.º 8771-A/2012, subentende-se a necessidade da prática da articulação transmitindo aos docentes uma “obrigatoriedade” de cumprir o legislado.

Dois docentes discordam totalmente ou discordam que a *pouca abertura entre os docentes* seja uma dificuldade, sete não concordam nem discordam; e sete concordam.

Verificamos que igual número de inquiridos (sete) não tem ainda opinião formada sobre o assunto e aqueles que concordam com a afirmação. Curiosamente ao analisarmos as entrevistas efetuadas o professor que trabalha num centro escolar referiu: “...*não existe boa vontade...pode haver uma intrusão na quinta de cada um ...cada um manda na sua quinta...*”, “*maior e mais livre troca de informações entre docentes*” e a educadora entrevistada que trabalha fora de um centro escolar “... *mais diálogo entre os*

dois ciclos... ”.

Da análise das entrevistas, fica-nos a ideia que a relação entre os docentes destes dois níveis ainda não se estabeleceu de forma assertiva, o que torna cristalino haver, ainda, muito a fazer neste campo, podendo ser uma realidade inibidora da efetivação das práticas de articulação.

Quando questionados se a *distância física entre os estabelecimentos de ensino* podia constituir uma dificuldade, constatamos que sete respondentes discordam totalmente ou discordam, quatro nem concordaram nem discordaram e cinco inquiridos concordam que a distância é um entrave à articulação. Aqui há que ter em consideração que a maioria dos docentes que preencheram o questionário trabalha num centro escolar onde este aspeto não se equaciona e para eles não corresponde a uma dificuldade.

No seguimento deste ponto podemos enquadrar os resultados obtidos quando questionámos os inquiridos, por entrevistas e inquéritos, sobre se trabalhar num centro escolar facilita a articulação, e se ao invés, é um fator de constrangimento para aqueles que não trabalham num centro escolar.

Nas respostas por inquérito verificámos que este circunstancialismo é considerado como um facilitador, pois obteve resposta afirmativa de 13 dos 16 inquiridos. Nas entrevistas, a educadora que trabalha num centro escolar referiu “*...permite de facto realizar mais facilmente atividades...estamos mais próximos e a realidade vivida ... é idêntica..*”; e o professor que trabalha num centro escolar afirmou “*...trabalha-se ... muito próximo...as crianças interagem muito mais..., a nível profissional maior...troca de informações informais e formais...*”. Logo, são de parecer que trabalhar num centro escolar é um fator facilitador, apontando a proximidade como sendo, de facto, um aspeto importante.

Os docentes entrevistados que não trabalham num centro escolar não partilham da mesma opinião sobre a questão da proximidade. Enquanto o professor refere “*Não, existe uma coordenadora do pré-escolar e uma do 1.º ciclo que poderiam fazer a ponte.*”, o educador disse que “*Sim, ... distância física entre os dois estabelecimentos condiciona o diálogo permanente entre docentes para troca de ideias, planificação ...e realização de atividades.*”

Ainda relativamente às dificuldades/ constrangimentos da articulação os inquiridos foram questionados sobre se a *não valorização destas práticas de articulação curricular pelos docentes* agudiza as dificuldades/ constrangimentos e constatámos a discordância de dois dos inquiridos, ao passo que entre os que não concordam nem

discordam e os que concordam, deu-se um empate – sete cada. Este resultado deixa transparecer que, apesar dos docentes considerarem vantajosa a articulação, ainda não enraizaram essa prática. Esta ideia é ainda corroborada pela entrevista ao professor de uma escola que não pertence a um centro escolar quando afirma “*Sensibilizar os intervenientes para a sua importância...*”, e um apontamento deixado por um inquirido “*falta de motivação dos docentes*”. Esta breve afirmação corrobora o patenteado pelos autores Roldão (1999), Serra, Costa e Portugal (2004).

Há um outro fator de constrangimento para a prática da articulação que é apontado pelos docentes, em particular pelos dois educadores entrevistados, “... *vasto currículo do 1.º ciclo...limita o tempo...*”, “... *exigência curricular*”, “*prendem-se pela liberdade de atuação que um educador tem nas práticas do dia-a-dia, não tendo um programa para cumprir...*”.

O currículo do 1.º CEB é considerado, então, como um entrave à prática da articulação. Esta perspetiva tem implícita um currículo como “*um programa ou curso*” (Zabalza, 1987) como algo estanque, hermético, sem continuidade. Parte-se, então, do princípio que estes docentes partilham de alguma forma com a visão apresentada por Serra (2004) no que concerne às metodologias quando a mesma refere que a Educação Pré-Escolar se caracteriza por um ensino mais livre e flexível, sem a obrigatoriedade de cumprir um “programa” e o 1.ºCEB como um nível de ensino com um “programa” a cumprir.

Os docentes ao manifestarem a ideia de currículo como “programa” estanque que não permite a continuidade parecem demonstrar um total desconhecimento dos dois documentos orientadores de cada um dos níveis em curso. Contudo, e tendo por base Serra (2004) verificamos que existem afinidades ao nível das áreas de conteúdo entre estes dois níveis de ensino que pressupõem uma relação de continuidade, aproximando os dois níveis e segundo, a mesma, são um facilitador e não um entrave à articulação.

Outro fator apontado pelos docentes como sendo um constrangimento é o elemento que tem a ver com a falta de vontade por parte os docentes. Este elemento é registado pelos dois professores entrevistados quando referem “*Falta de vontade.*”, “...*não existe boa vontade...*”.

3.3. PARTE 3- PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Na última parte do questionário era solicitado aos docentes que respondessem a algumas questões sobre articulação tendo como base o agrupamento em que lecionam.

No início questionavam-se os inquiridos se consideravam que no seu agrupamento existia articulação entre os dois níveis de ensino em estudo.

Pela leitura do Gráfico1, verificamos que 12 docentes concordam ou concordam totalmente que existe articulação entre estes dois níveis no agrupamento, três nem concordam nem discordam e somente um docente discorda.

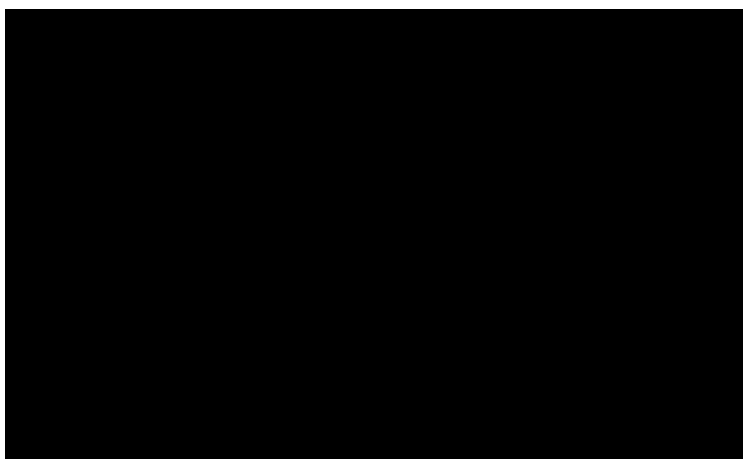


Gráfico 1- Existência de articulação no agrupamento

Os docentes entrevistados afirmam, também, que existe articulação. A educadora que trabalha num centro escolar referiu “...*existe articulação no final de cada período entre docentes e alguma entre crianças*”. O professor do centro escolar afirmou “*Existe pelo menos nas intenções...há troca de informações entre professores e educadores...*”. O professor que não trabalha num centro escolar disse “...*existem reuniões de articulação no entanto não existe ... articulação curricular*”. O docente referiu que não existe AC, pois para este aquela realidade pressupunha trabalhar com currículo/conteúdos e isso considera que não existia.

A educadora que trabalha fora de um centro escola respondeu “*Sim.*”

Questionados sobre o tipo de articulação que pensam existir no agrupamento 12 dos inquiridos responderam tratar-se da articulação regulamentada, quatro referiram a espontânea e nenhum inquirido optou pela efetiva, conforme podemos observar no Gráfico 2.

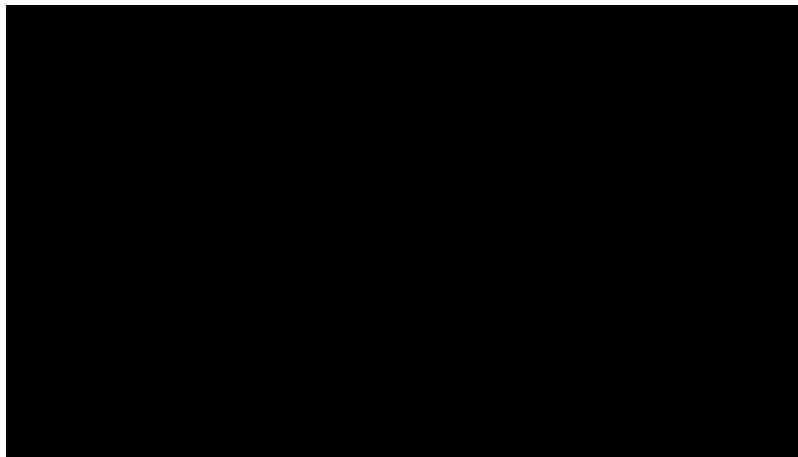


Gráfico 2- Tipo de articulação praticada

Ao analisarmos o tipo de articulação escolhido pela maioria dos docentes e as respostas dadas no ponto anterior, verificamos que aquelas apontam para uma articulação que se realiza ao nível de reuniões, indo ao encontro do conteúdo normativo do Despacho n.º 8771-A/2012 nos seus pontos 1.6 e 1.7 anteriormente referidos, o que, de certa forma, valida esta escolha ao nível da articulação no agrupamento.

Seguidamente questionaram-se os inquiridos quanto ao tipo de atividades de articulação em que costumavam participar.

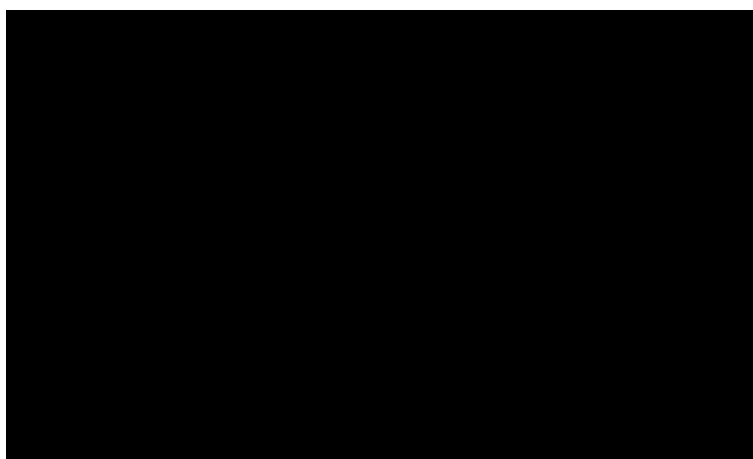


Gráfico 3- Atividades em que os docentes costumam participar

Legenda:

- A- Reuniões para planificação ao nível curricular e programático entre estes dois níveis de ensino
- B- Reuniões para conhecer as características dos alunos que irão transitar de nível de ensino
- C- Reuniões para elaboração de projetos comuns entre o Ensino Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico
- D- Visita dos educadores às escolas do 1.º ciclo para conhecimento de espaços e metodologias
- E- Visita dos professores aos jardins- de- infância para conhecimento de espaços e metodologias
- F- Visita dos alunos do Ensino Pré-escolar às escolas do 1.º Ciclo para conhecimento de espaços e atividades

A atividade reuniões para planificação ao nível curricular e programático entre estes dois níveis de ensino, foi selecionada apenas por dois docentes, a atividade de participação em reuniões para conhecer as características dos alunos que irão transitar de nível de ensino, foi escolhida por 15 docentes, a presença em reuniões para elaboração de projetos comuns entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB obteve apenas duas escolhas, sete docentes elegeram a atividade participa em visita dos educadores às escolas do 1.º CEB para conhecimento de espaços e metodologias; e apenas um docente selecionou a atividade de participação em visitas dos professores aos jardins- de- infância para conhecimento de espaços e metodologias; enquanto 14 docentes escolheram a atividade visitas dos alunos do Pré-Escolar às escolas do 1.º CEB para conhecimento de espaços e atividades.

Nesta panóplia de atividades passíveis de realização duas são mais evidenciadas pelo número de escolhas e são elas “reuniões para conhecer as características dos alunos que irão transitar de nível de ensino” e “visitas dos alunos do Pré-Escolar às escolas do 1.º CEB para conhecimento de espaços e atividades”, o que nos leva a inferir que a escolha destas atividades vai ao encontro e reitera a opinião dos docentes quando referem que a articulação praticada neste agrupamento é a regulamentada. Os normativos atrás referenciados apontam para a realização deste tipo de atividades como é o caso do mais recente, ou seja o Despacho n.º 8771-A/2012 no seu ponto 1.6..

Foi solicitado aos docentes entrevistados que indicassem as atividades cuja prossecução consideram conduzir à AC entre estes dois níveis de ensino. Pelo professor do centro escolar foi dito: “... Um dia na escola do 1.º ciclo... as crianças do pré participam numa atividade numa turma do 1.º ciclo...”, “...reuniões...”, e o professor do não centro escolar referiu “...reuniões no final do ano letivo com os professores que

supostamente irão receber alunos de 1.º ano...”, “Reunião no final de cada período em que cada professor fala ao educador da evolução do aluno”. A educadora do centro escolar salientou “...atividades lúdicas...”, e a educadora do não centro escolar “Reuniões no início e final do ano letivo.”

O professor do centro escolar referiu ainda atividades como: “Desfile de Carnaval e Dia Mundial da Criança” patrocinados pela Câmara Municipal do concelho onde o agrupamento está inserido e os docentes, professor e educadora, que trabalham num centro escolar referiram participar ainda “... em pequenas atividades festivas como o Dia da Alimentação, Magusto, Festa de Natal, Dia do Bolinho”. Estas atividades foram também referidas pela educadora que não trabalha num centro escolar “Participação em pequenas atividades festivas como, Magusto, Festa de Natal, Bolinho.”

Verificamos que as reuniões são uma constante nas práticas de articulação destes docentes justificando de certa forma o tipo de articulação praticada – a regulamentada-.

Nos centros escolares são levadas a cabo outras atividades envolvendo todos os intervenientes que neles trabalham e ainda nos resta a participação em atividades que envolvem toda a comunidade educativa do concelho deste agrupamento, nomeadamente os desfiles de carnaval e o dia da criança.

Perguntou-se aos inquiridos onde se podem encontrar registadas as atividades que se praticam no agrupamento e nas quais costumam participar.

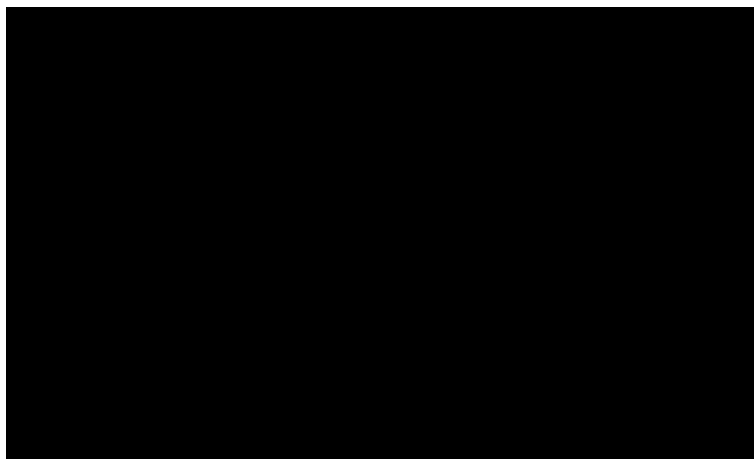


Gráfico 4- Documentos utilizados para registo das atividades

Como se pode verificar pelo Gráfico 4, o documento orientador mais escolhido foi o Plano Anual de Atividades (PAA) que recebeu 13 preferências. O Projeto Educativo (PE) foi escolhido por três docentes e o Plano de Turma foi selecionado por quatro docentes. Efetivamente, os docentes que trabalham num centro escolar, e relativamente

aos documentos a que a investigadora conseguiu ter acesso, têm registado no seu Plano de Turma as atividades que realizam em conjunto no centro, como é o caso das já referidas comemorações: o Dia do Bolinho, a Festa de Natal, entre outras.

Ao analisarmos o PE e o PAA verificamos que no primeiro não se encontram mencionadas atividades de articulação. O mesmo patenteia e ostenta, somente, um pequeno parágrafo com o seguinte conteúdo: *“Implementar estratégias de articulação vertical e horizontal entre os departamentos nas diversas componentes do currículo no sentido de refletir sobre os resultados académicos dos alunos e permitir uma articulação programática com vista ao ultrapassar de dificuldades detetadas e melhorar os resultados.”*

Posto isto, somos levados a concluir que, à partida, não estão definidas estratégias para a prática da AC e que não existe um leque de atividades previstas para serem levadas a cabo ao longo do ano, retirando-se que as mesmas surgirão pontualmente com o decorrer do ano letivo.

No que diz respeito ao PAA, encontram-se planificadas algumas das atividades referidas pelos docentes como é o caso do Magusto, o Bolinho, o Desfile de Carnaval e a Festa de Natal. A particularidade é que todas estas atividades se encontram registadas em dois blocos estanques, ou seja, um bloco do PAA é destinado às atividades da Educação Pré-Escolar e outro às atividades do 1.º CEB, não dando a entender que sejam destinadas a atividades de articulação.

A mesma atividade, servindo de exemplo o Dia Mundial da Criança, aparece programada nos dois blocos tendo o mesmo dinamizador, a Autarquia, mas no bloco da Educação Pré-Escolar aparecem como destinatários as crianças dos Jardins-de-Infância e no bloco do 1.º CEB os destinatários são os alunos do 1.º CEB, evidenciando que são duas atividades oferecidas pelo mesmo dinamizador, a dois grupos diferentes, sem pressupor articulação. Encontramos uma pequena exceção no bloco de atividades do 1.º CEB na atividade do Magusto em que um dos objetivos da atividade é interagir com a Educação Pré-Escolar, mas os destinatários da atividade continuam a ser os alunos do 1.º CEB.

Esta situação será a confirmação de que efetivamente as práticas de articulação não estão devida e inteiramente programadas e planificadas. Existem, pelo menos, nas intenções, mas a nível documental e no seu carácter prático não se verificam.

Quanto às reuniões que os professores apontam, não encontramos registo das mesmas nesses documentos, talvez por omissão, ou por se considerar que não são os documentos indicados para as registar. Das mesmas só existem atas. Podemos inferir que há um desconhecimento, pelo menos parcial, destes documentos por parte dos docentes.

Questionados sobre, se as atividades praticadas facilitam a transição de ciclos a observação do Gráfico 5 determina que:

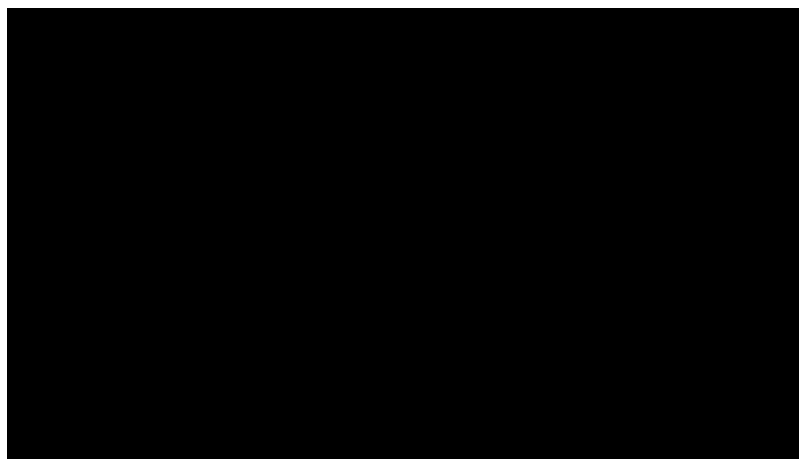


Gráfico 5-Atividades de articulação facilitadoras de transição

11 dos inquiridos responderam que as mesmas são muito facilitadoras e cinco responderam que são pouco facilitadoras. Os professores entrevistados não partilham da mesma opinião da dos 11 docentes inquiridos, pois acham as atividades muito facilitadoras. O professor do centro escolar respondeu que *“Com exceção... Um dia na escola do 1.º ciclo não considero muito importantes ...”*, o professor do não centro escolar respondeu *“Não considero...seriam importantes se as informações prestadas fossem rigorosas....e se debatessem assuntos de interesse ...para melhorar/ facilitar a transição.”*

A educadora que desempenha funções fora do centro escolar afirmou, *“Sim...as reuniões contribuem para um conhecimento do desenvolvimento, aquisições e dificuldades das crianças...permitindo aos docentes uma partilha de opiniões e estratégias...e permitem o convívio salutar entre crianças”*. Já a educadora do centro escolar disse *“São importantes...proporcionam contacto direto, momentos de partilha... mas insuficientes.”*

Assim, encontramos os dois professores entrevistados a discordarem dos 11 inquiridos e as duas educadoras entrevistadas a aliarem-se aos inquiridos, se bem que a educadora do centro escolar referisse que as atividades são insuficientes. Temos então, dois pontos de vista; os professores entrevistados a não considerarem estas atividades facilitadoras de transição e as educadoras entrevistadas a acharem-nas relevantes. Inferimos que haverá no agrupamento docentes, por se manifestarem insatisfeitos, predispostos a tentar inovar e levar a cabo outras práticas de articulação.

Para concluir o inquérito, questionaram-se os inquiridos sobre quem consideravam dever ser os promotores das práticas de articulação.

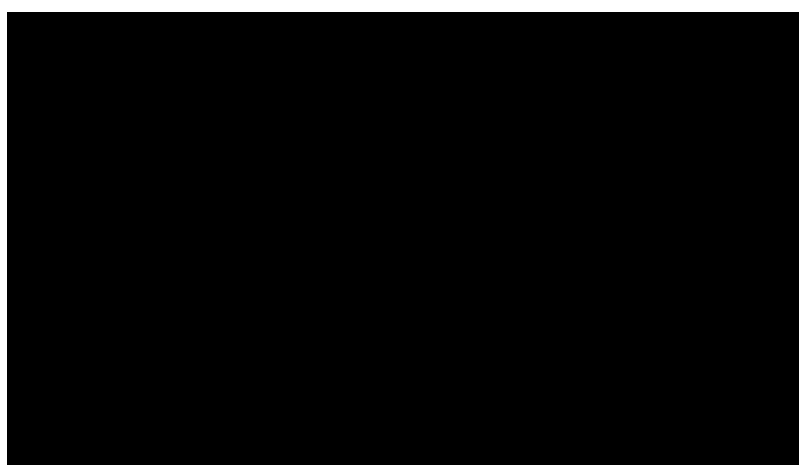


Gráfico 6- Promotores das práticas de articulação curricular

Pela observação do Gráfico 6, os inquiridos imputam a responsabilidade da prática da articulação a três entidades: ao órgão de gestão, ao coordenador de departamento e aos docentes. A mesma questão foi colocada aos entrevistados e por eles foi dito que os promotores da articulação são: para o professor que trabalha num centro escolar, “...coordenadoras de departamento do pré-escolar e do 1.º ciclo em conjugação com a direção.”, - “...coordenadores de estabelecimento.”, a educadora do centro escolar referiu “... pelos docentes, bibliotecárias e município.” O professor que não trabalha num centro escolar referiu “...coordenadores de departamento” e a educadora de um não centro escolar indicou “... departamento do pré –escolar e do 1.º ciclo “.

Estes, à semelhança dos inquiridos, apontam os coordenadores de departamento e o órgão de gestão e acrescentam os docentes, bibliotecária e município. Neste aspeto parece haver concordância entre os docentes inquiridos e entrevistados, considerando a importância que têm os coordenadores de departamento nestas práticas, indo ao

encontro dos normativos que a estes imputam responsabilidades nesta área.

Pedi-se aos entrevistados que opinassem sobre o que poderia ser feito para melhorar a prática da articulação no agrupamento e os educadores responderam que “... *fugir ao currículo... fazer atividades fora dos dias especiais... sentar, conversar, planificar... é o suficiente.*”, “... *maior disponibilidade tanto de educadores como de professores para planificar e realizar atividades.*”. Os professores são de opinião que “... *mudar mentalidades... maior conhecimento dos objetivos curriculares... maior aproximação ao ritmo de trabalho do ciclo seguinte.*”, “*Sensibilizar os intervenientes para a sua importância...*”

Encontramos nestas opiniões um dos fatores importantes referenciados neste trabalho pelos autores Serra, Costa e Portugal (2004) como sendo um fator essencial para a AC - a vontade.

Nomeiam, também, outros fatores importantes já tratados anteriormente pelos autores Serra (2004) e Roldão (1999): maior conhecimento dos objetivos curriculares e maior aproximação ao ritmo de trabalho do ciclo seguinte. Estes docentes são de opinião que o conhecimento mútuo dos conteúdos e metodologias inerentes e específicos de cada nível são uma forma de agilizar a articulação, podendo ser consideradas como um facilitador da articulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta última parte consiste na apresentação das principais conclusões do estudo, dando resposta à pergunta de partida e aos objetivos a que nos propusemos. Contém, ainda, algumas sugestões para a melhoria da AC no agrupamento em estudo, algumas limitações ao estudo e pequenas sugestões para a elaboração de outros trabalhos.

Nesta etapa do percurso esperamos conseguir fazer uma súmula das principais conclusões que o trabalho investigativo levado a cabo nos permitem fazer tendo por base os objetivos definidos, no sentido de dar resposta à pergunta primitiva: **A articulação curricular praticada entre os educadores de infância e professores do 1.º ciclo no agrupamento de escolas X facilita a transição entre estes dois níveis de ensino?**

Procurou-se averiguar a importância que os docentes, professores do 1.ºCEB e educadores do agrupamento em estudo, atribuem às práticas de AC, a forma como as implementam e a importância que estas têm na transição entre estes dois níveis.

Com a aplicação dos questionários, apercebemo-nos que os respondentes que trabalham neste agrupamento apresentam-se sensíveis à necessidade da existência da articulação entre os níveis em estudo. Deixam transparecer um entendimento positivo e abrangente deste conceito como sendo um fio condutor para melhorar a aprendizagem dos alunos, responder às suas necessidades e considerando-o um fator importante na transição de ciclos.

Podemos referir também que os respondentes consideram existir algumas iniciativas que fomentam a articulação, sendo posta em prática pelos docentes, mas, segundo eles, ainda não está completamente construída, consolidada, aplicada, explorada em toda a sua amplitude. De facto analisando e cruzando todos os dados verificámos que a articulação que existe é a do tipo regulamentada, carecendo de maior consolidação para passar a ser uma articulação espontânea, por acreditarmos que é aquela que será a ideal e mais benéfica para os alunos.

Estes professores consideram que existe um conjunto apreciável de vantagens quando se trabalha em AC. Valorizam o trabalho colaborativo, que contribui para o espírito de abertura entre docentes, necessário para a realização de pequenos projetos

comuns e outras atividades, um maior conhecimento dos espaços, dos conteúdos e dos programas para garantir a sua sequencialidade, o que se reflete na aprendizagem dos alunos.

Os docentes identificaram, como principais obstáculos à incrementação da AC os seguintes factores: “falta de formação e conhecimento das metodologias próprias e curriculares associadas a cada nível de ensino” , “horários pouco compatíveis”, “aumento do número de reuniões para preparar atividades”, “pouca abertura entre os docentes” e por fim “não valorização destas práticas de AC pelos docentes”.

A questão do currículo também foi apontada pelos docentes, em particular pelas educadoras entrevistadas, como um fator de constrangimento, o que leva a concluir, que existe por parte das mesmas, um desconhecimento das afinidades existentes ao nível de conteúdos entre estes dois níveis de ensino. As docentes deixam transparecer uma noção compartimentada de currículo não o considerando como um processo interativo, que implica continuidade, unidade e interdependência.

A falta de vontade também foi referida pelos docentes como fator de constrangimento a estas práticas.

Verificámos que os docentes consideram existir articulação AC entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB no agrupamento em causa. Apontaram, como principal tipo de articulação praticada no agrupamento, a articulação regulamentada.

Encontramos a fundamentação deste tipo de articulação a partir das atividades apontadas como as mais frequentes nas práticas de articulação. Falamos principalmente de reuniões no início e/ou final de ano letivo e visitas para conhecimento de espaços e atividades. São aspetos que vão ao encontro da prescrição normativa e que os docentes pretendem cumprir.

Os mesmos apontam, ainda, outras situações que consideram como articulação, servindo de exemplo o caso da comemoração de pequenas festividades e participação em projetos apresentados pelos parceiros da escola, o caso da autarquia, o Desfile de Carnaval e a Comemoração do Dia Mundial da Criança.

As reuniões que os docentes deste agrupamento realizam nomeadamente para conhecer as características dos alunos que irão transitar de nível de ensino e esporadicamente para que cada professor faça ao educador um relato da evolução do aluno, bem como a participação noutras atividades, sugere-nos o desenvolvimento de práticas ao nível da articulação vertical, aquela que incide, particularmente, sobre a transição entre níveis educativos e está intimamente relacionada com a continuidade

educativa já que pressupõe uma relação entre níveis de ensino.

Verificámos que existe algum desconhecimento por parte dos docentes relativamente aos documentos orientadores, PE e PAA, pois verifica-se nos mesmos a omissão do registo destas práticas de articulação. Das reuniões mencionadas, só encontrámos registo em atas, mas não as encontramos registadas nos documentos orientadores. O mesmo acontece com a atividade denominada “Um dia na escola do 1.º ciclo”. Quanto às restantes atividades encontramos menção às mesmas no PAA, devidamente departamentalizadas, sem pressupor que são de articulação.

Este facto pode dever-se a uma simples omissão ou simplesmente entendido que não são os documentos indicados para as registar.

Podemos dizer (e após a verificação dos dados obtidos) que a maioria dos docentes inquiridos considera as atividades praticadas muito facilitadoras da transição de ciclos, embora a investigação nos tenha mostrado que existem vozes discordantes ao não considerarem estas práticas relevantes pois, podendo ser consideradas facilitadoras de transição, são, ainda, insuficientes.

Apurámos que para estes docentes existem três responsáveis pelas práticas de articulação curricular e são eles: o órgão de gestão, o coordenador de departamento e os docentes.

Será entendível, para estes docentes, que os três mencionados intervenientes, gestores de topo, intermédios e de base (professores) têm um papel importante a desempenhar na promoção da AC.

O primeiro é o *órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial* (Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, subsecção II, art. 18.º). Será, então, a partir deste que todo o processo de articulação se desenrolará emanando as diretrizes necessárias.

Dos gestores intermédios, coordenadores de departamento, é esperado que sejam capazes de promover a “ *cooperação entre docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades dos alunos*” (Decreto –Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, cap. IV, art.43.º).

Dos professores, gestores de base, espera-se que vejam e tenham o currículo como um projeto coletivo e que consigam garantir aprendizagens curriculares e o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos.

Podemos concluir que o coordenador de departamento é considerado pelos docentes como tendo um papel importante, mas não lhe é imputada toda a responsabilidade das práticas de articulação.

A investigação permitiu-nos concluir, também, que, segundo os docentes, o facto de trabalhar num centro escolar é um facilitador das práticas de AC. Certo é que, ao analisarmos as atividades mencionadas, quer ao nível das entrevistas, quer ao nível do PAA, pelos docentes que trabalham num centro escolar, não encontramos grande disparidade entre as mencionadas pelos docentes que não trabalham num centro escolar.

Esta observação permite-nos afirmar que ainda há um longo caminho a percorrer para implementar práticas de AC valorizadas por todos e afirmar também, que o facto de se estar fisicamente próximo não é, só por si, um fator promotor das práticas de articulação.

Em suma, torna-se importante que todos os intervenientes da escola se apercebam da importância que têm as práticas de AC no sucesso da aprendizagem dos alunos.

Depois de expormos as principais conclusões do estudo e aproveitando as sugestões dos docentes, propomos algumas estratégias que consideramos úteis para melhorar as práticas de articulação, a saber:

- Promoção de reuniões para um conhecimento aprofundado das afinidades em termos de conteúdos entre a Educação Pré-Escolar e 1.º CEB;
- Promoção de encontros formais e informais que permitam o diálogo e a discussão de problemas, práticas pedagógicas e de experiências educativas;
- Criação de uma equipa de trabalho para promover a realização de atividades colaborativas entre os docentes da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB com vista à realização de projetos comuns;
- Elaboração de um documento para registo das atividades (planificações, reflexões, entre outras);
- Organização dos horários dos educadores e professores do 1.º CEB para que possam refletir, conversar e planificar durante o seu horário de trabalho;

Tomamos a liberdade de apresentar algumas das dificuldades com que a investigadora se deparou durante a realização deste estudo e estas ocorreram fundamentalmente: à morosidade e fraca adesão ao preenchimento do inquérito (tendo sido necessário apelar diretamente aos docentes para o efeito), passando pela dificuldade em conseguir docentes disponíveis para a realização das entrevistas e ainda tempo disponível para se dedicar de forma exaustiva à realização do trabalho face às exigências profissionais.

Referimos também, e por fim, a impossibilidade de fazer análises ou comparações baseadas em relatórios de avaliação externa, para perceber se, antes e depois desta, se registaram alterações nas práticas de articulação curricular pois, só um dos agrupamentos que formam o agrupamento em estudo foi alvo da dita avaliação.

Deixamos ainda algumas sugestões para outros possíveis estudos, abordando esta problemática da AC e, sendo assim, sugerimos: alargar este estudo a uma amostra maior da que foi utilizada, permitindo o estudo noutros agrupamentos, no sentido de se verificar se as conclusões são idênticas ou díspares das agora encontradas; aplicar este estudo no mesmo agrupamento, a outros níveis de transição, por exemplo 1.º Ciclo – 2.º Ciclo; averiguar se o entendimento sobre articulação curricular dos professores do 1.º CEB e educadores de infância que trabalham em instituições privadas é coincidente com a opinião dos docentes das escolas do estado; e ainda indagar sobre a forma como a articulação é tida em conta pelo órgão de gestão de um agrupamento.

BIBLIOGRAFIA

BAIRRÃO J., (1998), O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, ME, pp. 43-88.

BARDIN, Laurence (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Publicações Gradiva.

BRAVO, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

BRAZ, José Joaquim de Jesus (2009). *Articulação Curricular como problema de Gestão Escolar. Estudo do trabalho colaborativo em dois departamentos numa escola básica 2,3/ com Ensino Secundário da Lezíria do Tejo*, Trabalho de Projecto, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

CANÁRIO, R. (1999). “A escola: o lugar onde os professores aprendem”, In *Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro.

COSTA, J.A. & MELO, A.S. (5.ª edição). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto, Porto Editora.

COSTA, J.A.; NETO-MENDES, A. & SOUSA, L. (2001). TEIP do Esteiro: gestão pedagógica e lideranças intermédias. In *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro*, Edições Universidade de Aveiro.

COSTA, N.; NETO-MENDES, A. & PEREIRA, F. (2004). *Colaboração docente na gestão do currículo- o papel do departamento curricular*. In COSTA, J.A.; ANDRADE, A.I.; NETO- MENDES, A. & COSTA, N. (org.), *Gestão curricular- percursos de investigação*, Edições Universidade de Aveiro, (pag. 143-157).

COSTA, J.A.; DIAS, C. & VENTURA, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: projecto, decreto e práticas nas escolas*. Edições Universidade de Aveiro.

GOMES, Rui & COELHO, M.A. (2007). *Articulação curricular e cultura de escola- estudo de uma escola secundária*, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41-2, pag. 119-143, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade de Coimbra.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas- 1.º Ciclo Ensino Básico*.

MORGADO, JOSÉ CARLOS (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação, 1.ª Edição, Porto, Edições Asa.

PACHECO, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto, Porto Editora.

PORTO EDITORA, (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, LucVan (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais- Trajectos*. Lisboa, Publicações Gradiva, 1.ª edição.

RAMOS, M.ª da P.; COSTA, J.A. (2004). *Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma*. In COSTA, J.A.; ANDRADE, A.I.; NETO- MENDES, A. & COSTA, N. (org.), *Gestão curricular- percursos de investigação*, Edições Universidade de Aveiro.

RIBEIRO, ANTÓNIO CARRILHO (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Educação Hoje, 2.ª edição, Texto Editora.

ROLDÃO, M^a.CÉU. (1999a). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa, ME-DEB.

ROLDÃO, M^a.CÉU (1999b). *Os professores e a gestão do currículo- Perspectivas e Práticas em Análise*. Colecção Cidine, Porto Editora.

ROLDÃO, M^a.CÉU (abril de 1999c). *Currículo e Gestão Curricular- O Papel das Escolas e dos Professores*, in *Fórum “Escola, diversidade, currículo”*. DEB- Ministério da Educação, Instituto de Educação Educacional.

ROLDÃO, M^a.CÉU (2000). *Gestão Curricular, A especificidade do 1.º Ciclo, Gestão Curricular no 1.º Ciclo, Encontro de Reflexão, Monodocência – Coadjuvação*, DEB, Ministério da Educação, Viseu.

SERRA, C., COSTA, J. & PORTUGAL, G. (2004). *Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas*. In COSTA, J.A.; ANDRADE, A.I.; NETO- MENDES, A. & COSTA, N. (org.), *Gestão curricular- percursos de investigação*. Edições Universidade de Aveiro, (pag. 45-57).

SERRA, C.M^a. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.

SOUSA, Alberto B.(2009). *Investigação em Educação*. 2.^a edição, Lisboa, Livros Horizonte.

SOUSA, M.J.; BAPTISTA, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Edições Pactor.

TAVARES, J. (1999). *Conhecimento Científico, Pedagógico e Gestão Curricular: Pressupostos para uma Verdadeira Ciência Educacional*. In MARQUES, RAMIRO; ROLDÃO, M.^a CÉU (org.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico- Reflexão Participada*, Colecção Cidine, Porto Editora (pag. 84,97).

VASCONCELOS, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa, Texto Editores.

VASCONCELOS, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada, cruzamento de saberes e competências*. (I.P. Lisboa, Ed.), Lisboa; Colibri.

ZABALZA, M.A. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré – Escolar)

Decreto- Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Gestão e Administração das escolas não superiores)

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (Estabelece o novo regime de Autonomia, Gestão e Administração das escolas não superiores)

Decreto - Lei 137/2012 de 2 de Julho (Procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho (Estabelece as estruturas de orientação educativa e a respetiva coordenação)

Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto (Define as orientações curriculares para a educação pré-escolar)

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases Sistema Educativo)

Portaria n.º 604/2008 de 9 de Julho (Regras do procedimento concursal prévio à eleição do diretor, nos termos do Decreto –Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

Despacho n.º 8771-A/2012 (Define o calendário escolar para o ano letivo 2012-2013)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril (Primeira alteração do Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio- aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré- escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos)

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro (Quadro regulador da autonomia das escolas básicas-2.º e 3.º ciclos e secundárias)

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior)

REFERÊNCIAS DA INTERNET

www.netquest.com/.../a-escala-likert-coisas-que-todo-pesquisador-

www.ige.min-edu.pt/

ANEXOS

ANEXO I

(INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO)

Questionário: Articulação Pré_1º Ciclo

Caro/a colega

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação- Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, o presente questionário pretende recolher dados para a realização do projeto de dissertação centrado nas questões da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Peço que responda com a maior sinceridade, com a certeza de que todos os dados serão confidenciais e só servirão para os fins mencionados. Desde já, agradeço a sua disponibilidade e colaboração prestadas.

Parte 1 - Identificação Sócio-profissional

1. Sexo *

Masculino

2. Idade *

- ☐ Menos de 25
- ☐ De 25 a 29
- ☐ De 30 a 34
- ☐ De 35 a 39
- ☐ De 40 a 44
- ☐ De 45 a 49
- ☐ De 50 a 54
- ☐ De 55 a 59
- ☐ Mais de 59

3. Nº de anos de atividade profissional *

4. Nº anos na escola atual *

5. Formação Académica *

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

☐ Other:

6. Situação Profissional *

- ☐ Quadro Nomeação Definitiva
☐ Quadro de Zona Pedagógica
☐ Contratado

7. Grupo de Recrutamento *

- ☐ Pré-Escolar
☐ 1º Ciclo

8. Cargo que desempenha atualmente *

- ☐ Coordenador(a) de Estabelecimento
☐ Professor de Apoio Educativo
☐ Professor Titular de Turma
☐ Educador de Infância
☐ Coordenador(a) de Estabelecimento e Professor Titular de Turma
☐ Coordenador(a) de Estabelecimento e Educador de Infância
☐ Other:

9. Exerce a sua atividade profissional num Centro Escolar *

☐ Sim

Page 2

After page 1

Parte 2 - Articulação Curricular Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1-Conceito de articulação curricular *

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A articulação curricular diz respeito à promoção de atividades conjuntas facilitadoras do processo de transição do Pré-escolar para o 1.º CEB, envolvendo docentes e alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A articulação corresponde a um conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A articulação curricular implica que os docentes conheçam os documentos programáticos do nível de ensino anterior/seguinte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A articulação curricular permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A articulação curricular é uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A articulação curricular é um processo que ainda está por construir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A articulação curricular é uma utopia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2- Vantagens/ potencialidades da articulação curricular entre os dois níveis de ensino *

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Planificação conjunta de atividades que permitam dar continuidade curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificação conjunta de efemérides	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de projetos comuns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento dos espaços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento de afinidades entre as áreas de conteúdo dos dois níveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espírito de abertura ao trabalho colaborativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.1-Outros:

--	--

3- Dificuldades/constrangimentos da articulação curricular entre os dois níveis de ensino: *

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Falta de formação e conhecimento das metodologias próprias e curriculares associadas a cada nível de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento do número de reuniões para preparar estas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma atividade imposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouca abertura entre os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Horários pouco compatíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distância física entre os estabelecimentos de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A não valorização destas práticas pelos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1- Outras: Qual/ quais?

--

4-Considera que o facto de trabalhar num centro escolar facilita a prática da articulação? *

Sim

4.1. Se respondeu SIM, em que medida ?

--

Parte 3 - Práticas Desenvolvidas

1- Considera que, no seu agrupamento, existe articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico? *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

2- Como caracteriza o tipo de articulação existente? (selecione apenas uma hipótese) *

- ☐ Espontânea, que surge pela proximidade dos docentes com pequenos projetos comuns
- ☐ Regulamentada, a que nos é apresentada pelos normativos
- ☐ Efetiva, realizada por docentes e alunos com empenho dos mesmos

3- Assinale as atividades de articulação em que costuma participar: *

- ☐ Reuniões para planificação ao nível curricular e programático entre estes dois níveis de ensino
- ☐ Reuniões para conhecer as características dos alunos que irão transitar de nível de ensino
- ☐ Reuniões para elaboração de projetos comuns entre o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ Visita dos educadores às escolas do 1.º ciclo para conhecimento de espaços e metodologias
- ☐ Visita dos professores aos jardins-de- infância para conhecimento de espaços e metodologias
- ☐ Visita dos alunos do Ensino Pré-escolar às escolas do 1.º Ciclo para conhecimento de espaços e atividades

3.1- Outro(s): Qual/ quais?

4- Essas atividades estão programadas: *

- ☐ No Plano Anual de Atividades
- ☐ No Projeto Educativo
- ☐ No Plano de Turma

4.1- Outro(s): Qual/ quais?

5- Na sua opinião as atividades praticadas ao nível da articulação facilitam a transição entre estes dois níveis de ensino? *

Muito 

6- No agrupamento em que está inserido o principal promotor das práticas de articulação é/são: *

- ☐ O órgão de gestão
- ☐ O coordenador de departamento
- ☐ Os docentes (educadores e professores)
- ☐ O coordenador de estabelecimento

6.1- Explique a razão da sua escolha *

ANEXO II

(REQUERIMENTOS)

Ex.ma Sra. Diretora do
Agrupamento de Escolas de

17. OUT 2012

AURORA MARIA MARQUES SILVA, casada, portadora do Cartão de Cidadão n.º 09945394 OZZ5, válido até 17/05/2016, Nif. n.º 207447098, professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente ao quadro deste agrupamento e a exercer funções docentes na escola do 1.º Ciclo de , encontrando-se na frequência do Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, neste momento na fase de preparação de dissertação, sobre o tema Articulação Curricular;

vem requerer a V.ª Ex.ª

AUTORIZAÇÃO

para recolha de:

- 1- informação contida em documentos elaborados neste agrupamento tanto ao nível do Ensino Pré Escolar como do 1.º Ciclo (v.g. atas, Projeto Educativo, Regulamento Interno, entre outros);
- 2- entrevistas a docentes (com ou sem nomeação de cargos).

A impetrante declara, sob compromisso de honra, não revelar nem fazer qualquer menção, no seu trabalho de pesquisa, a:

- a) nome/denominação do agrupamento
- b) nome ou identidade dos entrevistados

Finalmente, a requerente solicita lhe seja notificado o despacho que recair sobre este requerimento para eventual exibição a quem, dentro da Instituição, levante obstáculos ou lance dúvidas sobre a (i)licitude da ação/trabalho a desenvolver.

Para tanto;

Espera Respeitosamente Deferimento;

15 de outubro de 2012

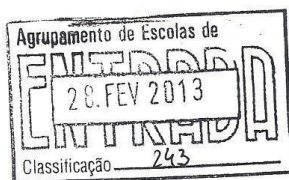
A requerente:

Aurora Maria Marques Silva

(Aurora Maria Marques Silva)

Despacho,
É autorizado,
Recebo-se os dados
e requerente que o
RI e PE são neste
momento em processo
de revisão.

Tomou conhecimento:
23/10/12
Aurora Maria Marques Silva



À Área de Pessoal
Para Cumprimento
Toméu Coelho
Assinatura, 1/3/2013
A Directora

Ex.ma Sra. Diretora do
Agrupamento de Escolas de

AURORA MARIA MARQUES SILVA, casada, portadora do Cartão de Cidadão n.º 09945394 0ZZ5, válido até 17/05/2016, Nif. n.º 207447098, professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrante do quadro deste agrupamento e a exercer funções docentes na escola do 1.º Ciclo de , encontrando-se na frequência do Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, neste momento na fase de recolha de dados para a realização do capítulo de investigação da sua dissertação sobre o tema Articulação Curricular;

vem requerer a V.ª Ex.ª

AUTORIZAÇÃO

para:

- 1- passar questionário a docentes do ensino pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, sendo este enviado por Google Drive -Google Docs;
- 2-entrevistas a docentes (com ou sem nomeação de cargos mas não identidades).

A requerente solicita lhe seja notificado o despacho que recair sobre este requerimento para eventual exibição a quem, dentro da Instituição, levante obstáculos ou lance dúvidas sobre a (i)licitude da ação/trabalho a desenvolver.

Junta: uma impressão do questionário, uma impressão da entrevista

Para tanto;

Espera Respeitosamente Deferimento;

, 28 de fevereiro de 2013

A professora:

Aurora Maria Marques Silva

(Aurora Maria Marques Silva)

Toméu conhecimento e leva cópia.
08/03/13

A professora:

Aurora Maria Marques Silva

Deferido
A Directora

1.3.2013

ANEXO III

(GUIÃO DAS ENTREVISTAS)

Entrevista a docentes que trabalham num centro escolar

- 1- Acha que existe articulação curricular entre o pré- escolar e primeiro ciclo neste agrupamento de escolas?
- 2- Em que atividades se traduz essa articulação?
- 3- Na sua opinião essas atividades são importantes para a transição entre estes dois níveis? Porquê?
- 4- Considera que trabalhar num centro escolar permite realizar atividades de articulação com maior facilidade? Porquê?
- 5- Indique algumas atividades de articulação praticadas neste centro escolar.
- 6- Quem as promove?
- 7- Fora do centro escolar quem promove as práticas de articulação?
- 8- Acha que existem constrangimentos que dificultam a prática da articulação? Dê exemplos.
- 9- O que acha que se pode fazer para incentivar mais a articulação entre estes dois níveis?

Entrevista a docentes que não trabalham num centro escolar

- 1- Acha que existe articulação curricular entre o pré- escolar e primeiro ciclo neste agrupamento de escolas?
- 2- Em que atividades se traduz essa articulação?
- 3- Na sua opinião essas atividades são importantes para a transição entre estes dois níveis? Porquê?
- 4- -Considera que por não trabalhar num centro escolar é um entrave à realização de práticas de articulação? Porquê?
- 5- Indique algumas atividades de articulação praticadas neste agrupamento.
- 6- Quem as promove?
- 7- Acha que existem constrangimentos que dificultam a prática da articulação? Dê exemplos.
- 8- O que acha que se pode fazer para incentivar mais a articulação entre estes dois níveis?

ANEXO IV

(TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS)

Centro escolar- prof. 1.º ciclo

1 - Acha que existe articulação curricular entre o pré- escolar e primeiro ciclo neste agrupamento de escolas?

Existe, pelo menos nas intenções. Há troca de informações entre as educadoras e os professores do 1º CEB, de modo a que os alunos transitem mais bem preparados e com mais capacidades, especialmente de motricidade fina e de conhecimentos adequados ao seu nível etário.

2 -Em que atividades se traduz essa articulação?

No agrupamento, cada departamento trata das suas atividades. Só nos grandes eventos, tipo Carnaval, ou Dia da Criança é que costuma haver atividades conjuntas. Há, no entanto uma atividade que é um dia na Escola do 1º CEB, onde as crianças da Pré vão participar nas atividades de uma turma do 4º ano, como forma de promover uma maior e melhor integração. Essa sim, promove uma articulação condigna e eficaz.

3 - Na sua opinião essas atividades são importantes para a transição entre estes dois níveis? Porquê?

Com exceção da anteriormente referida “um dia na Escola do 1º CEB”, todas as outras não as considero muito importantes para a transição. Excetua-se o facto de promover um maior conhecimento e convivência entre alunos.

Cada nível de ensino participa nas atividades programadas pelos seus responsáveis e para a faixa etária dos seus alunos.

“Amigos, amigos, negócios à parte!”

4 - Considera que trabalhar num centro escolar permite realizar atividades de articulação com maior facilidade? Porquê?

Sim. Trabalha-se a um nível muito mais próximo, as crianças interagem muito mais e melhor uma com os outros, e até a nível de profissionais há uma maior aproximação, e troca de informações informais e formais, sobre atividades e desempenho das mesmas.

5 - Indique algumas atividades de articulação praticadas neste centro escolar.

Só para citar algumas:

O Dia da Alimentação – Todos os alunos de Centro Escolar trouxeram uma peça de

fruta. Foram confeccionadas espetadas de fruta e repartidas por todos no refeitório. Todos comeram, houve animação musical e canções alusivas. Houve participação de todos os Professores, Educadoras e funcionários – tudo para a mesma causa.

Magusto – Todos trouxeram castanhas, fez-se a fogueira, assaram-se as mesmas, repartiram-se por todos e todos comeram. Houve sumos, canções e jogos tradicionais. Foi convidado O Jardim de Infância da Lagoa Parada, que também participou.

Festa de Natal – Organizada conjuntamente pelos professores e Educadoras, houve a participação de todos os alunos e famílias, que depois do espetáculo fizeram um jantar partilhado, onde o convívio foi total.

6 - Quem as promove?

Normalmente há reuniões periódicas dos profissionais do Centro Escolar, onde são debatidas todas as ideias, e levadas à práticas todas as consideradas mais válidas e que melhor servem os interesses de todos. O Coordenador tem de preparar essas reuniões e lançar ideias para o debate.

7 - Fora do centro escolar quem promove as práticas de articulação?

As práticas de articulação fora do centro escolar são propostas pelas Coordenadoras de Departamento da Pré e do 1º CEB, em conjugação de esforços com a Direção e de acordo com a legislação em vigor.

8 - Acha que existem constrangimentos que dificultam a prática da articulação? Dê exemplos.

Por vezes não existe boa vontade para articular atividades, quer por causa da idade dos participantes, quer porque poderá haver “uma intrusão na quinta de cada um”. (e cada um tem de mandar na sua!)

Ex. Neste Natal o Jardim de Infância de Lagoa Parada, que se encontra isolado, foi convidado a participar na Festa conjunta do Centro Escolar de Santiago da Guarda, onde já tinham familiares e haveria uma maior convivência. Não foi aceite e o Jardim fez a sua própria festa, no seu ambiente, só com os seus...

Como este, também as Escolas ou Jardins (não Centros Escolares) tendem a fechar-se

no seu ambiente natural, sendo avessos a mudanças.

9 - O que acha que se pode fazer para incentivar mais a articulação entre estes dois níveis?

Primeiro teria de haver uma mudança de mentalidades. Por outro lado, não é impondo por legislação que se conseguem resultados positivos (as coisas neste momento fazem-se porque somos obrigados, não porque queiramos fazê-las). Deveria haver um maior conhecimento dos objetivos curriculares de cada nível de modo a que a transição fosse suave e progressiva, contemplando todos os itens necessários ao bom desempenho por parte de todos os intervenientes. Em cada nível de ensino e na parte terminal do mesmo, deveria haver uma maior aproximação ao ritmo de trabalho e exigências do ciclo seguinte. Seria bom que houvesse uma maior e mais livre troca de informações relativas aos alunos que transitam (da Pré para o 1º CEB), para não haver duplicação de trabalho, de meios e de esforços.

Centro escolar- educadora

1- Acha que existe articulação curricular entre o pré- escolar e primeiro ciclo neste agrupamento de escolas?

Existe articulação no final de cada período entre docentes e “alguma” articulação entre as crianças.

2- Em que atividades se traduz essa articulação?

Atividades lúdicas.

3- Na sua opinião essas atividades são importantes para a transição entre estes dois níveis? Porquê?

São importantes uma vez que proporcionam um contato mais direto, de momentos de partilha, mas são insuficientes.

4- Considera que trabalhar num centro escolar permite realizar atividades de articulação com maior facilidade? Porquê?

Trabalhar num centro escolar permite de facto realizar mais facilmente atividades de articulação, uma vez que estamos próximos e que a realidade vivida no meio é praticamente idêntica.

5- Indique algumas atividades de articulação praticadas neste centro escolar.

Este ano letivo (o 1.º em centro escolar) articulámos apenas nas festas do magusto e Natal

6- Quem as promove?

Foram promovidas pelos docentes.

7- Fora do centro escolar quem promove as práticas de articulação?

Fora do centro escolar, as práticas de articulação, são promovidas pela educadora, professoras bibliotecárias e município.

8- Acha que existem constrangimentos que dificultam a prática da articulação? Dê exemplos.

O principal constrangimento à realização da prática de articulação é o vasto currículo do 1º ciclo. Os colegas deste ciclo têm o tempo muito limitado ou seja, não podem “fugir” ao currículo estabelecido.

9- O que acha que se pode fazer para incentivar mais a articulação entre estes dois níveis?

Na minha opinião era importante que a articulação não se fizesse apenas em “dias especiais”. O partilhar experiências, vivências entre os diversos níveis são muito importantes para o crescimento como pessoas e não só.

A amizade, o respeito, a ajuda, valores essenciais à vida em sociedade consolidam-se nestes momentos.

O que fazer?

“Fugir” de quando em vez ao currículo. Nada se perde, mas adquire-se outras mais valias. Sentar, conversar, planificar..., é o suficiente.

Não centro escolar- prof 1.º ciclo

1- Acha que existe articulação curricular entre o pré- escolar e primeiro ciclo neste agrupamento de escolas?

Existem reuniões de articulação, no entanto não existe, quanto a mim, articulação curricular.

2- Em que atividades se traduz essa articulação?

Na reunião de final de ano, as educadoras dão informações, normalmente aos professores que supostamente irão ter 1.º ano e entregam as avaliações do pré-escolar. É de salientar que as informações transmitidas e as que constam nas avaliações nem sempre coincidem.

Na reunião de final de período, a articulação consiste essencialmente em cada professor “falar” sobre os seus alunos individualmente ou seja se o aluno A está a acompanhar, se chora, se está frequentemente distraído... cada professor fala especificamente para a educadora do aluno e vice versa.

3- Na sua opinião essas atividades são importantes para a transição entre estes dois níveis? Porquê? Não considero.

Estas atividades seriam importantes se fossem rigorosas quando às informações transmitidas, por vezes parece que as educadoras têm medo de dizer aos encarregados de educação que os seus educandos revelam problemas e assim “passam a batata quente” para os professores que os recebem”. Também seriam importantes se se debatessem assuntos de interesse geral de modo a melhorar/facilitar a transição.

4- -Considera que por não trabalhar num centro escolar é um entrave à realização de práticas de articulação? Porquê?

Não, existe uma coordenadora do pré-escolar e uma do 1.º ciclo que poderiam fazer a “ponte”

5- Indique algumas atividades de articulação praticadas neste agrupamento.

Além das reuniões, desconheço outras atividades de articulação.

6- Quem as promove?

Os coordenadores de departamento.

7- Acha que existem constrangimentos que dificultam a prática da articulação? Dê exemplos.

Sim. Falta de vontade.

8- O que acha que se pode fazer para incentivar mais a articulação entre estes dois níveis?

Sensibilizar os intervenientes para a sua importância e não só para a sua obrigatoriedade.

Não centro escolar- educadora

1- Acha que existe articulação curricular entre o pré- escolar e primeiro ciclo neste agrupamento de escolas?

Sim

2- Em que atividades se traduz essa articulação?

Nas reuniões realizadas no início e final do ano letivo, nas diferentes atividades que decorrem ao longo do ano (realização de magusto, comemoração do dia do bolinho, natal, etc.)

3- Na sua opinião essas atividades são importantes para a transição entre estes dois níveis? Porquê?

Sim, porque no que respeita às reuniões (início e final de ano letivo) elas contribuem para um conhecimento do desenvolvimento, aquisições e dificuldades das crianças, ao longo do seu percurso tanto no ensino pré-escolar, como depois no primeiro ano do primeiro ciclo, permitindo aos docentes uma partilha de opiniões e estratégias de forma a tornar a transição entre ciclos mais bem sucedida possível. Por outro lado, a partilha de atividades permitem o convívio salutar entre crianças, o recordar de um espaço (quando as atividades acontecem no JI), ou o conhecimento de um espaço diferente (quando as atividades acontecem na sala do 1ºCEB).

4-Considera que por não trabalhar num centro escolar é um entrave à realização de práticas de articulação? Porquê?

Sim, porque a distância física entre os dois estabelecimentos condiciona o diálogo permanente entre docentes para troca de ideias, planificação, bem como a realização das atividades.

5-Indique algumas atividades de articulação praticadas neste agrupamento.

Reuniões, vivência de tradições, comemoração de datas festivas, entre outras, contempladas no plano anual de atividades.

6- Quem as promove?

Departamentos da educação pré-escolar e do primeiro ciclo.

7- Acha que existem constrangimentos que dificultam a prática da articulação? Dê exemplos.

Sim. Horário letivo e de estabelecimento, exigência curricular.

8- O que acha que se pode fazer para incentivar mais a articulação entre estes dois níveis?

Essencialmente haver maior disponibilidade tanto de educadores como de professores para planificar e realizar atividades de articulação. Mais diálogo entre os dois ciclos.

ANEXO V

(GRELHAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS)

Grelha de análise das entrevistas aos docentes que trabalham num centro escolar

Categorias	Subcategorias	Indicadores / unidades de registo
1.Existencia de articulação	Agrupamento	- "...existe articulação no final de cada período entre docentes e alguma entre crianças. (edu) - "Existe pelo menos nas intenções...há troca de informações entre professores e educadores..." (pro)
2. Quem promove a articulação	Intervenientes	- "... pelas coordenadoras de departamento do pré e do 1.º ciclo em conjugação com a direção."(pro) - "Pelos docentes, bibliotecárias e município."(edu) - "...coordenadores de estabelecimento."(pro)
3. Em que se traduz a articulação	Práticas de articulação - pelo agrupamento - município - centro escolar	- "... a atividade <i>Um dia na escola do 1.º ciclo...</i> as crianças do pré participam numa atividade numa turma do 1.º ciclo..."(pro) - "...reuniões..."(pro) - "...atividades lúdicas..." (edu) - "...Desfile de Carnaval, Dia Mundial da criança." (pro) - "Participação em pequenas atividades festivas como o Dia da Alimentação, Magusto, Festa de Natal." (edu),(pro)
4- Pertinência das atividades de articulação	Transição de nível de ensino	- "São importantes...proporcionam contacto direto, momentos de partilha... mas insuficientes"(edu) - "Com exceção da <i>Um dia na escola do 1.º ciclo</i> não considero muito importantes ..." (pro)

5- Facilitadores da prática da articulação	Trabalhar num centro escolar	<p>- "...permite de facto realizar mais facilmente atividades...estamos mais próximos e a realidade vivida ... é idêntica."(edu)</p> <p>- "...trabalha-se ... muito próximo...as crianças interagem muito mais..., a nível profissional maior...troca de informações informais e formais..."(pro)</p>
6- Constrangimentos à prática da articulação	<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Elemento volitivo</p>	<p>- "... vasto currículo do 1.º ciclo...limita o tempo..."(edu)</p> <p>- "...não existe boa vontade...pode haver <i>“uma intrusão na quinta de cada um”</i> ...cada um manda na sua quinta..."(pro)</p>
7- Processos para efetivar a articulação	Estratégias	<p>- "... fugir ao currículo... fazer atividades fora dos dias especiais... sentar, conversar, planificar... é o suficiente."(edu)</p> <p>- "... mudar mentalidades...maior conhecimento dos objetivos curriculares...maior aproximação ao ritmo de trabalho do ciclo seguinte...maior e mais livre troca de informações entre docentes."(pro)</p> <p>- "... não impondo por legislação ...as coisas fazem-se porque temos que a fazer não porque queiramos."(pro)</p>

Grelha de análise das entrevistas aos docentes que não trabalham num centro escolar

Categorias	Subcategorias	Indicadores / unidades de registo
1.Existencia de articulação	Agrupamento	- "...existem reuniões de articulação no entanto não existe ... articulação curricular."(pro) - "Sim." (edu)
2. Quem promove a articulação	Intervenientes	- "... departamento do pré –escolar e do 1.º ciclo ."(edu) - "...coordenadores de departamento.(pro)
3. Em que se traduz a articulação	Práticas de articulação - pelo agrupamento	- "...reuniões no final do ano letivo com os professores que supostamente irão receber alunos de 1.º ano..."(prof) - "Reunião no final de cada período em que cada professor fala ao educador da evolução do aluno."(pro) - "Reuniões no início e final do ano letivo."(edu) - "Participação em pequenas atividades festivas como , Magusto, Festa de Natal, Bolinho."(edu)
4- Pertinência das atividades de articulação	Transição de nível de ensino	- "Não considero...seriam importantes se as informações prestadas fossem rigorosas....e se debatesses assuntos de interesse ...para melhorar/ facilitar a transição. (pro) - "Sim...as reuniões contribuem para um conhecimento do desenvolvimento, aquisições e dificuldades das crianças...permitindo aos docentes uma partilha de opiniões e estratégias...e permitem o convívio salutar entre crianças."(edu)
5- Facilitadores da prática da articulação	Não trabalhar num centro escolar	- "Não, existe uma coordenadora do pré-escolar e uma do 1.º ciclo que poderiam fazer a ponte."(pro) - "Sim, ... distância física entre os dois estabelecimentos condiciona o diálogo permanente entre docentes para troca de ideias,

		planificação ...e realização de atividades.”(edu)
6- Constrangimentos à prática da articulação	<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Elemento volitivo</p>	<p>-“ ...horário letivo e de estabelecimento, exigência curricular.” (edu)</p> <p>-“Falta de vontade.”(pro)</p>
7- Processos para efetivar a articulação	Estratégias	<p>- “Sensibilizar os intervenientes para a sua importância e não só para sua obrigatoriedade.”(pro)</p> <p>- “... maior disponibilidade tanto de educadores como de professores para planificar e realizar atividades. Mais diálogo entre os dois ciclos.”(edu)</p>

ANEXO VI

(GRÁFICOS)

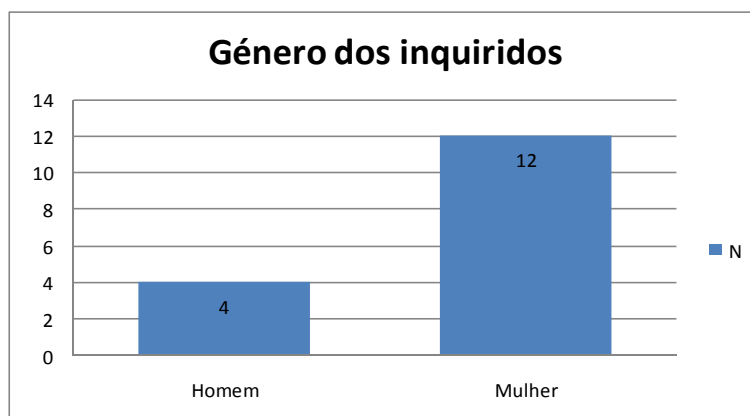


Gráfico 1

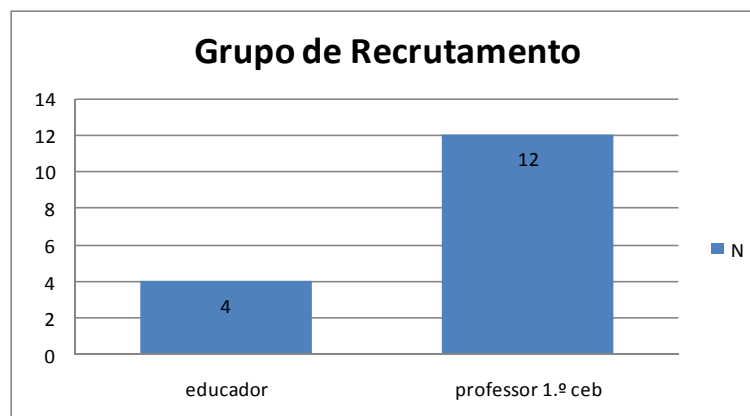


Gráfico 2

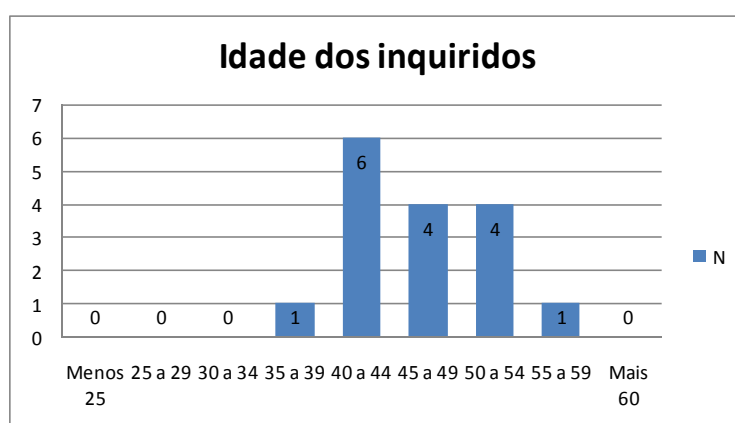


Gráfico 3

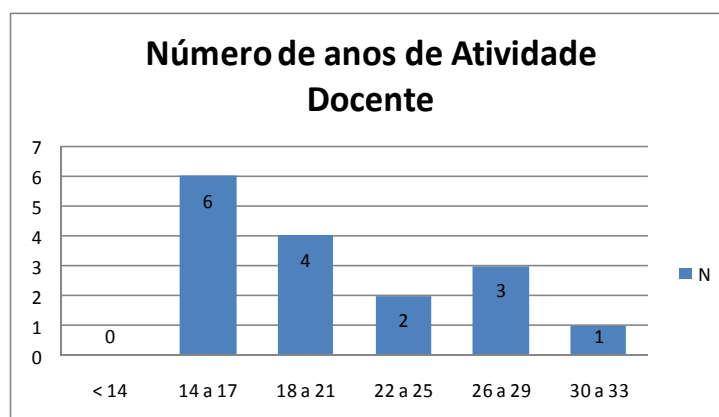


Gráfico 4

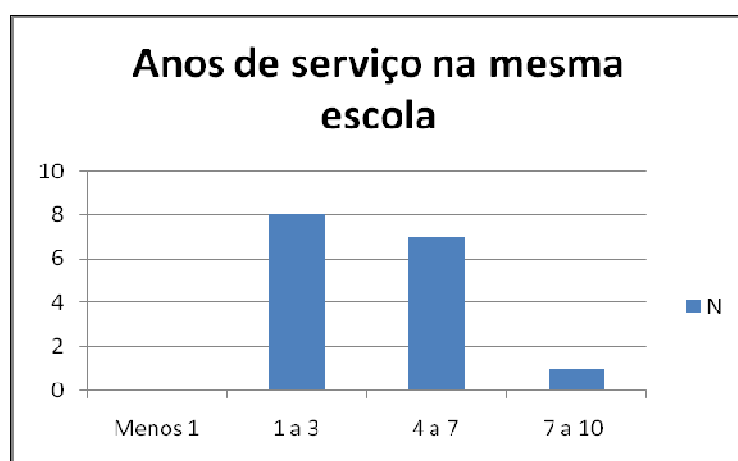


Gráfico 5

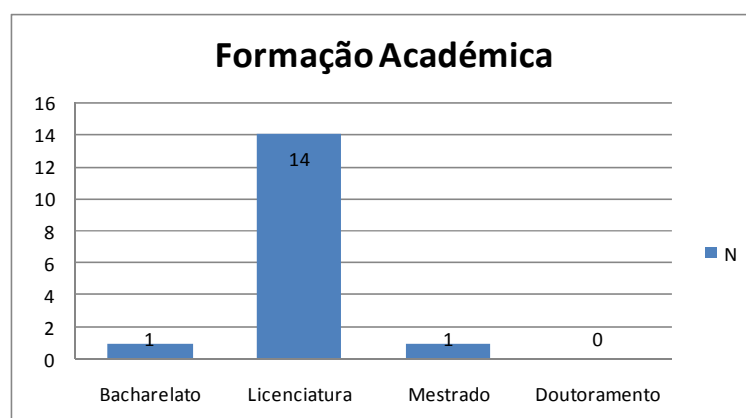


Gráfico 6

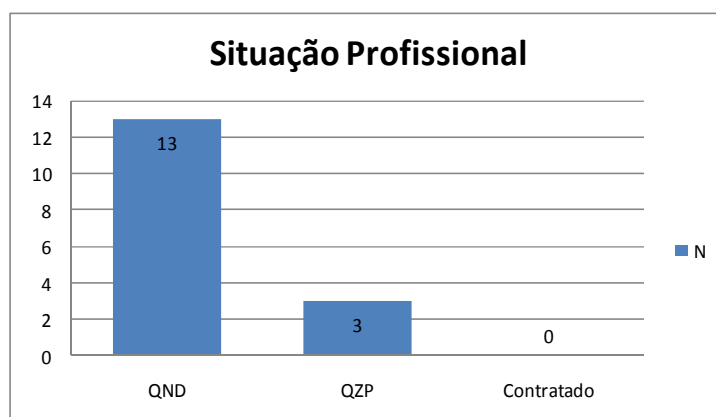


Gráfico 7

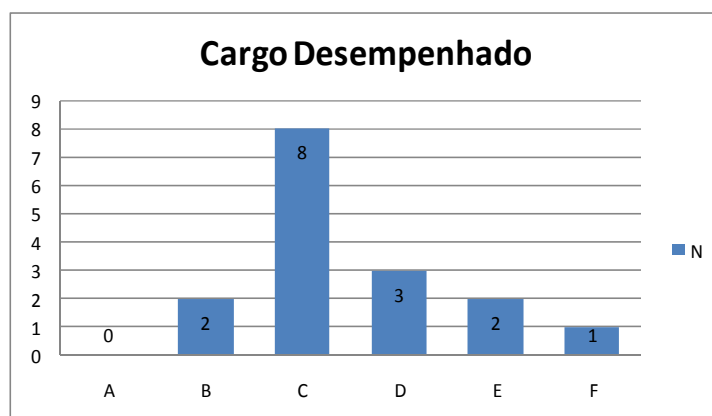


Gráfico 8

Legenda:

A- Coordenador(a) de Estabelecimento

B- Professor de Apoio Educativo

C- Professor Titular de Turma

D- Educador de Infância

E- Coordenador(a) de Estabelecimento e Professor Titular de Turma

F- Coordenador(a) de Estabelecimento e Educador de Infância

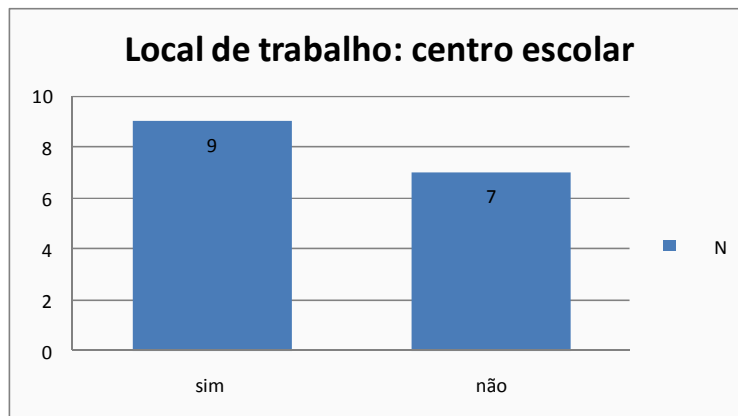


Gráfico 9

ANEXO VII

(TABELAS RELATIVAS AO QUESTIONÁRIO)

Tabela 1

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
	N	N	N	N	N
A articulação curricular diz respeito à promoção de atividades conjuntas facilitadoras do processo de transição do Pré-escolar para o 1.º CEB, envolvendo docentes e alunos	0	0	1	8	7
A articulação corresponde a um conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade	0	0	1	9	6
A articulação curricular implica que os docentes conheçam os documentos programáticos do nível de ensino anterior/seguinte	0	0	5	6	5
A articulação curricular permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior	0	1	4	9	2
A articulação curricular é uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes	1	9	2	3	1
A articulação curricular é um processo que ainda está por construir	1	2	5	5	3
A articulação curricular é uma utopia	2	10	4	0	0

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
	N	N	N	N	N
Tabela 2 Planificação conjunta de atividades que permitam dar continuidade curricular	0	3	2	10	1
Planificação conjunta de efemérides	0	0	4	8	4
Realização de projetos comuns	0	0	2	12	2
Conhecimento dos espaços	0	1	2	10	3
Conhecimento de afinidades entre as áreas de conteúdo dos dois níveis	0	0	2	11	3
Espírito de abertura ao trabalho colaborativo	0	0	0	10	6

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
	N	N	N	N	N
Tabela 3 Falta de formação e conhecimento das metodologias próprias e curriculares associadas a cada nível de ensino	0	3	4	8	1
Aumento do número de reuniões para preparar estas atividades	0	6	3	7	0
Uma atividade imposta	1	5	4	5	1
Pouca abertura entre os docentes	1	1	7	7	0
Horários pouco compatíveis	0	4	3	7	2
Distância física entre os estabelecimentos de ensino	1	6	4	5	0
A não valorização destas práticas pelos docentes	0	2	7	7	0