

ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO:

Contributos para a eficácia escolar

Rute Isabel Saloio Rodrigues Sanches

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Maio de 2013

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação

Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ciências da Educação

**ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O 1º
CICLO:**

Contributos para a eficácia escolar

Autor: **Rute Isabel Saloio Rodrigues Sanches**

Orientador: **Professor Doutor José Reis Jorge**

Coorientador: **Mestre Ana Patrícia Almeida**

“Ninguém pode demitir-se da tarefa de educar;
a educação é uma tarefa e uma responsabilidade de todos.”

(Leite, 2003)

Dedicatória

À minha avó
e ao meu filho.

Agradecimentos

Este estudo não teria sido possível sem a participação, colaboração e contributo e de várias pessoas, a quem quero agradecer e mostrar o meu apreço.

Ao diretor adjunto do agrupamento, professor Luís Pacheco, às educadoras e professores onde foi desenvolvida esta investigação, agradeço a disponibilidade, abertura e empenhamento que sempre demonstraram.

À coorientadora da tese, mestre Ana Patrícia Almeida pela orientação, ajuda e atenção que me dispensou ao longo da elaboração deste trabalho, bem como ao orientador, professor doutor José Reis Jorge.

À minha família, e em especial à minha mãe e à minha irmã, que constituíram um suporte essencial no encorajamento, no apoio e na paciência que sempre tiveram.

Ao meu marido pelo apoio absoluto e constante estímulo que permitiu a superação dos momentos difíceis e a manutenção da motivação.

Por último, mas não menos importante, ao meu filho, pelos “beijinhos de inspiração” que me deu quando eu manifestava cansaço ou falta de motivação.

Resumo

O estudo centra-se na análise da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico e do trabalho colaborativo, num determinado agrupamento de escolas, onde se pretende analisar a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, o desenvolvimento curricular e o trabalho colaborativo.

Desta forma, esta temática partiu de um problema central identificado, relacionado com a inexistência ou fragilidade de uma articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, tendo este estudo como objetivos principais:

- Conhecer as representações de professores e educadores face à forma como se encontra estruturada a sua organização e dinâmica no que respeita à articulação curricular;
- Identificar constrangimentos organizacionais ao estabelecimento de uma articulação curricular eficaz;
- Construir uma proposta de intervenção, com base no diagnóstico efetuado, para ser aplicada no agrupamento, que permita desenvolver a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, quer do ponto de vista organizacional quer na perspetiva pedagógica.

Para tal optou-se por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, uma vez que é a mais indicada para este tipo de estudo. Atendendo aos objetivos delineados para o estudo e à natureza do mesmo, privilegiaram-se 2 técnicas de recolha de dados: a entrevista e o questionário. Neste sentido, foram realizadas 4 entrevistas, e aplicado um questionário aos docentes do 1º ano de escolaridade do presente ano letivo e do transato.

Após a recolha e análise dos dados prosseguiu-se para a elaboração de um Projeto de Intervenção, que visasse solucionar as lacunas existentes. Nele foram propostas várias atividades que promovam a articulação curricular entre o pré-escolar numa lógica de continuidade e tornando a escola mais eficaz, tendo a preocupação de manter a especificidade de cada um dos níveis educativos, as orientações curriculares da educação de infância e a organização curricular do 1º ciclo.

Abstract

The study focuses on the analysis of the link between preschool education and the first cycle of basic education and collaborative work, in a given grouping schools, which, aims to analyze the curricular articulation between preschool and first cycle of basic education, the curriculum development and collaborative work.

Thus, this theme came from an identified central problem, related to the absence or weakness of joint curriculum articulation between preschool and first cycle of basic education, having as main objectives of this study:

- The knowledge of the representations of teachers and educators reading the way the organization and the dynamics are structured for the curriculum articulation;
- Identify organizational constraints to the establishment of an effective curricular articulation;
- Constructing a proposed intervention, based on a made diagnosis, to be applied in grouping school, which allows to develop the link between preschool and first cycle of basic education, whether from an organizational standpoint, either in pedagogical perspective.

For this a research methodology of a qualitative nature was chosen, since it is more appropriate for this type of study. Given the outlined objectives for the study and its nature, preference was given to two techniques of data collection: the interview and the questionnaire. In this regard, there were four interviews made, and a questionnaire was applied on teachers of the first grade of this school year and the transact one.

After the collecting and analysis of data, we proceeded to the elaboration so the Intervention Project, that aimed to solve the existing gaps. There were several proposed activities that promote curricular articulation between preschool in a logic of continuity and making the school more effective, taking the concern to maintain the specificity of each of the educational levels, curriculum guidelines for childhood education and the first cycle's curriculum organization.

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos por grupo etário

Tabela 2 – Distribuição dos sujeitos por tempo de serviço

Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos por grau acadêmico

Tabela 4 – Caracterização dos entrevistados

Tabela 5 – Articulação curricular entre pré-escolar e 1º ciclo

Tabela 6 – Ambiente de escola e trabalho articulado

Tabela 7 – Conhecimento das orientações curriculares do nível de ensino que
leciona e do anterior/seguinte

Tabela 8 – Existência de projetos de articulação que integrem pré-escolar e 1º ciclo

Tabela 9 – Quantidade de reuniões de articulação curricular entre ciclos

Tabela 10 – Existência de relatórios e de articulação curricular com técnicos
exteriores ao agrupamento

Tabela 11 – Diálogo com técnicos dos colégios frequentados pelos alunos durante o
pré-escolar

Tabela 12 – Quantidade de reuniões realizadas com técnicos dos colégios
frequentados pelos alunos durante o pré-escolar

Tabela 13 – Quantidade de reuniões realizadas com técnicos especializados que
acompanharam alunos com N.E.E.

Tabela 14 – Incentivo ao trabalho colaborativo

Tabela 15 – Desenvolvimento de trabalho articulado

Tabela 16 – Práticas de trabalho articulado e desenvolvimento de escolas eficazes

Tabela 17 – Trabalho articulado enquanto mecanismo para o desenvolvimento de escolas eficazes

Tabela 18 – Implicação do trabalho docente na organização de uma escola eficaz

Tabela 19 – Competência docente e sua implicação no trabalho articulado

Tabela 20 – Cooperação/colaboração entre docentes enquanto elementos facilitadores da transição entre ciclos

Tabela 21 – Conteúdos curriculares e metodologias utilizadas na articulação curricular

Tabela 22 – Conhecimento da organização curricular do ciclo anterior/seguinte

Tabela 23 – Adoção de atitudes proativas na continuidade/sequencialidade do trabalho realizado

Tabela 24 – Falta de conhecimento do trabalho realizado e de articulação curricular entre ciclos

Índice de Quadros

Quadro 1 - Organização dos blocos do questionário

Quadro 2 - Organização dos blocos da entrevista às coordenadoras

Quadro 3 - Organização dos blocos da entrevista ao elemento da direção

Índice de Esquemas

Esquema1 – Áreas de intervenção do projeto de intervenção após analisado o diagnóstico da situação

Esquema 2 – Objetivos do projeto tendo em conta as áreas de intervenção

Esquema 3 – Atividades a desenvolver no projeto tendo em conta as áreas de intervenção

Índice de Figuras

Figura 1 – Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e o Programa do 1.º CEB

Índice

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice de tabelas.....	v
Índice de quadros.....	vii
Índice de esquemas	viii
Índice de figuras	ix
Introdução.....	10
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	14
1.1. A educação até aos anos 80.....	14
1.2. Movimento das escolas eficazes	27
1.3. Articulação curricular e eficácia de escolas	32
1.4. Currículo e desenvolvimento curricular	37
1.5. Articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo	43
Capítulo II - Metodologia	51
2.1. Opções metodológicas	51
2.2. Percurso metodológico	55
2.3. Seleção da amostra e características dos participantes	56
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	59
2.4.1. Inquérito por questionário	60
2.4.2. Inquéritos por entrevista	64

Capítulo III - Análise e discussão dos resultados	68
3.1. A articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo: representações dos docentes	68
3.2. A articulação curricular nas metodologias de trabalho entre educadores e professores....	72
3.3. Estratégias de trabalho articulado	74
3.4. Perspetivas dos atores (professores e coordenadores) sobre o trabalho articulado	79
Capítulo IV - Projeto de Intervenção	95
4.1. Caracterização do agrupamento de escolas.	95
4.2. Diagnóstico da situação.....	96
4.3. Problema central.....	98
4.4. Problemas parcelares	99
4.5. Objetivos do projeto de intervenção.....	99
4.6. Planificação das atividades.....	102
4.7. Avaliação do projeto de intervenção.....	120
Capítulo V - Considerações finais.....	122
Referências bibliográficas.....	125
ANEXOS	129
Anexo I - Inquérito por questionário	130
Anexo II - Guião da entrevista – elemento da direção	138
Anexo III - Guião da entrevista – coordenadores	141
Anexo IV - Grelha de análise da entrevista	143
Anexo V - Grelha de análise das questões abertas do questionário	165
Anexo VI - Protocolo de investigação.....	173

Introdução

Saber identificar uma boa escola e como fazer com que outras adquiram características semelhantes tem sido um propósito de pais, professores, decisores políticos e investigadores. A conformidade de opiniões existente no sentido de que é possível intervir no sistema educativo a fim de potenciar formas de alcançar o aumento do sucesso dos alunos tem vindo a fazer com que a eficácia em educação mereça uma atenção crescente da comunidade em geral e da comunidade educativa em particular.

Quando se afirma que uma escola é boa, diz-se que ela demarca a sua cultura própria, valorizando-a e atuando em função dela. “Escolas eficazes” são então aquelas que têm uma cultura própria, um ethos característico, integrador e de referência que se manifesta em diferentes vertentes, nomeadamente na articulação curricular, na otimização do tempo, na formação do pessoal e na participação dos pais (Nóvoa, 1992).

Neste sentido uma articulação curricular efetiva, clara e consciente tem implicações profundas no sucesso educativo dos alunos, no trabalho desenvolvido pelos professores e na construção de uma escola eficaz.

É necessário perceber que “organizar e gerenciar uma boa escola exige flexibilidade e diversificação de práticas, visando adequá-las à natureza de cada problema” (Mello, 1994:19).

Desse modo, a escola precisa de articular ativamente o currículo entre os vários níveis de ensino, nomeadamente entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. As orientações curriculares existentes vão ao encontro dessa necessidade, visando “favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores” (M.E., 1997:47). Desta forma, a articulação efetiva entre os vários níveis de ensino contribui para que a escola desempenhe o seu papel fundamental, ou seja, proporcione uma educação eficaz e de qualidade.

Enquanto profissional, o interesse na realização deste estudo está associado com a minha experiência, pois considero que a não articulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico propicia muitos constrangimentos ao professor que irá receber a criança, sem

ter um conhecimento prévio que lhe permita compreender quer o aluno, quer as competências por ele desenvolvidas no ciclo imediatamente anterior. A curiosidade, por um lado, surge no sentido de perceber se o agrupamento definiu uma política a nível organizacional capaz de dar resposta a esta situação problemática e, por outro, se os educadores do ensino pré-escolar e os professores do 1º ciclo do ensino básico valorizam a articulação entre estes dois ciclos.

Desta forma, o problema que serviu de ponto partida e que suscitou a elaboração deste trabalho relacionou-se com falta de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, tendo essa descontinuidade educativa implicações negativas, quer na forma como o docente organiza e gere as suas práticas, quer no processo de aprendizagem dos alunos e no seu sucesso escolar.

Tal como afirma Vasconcelos (2009:24) “existe como que uma dificuldade endémica em articular, negociar, trabalhar em rede”, situação esta que é prejudicial ao processo de ensino, que se pretende reflexivo, contínuo e com aprendizagens significativas.

Decorrente deste problema principal, foram identificados os seguintes problemas parcelares:

- Ausência de trabalho articulado entre educadores e professores das escolas do agrupamento X.
- Ausência de uma planificação que crie condições, a nível logístico e de recursos humanos, por parte dos órgãos de gestão do agrupamento X, para o desenvolvimento de um trabalho articulado entre os docentes das escolas que integram este agrupamento.
- Dificuldades, sentidas por educadores e professores do agrupamento X, decorrentes da falta de articulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo devido à falta de informação sobre as competências adquiridas, quando os alunos transitam entre níveis, com implicações nas práticas dos professores e nas aprendizagens dos alunos.
- Pouca valorização do trabalho articulado por parte dos órgãos de gestão e de professores do agrupamento X.
- Indefinição do tipo de informação relevante a incluir em registos sobre as competências adquiridas pelos alunos quando transitam do ensino pré-escolar para o 1º ciclo.

- Falta de mecanismos e instrumentos que permitam fazer registos sobre as competências adquiridas pelos alunos quando transitam do ensino pré-escolar para o 1º ciclo.

Assim, o objetivo deste trabalho é contribuir para a reflexão e implementação de formas de trabalho articulado entre educadores e professores e de articulação curricular entre os níveis pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, como forma de promover o sucesso educativo e a continuidade pedagógica, contribuindo para a eficácia da escola.

Tendo em conta a finalidade deste trabalho, foram traçados os seguintes objetivos, que visam orientar o processo de investigação:

- Conhecer as representações de professores e educadores do agrupamento face à forma como se encontra estruturada a sua organização e dinâmica no que respeita à articulação curricular;
- Identificar constrangimentos organizacionais ao estabelecimento de uma articulação curricular eficaz;
- Identificar os principais aspetos que podem favorecer um trabalho articulado entre os professores e educadores do agrupamento.
- Identificar as principais características que refletem a articulação entre pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico do agrupamento.
- Promover a articulação entre o pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, numa lógica de continuidade;
- Construir uma proposta de intervenção, com base no diagnóstico efetuado, para ser aplicada no agrupamento, que permita desenvolver a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, quer do ponto de vista organizacional quer na perspetiva pedagógica.

O trabalho encontra-se organizado por capítulos, da seguinte forma: I - enquadramento teórico; II - metodologia, III - análise e discussão dos resultados, IV - projeto de intervenção, V - considerações finais.

No capítulo I desenvolve-se uma revisão de literatura onde são abordados os conceitos de articulação, currículo e desenvolvimento curricular, no sentido de fundamentar a problemática

em estudo - a articulação curricular. Pretende-se dar a conhecer as concepções paradigmáticas que abordam os conceitos em análise, bem como enquadrar a questão da articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico numa perspectiva político-legal, baseada nos diplomas legais que a consagram e nas orientações que a sustentam.

No capítulo II procede-se à identificação das opções metodológicas e do percurso metodológico seguido neste estudo. Nele foram especificadas as opções metodológicas consideradas pertinentes para a realização do nosso estudo, os critérios utilizados para a seleção da amostra e as características dos participantes. Foram ainda pormenorizadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como as técnicas de análise de dados.

O capítulo III destina-se à análise e discussão dos resultados obtidos nas várias entrevistas e nos questionários, sendo feito o cruzamento das informações recolhidas através das duas técnicas utilizadas.

No capítulo IV apresenta-se o projeto de intervenção elaborado tendo em conta o diagnóstico traçado e observando as características reais do agrupamento em estudo. Para tal faz-se a caracterização do agrupamento de escolas e o diagnóstico da situação. Seguidamente são traçados os objetivos do projeto de intervenção e feita a planificação das atividades. Por fim procede-se à apresentação do plano de avaliação do projeto de intervenção.

No capítulo V, tecem-se algumas considerações finais no que respeita à problemática em estudo bem como à pertinência de estudos e projetos nesta área, tendo em conta o contexto dos mesmos e o que está previsto nos diplomas legais.

Por último, são enumeradas as referências bibliográficas.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

O presente capítulo incide sobre o quadro conceptual e contextualização do estudo, ou seja, a importância da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, numa lógica de continuidade pedagógica, sequencialidade de aprendizagens e consequentemente eficácia de escola.

Desta forma, optou-se por fazer uma breve alusão à educação desde a 1ª República até aos anos oitenta, altura em que apareceu o movimento das escolas eficazes. Seguidamente e face à importância deste movimento para a compreensão da temática em estudo, o mesmo é explanado por forma a dar continuidade sequencial no âmbito do currículo e do desenvolvimento curricular. Por fim será feita uma breve abordagem à articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, com o intuito de dar resposta à problemática do estudo.

Neste sentido, serão desenvolvidos os temas e conceitos fundamentais considerados mais pertinentes para uma análise estruturada, lógica e coerente, tendo sempre como objetivo primordial a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo e o seu contributo para que a instituição escolar seja eficaz.

1.1. A educação até aos anos 80

A educação e o ensino, durante a Primeira República sofreram alterações, uma vez que os governantes republicanos tinham como intenção alterar as mentalidades através da educação. A existência de uma taxa de analfabetismo elevada, o número insuficiente de escolas primárias, a fraca preparação pedagógica e científica de grande número de professores e a miserável condição financeira dos mesmos motivaram a publicação de um conjunto de documentos legais, dos quais o que mais se destaca é o documento legal fundamental para a renovação e reestruturação educativa da época, datado de 29 de março de 1911 (Belo, 1999).

O referido documento defendia a organização e a estruturação dos ensinos infantil, primário e normal, e é para Rómulo de Carvalho (citado por Belo, 1999: 19) “uma reforma de sonho, em que se programa o que seria bom ver realizado, sem se atender à situação real do País, à sua pobreza sem remédio, à impreparação dos seus executores, à sonolência dos serviços do Estado e à inércia nacional”.

Assim, as grandes reformas no ensino começaram pela instrução primária, uma vez que esta está na base da hierarquia escolar e por ser considerada como potencial mote para a transformação mental do país, na medida em que “as crianças de então seriam os homens de quem se esperava a consolidação da República” (Carvalho, 2001:664).

Embora o documento sobre a reforma da instrução primária fosse considerado um documento notabilíssimo, que colocaria Portugal ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução (Carvalho, 2001), tal como afirma Belo (1999) das intenções à prática vai uma grande diferença e para além do país não ter condições económicas que possibilitassem a sua implementação, as mentalidades não eram favoráveis a que houvesse uma mudança tão profunda na sociedade.

Por outro lado, no que diz respeito à educação de infância, “enquanto o ensino oficial não passou de um projeto, o ensino particular iniciou, exatamente na mesma época, uma obra notável, que ainda hoje perdura e permite admitir que perdurará. Referimo-nos aos Jardins-Escolas de João de Deus” (Carvalho, 2001:668).

Ao ensino infantil, de carácter não obrigatório, seguia-se o ensino primário que iniciava aos sete anos de idade. Com a reforma de 1911 o ensino primário passava a ser dividido em três escalões: o elementar, o complementar e o superior. É de realçar que o elementar era obrigatório para todas as crianças, rapazes e raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos, gratuito e tinha a duração de três anos, distribuídos por quatro grupos de intenções. Nesta época não era admitida a coeducação, isto é, a educação conjunta para ambos os sexos, porém a mesma era aceite caso não fosse possível criar escolas separadas devido à fraca densidade de população escolar (Carvalho, 2001).

Terminada a escolaridade obrigatória do ensino elementar, de três anos, os estudantes poderiam enveredar por duas vertentes distintas: ou seguiam o ensino secundário, ou

prolongavam, por mais dois anos, o ensino primário designado por ensino primário complementar. Este era de carácter gratuito e entre outras tinha a função de preparar para uma profissão.

Em 1913, com o intuito de baixar a taxa de analfabetismo nos adultos e tendo em conta que “já não se podia exigir nem pedir que viessem à escola, (...) para esses era a escola que tinha que ir ter com eles” (Carvalho, 2001:670). Foram então criadas 172 escolas móveis destinadas apenas para adultos.

Ao nível do ensino secundário não se verificaram reformas tão profundas, porém no ensino superior, foram criadas algumas universidades. Assim, “o ensino superior seria dado nas três Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra e nas Escolas Superiores anexas já existentes” (Carvalho, 2001:700).

Contudo, o golpe militar de 28 de maio de 1926 que pôs fim ao período republicano, tendo como objetivo principal “acabar com a «corrupção» e a «degradação» reinantes na República Parlamentar” (Belo, 1999: 27) veio alterar a política educativa vigente, pois a educação não podia deixar de sofrer os efeitos da instauração de um regime ditatorial. A ideia salazarista de educação assentava no desmantelamento do modelo educacional republicano e considerava que a educação deveria ter como principal função a instauração do triângulo ideológico Deus-Pátria-Família.

Para Rosas e Brito (1996:286) “a presença autoritária do Estado é uma das características dominantes da política educativa no período de 1930-1974”. Para estes autores durante o Estado Novo a educação limitava o espírito democrático, criador e libertador; a escola era entendida como um palco privilegiado para a inculcação ideológica e de doutrinação moral; para a imposição de lições, princípios e valores; o livro escolar era o principal transmissor da cultura, da memória e da ação escolares. Assim, “o sistema educativo contribui para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projetos unificadores no plano político, simbólico e cultural” (Rosas e Brito, 1996:286).

No entanto, estes autores consideram que na política educativa no período de 1930 a 1974 é possível considerar quatro fases distintas na organização dessas mesmas políticas, sendo a

primeira entre 1930 e 1936, a segunda de 1936 a 1947, a terceira entre 1947 a 1960 e por fim a quarta de 1961 a 1974.

Neste sentido, segundo Rosas e Brito (1996:287):

a primeira fase (1930 a 1936) caracteriza-se por um certo desnorte na ação governativa, que parece pautar-se por um único objetivo: dismantelar as concepções, as representações e as práticas da escola republicana, nomeadamente nos sectores da administração do ensino e da formação de professores.

Neste sentido, segundo Carvalho (2001: 728) “a primeira providência tomada pelo novo regime, em matéria de instrução (...) foi a proibição da coeducação no ensino primário elementar”. Outra ação levada a cabo nesta época foi, segundo o mesmo autor, a extinção, em 1930, das escolas móveis para adultos, criadas em 1913.

Durante este período os professores, especialmente os professores primários sentiram os duros efeitos da ação legislativa dos governantes, e verificou-se em 1932 a publicação de um “decreto que permitia reprimir a crítica ou a apreciação, pelos professores, de atos dos seus superiores hierárquicos” (Belo, 1999:32).

Segundo o autor cerca de um ano depois, a 30 de março de 1933, os serviços de direção, administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino e a inspeção e serviços disciplinares na dependência da Direção Geral do Ensino Primário foram reorganizados.

Desta forma, o controlo do Estado sobre o sistema educativo foi gradualmente aumentando, sendo o modelo republicano de escola substituído por um outro bastante nacionalista e autoritário (Belo, 1999). As alterações introduzidas ao nível do ensino primário e secundário tiveram também consequência ao nível da seleção social, que se tornou mais acentuada. Foram criadas condições para um ensino para elites através da proibição da coeducação, da redução da escolaridade obrigatória, da não existência da educação infantil e das restrições no acesso ao ensino secundário.

Contudo, em 1936, António Carneiro Pacheco ao tomar posse como ministro da instrução pública faz um balanço bastante crítico da situação educativa, pelo que entre 1936 e 1947 se define pela tentativa de edificação da escola nacionalista, através de um esforço sistemático

de inculcação ideológica e de doutrinação moral. Desta forma, “o discurso político retoma a dicotomia entre instrução e educação, para repetir que o importante não é a transmissão dos conhecimentos mas sim a formação das consciências” (Rosas e Brito, 1996:287). Ora, a educação no Estado Novo ficou associada a algumas medidas tomadas durante este período, nomeadamente a adoção da designação de Ministério da Educação Nacional, a imposição do livro único e a criação da Mocidade Portuguesa.

Também Stoer e Araújo (citado por Belo, 1999) consideram que se verificou uma crescente intervenção do Estado na educação, principalmente nas vertentes de redução do poder social dos professores, especialmente do seu controlo sobre o processo educativo; de corporização daquilo tomaria a forma de Deus-Pátria-Família na educação e por fim no fornecimento de canais seguros de certificação para o acesso das elites ao poder e o menosprezo pela mobilidade social. Para Belo (1999:31) “um eficaz dispositivo foi legal gradualmente sendo construído, atingindo o ponto culminante com a reforma de Carneiro Pacheco em 1936”.

Assim, em novembro de 1936 foram estabelecidas as bases do ensino primário e adotado o modelo do livro único para cada classe e em março de 1937, foram aprovados os programas do ensino primário elementar. A legislação ponderava sobre os métodos, nomeadamente para o ensino da língua e da aritmética e chegava ao ponto de dar conselhos sobre caligrafia.

Na perspetiva de Adão (2012:15):

em 1945, Portugal possuía ainda uma fraca escolarização, um baixo investimento na Educação e, conseqüentemente, uma alta taxa de analfabetismo – cerca de 45% da população maior de 7 anos. Com o final da Guerra, dá-se início ao debate sobre a necessidade de reformas estruturais no sistema educativo português.

Para Rosas e Brito (1996) entre 1947 e 1960 iniciam-se as reformas do ensino liceal e do ensino técnico, que marcam o início de um processo de acomodação do sistema educativo às realidades sociais e económicas emergentes. Durante este período, apesar das diferenças entre os dois titulares da pasta da Educação Nacional, Fernando Pires de Lima (1947 a 1955) e Francisco Leite Pinto (1955 a 1961), as políticas articularam-se em função do desenvolvimento económico “estabelecendo assim uma rutura com as práticas anteriores” (Rosas e Brito, 1996:288). Durante este período, a necessidade de serem formados recursos

humanos qualificados prevalece sobre a visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica, favorecendo uma mobilidade social controlada, baseada na valorização do capital escolar.

Em 1947 foi publicado o Estatuto do Ensino Liceal, que introduziu alterações a nível curricular, nomeadamente a redução de conteúdos e o regresso aos cinco anos no curso geral de liceus mais dois anos no curso complementar, o que motivou o aparecimento de sinais de alteração na estagnação do sistema educativo. (Belo, 1999). Para o autor “essa (re) estruturação do ensino técnico acontece, em parte, na sequência de um maior investimento estrangeiro em Portugal, da consequente expansão económica e da necessidade que se começava a sentir, de mão de obra especializada” (Belo, 1999: 77).

Neste sentido, segundo Candeias, Paz e Rocha (2004:187):

tudo começa a mudar desde princípios da década de 50 do século XX, e a legislação avulsa publicada na altura, nomeadamente os decretos-lei n.ºs 38:968 e 38:969 da autoria do Ministro Pires de Lima e do Subsecretário de Estado Veiga de Macedo, tornam pela primeira vez na história portuguesa a obrigatoriedade escolar numa realidade a que será progressivamente mais difícil de escapar.

Na tentativa de atenuar a elevada taxa de analfabetismo existente dá-se a implementação do princípio da escolaridade obrigatória, com a publicação, em 1952, do Plano de Educação Popular, projeto que envolveu não só as crianças em idade escolar, como também os adultos, através da Campanha Nacional de Educação de Adultos (Belo, 1999).

Já em 1955, após a substituição de Pires de Lima por Francisco Leite Pinto, verifica-se uma nova visão da educação, ou seja, opta-se pela industrialização e mecanização. Desta forma, “os três pilares da educação elementar – ler, escrever e contar – tornam-se insuficientes face aos novos desafios” (Belo, 1999: 79). No entanto, em 1961, Salazar opta por substituir Pinto Leite, com o intuito de “introduzir correções naquilo que, provavelmente, considerava ser uma excessiva «tecnização» da política educativa portuguesa e o eventual desaparecimento dos «valores» tradicionais que tanto o caracterizavam” (Belo, 1999: 79).

Embora Candeias, Paz e Rocha (2004:68) considerem que: “o recenseamento realizado em 1960 torna evidente, pela primeira vez em Portugal, que, nas camadas mais jovens, o processo

de escolarização se tornou irreversível, com taxas de alfabetização, da classe etária dos 10 aos 14 anos, perto dos 100%”, Rosas e Brito (1996:288) afirmam que “em 1960, Portugal possui uma taxa de analfabetismo superior a 30% (população maior de 7 anos) e uma taxa de escolarização inferior a 50% (crianças com idades entre os 5 e os 14 anos”.

Por fim, de 1961 a 1974 verifica-se a “inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo - por vezes contra as próprias conceções dos responsáveis governamentais” (Rosas e Brito, 1996:288).

Na opinião de Candeias, Paz e Rocha, (2004:68) durante as décadas de 50 e 60 verificou-se pela primeira vez na história portuguesa:

a coincidência entre a pressão das elites para a escolarização do povo, o começo da generalização das condições económicas que permitem a dispensa do trabalho infantil sistemático por parte das famílias, e a constatação, por parte destas, de que a escolarização se traduz por vantagens visíveis nas suas vidas, e é este consenso histórico que permite a escolarização progressiva da população portuguesa.

Para Adão (2012), em 1969, registaram-se acontecimentos que pretendiam pôr em causa o sistema educativo. Verificou-se uma grave crise académica nos estudantes portugueses, foi desencadeado, pelos professores provisórios, um movimento reivindicativo e foram publicados estudos críticos importantes sobre o ensino superior.

Assim, no início da década de 70 houve uma tomada de consciência do atraso educacional do país, o que conduziu à exigência de “um maior investimento na área da educação, no quadro de uma articulação entre a planificação económica e educativa, de um incentivo à educação escolar” (Rosas e Brito, 1996:288).

Tal como afirma Rosas e Brito (1996), a partir de 1970, o ministro Veiga Simão protagonizou a última tentativa do regime nacionalista no sentido de uma alteração global das orientações educativas, pondo em causa as políticas de compartimentação do ensino, o centralismo administrativo e a desprofissionalização dos professores.

Conforme afirma Carvalho (2001:807):

em toda a ação governamental Veiga Simão buscou sempre o entendimento direto com as pessoas interessadas nas alterações e nas criações a que foi precedendo e não hesitou mesmo em solicitar a colaboração de individualidades que sabia não aplaudirem a doutrina oficial do Estado.

Neste sentido, a 16 de janeiro de 1971, Veiga Simão apresentou dois projetos de reforma intitulados “Projeto do Sistema Escolar” e “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”, onde o então ministro convidava o público a analisar os referidos documentos e a emitir opiniões sobre a sua leitura, transmitindo-as posteriormente. Ora esta atitude punha em causa a infalibilidade das autoridades que presidiam os destinos do país.

Feita a referida análise, a 25 de julho de 1973 foi publicada a Reforma do Sistema Educativo, onde entre outras inovações constavam a institucionalização da educação pré-escolar; a extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos; a polivalência do ensino secundário, com o aumento de mais um ano de duração; a expansão e diversificação do ensino superior; a criação de estudos de pós-graduação; o novo enquadramento da formação profissional e a consagração, de forma inequívoca do princípio da democratização do ensino (Carvalho, 2001).

Nesta reforma o currículo do ensino básico tinha pela primeira vez em atenção aspetos no tocante à formação da personalidade, ou seja, abarcava os valores cívicos, e contemplava as “crianças deficientes, inadaptadas e precoces”. Também a formação contínua de professores passou ser encarada como uma mais-valia.

Para Carvalho (2001), a par das reformas verificaram-se também alterações ao nível da ação educativa, mudanças essas que contaram com a colaboração de um grupo de peritos, entre os quais um estrangeiro. Assim, entre outras, verificaram-se as seguintes alterações: reestruturação da Junta Nacional de Educação, reorganização da Mocidade Portuguesa, remodelação do Gabinete de Estudos e Planeamento e da Secretaria-Geral. Por outro lado foram concentradas as funções pedagógicas e disciplinares em três grandes Direções-Gerais do Ensino: superior, secundário e básico, foi criada a Direção-Geral da Administração Escolar e a Direção-Geral da Educação Permanente, entre outras.

No entanto:

tão vasta e profunda transformação do nosso caduco sistema escolar, transformação essa a ser executada imediatamente, causou enorme pavor entre os elementos tradicionais e conservadores da Nação, que nervosamente procuravam embargar ou dificultar o avanço das reformas anunciadas (Carvalho, 2001:811).

O próprio Ministro, (citado por Carvalho, 2001:811), em alguns discursos públicos, afirmou que “nestes tempos históricos da vida nacional se teima em pôr pedregulhos em caminhos límpidos, tentando evitar a todo o custo que a bandeira da reforma possa flutuar na paz e na tranquilidade” e que “não deixaremos que a marcha iniciada possa ser travada por aqueles que têm pavor da educação, de todos e para todos, da cultura que chegue a todos os lares”.

Assiste-se assim, pela primeira vez, através de Veiga Simão, à valorização da educação permanente como processo organizado e destinado a promover, de forma contínua a formação, atualização e aperfeiçoamento cultural, científico e profissional. A sua política educativa garantia que caso Portugal pretendesse evoluir e competir com alguns dos países da Europa teria também de desenvolver a educação de massas e a democratização do ensino.

Veiga Simão considerava que a transformação da sociedade portuguesa deveria ser feita através do ensino e que nada tinha a ver com a política. Assim, no entender do próprio (citado por Carvalho, 2001:812-813): “para além das ideologias a que cada um aderiu, devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escola, dos jovens a quem devemos dar formação profissional atualizada, das inteligências que não podem ser perdidas”.

A orientação curricular, em Portugal, nas vésperas do 25 de Abril de 1974 baseava-se, tal como define Leite (2003:59), num “paradigma tradicional de racionalismo académico, ou seja, o currículo limitava-se ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão”. Na opinião da autora os professores organizavam-se por disciplinas, e as reuniões tinham como objectivo calendarizar os conteúdos que faziam parte dos programas e os critérios de classificação dos alunos. Desta forma, a orientação curricular que prevalecia era a que considerava o conhecimento como único e universal, havia rejeição ao estrangeirismo e ao discurso internacional.

O conhecido golpe militar de 25 de abril de 1974, pôs fim ao regime militar ditatorial implantado em 1926 e “trouxe com ele entre muitas outras esperanças, a da resolução dos problemas mais gravosos do nosso ensino” (Carvalho, 2001: 813).

A partir de 1975 foram impostas à escola primária medidas concretas no sentido da democratização, ou seja, novos programas, onde se respeite o ritmo de cada aluno e associado às experiências vividas; valorização do trabalho coletivo; estruturação das quatro classes em duas fases de dois anos cada; prática pedagógica adaptada às necessidades de todas as crianças e ao ritmo dos alunos; avaliação contínua, com observação sistemática dos alunos; reconhecimento da necessidade de material escolar; redução do número de alunos por turma, e finalmente, a adaptação da gestão democrática às escolas, com a criação dos Conselhos Escolares (Benavente, 1999).

Assim, conforme Leite (2003:63) “no final dos anos 70, o desejo de democratizar a escola e a abertura ao mundo despertaram a atenção dos agentes educativos para as correntes que, nos domínios da aprendizagem, da relação pedagógica e do currículo, se vinham afirmando”.

Nos anos 80 verificou-se que, quer o sistema de ensino quer a liderança estavam em crise, uma vez que a escola enquanto instituição era posta em causa.

Constatou-se ainda que havia falta de confiança na eficácia e na capacidade das escolas. Posto isto, surgiu a necessidade de emergir uma nova liderança, onde os dirigentes fossem fortes e dotados de visão, que procurassem a excelência. Para Leite (2003:75) “em Portugal, nos anos 80, nas vésperas da reforma educativa, o sistema tinha-se revelado incapaz de cumprir o princípio de uma escola de sucesso para todos”.

Com a reforma do sistema educativo português, iniciada em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, tentou caminhar-se no sentido da articulação entre as disciplinas e da valorização das experiências de vida dos alunos (Leite, 2003).

Assim, a reforma curricular assentou na modernização das disciplinas, recorrendo o professor a aprendizagens que favorecessem a aprendizagem dos conteúdos dos programas escolares. Verificava-se que a organização do currículo era uma dialética entre a tradição e a modernidade e que havia um discurso de modernidade, embora práticas na lógica de um currículo de coleção (Formosinho, 1991).

Em Portugal, a reforma dos anos 80, embora não tenha provocado muitas modificações nos modos de organização do currículo, nem mesmo na construção de um sentido comum aos diversos ciclos, provocou a atualização das disciplinas e introduziu no discurso e na agenda dos debates uma atenção ao currículo. Nesta altura refletiu-se sobre a inadequação do currículo, surgiram pequenos grupos de pesquisa, que concretizaram princípios do movimento dos professores como investigadores e deu-se início à prática reflexiva (Leite, 2003).

Apesar de em Portugal se ter verificado ao longo de várias décadas uma estagnação na investigação sobre a escola e a educação, devido ao contexto sociopolítico acima descrito, o mesmo não aconteceu em grande número de países, nomeadamente nos Estados Unidos, Inglaterra ou até mesmo França, que enveredaram esforços no sentido de compreenderem, adaptarem e melhorarem o sistema de ensino.

Neste sentido, segundo concepções behavioristas durante os anos 50 e 60, “o currículo é concebido como um conjunto de resultados de aprendizagem pelos quais a escola é responsável. Esses resultados devem ser definidos em termos de comportamentos precisos, constituindo o produto que deve ser medido” (Emídio, Fernandes, e Alçada, 1992:83). Assim, nesta época o conceito de currículo baseava-se na concepção e nos princípios organizadores de cada uma das disciplinas.

Durante os anos de 60 e 70 verificaram-se profundas alterações no conceito de educação e de escola e consequentemente nos sistemas de liderança escolar. A governança escolar evidenciava-se pela ênfase pedagógica e os seus críticos sustentavam que para que a escola cumprisse as suas finalidades, não podia ser orientada como organização burocrática à semelhança de uma empresa., pelo que começaram a ser realizadas algumas investigações e publicadas as conclusões desses trabalhos. Segundo Seabra (2009:96):

nos anos 60 e 70 publicam-se alguns trabalhos etnográficos de referência neste domínio: no Reino Unido, Hargreaves (1967) e Rutter e outros (1979) estudam a vida de escolas secundárias e, nos Estados Unidos, Halpin e Croft (1963) aplicam à escola as teorias emergentes na sociologia das organizações e estudam o clima da escola e os fenómenos de liderança.

Foram ainda realizados a pedido das instâncias governativas, nos Estados Unidos e em Inglaterra ficando conhecidos por, respetivamente, Relatório Coleman, publicado em 1966, e Relatório Plowden, publicado em 1967, Os resultados desses estudos empíricos, com o objetivo de avaliar o grau de concretização da igualdade de oportunidades, revelaram-se desde logo de grande importância, quer pela dimensão das amostras, quer pelos recursos envolvidos.

Neste contexto, o Relatório Coleman, pode ser considerado um dos mais influentes na área da educação. O governo americano realizou uma pesquisa, partindo de uma amostra de 645 mil alunos, onde pretendia estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação.

Para Seabra (2009:83):

a conclusão mais importante retirada de ambos os relatórios foi que a diferença nos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis: o primeiro relatório destaca a importância do estatuto social das famílias e o segundo identifica a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares.

Os resultados do Relatório Coleman, em 1966, mostraram que as diferenças de desempenho eram explicadas especialmente pelas variáveis socioeconómicas e não tanto pelas variáveis interescolares. Revelaram ainda que o desempenho de crianças de nível socioeconómico mais baixo que frequentavam escolas cuja população era relativamente homogénea era pior do que o de crianças do mesmo nível socioeconómico que frequentavam escolas mais heterogéneas. Desta forma, estabeleceu que as características familiares são mais importantes que os fatores escolares em determinar o desempenho académico.

Na opinião de Alves (1995) o estudo de Coleman concluiu que as diferenças entre grupos sociais tendiam a manter-se ou a acentuar-se com a escolarização e que essas diferenças se registavam em maior número no interior de cada escola do que entre escolas diferentes. Uma vez que as variações da qualidade da escola não pareciam influenciar o sucesso escolar dos alunos, então “a escola não fazia a diferença”.

Conforme a mesma autora, a enorme divulgação desta conclusão fez com que muitos governos e agências internacionais passassem a duvidar da eficácia do investimento na melhoria das escolas.

Seguiram-se vários estudos sobre a mesma temática, nomeadamente o relatório Plowden, publicado em Inglaterra no ano seguinte e o relatório Forquin, editado em França em 1995, pesquisas essas que na sua essência chegaram às mesmas conclusões.

Segundo Good e Weinstein (citado por Ventura, 1999:79) a investigação realizada desde o famoso Relatório Coleman provou, entre outras coisas, que “a utilização de recursos era de longe mais importante do que a quantidade de recursos disponíveis”. Na opinião dos autores, os trabalhos realizados, concluíram que as escolas influenciam de forma diferente o sucesso dos alunos e que se pretendermos compreender e melhorar o ensino, temos que mobilizar diferentes teorias examinando as práticas existentes, mas também construindo novos modelos de escola.

A partir das críticas, especialmente ao relatório Coleman, apontadas às práticas e à forma de organização escolar influenciarem o rendimento escolar dos alunos, durante a década de 70 surgiram novas investigações. Segundo Nóvoa (1992:79): “muitos investigadores esforçaram-se por relacionar os «inputs» escolares (por exemplo, o número de livros existentes na biblioteca) com os «outputs» escolares (aproveitamento dos alunos), ignorando o que se passava no interior da escola”.

Esta lacuna na investigação deu origem a que surgissem novas análises sobre a problemática e que se sugerisse que esses estudos não conseguiam apresentar provas consistentes que permitissem estabelecer correlações entre recursos existentes na escola e sucesso dos alunos (Nóvoa, 1992). No entanto o mesmo autor considera que “estas primeiras pesquisas ajudaram, porém a clarificar um problema que tinha sido largamente ignorado, ou seja, que a utilização dos recursos era de longe mais importante do que a quantidade de recursos disponíveis” (Nóvoa,1992:79).

No entanto, apesar de todas as fragilidades metodológicas que essas investigações possam ter relativamente às escolas eficazes, há um aspeto fulcral a reter: os resultados demonstram claramente que as escolas marcam a diferença relativamente ao aproveitamento dos alunos.

No seguimento desta linha de estudos emergiram novas investigações sobre que características poderiam ter as escolas para que as aprendizagens dos alunos fossem mais positivas e consequentemente o desenvolvimento da corrente das escolas eficazes. Assim,

surgiu, no início dos anos 80, o desenvolvimento da corrente das “escolas eficazes”, que procura identificar as características e os modos de funcionamento que as tornam mais eficientes e eficazes, no pressuposto de que as escolas podem ter uma influência nas performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais dos seu público (Seabra, 2009:96).

1.2. Movimento das escolas eficazes

Edmonds, (citado por Nóvoa, 1992 e Ventura, 1999) foi uma das figuras-chave do movimento ligado à corrente das escolas eficazes ao pretender demonstrar que muitas escolas, especialmente as escolas urbanas com alunos oriundos de minorias sociais, alcançavam níveis muito diferentes de sucesso escolar, embora possuíssem recursos semelhantes e de servissem o mesmo tipo de população estudantil.

Desta forma, Edmonds (citado por Nóvoa:1992:83):

defendia que as escolas de sucesso têm as seguintes características: gestão centrada na qualidade de ensino; importância primordial das aprendizagens académicas; clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; comportamentos dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências e utilização dos recursos dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos.

Outro autor, Cohen, (citado por Nóvoa, 1992 e Ventura, 1999) apontou três características das escolas eficazes que podem colaborar para organizar as pesquisas já realizadas, indo para além de uma listagem de características e tentando compreender as razões do funcionamento eficaz das escolas. Assim, considera que a eficácia das escolas depende claramente da qualidade do ensino no interior da sala de aula, que a eficácia escolar requer uma cuidadosa coordenação e gestão dos programas e dos currículos ao nível do estabelecimento de ensino e

que as escolas eficazes conseguem criar o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e pelos professores.

Para Nóvoa (1992) as escolas de sucesso têm as seguintes características: gestão centrada na qualidade de ensino; importância primordial das aprendizagens académicas; clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; comportamentos dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências e utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos. Assim, segundo o autor uma escola eficaz necessita de ter autonomia, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, formação de pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades.

Para que se consiga compreender a opinião de Nóvoa (1992) importa esclarecer cada uma das características acima referenciadas. Assim, autonomia da escola significa dotar as escolas de meios capazes de responder útil e atempadamente aos desafios do dia-a-dia, havendo uma responsabilização dos atores sociais e profissionais. Esta contribui para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio, bem como aproxima o centro de decisão da realidade escolar. No que diz respeito à liderança organizacional, esta é um fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho e implica uma participação colegial que envolva a comunidade educativa. A articulação curricular, tema central deste estudo, exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos. No que concerne à otimização do tempo, Nóvoa (1992) defende que se deve privilegiar a otimização do tempo disponível, respeitando os ritmos próprios de cada indivíduo. Existe também necessidade de se verificar estabilidade profissional, ou seja, deve haver um clima de segurança e de continuidade do trabalho docente, conjugado com margens de mobilidade como fator de incentivo e inovação. Também a formação de pessoal, articulada com o projeto educativo da escola podem dar um contributo efetivo para a melhoria das escolas. A participação dos pais é fundamental para que uma escola se torne eficaz. Enquanto grupo interveniente no processo educativo deverá fazê-lo através de apoio ativo e participação em decisões, enquanto indivíduos, ou seja, individualmente deverão ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino. O reconhecimento público é outro fator importante, onde cada membro da escola deve procurar

a identificação com um conjunto de valores comuns que concebem a identidade da organização escolar. Por fim, deve existir o apoio das autoridades, apoio esse ao nível material e económico e também na perspetiva de aconselhamento/consultoria.

Sobre o mesmo tema Mello (1994) considera que após efetuados diversos estudos, existem nove características que traduzem a eficácia das escolas, sendo elas: presença de liderança; expectativas em relação ao rendimento do aluno; tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; distribuição do tempo; tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; estratégia de capacitação de professores; relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região) e apoio e participação dos pais.

Mais uma vez considera-se pertinente fazer uma alusão a cada uma das características para que consiga compreender melhor o ponto de vista da autora. Assim, no que diz respeito à liderança, esta é de extrema importância não apenas a nível administrativo mas também pedagógico, no sentido de ser fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipa escolar como dos alunos. Neste sentido, “a eficácia da escola está associada a uma condução técnica cuja presença seja forte e legítima no âmbito escolar e que o diretor é quem está melhor posicionado para assumir essa condução” (Mello, 1994:16).

Relativamente às expectativas em relação ao rendimento do aluno, a autora declara que para que uma escola seja considerada eficaz tem de considerar que os alunos conseguem atingir os objetivos de aprendizagem programados, desde que o trabalho realizado e o acompanhamento do aluno sejam apropriados, afirmando:

Escolas eficazes são aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos desde que o trabalho didático-pedagógico e o acompanhamento do aluno sejam adequados (Mello, 1994:16).

O tipo de organização e atmosfera ou clima da escola é outro fator a ter em conta na eficácia da escola, pois esta tem maior probabilidade de ser eficaz quando há um ambiente ordenado, que mostre com clareza aos alunos e aos professores a intenção da instituição escolar, isto é, o trabalho de ensino-aprendizagem. Esse ambiente ou clima da escola eficaz além de incutir

altas expectativas quanto à aprendizagem dos alunos, revela uma maximização das oportunidades de aprendizagem e um grau adequado de pressão para obter sucesso nas aprendizagens.

No que diz respeito à natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos, a autora destaca duas características, tendo em conta alguns estudos. Assim, a primeira relaciona-se com a

existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significa um grau razoável de participação dos professores no planeamento curricular (Mello, 1994:17).

A segunda característica aponta para que a eficácia da escola tenda a ser maior quando

os objetivos são mais focalizados na aprendizagem de conteúdos básicos, sem grande dispersão em termos curriculares e com propósitos claros, que não estejam diluídos em termos de habilidades e conhecimentos de caráter muito amplo (Mello, 1994:17).

Outra característica que decorre das investigações sobre esta eficácia da escola é o tempo dedicado às aprendizagens. Parece não haver grandes dúvidas na relação existente entre eficácia da escola e tempo dedicado às aprendizagens. Ora quanto maior for o tempo dedicado à atividade-fim da instituição escolar, ou seja, o ensino-aprendizagem mais eficaz será a escola.

No que diz respeito ao tipo de acompanhamento e avaliação que o docente faz ao aluno, este deve ser feito no sentido de informar o estudante dos seus pontos fortes e fracos no seu desempenho, bem como planificar estratégias para que ele possa superar as suas dificuldades.

Quanto à estratégia de capacitação devem ser contemplados “modelos de treinamento em serviço que envolvam o conjunto da equipe escolar e considerável grau de controlo, por parte da própria escola, sobre as decisões relativas ao conteúdo e metodologia da capacitação a ser adotada” (Mello, 1994:18).

Outra característica apontada diz respeito ao relacionamento com as instâncias do sistema de ensino em nível distrital ou regional. Conforme a autora “as escolas mais eficazes são aquelas

que recebem assistência técnica decidida em conjunto com essas instâncias, com razoável grau de autonomia da escola no sentido de definir o tipo de assistência de que necessita” (Mello, 1994:18). Assim, a eficácia da escola requer suporte das autoridades de ensino, mas associa-se a um padrão de relacionamento institucional no qual essas autoridades atuam como facilitadoras e fornecedoras dos recursos técnicos que a escola procura e não como instâncias que formulam conteúdos e estratégias de provisão da assistência técnica.

Por fim, o suporte e participação dos pais são fatores que estão presentes na maior parte das escolas eficazes. Os pais que partilham dos objetivos da escola e que possuem grandes expectativas face ao sucesso escolar dos seus filhos influenciam a escola positivamente, tornando-a mais eficaz.

No entanto, Mello (1994) afirma ainda que quando se comparam escolas eficazes entre si acabam por surgir alguns constrangimentos, pois embora as características acima descritas estejam presentes em todas elas, o tipo de interação e combinação dessas características difere muito de escola para escola. Além disso, a listagem descritiva dessas características não é de modo algum suficiente para entender a dinâmica particular do funcionamento de uma escola eficaz. Não se poderá esquecer que a presença dessas características depende da existência de uma liderança administrativa e pedagógica, centrada num trabalho didático, que valorize e reconheça o bom desempenho, liderança essa que embora não seja condição indispensável, deve ser exercida pelo diretor.

Também Lima (2008) considera que identificar, saber como funciona uma boa escola e fazer com que outras adquiram características semelhantes tem constituído um propósito que entusiasma pais, professores, decisores políticos e investigadores. A qualidade das instituições escolares tornou-se o objeto principal do debate político-ideológico sobre a educação. Muitos intervenientes acreditam que a resposta a estas questões dará relevância à escola, fomentará o desenvolvimento económico e social.

No entanto Mello (1994:20) afirma que:

Tanto Purkey & Smith quanto Fullan, advertem com bastante contundência para o risco de tomar as características presentes em escolas eficazes como um receituário para promover mudanças ou melhorar a eficácia de qualquer escola.

Assim sendo, segundo Mello (1994:19) poderá concluir-se que é “fácil descrever uma escola eficaz, mas bastante difícil explicar o processo pelo qual ela se desenvolveu nessa direção” e que “organizar e gerenciar uma boa escola exige flexibilidade e diversificação de práticas, visando adequá-las à natureza de cada problema”. Para a autora (1994:21) “escolas eficazes possuem uma cultura do sucesso, mas que essa cultura não pode ser construída a partir de receitas nem de normativas formais”.

Também Purkey e Smith (citado por Nóvoa, 1992), em 1983, na recensão que realizam sobre a eficácia das escolas verificaram que existe um conjunto de variáveis importantes para a avaliação da escola. Desta forma, consideram que essa mesma eficácia depende da gestão da escola, da liderança pedagógica, da estabilidade do corpo docente, do desenvolvimento de todos os profissionais que trabalham na escola, no envolvimento e apoio dos pais, do reconhecimento do sucesso académico por parte da comunidade escolar, da maximização do tempo dedicado à aprendizagem, do apoio oficial e da organização e articulação do currículo.

1.3. Articulação curricular e eficácia de escolas

Decorrente do retrato de uma escola eficaz, surge a questão da articulação curricular. Com efeito, como aponta Nóvoa (1992), a articulação curricular é uma das características apontadas para que uma escola seja considerada eficaz e articular o currículo exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos.

Neste sentido, a articulação caracteriza-se pela existência de contacto, trabalho em parceria e dinâmicas de trabalho entre docentes e alunos. Para que exista é necessário que os vários intervenientes conheçam não só a sua realidade, mas também que revelem interesse, preocupação e conhecimentos relativamente aos níveis antecedentes e subsequentes.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989: 42) “qualquer currículo supõe (ou requer) a intervenção de professores com uma determinada preparação e um regime de funcionamento pedagógico também específico”. Esse funcionamento pressupõe que haja articulação entre os vários níveis de ensino, no sentido de organizar quer os conteúdos, quer os momentos e formas mais adequadas de os apresentar.

Para Serra (2004) articulação curricular são todas as atividades desenvolvidas pela escola com a intenção de facilitar a transição entre ciclos, dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores. No fundo é estabelecer uma ponte entre as diferentes etapas do percurso educativo e os seus diversos atores. Para isso é fundamental o conhecimento de como cada um está organizado e operacionaliza as suas tarefas. Assim, a continuidade educativa impõe a que se descubram mecanismos de articulação, entre duas realidades, para que não se afundem descontinuidades no trabalho realizado em cada um dos níveis de ensino.

A articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, segundo a opinião de Gomes (1988) baseia-se numa sequencialidade, que para ser eficiente necessita obrigatoriamente de ser harmoniosa, progressiva e flexível. Assim,

a educação da primeira infância, na sua fase pré-escolar, não pode constituir-se como uma ação desgarrada, que se conclui na porta do ensino primário, impõe-se que os dois níveis se harmonizem, apresentando-se como um quadro educativo com coerência, com progressividade e com flexibilidade. Sem essa coerência, parte dos valores antecedentes estiolar-se-ão (Gomes,1988:207).

Para Morgado e Tomaz (2009: 3):

o conceito de articulação curricular, enquanto pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, é visto como uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado.

Para estes autores o conceito de articulação curricular pode ser entendido em duas dimensões distintas, sendo elas a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical. A articulação horizontal refere-se à articulação de conteúdos e saberes entre disciplinas de um mesmo nível de ensino, enquanto a articulação vertical é aquela que se verifica entre os vários ciclos de ensino, realçando a lógica de continuidade educativa e o desenvolvimento integral do aluno.

Tendo em conta a natureza do estudo importa realçar que se dará maior realce à articulação curricular vertical na medida em que o que se pretende é aprofundar a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Com a articulação curricular vertical o que realmente se pretende é prestar um apoio a todas as crianças, especialmente àquelas que são mais vulneráveis às transições, pois há algumas que são menos capazes de se acomodar às mudanças do que outras.

Serra (2004) considera que, se os objetivos curriculares forem comuns a vários níveis educativos, estes podem exprimir-se em atividades conjuntas e em práticas educativas que fomentem a articulação curricular. As crianças poderão então fazer a sua adaptação, como mudança num tempo limitado, como continuidade de experiência, como processo multifacetado e multitemporal.

Assim, a continuidade educativa e a aproximação entre os níveis educativos, prevê uma articulação curricular que aceite as diferenças de cada nível, que se formalizam em metodologias e formas de trabalho específicas. Deve ainda evitar-se descontinuidade entre o trabalho realizado pelos docentes dos diversos níveis de ensino, ou seja, deve ser adotada uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de se afirmar as características de cada um deles e de cada etapa, criando condições para uma articulação construída conjuntamente, escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas.

Tendo em conta a noção de articulação curricular e tudo o que a ela está subjacente, e sendo certa a concordância sobre a necessidade dos sistemas educativos enveredarem esforços que conduzam à melhoria dos processos educativos e que resultem no aumento da eficácia das escolas, segundo Abrantes (2001:35) “a escola necessita de se assumir como um lugar privilegiado de educação e de integrar e articular, no currículo, experiências de aprendizagem diversificadas”. Desta forma, pretende-se que a escola seja encarada como uma instituição de referência, capaz de encontrar respostas adequadas para garantir a diversidade formativa e a inovação das práticas curriculares, nomeadamente no que diz respeito à articulação curricular.

Neste sentido, ao longo dos últimos anos, têm vindo a ser publicados diversos normativos com o intuito de fomentar a articulação curricular entre os diversos níveis de ensino, nomeadamente entre o pré-escolar e o 1.º ciclo.

Assim, tendo em conta o seu papel preponderante na eficácia das escolas, a articulação está presente na Legislação Portuguesa, desde 1986, mais especificamente na Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. O artigo 8.º, no ponto 2 refere que:

a articulação entre 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.

Ainda na mesma linha, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, que estabelece o regime de autonomia das escolas, prevê nas suas intenções a preocupação da sequencialidade e articulação entre os diferentes ciclos quando refere no ponto 1 do artigo 6.º que:

a constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos.

O mesmo diploma legal, no artigo 34.º prevê na delineação das formas de organização pedagógica da escola a criação de estruturas de gestão intermédia de orientação educativa, que visem:

o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; b)- a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c)- coordenação pedagógica.

e no artigo 35.º ponto 1 que:

na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo.

Assim, o referido decreto dá autonomia à direção para a criação das condições necessárias à articulação curricular entre ciclos, nomeadamente entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Cabe à direção escolher uma estratégia de organização no sentido de mobilizar agentes e recursos para a consecução da referida articulação, não esquecendo a missão da escola enquanto organização, ou seja a sua eficácia.

Posteriormente foi publicado o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que refere que o docente deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo.

Ramos e Costa (2004:86), ao refletirem sobre o referido Decreto-Lei salientam que neste normativo é valorizada:

- uma conceção de professor como profissional da educação com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão e que, ainda que enquadrado em orientações de política educativa, tem o poder de decidir e gerir o currículo, baseados em atitudes de investigação e reflexão partilhada da prática educativa;
- uma conceção de currículo como construção social, que requer processos de decisão (a diferentes níveis), de negociação (com os vários intervenientes do processo educativo) e de intervenção (na escola e no seu contexto).

Posteriormente o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no ponto 1 do artigo 43.º determina que

a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

De acordo com o referido artigo, o trabalho cooperativo, a envolvimento de todos os docentes, a articulação de conteúdos, as atividades e os currículos devem ser metas a alcançar pelos dirigentes escolares, uma vez que o trabalho educativo deve pautar a articulação entre os

diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Santos (2007:21), “a implicação dos docentes no trabalho da escola é crucial para entender a instituição escolar como uma organização que aprende”. Neste sentido, a articulação curricular não é um fim em si mesmo, mas um meio de tornar a escola mais eficaz.

Para Mello (1994:18)

as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem.

1.4. Currículo e desenvolvimento curricular

Tendo em conta que existem várias perspectivas no que diz respeito à diferenciação entre currículo e desenvolvimento curricular; que se verificou uma evolução ao nível do entendimento de currículo e desenvolvimento curricular, devido a evolução da própria educação; a todo o desenvolvimento do enquadramento teórico e esclarecimento do quadro teórico enquadramento teórico crê-se que o mesmo não ficaria completo se não se procurasse igualmente definir o conceito de currículo e perceber a evolução do entendimento de currículo e desenvolvimento curricular. Assim, considera-se pertinente fazer uma alusão os conceitos de currículo e desenvolvimento curricular.

Embora o entendimento sobre o currículo seja tão antigo como a própria educação, o termo surge com maior frequência no vocabulário e nas práticas educativas, quando a escola se torna uma instituição social com fins educativos. No entanto, verifica-se que estamos perante um conceito “polissémico”, abordado a partir de múltiplas dimensões refletindo, cada definição, a visão particular dos diferentes autores e a conceção paradigmática em que se reveem, não possuindo, assim, um “sentido unívoco” (Ribeiro, 1990: 11).

No entendimento de Nazaré (1996:635), o currículo é um “ termo latino que em pedagogia designa as cadeiras de um curso, bem como todas as atividades que a escola planeia e por cuja execução se responsabiliza, ainda que decorram fora do seu âmbito”.

O currículo resulta de um contexto e tende a dar resposta às exigências formuladas pela comunidade. Para Roldão (2007:2) “embora no contexto do sistema educativo português, o currículo seja definido a nível nacional, com relativamente escassa margem de flexibilidade, o currículo escolar é um conjunto de aprendizagens que cabe à escola garantir e organizar”.

A autora afirma ainda que apesar do sistema curricular português ser essencialmente centralizado, existem ainda assim algumas áreas abertas, sem currículo formal estabelecido, onde se apela justamente à autonomia e capacidade criativa dos docentes. (Azevedo, 1996)

Quando o modo de funcionamento é mais centralizador, ou seja, está mais dependente dos organismos centrais, o currículo é mais restrito. Por seu lado nos sistemas descentralizados, isto é, nos países em que existe uma tradição de descentralização regional ou local, o currículo tende a ser mais amplo, abrangendo o programa, a própria gestão escolar, o funcionamento da escola e o processo de ensino/aprendizagem (Januário, 1988). Assim numa perceção restrita de currículo, este é considerado como um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino. Por seu lado numa compreensão mais alargada pode ser definido como um conjunto de experiências educativas, “conjunto de ideias, dos conteúdos e das atuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (Zabalza, 1992:87).

Desta forma, conforme Emídio, Fernandes, e Alçada, (1992:100) “o currículo apresenta-se assim como uma intenção ou conjunto de intenções (nível teórico), materializado pela atuação do professor no processo de ensino aprendizagem”. Para os autores este pode ser considerado de maneiras distintas, conforme o ponto de vista dos agentes implicados no fenómeno educativo.

Para Ribeiro e Ribeiro (1989:47) é:

bastante frequente identificar «currículo» com planos de estudos, querendo significar o elenco e sequências de matérias propostas para um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso.

Os autores consideram que o currículo estabelece resultados de formação e aprendizagem a atingir mas não determina os meios ou métodos mediante os quais se podem vir a alcançar aqueles objectivos.

Uma outra definição é proposta por Pacheco (1996:140) ao descrevê-lo como:

um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade, interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Na mesma linha, Ribeiro e Ribeiro (1989) consideram que o currículo escolar se afirma como um conjunto de aprendizagens e experiências formativas projetadas para os membros da comunidade em que o sistema educativo está inserido. Ele é o meio de transmissão da cultura e experiência humanas, acumuladas ao longo de gerações, e ao mesmo tempo o mecanismo de indução de crianças e jovens na cultura do grupo social em que estão inseridos.

No quadro atual tende-se a generalizar e a considerar o currículo como um processo de mudança planificada e permanente, como forma de o adaptar às sociedades (Emídio, Fernandes, e Alçada, 1992). Assim, na óptica do docente e do aluno, o currículo concretiza-se no horário de actividades lectivas a realizar, para que este consiga completar um determinado nível de ensino (Ribeiro e Ribeiro, 1989). Segundo Emídio, Fernandes, e Alçada, (1992:101) “o currículo poderia ser encarado como resultado das experiências de aprendizagem, planeado para os alunos, tendo como meta o futuro”.

Habitualmente também é considerado como o conjunto das actividades desenvolvidas numa escola, envolvendo não só as que estão compreendidas no planeamento pedagógico, mas também na execução e avaliação do trabalho realizado (Antunes, 2003).

Ora, na sociedade atual, não podemos insistir em conceber o currículo como um modelo exclusivo, genérico e constante, elaborado pelo Ministério da Educação. É importante examinarmos as características específicas de cada escola, percebermos o que a torna singular

e com uma identidade e uma cultura próprias e acabarmos com a ideia de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991: 262).

Zabalza (1992:47) entende o currículo como “um espaço decisional em que a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção”.

Assim sendo, o poder de decisão deixa de estar circunscrito à administração central e passa a ser partilhado pela escola e pelos seus atores educativos. Esta forma de conceptualização do currículo significa encará-lo como “um projeto construído e assumido por todos os atores educativos” (Ramos e Costa, 2004:82).

Relativamente ao desenvolvimento curricular, este compreende toda a dimensão processual e dinâmica do currículo, encarado nas vertentes de construção e implementação no terreno. O desenvolvimento curricular abarca assim, não só o conjunto de processos acionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo mas também as atividades desencadeadas para o concretizar e adaptar às situações de ensino e aprendizagem. Desta forma, existe uma dinâmica de inter-relação permanente entre currículo e desenvolvimento curricular, sobretudo se o conceito de currículo posto em prática for abordado em termos da globalidade das aprendizagens propostas e realizadas e não como simples listagem de conteúdos.

No seguimento da mesma linha de pensamento, Roldão (2007:1) no que se refere ao desenvolvimento curricular, diz que:

este conceito envolve toda a dimensão processual e dinâmica do currículo, considerado em duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno. Podemos aproximá-lo da noção de currículo em ação, isto é, os modos de dar forma atual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detetadas e as finalidades pretendidas. O desenvolvimento curricular engloba assim, por um lado, o conjunto de processos acionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as atividades desencadeadas para o concretizar e atualizar nas situações de ensino e aprendizagem.

A autora considera que existe uma dinâmica de inter-relação constante entre currículo e desenvolvimento curricular, particularmente se o conceito de currículo adotado for perspectivado em termos da globalidade das aprendizagens propostas e realizadas e não como mera listagem de conteúdos.

Assim, desenvolvimento curricular consiste no processo de mediação e aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os às características dessa mesma realidade, superando o seu entendimento com a simples execução do programa.

A noção de desenvolvimento curricular, segundo Roldão (2007:3):

envolve toda a dimensão processual e dinâmica do currículo, considerado em duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno (...) e engloba por um lado, o conjunto de processos acionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as atividades desencadeadas para o concretizar e atualizar nas situações de ensino e aprendizagem.

Por seu lado Salvador (citado por Emídio, Fernandes, e Alçada, 1992) define desenvolvimento curricular ou organização curricular como a materialização do projeto, com as adequações, modificações e enriquecimento sem fim, que contém inevitavelmente o facto de contrastar um projeto educativo com a realidade as atividades desenvolvidas na sala de aula.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular na educação de infância, os primeiros programas de educação infantil pretendiam apenas dar assistência e preocupavam-se basicamente com a prestação de cuidados primários, como alimentação, higiene e saúde. Devido ao avanço do conhecimento e ao modo como se foi alterando o pensamento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, a educação infantil viu-se, pois, obrigada a reestruturar o seu modo de funcionamento e de encarar o trabalho a realizar. Desta forma, o educador de infância deixou de ser visto, apenas, como a pessoa que toma conta e cuida de crianças, passando a se encarado como um profissional de educação, com responsabilidades sobre o trabalho que desenvolve.

Para Zabala (1992: 94),

a não curricularidade (isto é, que a escola infantil não deve desenvolver um currículo formalizado, mas sim que as crianças devem simplesmente viver a experiência diária sem outra pretensão que não seja a de brincar, disfrutar e estar com outras crianças), o que não poucos, bem intencionalmente, defendem, parecem-nos uma trapaça.

A educação pré-escolar, que em Portugal, encontrava-se, nos anos 90, num estado embrionário, pois atingia apenas cerca de 30% da faixa etária dos três aos cinco anos (Emídio, Fernandes, e Alçada, 1992), tem vindo a ganhar consciencia da importância para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo (Oliveira-Formosinho, Lino, e Sérgio, 2007). Esta deve preocupar-se com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes experiências que as acompanhem, estimulem e desenvolvam quer ao nível psicomotor, quer cognitivo e sócio-afectivo, fomentando-lhes assim o gosto pela aprendizagem.

Tendo em conta as preocupações com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, tem como princípio geral que a educação pré-escolar seja a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e deva favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Neste sentido e para dar resposta às necessidades das crianças, nomeadamente na criação de condições para que os alunos desenvolvam as suas aprendizagens e tenham experiências que as estimulem, o artigo 11º da referida Lei refere que:

cada estabelecimento de educação pré-escolar dispõe, de entre outros órgãos, de uma direção pedagógica assegurada por quem detenha as habilitações legalmente exigíveis para o efeito, a qual garante a execução das linhas de orientação curricular e a coordenação da atividade educativa.

Azevedo (1996:67) afirma que:

atualmente considera-se que a educação pré-escolar deve essencialmente, ter uma preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, devendo, por isso,

ser capaz de proporcionar as experiências que acompanhem e estimulem o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, e as condições adequadas à aprendizagem das competências e dos saberes necessários ao progresso pessoal, social e académico da criança, criando-lhe acima de tudo, uma disposição e um gosto pela aprendizagem.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, Roldão (2007:3) considera que:

são naturalmente os professores os principais agentes de desenvolvimento curricular, na medida em que lhes cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno.

Neste contexto, relativamente ao 1º ciclo do ensino básico cabe ao professor titular de turma estruturar os processos de desenvolvimento curricular que são acionados, em articulação com os restantes docentes implicados no processo de ensino aprendizagem.

1.5. Articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo

Tal como já foi referido falar-se de articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo, implica envolver noções como continuidade educativa, sequencialidade e transição entre estes dois níveis de ensino. Para Serra (2004) a continuidade educativa refere-se à forma como estão organizados os saberes, ou seja, com sequencialidade e organizados ao longo dos vários níveis educativos, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo. No mesmo sentido Zabalza (2004:7) refere que “el principio curricular básico de las transiciones es el de la continuidad”. Por outro lado, Dinello (1987:60) afirma que:

a continuidade educativa é uma perceção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente

diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objetivado, na articulação é o processo que se dimensiona.

Relativamente à sequencialidade e transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo, como já foi dito anteriormente, esta deve ser feita de forma harmoniosa e com ligação lógica. Assim, é necessário que se estabeleçam processos de comunicação entre educadores e professores.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico evidenciam uma série de princípios e orientações que remetem para a articulação curricular, onde os docentes, educadores e professores, têm um papel preponderante, quer no desenvolvimento curricular, quer nas dinâmicas de articulação. Assim, a referida legislação referente ao pré-escolar considera que uma das funções do educador é promover a continuidade educativa da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. Para tal o mesmo despacho refere que a realização de projetos comuns, que integrem educadores, professores e crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo pode ser um meio de colaboração, articulação e maior conhecimento mútuo. Menciona ainda que a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, possibilita que as crianças do pré-escolar tenham um contacto com a escola ainda antes da sua entrada, contacto esse que acaba por criar condições facilitadoras para essa transição.

Por outro lado, a Lei de Bases centra o seu discurso na articulação entre ciclos, nomeadamente entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, referindo no artigo 8º, nº 3, que cada ciclo tem a função de completar, aprofundar e alargar os conhecimentos do ciclo anterior numa perspetiva de unidade global.

Tendo ainda em conta que a articulação curricular deve ter em conta as necessidades e os interesses dos alunos, numa lógica sequencialidade e promoção das aprendizagens, foi posteriormente publicado o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho. Este diploma no artigo 3º, n.º 1 reforça a ideia de que a articulação curricular “deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos.”

Publicada mais recentemente, a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 visa reforçar a necessidade da sequencialidade numa “perspetiva de continuidade e unidade global de educação e ensino”, salientando a necessidade de serem planeados, nas organizações

educativas, os mecanismos e as estratégias necessárias à efetiva articulação curricular entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo.

Neste sentido, e ao comparar-se a estrutura e os conteúdos do plano curricular do pré-escolar e do 1º ciclo, consegue-se perceber que não são assim tão diferentes quanto à primeira vista possam parecer. Assim, ao analisar-se as áreas curriculares pode-se constatar que elas se cruzam potenciando a articulação curricular entre estes dois níveis de ensino, facilitando a continuidade pedagógica conjecturada nos normativos legais já referidos anteriormente. Nesta perspetiva Serra (2004) mostra a relação entre os conteúdos das orientações curriculares do ensino pré-escolar e as áreas de aprendizagem do 1º ciclo do ensino básico da seguinte forma:

Orientações curriculares para a educação pré-escolar: áreas de conteúdo	Programa para o 1º ano do ensino básico: áreas de aprendizagem ou blocos
Formação pessoal e social	Desenvolvimento pessoal e social
Conhecimento do mundo	Estudo do meio
Expressão e comunicação 	
Expressão motora	Expressão e educação físico-motora
Expressão musical	Expressão e educação musical
Expressão dramática	Expressão e educação dramática
Expressão plástica 	Expressão e educação plástica 
Linguagem escrita	Língua portuguesa
Linguagem oral	Comunicação escrita
	Comunicação oral
Matemática	Matemática

Figura 1 – Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e o Programa do 1.º CEB

Ora, ao compararem-se as áreas curriculares para os dois níveis de ensino constata-se que embora a nomenclatura usada não seja propriamente a mesma, existe uma correspondência facilitadora da articulação curricular que possibilita a continuidade pedagógica, ou seja, é visível a preocupação pela continuidade pedagógica entre ciclos. Isto mesmo afirma Serra (2004:80): “relativamente a alguns aspetos programáticos que sendo referenciados nas

orientações curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o programa do 1º ciclo”.

Também Nabuco (1992) considera fundamental que no pré-escolar se antecipem as experiências do 1º ciclo e que os docentes deste nível de ensino reforcem as aprendizagens anteriores. Para que isso aconteça é necessário que educadores e professores do 1º ciclo trabalhem em conjunto, articulando as suas práticas letivas e as suas experiências. Desta forma, é fundamental que a progressão do pré-escolar para o 1º ciclo seja feita articuladamente, valorizando as experiências anteriores, dando-lhes sequencialidade e aprofundando-as, numa perspetiva de continuidade educativa (Nabuco 1992 e Serra 2004).

Na opinião de Ribeiro e Ribeiro (1989:33):

o ensino aprendizagem, em contexto escolar, ganha pois, em ser concebido e organizado no quadro global da educação enquanto processo permanente ao longo da vida, que não se circunscreve a um tempo determinado nem a um espaço privilegiado mas abarca todo o espectro da vida individual e social. Assim, os planos e programas de ensino devem aproximar-se daquele processo educativo amplo, de modo a que a educação escolar o prolongue e promova.

Para Serra (2004) é função do educador garantir as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em cooperação com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a passagem para a escolaridade obrigatória. Só desta forma é que os alunos poderão “agarrar” o que é novo e garantir o seu progresso. A articulação exige flexibilidade no último ano do pré-escolar e no 1º ano de escolaridade. A transição com sucesso é indicada pela forma como as crianças se adaptam, do ponto de vista físico, emocional, social e intelectual. Constata-se assim que o diálogo e a articulação entre educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escola. Neste sentido é fundamental que professores e educadores estabeleçam contactos, promovam atividades conjuntas, pensem e articulem momentos de transição e façam um acompanhamento conjunto (Machado, 2007).

Esta opinião é também partilhada por Rodrigues (2005), que considera a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo de extrema importância pois a separação entre os dois níveis de ensino fomenta uma descontinuidade de trabalho e provoca nas crianças, à entrada na escola, um

grande esforço de adaptação, nem sempre positiva. A autora (2005:12) considera que é: “necessário assegurar que a aprendizagem não decorra de forma fragmentária mas sim de modo contínuo e evolutivo” e que assegurar essa continuidade educativa “ ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, deve passar pela construção de currículos que garantam uma progressão sem lacunas entre as experiências vividas na fase pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico”.

Neste sentido, Serra (2004) considera que existem três tipos possíveis de articulação entre ciclos, sendo elas articulação espontânea, articulação regulamentada e articulação efetiva.

Para a autora a articulação curricular espontânea estabelece-se de forma natural, fruto da proximidade geográfica entre as instituições, ou seja, da partilha de espaços e da proximidade entre docentes de ambos os ciclos, e da qual surgem projetos que envolvem os dois níveis educativos, sem que os mesmos tenham planeado. Assim:

o aumento do número de jardins-de-infância localizou-se, sobretudo, em zonas económicas e socialmente desfavorecidas, aproveitando-se de espaços devolutos ou próximos de escolas do 1º CEB.

Desta proximidade geográfica, surgiu, naturalmente, um movimento de aproximação entre docentes de níveis diferentes que propiciou um contacto e uma descoberta de trabalho que se desenvolve, quer na educação pré-escolar, quer no 1º CEB. Esta descoberta e troca de experiências, fruto da proximidade entre docentes, a qual denominaremos de articulação curricular espontânea, desenvolveu-se de forma natural, dela nascendo, em alguns casos, pequenos projetos comuns vividos pelas crianças dos dois níveis de ensino” (Serra, 2004:87).

No que diz respeito à articulação curricular regulamentada, esta advém de imperativos legais e que consta dos documentos das escolas. Conforme afirma Serra (2004:88):

em 1979, através do Dec. Lei nº. 542/79(...) aparece-nos uma referência legal a mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário (...) o que nos leva a pensar que da articulação espontânea, vivida entre escolas e jardins-de-infância, se passou para uma consciência social e política da sua importância, passando a uma articulação curricular regulamentada, ainda que de uma forma bastante embrionária. No entanto, as referências legais à articulação curricular vieram, progressivamente a ter um peso cada vez maior na legislação.

Relativamente à articulação curricular efetiva, esta acontece de modo consciente e assumido entre os docentes de níveis diferentes. Tal como diz Serra (2004:88) “a articulação curricular efetiva, isto é, aquela 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”. A autora considera ainda que este tipo de articulação curricular pode assumir três níveis, tendo por base o empenhamento dos docentes e o conhecimento que têm do nível antecedente e consequente ao nível que lecionam: articulação curricular ativa, articulação curricular reservada e articulação curricular passiva.

Na articulação curricular ativa todos os docentes, professores e educadores conhecem bem os dois níveis de ensino e almejam trabalhar em conjunto. Serra (2204:89) declara que este nível de articulação curricular:

caracteriza-se pelo conhecimento profundo dos dois níveis educativos, quer pelos educadores, quer pelos professores, e das oportunidades de trabalharem em comum, tendo como mais valia as semelhanças e diferenças dos dois níveis educativos e as faixas etárias a que se destinam. São otimizados os recursos existentes nas várias escolas e nos jardins-de-infância, e os docentes estão efetivamente empenhados em encontrar mecanismos de articulação curricular. Esta é vista como um objetivo a atingir.

A articulação curricular reservada caracteriza-se por uma atitude menos voluntária, mais expectante, não se empregando todos os recursos e vontades. Verifica-se que embora exista algum interesse, não há um verdadeiro trabalho de articulação, pois este apenas ocorre em momentos esporádicos, sem sequencialidade ou efetiva continuidade, isto é, espera-se que sejam tomadas decisões conjuntas entre docentes dos dois níveis educativos quando razões consideradas muito fortes o justifiquem. Este nível de articulação curricular para a mesma autora:

situa-se, teoricamente, entre a articulação curricular ativa e passiva. Não rejeitando a articulação curricular ativa, caracteriza-se por uma atitude menos voluntária, mais expectante, não se empenhando todos os recursos e vontades, mas antes esperando que algo aconteça. Não denotando falta de interesse, pode mesmo admitir-se que, pontualmente, sejam tomadas decisões conjuntas entre docentes dos dois níveis educativos quando razões consideradas muito fortes (por exemplo o envolvimento das famílias) o justifiquem (Serra, 2004: 89).

Por fim, a articulação curricular passiva acontece sem que o docente participe ativamente nem desenvolva esforços para que aconteça, mas sim por inerência ao contacto institucional dos dois graus de ensino. Neste sentido Serra (2204:89) esclarece que este nível de articulação curricular:

caracteriza-se por um certo desinteresse face à problemática, alienando-se os docentes das suas responsabilidades neste campo. A articulação curricular, se a há, é fruto da proximidade geográfica entre os dois níveis de ensino, o que possibilita um contacto físico entre as crianças nas horas dos recreios e saídas, por exemplo.

A falta de comparência em reuniões de conselho de docentes; a resistência oferecida à aceitação de trabalho de docentes de diferentes níveis, poderão ser alguns indicadores que caracterizam este tipo de articulação.

Pelo exposto e tendo em conta diversos autores, nomeadamente Ribeiro e Ribeiro (1989), Nabuco (1992), Serra (2004), Rodrigues (2005) e Machado (2007), educadores e professores deverão ter consciência que a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino, designadamente entre o pré-escolar e o 1º ciclo é importante para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que a passagem entre ciclos deve ser feita de forma sequencial, contínua, progressiva e sustentável. Os docentes deverão ainda ter em consideração os conhecimentos que as crianças trazem do pré-escolar.

Capítulo II – Metodologia

No presente capítulo pretende-se apresentar e fundamentar as opções metodológicas que orientaram esta investigação. Assim, começa-se por delinear o tipo de estudo e as respetivas características, o contexto em que se desenvolveu, os instrumentos de recolha de dados e seus procedimentos. No final são analisados os dados recolhidos.

2.1. Opções metodológicas

Segundo Fortin (2003:40) é na fase metodológica de uma investigação que são referenciados os métodos usados “para obter as respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”; o investigador determina os métodos que irá usar para obter as respostas às hipóteses formuladas e assegura-se que os instrumentos são válidos e fiáveis.

Neste sentido, segundo Tamayo (1981) existem quatro notas significativas com respeito à investigação, que se deve ter em conta. A investigação é um processo que deve estar ajustado a uma série de fases de atuação orientadas para a descoberta da realidade do campo educativo ou de um de seus aspetos; é importante que tenha como finalidade dar resposta a problemas desconhecidos para assim promover a descoberta de princípios gerais, exige a rigorosa aplicação de um método e técnicas científicas em consonância com o campo educativo e por último, deve referir-se a problemas concretos, precisos e específicos que estejam imersos na realidade educativa.

Deste modo, para que seja perceptível a pertinência e o motivo da escolha adotada considera-se fundamental fazer uma breve alusão aos paradigmas quantitativo e qualitativo.

Assim, o paradigma quantitativo está ligado à investigação experimental ou quase experimental, prevendo para isso a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a seleção aleatória dos

sujeitos (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses sujeitas a análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses.

O objetivo deste tipo de investigação é a generalização dos resultados do estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa/efeito e a previsão dos fenómenos. Consiste principalmente em encontrar relações entre variáveis, efetuar descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos e testar teorias.

Neste tipo de investigação o investigador antes de iniciar o trabalho tem de elaborar um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente.

Uma das principais limitações deste tipo de investigação em ciências sociais está ligada à própria natureza dos fenómenos estudados, ou seja, a complexidade dos seres humanos que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos. Surgem assim problemas com um elevado número de variáveis cuja verificação é difícil ou mesmo impossível e dificuldade da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição.

Por outro lado o paradigma qualitativo, como referem Streubet e Carpenter (citados por Denzin e Lincoln 2000:46) “ envolve uma abordagem da realidade interpretativa e naturalista ” através da qual “ os investigadores que trabalham com estes métodos estudam as coisas nos seus locais nativos, buscando o sentido e a interpretação que aquelas pessoas lhe atribuem ”.

Para Bogdan e Biklen (1994) a expressão investigação qualitativa reúne diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que indica que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, ou seja, são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Os autores referem ainda que:

em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (Bogdan e Biklen 1994:17).

Os autores consideram que existem cinco características fundamentais na investigação qualitativa. A primeira refere que a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; a segunda diz que os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; a terceira afirma que os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a quarta cita que a análise dos dados é feita de forma indutiva; e por fim, a quinta menciona que o investigador se interessa, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Assim, tendo em conta os objetivos e as características dos dois paradigmas de investigação bem como a opinião de autores como Reichardt e Cook (1986) que afirmam que um investigador não tem que aderir de forma rígida a um dos dois paradigmas para resolver um problema de pesquisa ou de Bento (2012) que considera que as abordagens de investigação, quantitativa e qualitativa, devem ser vistas como técnicas complementares, cada uma delas dando as suas próprias visões a um determinado problema, optou-se pela escolha de uma metodologia mista. Neste sentido, foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos adotando-se uma abordagem que Sousa (2009:3) designa por “eclética”.

Também para Minayo (1994:32) as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que:

- as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto;
- uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa.

Assim, o estudo teve como base a metodologia de trabalho de projeto, ou seja, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais. Tal como afirma Castro e Ricardo (1993:9) “o trabalho é orientado para a resolução de um problema”. Também Guerra (2002: 116) considera que “um projeto é a expressão de um desejo, de uma

vontade, de uma intenção, mas também é a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder”.

Segundo a autora um projeto tem quatro fases fundamentais e “as várias etapas de construção (...) podem apresentar-se de diversas maneiras” Guerra (2000: 117).

Assim, tendo em conta o que foi dito anteriormente este estudo assentou nos pressupostos acima descritos e tal como qualquer investigação abrangeu inicialmente a revisão da literatura sobre a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo, tendo tido o enquadramento teórico uma importância fulcral na elaboração do diagnóstico e tendo permitido a recolha de informação credível e fundamentada.

Neste sentido e segundo Guerra (2000) o diagnóstico ou problemática do projeto deve traçar pormenorizadamente a situação, descrever as desigualdades, obstáculos e resistências e mencionar as condições de sucesso ou insucesso. A autora refere ainda que “um bom diagnóstico é garante da adequabilidade das respostas às necessidades locais e é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projeto de intervenção” (Guerra: 2000:132).

Após a elaboração do diagnóstico da situação foram definidos os objetivos gerais e específicos. Para Guerra (2000) os objetivos gerais explanam as intenções para cada um dos tipos de atores definidos como grupos-alvo do projeto, enquanto os objetivos específicos expressam os resultados que se deseja alcançar e pormenorizam os objetivos gerais, operacionalizando-os.

No entanto é de salientar que este tipo de estudo não teve como objetivo construir ou provar teorias, mas sim compreender o caso específico, neste caso a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo no agrupamento em estudo, no sentido de solucionar problemas ou de desenvolver uma prevenção prospetiva.

Seguiu-se a fase de identificação das estratégias de intervenção, com o intuito de atingir os objetivos traçados. Guerra (2000: 166) menciona que, “após a definição dos objetivos é fundamental analisar as formas mais rentáveis, mobilizadoras e inovadoras de os atingir”.

Para a autora de intervenção, a estratégia, num projeto é um processo que visa a transformação dos problemas identificados utilizando os recursos existentes de forma a maximizar as potencialidades e diminuir as fragilidades.

Posteriormente foi estabelecido o plano de atividades, que segundo a mesma autora se caracteriza pela descrição detalhada e sistemática do que se quer fazer, quando se pretende fazer, quem é incumbido das diversas tarefas e por fim, quais os recursos necessários para concretizar essas mesmas atividades.

Assim, depois de terem sido devidamente identificadas as áreas de intervenção, foi criado um plano de atividades, distribuídas pelos diversos participantes, com atribuição de responsabilidades e envolvimento, feita a calendarização e avaliação.

2.2. Percurso metodológico

O percurso metodológico desenvolvido ao longo deste estudo dividiu-se em duas etapas distintas. A primeira, a revisão de literatura, teve como objetivo enquadrar a temática em estudo e contribuir para a fundamentação e tomada de decisão ao nível metodológico e uma segunda etapa de desenvolvimento do estudo empírico.

Relativamente à segunda fase, esta repartiu-se por três grandes momentos: diagnóstico da situação; tratamento e análise dos dados e definição e construção do projeto de intervenção.

A fase de diagnóstico da situação abarcou a construção de instrumentos de recolha de dados e a caracterização do contexto. Na fase de tratamento e análise de dados, pretendeu -se resumir os dados recolhidos, quer através de questionários e de entrevistas, quer através da caracterização do contexto, servindo estes para definir o ponto de partida para a definição do projeto. Por fim a fase de definição e construção do projeto de intervenção, abrangeu a definição dos objetivos, das linhas de ação; das atividades a desenvolver e do plano de avaliação do projeto.

2.3 Seleção da amostra e caracterização dos participantes

O termo "amostra" refere-se ao conjunto de indivíduos a quem é aplicado o inquérito (s) por questionário (s) e/ou o inquérito (s) por entrevista (s). Os indivíduos são selecionados entre a população-alvo, tendo em conta os critérios de seleção e o método escolhido para realizar a amostragem.

Para Fortin (2003:202) a amostra deve ser representativa da população alvo, ou seja, as características da população têm de estar presentes na amostra. Assim, segundo a autora “o plano de amostragem serve para descrever a estratégia a utilizar para seleccionar a amostra.”

Segundo Hill e Hill, (2002) “no caso de uma investigação académica feita para um mestrado, é aconselhável, e muito mais simples, escolher um universo pequeno para trabalhar. Complementando esta opinião, também Bell, (2008:126) afirma que “o número de indivíduos abrangidos pela sua investigação dependerá necessariamente do tempo que dispuser” se bem que, e conforme Hill e Hill (2002) normalmente, nem o tempo nem os recursos disponíveis que os alunos têm permitem fazer uma investigação de grande escala.

Desta forma, os participantes neste estudo foram selecionados em função de características específicas que possuem e que fazem deles os interlocutores privilegiados e presumivelmente mais adequados aos objetivos da investigação.

Assim, agrupamento onde o estudo se realizou é composto por três escolas de 1º ciclo onde lecionam vinte e sete professores. Destes, treze foram selecionados para responderem ao inquérito por questionário uma vez que são, ou foram no ano letivo anterior, docentes de 1ºano. Foram ainda escolhidos dois docentes para fazer parte da amostra dos inquéritos por entrevista, na medida em que um exerce funções de direção e outro de coordenação.

No referido agrupamento existem ainda cinco salas de pré-escolar, onde trabalham o mesmo número de educadoras. Todas foram escolhidas para responderem ao inquérito por questionário e duas para participarem nos inquéritos por entrevista pois também têm cargos de coordenação.

Caracterização da amostra de respondentes ao questionário

Neste sentido, foram enviados 18 questionários para os educadores e professores, que fazem parte da amostra. Todos os questionários foram recebidos, o que fez com que a amostra produtora de dados fosse de 18.

A grande maioria dos inquiridos (n=13) tinha entre 36 e 45 anos, existindo ainda 2 com idades compreendidas entre 26 e os 35 anos e 3 com idades entre os 46 e os 55 anos (Tabela 1). Pode afirmar que se tratou de uma amostra relativamente jovem.

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos por grupo etário

6 a 35 anos	2
36 a 45 anos	13
46 a 55 anos	3

No que diz respeito ao género, 17 eram do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino.

Analizando a distribuição dos sujeitos por tempo de serviço (Tabela 2), a maioria dos docentes inquiridos (n=13) tinha entre 6 e 15 anos de serviço. Existiam ainda 3 com mais de 25 anos de serviço e 2 com uma contagem entre os 16 e os 25 anos de serviço. Ora, podemos concluir que era um grupo com alguma experiência.

Tabela 2 – Distribuição dos sujeitos por tempo de serviço

6 a 15 anos	13
16 a 25 anos	2
Mais de 25 anos	3

No que diz respeito à situação profissional, não existiam docentes contratados. A distribuição entre quadro de agrupamento e quadro de zona pedagógica não era muito díspar, tinham 10 e 8, respetivamente.

Quanto à distribuição dos sujeitos por grau académico (Tabela 3), a esmagadora maioria da amostra era composta por docentes licenciados (n=15), existindo ainda 1 bacherel, 1 com o magesério primário e 1 com pós graduação. Não existiam docentes com mestrado ou doutoramento.

Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos por grau académico

Pós graduação	1
Licenciatura	15
Bacharelato	1

Caracterização da amostra de respondentes às entrevistas

Foram realizadas 4 entrevistas, sendo, uma a um elemento da direção e as restantes a docentes com cargos de coordenação. Três entrevistados eram do sexo feminino e um do sexo masculino; um tinha entre 6 e 15 anos de serviço e os restantes tinham mais de 25 anos. Todos faziam parte do quadro de agrupamento.

Tabela 4 – Caracterização dos entrevistados

	Sexo	Funções	N.º de anos de serviço
Entrevistado A	Feminino	Coordenadora do 1º Ciclo	mais de 25 anos
Entrevistado B	Feminino	Coordenadora da Comissão de Articulação	mais de 25 anos
Entrevistado C	Feminino	Coordenadora do Pré-escolar	mais de 25 anos
Entrevistado D	Masculino	Membro da direção	entre 6 e 15 anos

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para Bell (1997:95) “ Há que seleccionar métodos, porque são estes que fornecem informação de que se necessita para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins.”.

Também Fortin (2003:240) considera que:

Os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos. Cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor lhe convém ao objecto de estudo, às questões de investigação ou às hipóteses formuladas.

Tendo em conta o tipo de estudo em questão considerou-se que o o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário eram as técnicas mais adequadas, tendo estas sido as escolhidas para serem utilizadas. Assim, tal como já foi referido, foram efetuados 4 inquéritos por entrevista, sendo eles às coordenadoras da comissão de articulação, do pré-escolar , do departamento de 1º ciclo e ao elemento da direção que tem a seu cargo o pré-escolar e o 1º

ciclo, e 18 inquéritos por questionário realizados às educadoras de infância e as docentes do 1º ano, do presente ano lectivo.

Para a recolha de dados foi pedida a autorização para a realização de entrevistas e questionários à Direcção do Agrupamento (ver anexo 1). A recolha de dados foi efectuada nas Escolas de 1º Ciclo de Ensino Básico, com e sem Jardim-de-infância.

2.4.1. Inquéritos por questionário

Conforme Fortin (2003:249) “um questionário é um dos métodos de colheita de dados que necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos.”

O inquérito por questionário consiste na elaboração de uma lista de perguntas para recolha de informações necessárias ao estudo. Contudo, há que ter em atenção que, segundo Bell (2008:117), “planificar um inquérito é mais difícil do que se imagina (...) há que atentar na seleção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários.”

Existem dois tipos essenciais de questionário, sendo o questionário estruturado e o questionário aberto. Também sobre a forma dos questionários afirma Fortin (2003:250) que “podem conter respostas fechadas em que o sujeito é submetido a escolhas possíveis; podem conter questões abertas que pedem respostas escritas por parte dos sujeitos.”

Ora, geralmente na sua elaboração coincidem ambos os tipos, na medida em que existem questões estruturadas e outras abertas.

No questionário estruturado para cada pergunta o entrevistado escolhe, entre um conjunto delimitado e pré-estabelecido de respostas, aquela que mais se adequa ao seu pensamento. Este modelo de questionário é projetado para recolher informações, registar opiniões e/ou compreender se os inquiridos concordam com uma conjuntura. Estes não recolhem informações detalhadas, porém fornecem a base para análises estatísticas eficientes. Quando se pretende aplicar este tipo de questionário a amostra deve ser construída cautelosamente

pois só desta forma podem ser considerados válidos estatisticamente. Assim, é necessário recorrer a um número suficiente de entrevistas que assegure a representatividade, a meios técnicos que possibilitem realizar análises estatísticas e tempo para realizar a esquematização, aplicação e análise do inquérito por questionário.

Nos questionários abertos o entrevistado responde a uma pergunta e o entrevistador aponta, o que os torna semelhantes a entrevistas estruturadas, pois possibilita a multiplicidade de abordagens e o aprofundamento da resposta.

Quando se elabora um questionário existem várias questões que o investigador deve ter em conta, tais como a estrutura, a sequência das perguntas, a forma, o estilo e o vocabulário. Para que o questionário seja eficaz as questões devem ser curtas e diretas, a sua redação simples e precisa e deve conter sobreposição de perguntas com o intuito de verificar a fiabilidade e a coerência das respostas. A sequencialidade das perguntas é outro aspeto a ter em consideração aquando da elaboração de um inquérito. Desta forma, as perguntas mais fáceis devem ser colocadas no início para que deem confiança ao entrevistado, enquanto as sensíveis devem aparecer a meio, como forma de evitar respostas evasivas, aborrecimento ou perda de atenção por parte do entrevistado. Outro aspeto que pode favorecer o desenvolvimento da realização do questionário é a colocação de perguntas mais acessíveis entre as perguntas problemáticas ou delicadas, pois desta forma o entrevistado sente-se mais confortável.

A forma como se apresenta o questionário, embora por vezes esquecida ou colocada em segundo plano, é importante e útil para o seu sucesso. Assim, necessita de conter perguntas introdutórias, concebidas para obter uma resposta positiva, estimular o interesse do entrevistado e criar um ambiente de confiança, ao mesmo tempo que dá a conhecer o tema; perguntas de segundo plano, utilizadas para constatar se o entrevistado tem ou não a informação que se deseja ou para verificar se o entrevistado é uma pessoa informada; perguntas de “preparação”, que ajudem a uma abordagem gradual sobre o tema em estudo e perguntas específicas, que forneçam respostas ao estudo, informações críticas, motivações e/ou opiniões centradas no tema.

Durante a elaboração do questionário é ainda necessário ter em conta a redação das perguntas, para não influenciar as respostas; o vocabulário, privilegiando o informal e evitando palavras técnicas; os advérbios utilizados, utilizando os mais precisos em detrimento dos mais vagos e

uma terminologia adaptada à população alvo, acautelando palavras que possam ser interpretadas de diferentes maneiras.

No que diz respeito ao estilo, o questionário deve ser conciso e simples, conter termos neutros e variar no estilo direto e indireto, atendendo à delicadeza da pergunta. Deve evitar perguntas extensas, que ultrapassem uma linha e meia; perguntas conducentes, que influenciem os entrevistados a responderem positivamente quando habitualmente não são tão assertivos.

Tal como qualquer método de recolha de dados, os inquéritos por questionário apresentam vantagens e desvantagens. Podem considerar-se como fatores positivos o facto de possibilitarem recolher informação de um elevado número de pessoas ao mesmo tempo, permitirem uma rápida recolha de informação, requererem poucos custos, possibilitarem uma maior sistematização dos resultados fornecidos e facilidade de análise. Por outro lado, o processo de elaboração e testagem de itens é muito moroso, pode existir uma alta taxa de perguntas sem resposta, não se pode aplicar a toda a população, por vezes é difícil interpretar as respostas e perceber se os inquiridos estão a responder verdadeiramente o que pensam/sentem ou se respondem tendo em conta as nossas expectativas e não permite ajudar o inquirido em questões mal formuladas.

Neste sentido, o questionário aplicado garantia o anonimato (ver anexo 1), foi preparado e organizado tendo em conta o propósito deste trabalho, ou seja, a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

Assim, o questionário era constituído por quatro blocos, dispostos da seguinte forma: (i) dados de caracterização, (ii) a articulação curricular e as metodologias de trabalho dos professores e educadores, (iii) opinião face às práticas de trabalho articulado, (iv) opinião face às limitações ao trabalho articulado.

No que diz respeito à tipologia das questões nos três primeiros blocos optou-se por questões fechadas, onde o inquirido escolheu a resposta entre as constantes de uma lista tipo escala de Likert. O último bloco foi construído com questões abertas dando a possibilidade ao inquirido de responder livremente.

Para uma melhor perceção da organização importa fazer referência ao que se pretendia obter em cada um deles.

Quadro 1 - Organização dos blocos do questionário

Blocos temáticos	Objetivos específicos
i) Caracterização	Obter informação relevante sobre os docentes, no que diz respeito à faixa etária, habilitações académicas, tempo de serviço efetivo e no agrupamento de escolas.
ii) A articulação curricular e as metodologias de trabalho dos professores e educadores	Conhecer as perceções dos professores face à articulação entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; sobre a articulação curricular nas metodologias de trabalho dos professores e educadores; a frequência de reuniões e suas finalidades no âmbito do trabalho articulado.
iii) Apresentação de várias afirmações sobre o trabalho articulado	Conhecer a opinião dos docentes face às práticas de trabalho articulado.
iv) Resposta a questões abertas	Conhecer a opinião dos inquiridos face ao tipo de trabalho articulado que desenvolvem; as limitações à implementação desse trabalho e sugestões para superar as dificuldades.

As respostas aos questionários foram codificadas numericamente, para poderem ser trabalhadas, fez-se a análise, elaboraram-se tabelas e o cruzamento das respostas.

Posteriormente foi feita uma primeira análise das mesmas recorrendo à experiência profissional e pessoal, à troca de ideias com os orientadores e à bibliografia usada na fundamentação teórica. O questionário permitiu ter-se uma perceção sobre as representações

dos docentes face à articulação curricular, bem como os fatores potencializadores e os constrangimentos face à questão em análise.

2.4.2. *Inquéritos por entrevista*

A entrevista pode ser considerada uma técnica de recolha de dados importante numa investigação deste tipo, na medida em que possibilita compreender, num contexto mais lato, aquilo que é observado e experienciado pelo investigador. Baseia-se em conversas orais, individuais ou em grupo, com pessoas atentamente escolhidas, com o intuito de se recolher determinadas informações. Tal como referem Bogdan e Biklen, (1994: 134) a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.”

Estes dizem ainda que as entrevistas podem estabelecer a estratégia principal para a recolha de dados com a intenção de recolher dados descritivos da linguagem do sujeito, transmitindo ao investigador uma conceção sobre a forma como os sujeitos analisam determinados aspetos.

Para Bell (2008:137) a grande vantagem da entrevista é que esta é adaptável, pode proporcionar informações que uma resposta escrita não mostra e existe ainda a hipótese da resposta ser desenvolvida e clarificada.

A escolha desta técnica para um grupo específico de pessoas é justificada por considerar-se ser a que mais se adequa à obtenção de determinadas informações acerca do que sabem, fazem, pensam e sentem acerca do tema que estamos a investigar, bem como das suas justificações ou fundamentos.

Atendendo a que existem vários tipos de entrevista, escolheu-se a semiestruturada pois combina perguntas abertas e fechadas, onde os entrevistados tiveram a possibilidade de dissertar sobre o tema sugerido. Tal como afirma Bell (2008:141):

são feitas determinadas perguntas, mas os entrevistados têm a liberdade de falar sobre o assunto e de exprimir as suas opiniões. O entrevistador limita-se a fazer habilmente as perguntas e, se necessário, a sondar opiniões na altura certa; se

porém, o entrevistador se mover livremente de um tópico para o outro, a conversa poderá fluir sem interrupção.

A escolha teve ainda em conta o facto deste tipo de entrevista limitar o volume das informações, pois podemos direccionar mais facilmente o tema e intervir com o intuito de atingir os nossos objetivos. Na ótica de Quivy e Campenhoudt, (2008:194) este tipo de entrevista:

não é inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem que as anotou e sob a formulação prevista.

Segundo Bell (1997:121) este tipo de entrevista encontra-se entre a entrevista estruturada e a não estruturada e

é constituída por um pequeno número de perguntas abertas, o que permite ao investigador uma certa liberdade de ação, ou seja, a entrevista semiestruturada é desenvolvida com a ajuda de um conjunto de perguntas que permitem a existência de uma conversa entre o investigador e o entrevistado não se limitando à simples pergunta/ resposta, como é efetuado na entrevista estruturada, facilitando a interação entre entrevistador e sujeito.

Geralmente são conduzidas a partir de um guião, sendo este o instrumento que orienta a entrevista. O guião é traçado a partir de questões de pesquisa e constituído por objetivos, questões e tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão estão associados um ou mais tópicos, aproveitados do discurso do entrevistado, em relação a cada questão. Desta forma, o entrevistador necessita de ser perspicaz e conduzir, no momento oportuno, a discussão para o assunto que pretende. Este deve fazer perguntas adicionais a fim de esclarecer algumas questões que não tenham sido claras ou para reorganizar o contexto da entrevista, pois por vezes existe a tendência para o entrevistado se desviar do tema.

Ao serem realizadas entrevistas semiestruturadas às coordenadoras pretendeu-se perceber a perceção dos entrevistados face à articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo;

caracterizar as representações dos entrevistados face à forma como se encontra estruturada a organização e dinâmica do agrupamento; identificar constrangimentos ao estabelecimento de uma articulação curricular eficaz e identificar os principais aspetos que podem favorecer um trabalho articulado entre os professores e educadores.

Com a entrevista realizada ao elemento da direção aspirou-se conhecer a situação do agrupamento no que respeita à articulação curricular entre os dois níveis de ensino e conhecer como se processa; conhecer e compreender os efeitos da articulação curricular entre estes dois níveis de ensino ou as consequências da não existência; conhecer as estratégias da direção; identificar constrangimentos ao estabelecimento de uma articulação curricular eficaz; identificar os principais aspetos que podem favorecer um trabalho articulado entre os professores e educadores; apreender a perceção do entrevistado face à articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo e caracterizar as representações do entrevistado face à forma como se encontra estruturada a organização e dinâmica do agrupamento. Foi construído um Guião de Entrevista (ver anexo 2) e procedeu-se à sua aplicação.

Mais uma vez para que se possa ter uma melhor perceção da organização importa fazer referência ao que se pretendia obter.

Quadro 2 – Organização dos blocos da entrevista às coordenadoras

Blocos temáticos	Objetivos específicos
Perceção do conceito de articulação	Perceber a perceção dos entrevistados face à articulação curricular ente o pré-escolar e o 1º ciclo. Caracterizar as representações dos entrevistados face à forma como se encontra estruturada a organização e dinâmica do Agrupamento.
(Vantagens e desvantagens da articulação)	Identificar constrangimentos ao estabelecimento de uma articulação curricular eficaz Identificar os principais aspetos que podem favorecer um trabalho articulado entre os Professores e Educadores

Quadro 3 – Organização dos blocos da entrevista ao elemento da direção

Blocos temáticos	Objetivos específicos
Percepção sobre a forma de articulação existente no Agrupamento	Conhecer a situação do agrupamento no que respeita à articulação curricular entre os dois níveis de ensino e conhecer como se processa.
Efeitos da articulação	Conhecer e compreender os efeitos da articulação curricular entre estes dois níveis de ensino ou as consequências da não existência.
Estratégias da direção	Conhecer e compreender as estratégias da direção relativamente à articulação curricular entre estes dois níveis de ensino.
Vantagens e desvantagens da articulação	Identificar constrangimentos ao estabelecimento de uma articulação curricular eficaz Identificar os principais aspetos que podem favorecer um trabalho articulado entre os Professores e Educadores
Percepção do conceito de articulação	Perceber a percepção do entrevistado face à articulação curricular ente o pré-escolar e o 1º ciclo. Caracterizar as representações do entrevistado face à forma como se encontra estruturada a organização e dinâmica do Agrupamento.

Capítulo III - Análise e discussão dos resultados

Terminada a descrição e fundamentação do percurso metodológico, neste capítulo importa apresentar e analisar os dados recolhidos na investigação, dados esses que foram obtidos no trabalho de campo, através das técnicas descritas no capítulo anterior e que permitiram tecer o diagnóstico da situação no que respeita à articulação curricular e que serviram de base à construção do projeto de intervenção.

Importa referir que os dados relativos à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos foram analisados no capítulo anterior.

3.1 – A articulação entre o pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico: representações dos docentes

No âmbito do estudo, com a finalidade de serem analisadas as representações dos docentes face à articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo, considerou-se importante apurar os resultados das questões levantadas sobre a temática, recorrendo a elaboração de tabelas para que os resultados obtidos possam ser mais perceptíveis. Considerou-se ainda importante analisar alguns excertos de entrevistas para que a análise seja fundamentada, possa aprofundar mais os resultados e torná-los sustentáveis ou não.

Tabela 5 – Articulação curricular entre pré-escolar e 1º ciclo

	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
É importante que exista articulação curricular		1	1	16
Existe articulação curricular entre ciclos	2	5	8	3

Atendendo ao delineado no projecto de investigação e aos objectivos definidos para a fase de diagnóstico, uma das preocupações passava por compreender qual a representação que os atores têm sobre a importância da existência de articulação curricular no agrupamento de escolas em estudo. Com efeito, a maioria dos inquiridos (n=16) considerou que é importante a existência de articulação curricular (Tabela 5), apesar de apenas 3 terem afirmado que existe *sempre* e 8 que existe *várias vezes*.

Estas representações sobre a importância da articulação curricular foram confirmadas pela coordenadora na entrevista realizada...

A articulação é fundamental (...) pegamos por exemplo num determinado tema, supúnhamos agora a época do natal, e vamos trabalhar o natal em termos da língua portuguesa, da matemática, do estudo do meio ou conhecimento do mundo mas com atividades concretas em termos científicos, em termos cognitivos. Por aí é que é a articulação e é fundamental para mim educadora conseguir preparar as crianças e para a pessoa do 1º ciclo também perceber o que é que nós fazemos e uns e outros trabalharmos num objetivo comum que é valorizar a criança. (EC; l. 3 a 10)

No mesmo sentido, o membro da direção sublinhou que :

A importância é toda, senão não teria este interesse em trabalhar...(...) Vim para a direção o ano passado, (...) calhou mesmo, a darem-me o Pré-escolar, vá aqui como responsabilidade de ciclo (...). Aqui tenho toda a possibilidade de podermos fazer aquilo que eu acho que é importante fazer. É podermos valorizar o pré-escolar, é importantíssimo para o desenvolvimento da criança enquanto aluno, enquanto ser, enquanto adulto. (ED; l. 521 a 531)

Há muito quem pense que as coisas começam no 1º ano de escolaridade, mas começam muito antes e é necessário trabalhá-las. Se... a questão do agrupamento permite isso mesmo, se temos uma série de valências e de níveis juntos é importante que elas não vivam juntas como a soma das partes, mas como um todo. (ED; l. 88 a 92)

Tabela 6 – Ambiente de escola e trabalho articulado

	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
O ambiente da escola beneficia com a existência de trabalho articulado	3	1	14
É fundamental que se desenvolva um trabalho articulado para que a escola se torne mais eficaz	2	5	11

Quando questionados sobre se o ambiente de escola beneficia com a existência de trabalho articulado 14 inquiridos responderam “sempre”, 1 “várias vezes” e 3 “algumas vezes” (Tabela 6).

Quanto à questão é fundamental que se desenvolva um trabalho articulado para que a escola se torne mais eficaz 11 afirmaram “sempre”, 5 “várias vezes” e 2 “algumas vezes” (Tabela 6).

Desta forma, pôde concluir-se que os docentes compreendem a importância da existência da articulação e da sua influência na eficácia da escola. A mesma ideia saiu reforçada com a leitura de parte da entrevista:

Penso só que não podemos estar com os ciclos separados, que cada ciclo esteja no seu espaço e acabou. Isto era o que funcionava, e ainda funciona muito. Mas a gente cada vez mais temos de alargar. (EA; l. 123 a 125)

No entanto pouco mais de metade dos inquiridos considerou que esta existe realmente. Relativamente a este aspeto, também na questão sobre se gostaria de acrescentar algo mais sobre a temática do trabalho articulado nas escolas, no inquérito A13 foi referido:

Este trabalho é muito importante para a continuidade pedagógica. Uma boa articulação vai de encontro ao sucesso dos alunos, facilitando a prática pedagógica do professor.

É mais fácil de se compreender o resultado obtido na questão sobre a existência de articulação ao lermos:

Quando o trabalho articulado nas escolas for uma realidade em todos os ciclos, certamente que estaremos numa escola que promove no aluno a sequencialidade das aprendizagens no seu todo e não em compartimentos estanques. (A5)

Tabela 7 – Conhecimento das orientações curriculares do nível de ensino que leciona e do anterior/seguinte

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
Tem conhecimento das orientações curriculares do seu nível de ensino	0	0	0	3	15
Tem conhecimento das orientações curriculares do nível de ensino anterior/seguinte	1	4	7	4	2

No que concerne ao conhecimento das orientações curriculares os docentes admitiram que conhecem as do seu nível de ensino (Tabela 7), mas o mesmo não acontece em relação ao ciclo anterior/seguinte. Assim 15 docentes afirmaram que conhecem “*sempre*” as orientações do seu nível, porém só 2 conhecem “*sempre*” as orientações do nível de ensino anterior/seguinte. Continuando a comparar estas questões pôde-se ainda verificar que 3 docentes conhecem as orientações do seu nível de ensino “*várias vezes*” e 4 as do nível anterior/seguinte. Existiu ainda quem afirmasse que “*nunca*”, “*raramente*” ou “*algumas vezes*” conhece as orientações do nível anterior/seguinte, sendo 12 o total das três escalas.

Pode-se então concluir que os docentes têm conhecimentos claros sobre as orientações do seu nível de ensino, porém o mesmo não acontece para o nível de ensino anterior/seguinte.

Esta conclusão pode ainda ser clarificada com dois excertos de uma entrevista:

“Se calhar os colegas do 1º Ciclo, um professor do 1º Ciclo não conhece o programa todo do 1º Ciclo. (...) Quanto mais o anterior. E eu não estou a falar mal dos professores.” (ED; l. 454 a 457)

Os docentes conhecem as orientações curriculares ao nível de ensino seja anterior, seja seguinte? (...) a questão da visita curricular está subjacente a isso mesmo. Muito mais do que lhes jogarmos o programa para cima e dizermos vocês agora vão ter que conhecer o programa (...) Portanto a questão de haver a visita curricular é o motor para que isso aconteça, ah, sem que se precise dizer “vocês têm que conhecer o programa do outro, vocês têm de agarrar o programa e conhece-lo. (ED; l. 431 a 438)

3.2. A articulação curricular nas metodologias de trabalho dos educadores e professores

Para que se possa compreender de que forma a articulação curricular está presente nas metodologias de trabalho existente entre educadores e professores julgou-se pertinente saber a opinião dos docentes face a este assunto. Mais uma vez optou-se por recorrer à representação em tabelas e leitura de excertos de entrevistas.

Tabela 8 – Existência de projetos de articulação que integrem pré-escolar e 1º ciclo

	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
Existem projetos comuns que integram a educação pré-escolar e do 1º ciclo	1	3	8	6
Existe articulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo nas atividades desenvolvidas na escola	0	2	11	5

Quando questionados sobre se existem projetos comuns que integram a educação pré-escolar e o 1º ciclo (Tabela 8), 1 inquirido respondeu “*raramente*” e 3 “*algumas vezes*”. No entanto 8 docentes afirmaram “*várias vezes*” e 6 “*sempre*”. Ao examinar-se a pergunta aberta sobre que tipo de trabalho articulado desenvolve com os colegas de trabalho, foram obtidas respostas como:

- Existe um projeto de articulação entre o 1º ciclo (1º ano) e o pré-escolar, bem como do 4º ano com o 2º ciclo. (A2)
- Com os colegas do mesmo nível de ensino, temos reuniões mensais. Com os colegas de outros níveis de ensino (pré) existe um projeto de articulação entre pré e 1º ciclo, existindo igualmente reuniões mensais. Com os colegas do 2º ciclo, está igualmente, a ser implementado um projeto de articulação. (A3)
- Atividades no âmbito do projeto “Caminhar de mãos dadas” – projeto de articulação pré-escolar/1º ciclo, atividades do plano anual de atividades, atividades de unidade escolar e de agrupamento, trabalho desenvolvido nas comissões de trabalho – docentes do pré-escolar/1º ciclo. (A6)
- Desenvolvo um projeto de articulação. (A7)
- Preparação de atividades entre a pré e o 1º ciclo. Como existe uma comissão de articulação curricular, tudo aí é definida e posteriormente divulgado em conselho de ano. (A13)
- Na comissão de articulação do pré com o 1º ciclo faz-se a planificação dos encontros e das atividades. (A14)
- Participação em projetos e no âmbito das comissões. (A18)

Relativamente a esta questão pode aferir-se que existem opiniões divergentes, relativamente à existência de projetos comuns que integrem o pré-escolar e o 1º ciclo, muito embora vários inquiridos tenham feito referência à participação no projeto “caminhar de mãos dadas” que está a ser desenvolvido por estes dois níveis de ensino.

Passando à análise da questão sobre se existe articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo nas atividades desenvolvidas na escola (Tabela 8), a maioria dos inquiridos considerou que ela existe, na medida em que 5 afirmaram “*sempre*” e 11 “*várias vezes*”. Apenas 2 responderam “*algumas vezes*”.

Ao voltarmos a observar a questão aberta que tipo de trabalho articulado desenvolve com os colegas de trabalho pode-se ler:

- Reuniões, planificação de atividades curriculares, visitas de estudo, avaliações e reflexão. (A5)
- Um trabalho de planificação e desenvolvimento de atividades no âmbito da língua portuguesa, da matemática e das ciências experimentais em articulação entre o pré-escolar/1º ciclo, assim como a respetiva avaliação do mesmo. (A8)
- Organização dos planos de aula, partilha de ideias e experiências. (A11)
- Planificação das atividades ou encontros. (A12)
- A articulação de trabalho entre os diversos docentes é realizada através de diversas reuniões de docentes para a realização de planificações, troca de informação, tomada de decisões, elaboração de documentos e outros. (A15)

Conforme Vieira et al (2007: 99) “Para que haja participação efetiva é necessário um amplo sistema de informações. Ninguém pode participar conscientemente se não estiver bem informado sobre o assunto em questão.”

3.3. Estratégias de trabalho articulado

Sendo certo que as reuniões são uma das formas contempladas em diversos normativos para que se estabeleçam contactos e se propicie a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo, considerou-se pertinente colocar no inquérito um bloco de questões para abordar este assunto. Pretendeu-se assim, focar questões que permitissem fornecer resultados sobre a frequência de reuniões e as suas finalidades, no âmbito do trabalho articulado.

Tabela 9 – Quantidade de reuniões de articulação curricular entre ciclos

	Nunca	1 vez	2 vezes	Não se aplica	Não respondeu
Quantas vezes se reuniu com professores/educadores, do departamento anterior ou seguinte, para articular o trabalho realizado	1	9	5	0	3

Quando perguntado sobre quantas vezes se reuniu com professores/educadores, do departamento anterior ou seguinte para articular o trabalho realizado (Tabela 9), 1inquirido respondeu “*nunca*”, 9 “*uma vez*”, 5 “*duas vezes*” e 3 optaram por não responder.

Pode depreender-se que não há muitas reuniões deste tipo uma vez que a comissão de articulação que se encontra a desenvolver o projeto “caminhar de mãos dadas”, tem como função planificar e organizar todo o trabalho a realizar, tal como se pode ler nos seguintes excertos de entrevista:

Uma comissão de articulação curricular, que é composta por educadoras de infância e professoras do 1º ciclo, onde são planificadas algumas atividades no âmbito do currículo, nomeadamente na língua portuguesa, matemática e ciências experimentais. (EB; l. 13 a 16)

Nós temos uma comissão, que reunimos normalmente mensalmente, planificamos momentos de articulação, dias em comum em que nós, em que o Pré-escolar vai à sala do 1º ano ou vice-versa e é preparada uma atividade para ser feita por ambos os grupos, do 1º ano e do Pré-escolar. (EC, l. 13 a 16)

Tabela 10 – Existência de relatórios e de articulação curricular com técnicos exteriores ao agrupamento

	Nunca	Rara- mente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	Não respondeu
Os alunos que frequentaram o Pré-escolar noutras instituições costumam trazer relatórios de aprendizagens/comportamentos	4	7	7	0	0	0
No início do ano letivo articulo com outros técnicos exteriores ao Agrupamento a fim de perceber os conteúdos trabalhados pelos alunos	1	8	3	2	3	1

Para se tentar perceber se os docentes têm conhecimento das aprendizagens/comportamentos dos alunos que vieram de instituições exteriores ao agrupamento e se articulam com essas instituições foram elaboradas algumas questões. Após análise das mesmas (Tabela 10), concluiu-se que não é hábito os alunos que frequentaram o pré-escolar noutras instituições trazerem relatórios, pois 4 inquiridos responderam “*nunca*”, 7 “*raramente*” e 7 “*algumas vezes*”.

Quanto à questão, se no início do ano letivo articulo com outros técnicos exteriores ao agrupamento a fim de perceber os conteúdos trabalhados pelos alunos (Tabela 10), 1 docente afirmou que “*nunca*” reuniu, 8 disseram que “*raramente*” o fizeram, 3 que “*algumas vezes*” fizeram essa articulação e 3 afirmaram que a fizeram “*sempre*”. É de salientar que 1 inquirido não respondeu a esta questão.

Desta forma, consegue perceber-se que na maioria das vezes os alunos que frequentaram o pré-escolar em instituições exteriores ao agrupamento não são acompanhados de qualquer documentação que forneça ao professor do 1º ciclo elementos sobre o seu percurso, quer a nível de comportamentos, quer a nível de aprendizagens. Ora se, tal como refere o despacho nº 5220/97, relativamente às orientações curriculares para a educação pré-escolar, “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”, verifica-se uma lacuna neste sentido.

Tabela 11 – Diálogo com técnicos dos colégios frequentados pelos alunos durante o pré-escolar

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
Existe diálogo com técnicos dos colégios onde os alunos frequentaram o Pré-escolar	4	8	4	1	1

Quando questionados sobre se existe diálogo com técnicos dos colégios onde os alunos frequentaram o pré-escolar (Tabela 11), 4 respondentes afirmaram “*nunca*” e 8 “*raramente*”. Apenas 4 inquiridos disseram que “*algumas vezes*” mantêm conversações com os referidos técnicos, 1 “*várias vezes*” e também 1 “*sempre*”.

Tabela12 – Quantidade de reuniões realizadas com técnicos dos colégios frequentados pelos alunos durante o pré-escolar

	Nunca	1 vez	2 vezes	Não se aplica	Não respondeu
Quantas vezes se reuniu com educadores de estabelecimentos de ensino particular para articular o trabalho desenvolvido	12	1	1	2	2

Ao compararmos as questões anteriores (Tabelas 11 e 12) surgem-nos algumas dúvidas na medida em que 5 inquiridos afirmaram que articularam “*sempre*” ou “*várias vezes*” com outros técnicos exteriores ao agrupamento, mas depois apenas 2 mencionaram que existe “*sempre*” ou “*várias vezes*” diálogo com técnicos onde os alunos frequentaram o pré-escolar.

Ainda na questão quantas vezes se reuniu com educadores de estabelecimentos de ensino particular para articular o trabalho desenvolvido (Tabela 12), 12 docentes afirmaram que “*nunca*” o fizeram, 1 disse que se reuniu “*uma vez*”, outro “*duas vezes*” e 4 optaram pela escala “*não respondeu*” ou considera que “*não se aplica*”.

Tabela 13 – Quantidade de reuniões realizadas com técnicos especializados que acompanharam alunos com N.E.E.

	Nunca	1 vez	2 vezes	Não se aplica	Não respondeu
Quantas vezes se reuniu com técnicos especializados que acompanhavam alunos com N.E.E. no pré-escolar e que ingressaram no 1º ciclo, que frequentaram o Agrupamento	2	3	5	7	1
Quantas vezes se reuniu com técnicos especializados que acompanhavam alunos com N.E.E. no pré-escolar e que ingressaram no 1º ciclo, vindos de outras instituições	6	2	2	6	2

Para a questão quantas vezes se reuniu com técnicos especializados que acompanhavam alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) no pré-escolar e que ingressaram no 1º ciclo, que frequentaram anteriormente o agrupamento (Tabela 13), pode-se aferir que existem opiniões muito divergentes. Assim, 2 docentes responderam “nunca”, 3 “uma vez”, 5 “duas vezes”, 7 “não se aplica” e 1 “não respondeu”. No que diz respeito à escala “não se aplica”, esta pode estar relacionada com o facto de não haver alunos com necessidades educativas especiais inseridos na turma.

Tal como se pode verificar nos dados da tabela sobre quantas vezes se reuniu com técnicos especializados que acompanhavam alunos com N.E.E. no pré-escolar e que ingressaram no 1º ciclo, vindos de outras instituições (Tabela 13), também aqui houve uma grande distribuição pela escala. Neste sentido, 6 inquiridos responderam “nunca”, 2 “uma vez”, 2 “duas vezes”, 6 “não se aplica” e 2 “não respondeu”. À semelhança da questão anterior, e no que diz respeito à escala “não se aplica” esta pode voltar a estar relacionada com o facto de não haver alunos com necessidades educativas especiais inseridos na turma.

Ao compararmos as duas questões (Tabela 13), pode afirmar-se que retirando os casos em que “não se aplica” e “não respondeu”, o número de docentes que afirmou reunir-se com

técnicos especializados que acompanham crianças com necessidades educativas especiais é muito reduzido.

3.4. Perspetivas dos atores (professores e coordenadores) sobre o trabalho articulado

Com o intuito de se perceber a opinião dos docentes relativamente a diversas questões relacionadas quer com a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo, quer com a sua importância no desenvolvimento do aluno e como estratégia para que a escola se torne mais eficaz, optou-se por se elaborar um bloco de questões.

Incentivo ao trabalho articulado

Tabela 14 – Incentivo ao trabalho colaborativo

	Nunca	Rara- mente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	Não respondeu
Os professores são incentivados para que colaborem no sentido de realizarem articulação curricular	0	0	6	7	3	2
A falta de incentivo dificulta a implementação de trabalho articulado	3	5	9	0	0	1

Relativamente ao facto dos docentes serem incentivados a colaborar no sentido de realizarem articulação curricular (Tabela 14), 6 responderam “*algumas vezes*”, 7 “*várias vezes*”, 3 “*sempre*”, e 2 optaram por não responder. Este facto também se pode constatar no seguinte excerto de entrevista:

Quem de facto motivou as pessoas para que este projeto se concretizasse, que se esteja a concretizar foi a direção, porque foi a direção que quis formar uma

comissão de articulação e é a direção que nos tem dado motivação e ordens digamos assim. (...) E está sempre disposta a colaborar Há um elemento da direção, quem está ligado ao pré-escolar e ao 1º ciclo (...) vai muitas vezes às nossas reuniões, dá sugestões, propõe coisas e está sempre a par de tudo o que se vai passando. Eles têm muita vontade de facto que isto se faça e têm-nos dado boas condições para isso. (EC; l. 109 a 117)

Outro entrevistado afirmou ainda:

Foi um projeto novo que não veio assim: agora vamos lançar este projeto. Não, veio da necessidade já sentida no ano letivo anterior. (EB; l. 140 a 141)

No que diz respeito à falta de incentivo dificultar a implementação de trabalho articulado (Tabela 14), 3 docentes consideraram “*nunca*”, 5 “*raramente*”, 9 “*algumas vezes*” e 1 “*não respondeu*”. Neste sentido também podemos constatar que embora a escola enquanto organização possa não incentivar a articulação, os docentes quando sentem essa necessidade acabam por fazê-lo. Isso mesmo afirmou um entrevistado, conforme demonstra o seguinte excerto de entrevista:

Sempre fui fazendo, sem nada oficial. No fundo acabava por fazer por iniciativa própria. (EC; l. 41 a 43)

Ora, a dinâmica de cada docente acaba por ser decisiva para a implementação de novos projetos e de novas ideias, mesmo quando não são lançadas pelo órgão de gestão.

Quando eu vim do alentejo para aqui eu fiquei de boca aberta porque lá há muito mais, mas muito mais colaboração entre o 1º ciclo e o pré-escolar do que havia aqui. Quando eu vim para aqui, no ano de 2002/2003 (...), as pessoas estavam muito afastadas. (EC; l. 158 a 164).

A falta de incentivo, não deverá ser o motivo para se ouvir frases como:

Em alguns sítios as coisas vão acontecendo, mas há muitos sítios onde as coisas não se fazem. Tenho um bocadinho essa noção. (EC; l. 165 a 166)

Ao refletir-se conjuntamente sobre estas questões podemos concluir que os docentes são incentivados a realizar trabalho articulado, embora a falta de incentivo não dificulte a implementação desse mesmo trabalho.

Também, através da análise das entrevistas, podemos constatar que no agrupamento em estudo, os docentes são incentivados a desenvolver este trabalho, pois podemos ler nos excertos de uma entrevista, relativamente ao projeto de articulação curricular:

Foi lançado por mim há dois anos quando entrei para a Direção. (ED; l. 93) e Esta foi uma proposta apresentada daqui da Direção, claro que ela foi recebida porque as pessoas também já estavam familiarizadas com o tema.(ED; l. 112 a 113)

Segundo Vieira et al (2007: 100):

O trabalho coletivo é uma meta a ser perseguida pelos dirigentes escolares, uma vez que a tarefa de educar, mais que qualquer outra, é construída por uma ação conjunta dos vários personagens que atuam nesse processo.

Tabela 15 – Desenvolvimento de trabalho articulado

	Nunca	Rara- mente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	Não respondeu
A escola enquanto organização, não facilita o desenvolvimento do trabalho articulado	4	5	2	4	1	2

Para a questão a escola enquanto organização, não facilita o desenvolvimento do trabalho articulado (Tabela 15), as respostas dividiram-se bastante pela escala como se pode verificar na tabela. Assim, 4 respondentes afirmaram “*nunca*”, 5 “*raramente*”, 2 “*algumas vezes*”, 4 “*várias vezes*”, 1 “*sempre*” e 2 não responderam.

O excerto seguinte, retirado de uma entrevista, mostra que a escola enquanto organização facilita e promove a articulação e que os docentes se empenham nesta questão, pois o projeto de articulação está a ser desenvolvido no agrupamento.

Foi bem aceite? Sim, eu penso que sim. Toda a gente olhou para isto com positivismo. Eu acredito, penso que é importante que se acredite naquilo que vamos fazer. (EB; l. 131 a 133)

A importância do trabalho articulado no desenvolvimento de escolas eficazes

Tabela 16 – Práticas de trabalho articulado e desenvolvimento de escolas eficazes

	Nunca	Rara- mente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	Não respondeu
Considero as práticas de trabalho articulado indispensáveis pois permite o desenvolvimento de escolas mais eficazes	1	0	2	6	9	0
A colaboração entre todos facilita a articulação e o desenvolvimento de escolas eficazes	0	0	1	3	13	1

Quando questionados sobre se consideram que as práticas de trabalho articulado são indispensáveis pois permitem o desenvolvimento de escolas eficazes (Tabela 16), 1 respondente afirmou “*nunca*”, 2 consideraram que “*algumas vezes*” esse trabalho é indispensável, 6 “*várias vezes*” e 9 “*sempre*”.

No que diz respeito ao diálogo e à colaboração entre todos facilitar a articulação e o desenvolvimento de escolas eficazes (Tabela 16), a esmagadora maioria respondeu “*sempre*” (n=13), 3 “*várias vezes*”, 1 “*algumas vezes*” e 1 “*não respondeu*”.

Também se pode verificar, através de excertos de entrevistas, que existe colaboração entre educadores e professores na realização de trabalhos articulados entre estes dois níveis de ensino.

O que é que os professores fazem nessa comissão? Eles preparam, uma das ações principais dessa comissão é preparar as visitas dos meninos do Pré-escolar, em

contexto de 1º ano de escolaridade, às salas do 1º ano de escolaridade. Isto foi o mote, claro que depois isto traduz muito mais potência. (ED; l. 43 a 46)

Eles (comissão de articulação) preparam as visitas que decorrem ao longo de todo o ano, em determinados momentos, coincidem mais ou menos em duas por período (...). A primeira e a última, são sempre muito mais lúdicas e em grande conjunto. Uma primeira de apresentação do projeto aos novos meninos e depois a última é o fecho da atividade. (...) as outras são curriculares e aqui já nos permite (...) juntar as educadoras e os professores de 1º ano a planificar as aulas. (ED; l. 48 a 54)

Igualmente no questionário, na pergunta aberta, que tipo de trabalho articulado desenvolve com os colegas, se constata que existe:

um trabalho de planificação e desenvolvimento de atividades no âmbito da língua portuguesa, da matemática e das ciências experimentais em articulação entre o pré-escolar/1º ciclo. (A8)

A realização de reuniões conjuntas entre o pré-escolar e o 1º ciclo, no entender da direção do agrupamento também potencia a colaboração e o desenvolvimento de um trabalho articulado.

Em relação ao pré-escolar e 1º ano de escolaridade, criou-se, portanto existe, um único conselho de docentes e isso em si também facilita já essa articulação. Em vez de estarmos a dividir, um conselho de docentes do pré-escolar distinto do 1º ciclo, estes dois juntam-se e organizam-se de forma mensal, em um único conselho de ano, em um único conselho de docentes. (ED; l. 11 a 15)

Segundo Alves (2008:116):

Os hábitos de trabalho solitário, individual(ista) e não cooperativo dos professores são um dos principais fatores de empobrecimento dos ambientes de ensino/aprendizagem e das práticas educativas.

Já Vieira et al (2007: 99) afirmam que:

O trabalho coletivo é muito mais do que uma simples reunião de pessoas com problemas semelhantes a serem discutidos. Trata-se aqui de uma proposta de ação coordenada, com propósitos muito bem definidos, com atribuição de responsabilidades e condições previamente estabelecidas.

Tabela 17 – Trabalho articulado enquanto mecanismo para o desenvolvimento de escolas eficazes

	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	Não respondeu
Na escola o trabalho articulado é a chave para o desenvolvimento de escolas eficazes	2	8	7	1
O trabalho articulado é a solução ideal para o desenvolvimento de escolas eficazes	1	8	8	1

É de salientar que 7 dos docentes referiram que o trabalho articulado é “*sempre*” a chave para o desenvolvimento de escolas eficazes e 8 “*várias vezes*”. Apenas 2 consideraram “*algumas vezes*” e 1 “*não respondeu*” (Tabela 17). Podemos afirmar que os docentes reconhecem que o trabalho articulado é fundamental para que a escola seja encarada como uma organização eficaz.

Dos docentes inquiridos, 8 afirmaram que o trabalho articulado é a solução ideal para o desenvolvimento de escolas eficazes “*sempre*”, e 8 “*várias vezes*” (Tabela 17). Apenas 1 inquirido respondeu “*algumas vezes*”. Houve ainda 1 docente que não respondeu.

Da análise da tabela anterior pode afirmar-se que um grande número de docentes considera que o trabalho articulado é a chave para o desenvolvimento de escolas eficazes e que os docentes necessitam de trabalhar articuladamente para que a escola seja considerada eficaz.

Quanto à opinião de um entrevistado, este refere:

Professores e os educadores dão sugestões e recomendações para que a articulação seja mais eficaz, sim. (ED; l. 516 a 519)

Para Vieira et al (2007: 99) “Só existe um trabalho coletivo quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao expor as suas ideias”.

O mesmo entrevistado, afirmou ainda:

Eu acredito que havendo esta articulação melhorará o sucesso escolar. Porquê? Porque as mudanças abruptas entre os ciclos, elas não são facilitadoras para o aluno. É importante que o que se faz antes, esteja em consonância com aquilo que se faz depois (...) aqui não se trata de desvirtuar o que é as especificidades: o Pré-escolar é o Pré-escolar, o 1º Ciclo é o 1º Ciclo. (ED; l. 542 a 546)

No sentido de tornar a escola como uma organização eficaz e responder às necessidades dos alunos foi referido que:

Quem de facto motivou as pessoas para que este projeto se concretizasse, que se esteja a concretizar foi a Direção. (EC; l. 109 a 110)

Segundo a opinião de Vieira et al (2007: 102) “saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade são características necessárias ao diretor para levar à frente uma proposta de trabalho coletivo.”

Um outro entrevistado afirmou que:

Este projeto também surge de algum modo para colmatar necessidades que já tinham sido sentidas no ano anterior. Portanto, daí quando as coisas são sentidas pelos próprios mais facilmente e melhor se aceita as propostas que venham no sentido de melhorar. (EB; l144 a 147)

Mello (1994:18) declara que:

as escolas eficazes valorizam o desempenho académico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes.

A autora aponta ainda que nessas escolas é frequente a consulta informal, o diálogo e a troca de experiência entre os professores, bem como a participação destes últimos nos conteúdos que devem constar do programa. Desta forma, a eficácia da escola é mais provável quando existe clareza para alunos e professores do propósito da instituição escolar, isto é, o trabalho de ensino-aprendizagem. Ora um clima da escola eficaz abrange, além de altas expectativas quanto à aprendizagem dos alunos, uma organização que maximiza as oportunidades de aprendizagem.

A importância do trabalho colaborativo

Tabela 18 – Implicação do trabalho docente na organização de uma escola eficaz

	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	Não respondeu
A implicação dos docentes no trabalho da escola é crucial para entender a instituição escolar como uma organização eficaz	1	3	13	1
A escola necessita de maior coerência e cooperação entre os professores	4	6	8	0

No que respeita à implicação dos docentes no trabalho da escola ser crucial para a entender a instituição escolar como uma organização eficaz (Tabela 18), apenas 1 docente respondeu “*algumas vezes*”. A esmagadora maioria (n=13) afirmou “*sempre*” e 3 “*várias vezes*”. No entanto quase metade dos inquiridos (n=8) considerou que a escola necessita de maior coerência e cooperação entre os professores “*sempre*”. Foram 6 os docentes que exprimiram que necessita “*várias vezes*” e 4 “*algumas vezes*”.

Tendo em conta esta preocupação, ou seja, tornar a escola uma instituição eficaz, o agrupamento desenvolve:

Um trabalho de planificação e desenvolvimento de atividades no âmbito da língua portuguesa, da matemática e das ciências experimentais em articulação entre o pré-escolar/1º ciclo. (A8)

Esse trabalho articulado, é resultado do projeto que está a ser implementado:

É feito no 1º período, à semelhança do ano passado, um primeiro encontro, depois chamamos visitas curriculares. Há dois encontros, um no início e outro no final, e pelo meio são duas visitas curriculares no segundo período, duas no terceiro e uma no primeiro. (EC; l. 18 a 21)

Isso foi também notório no seguinte excerto de entrevista:

É a direção que nos tem dado motivação e ordens digamos assim, que formou esta Comissão para que isto se fizesse. E está sempre disposta a colaborar. Há um elemento da direção, (...), que vai muitas vezes às nossas reuniões, dá sugestões, propõe coisas e está sempre a par de tudo o que se vai passando. Eles têm muita vontade de facto que isto se faça e têm-nos dado boas condições para isso. (EC; l. 110 a 117)

Tabela 19 – Competência docente e sua implicação no trabalho articulado

	Nunca	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	Não respondeu
Não me considero mais competente se desenvolver um trabalho articulado eficaz	6	3	5	3	1

Quando questionados sobre se se consideram mais competentes ao desenvolverem um trabalho articulado (Tabela 19), os valores mais uma vez se distribuíram pela escala. Da totalidade de docentes inquiridos, 6 responderam “*nunca*”, 3 “*algumas vezes*”, 5 “*várias vezes*” e 3 “*sempre*”. Houve ainda 1 que não respondeu a esta questão.

Conforme Vieira et al (2007: 99):

No caso da escola, o trabalho coletivo constitui preocupação mais recente e nem sempre encontra aceitação por parte dos diretores ou mesmo professores, que por força do hábito de trabalhar isoladamente, veem nisso uma perda de tempo ou tarefa suplementar.

Tabela 20 – Cooperação/colaboração entre docentes enquanto elementos facilitadores da transição entre ciclos

	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	Não respondeu
A articulação curricular promove a cooperação entre os docentes procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos	0	4	13	1
O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escola	1	1	16	0

Ao analisar-se a questão sobre a articulação curricular promover a cooperação e a adequação do currículo às necessidades específicas dos alunos (Tabela 20), a esmagadora maioria dos inquiridos (n=13) afirmou “*sempre*”. Foram 4 os que responderam “*várias vezes*” e 1 optou por não responder. O facto do diálogo e da colaboração entre os docentes dos dois níveis de ensino em estudo ser facilitador para a transição da criança, promovendo uma atitude positiva da mesma face à escola, foi também indiscutível, na medida em que 16 inquiridos responderam “*sempre*”, 1 “*várias vezes*” e 1 “*algumas vezes*”.

Relativamente a estas questões foi dito por um entrevistado:

Então e não é importante que haja um trabalho em conjunto para que essa mudança seja o menos abrupta possível? Porque depois o professor do 1º ano diz que há uma série de coisas que os educadores deveriam ter feito e que não se fazem. (ED; l. 426 a 429)

O trabalho realizado pela comissão de articulação do agrupamento tem sempre em vista os objetivos do projeto que estão a dinamizar, nomeadamente os seguintes:

- Promover a articulação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo;
- Garantir o acompanhamento pedagógico das crianças no seu percurso da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico
- Identificar dificuldades/problemas/áreas prioritárias e trabalhá-las desde a entrada dos alunos na escola, definindo patamares e formas de intervenção adequadas a cada faixa etária e ciclo de estudos.

Para Serra (2004: 104):

Articular o currículo implica uma reflexão sobre os objetivos da atividade, a sua relação com os outros objetivos 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.

Assim e para que todos cooperem, manifestem as suas opiniões:

Os representantes nessa Comissão, (...) levam a informação, que é o resultado do trabalho em colaboração com as educadoras, os professores do 1º ano, para o seu grupo de ano (...) e as educadoras levam para o seu grupo de ano aquilo que lá se passou. (ED; l.203 a 209)

Com o intuito de perceber como está a funcionar realiza ainda:

A sua própria avaliação, os aspetos positivos, os aspetos negativos e propostas de melhoramento. (EA; l. 140 a 142)

Perceção dos docentes face à articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico

Tabela 21 – Conteúdos curriculares e metodologias utilizadas na articulação curricular

	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
Articular o currículo entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo implica perceber como estes níveis se organizam	1	5	12
Articular o currículo entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo implica perceber que conteúdos curriculares são transmitidos e que metodologias são utilizadas	1	4	13

No que respeita à questão articular o currículo entre o pré-escolar e o 1º ciclo implica conhecer como se organizam os referidos níveis de ensino (Tabela 21), 12 inquiridos consideraram que esse envolvimento existe “*sempre*”, 5 “*várias vezes*” e 1 “*algumas vezes*”. Relativamente a essa articulação implicar a perceção dos conteúdos que são trabalhados e as metodologias que lhe estão subjacentes a grande maioria, 13 afirmaram “*sempre*”, 4 “*várias vezes*” e apenas 4 “*algumas vezes*”. Daqui se pode concluir que para que estes dois níveis de ensino articulem o currículo é imprescindível que saibam como se organizam, que conteúdos curriculares são trabalhados e que metodologias são utilizadas.

No que diz respeito à articulação existente no agrupamento em estudo, tal como é referido numa das entrevistas:

Em termos curriculares este trabalho é feito em articulação com os docentes do 1º ano e eles connosco, porque existe esta planificação, estes momentos em que isto vai acontecer. (EB; l. 103 a 105)

Da mesma opinião é Serra (2004:120) ao afirmar que “articular o currículo com o 1º CEB implica perceber como este nível se organiza, quais os seus objetivos, que conteúdos curriculares são veiculados, que metodologias são utilizadas.”

Tabela 22 – Conhecimento da organização curricular do ciclo anterior/seguinte

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
Os educadores conhecem a organização do 1º Ciclo	1	3	6	4	4
Os professores conhecem a organização do Pré-escolar	1	6	6	4	1

Para a questão se os educadores conhecem a organização do 1º ciclo (Tabela 22), os valores distribuíram-se pela escala, pois 1 docente manifestou “*nunca*”, 3 “*raramente*” e 6 “*algumas vezes*”. Por outro lado, 4 afirmaram “*várias vezes*” e 4 “*sempre*”.

Na situação inversa, se os professores conhecem a organização do pré-escolar (Tabela 22), os resultados embora também tenham sido distribuídos pela escala foram ligeiramente diferentes. Assim, 1 expressou “*nunca*”, 6 responderam “*raramente*” e 6 “*algumas vezes*”. Por outro lado, 4 afirmaram “*várias vezes*” e 1 “*sempre*”.

Ao serem comparadas as duas questões verifica-se que os educadores têm mais conhecimentos da organização do 1º ciclo que o contrário.

Através dos seguintes excertos de entrevista é possível perceber isso mesmo.

O facto do professor do 1º ano ficar com os meninos do Pré-escolar, propicia esse tal conhecimento sem que tenha numa fase inicial de haver o contacto com aquele documento formal, que é o programa. (ED; l. 440 a 442)

Eu agora já tenho uma perceção diferente do que é que é pedido, embora me tenha de orientar pelas orientações curriculares do pré-escolar, também tenho a noção do que é pedido no 1º ano. (EC; l. 91 a 94)

É importante que os docentes conheçam o currículo do ciclo seguinte. Que o do 1º ciclo conheça o currículo do pré-escolar e que o pré-escolar conheça o do 1º ciclo, porque é muito mais fácil haver uma articulação, haver planeamento de atividades

conjuntas, que é um bocadinho disso que nós aqui fazemos com a comissão. (EB; l. 9 a 12)

Tabela 23 – Adoção de atitudes proativas na continuidade/sequencialidade do trabalho realizado

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
Os professores do 1º Ciclo têm ideias claras relativamente aos conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar	1	1	9	6	1
Educadores e Professores adotam uma atitude proactiva na procura de continuidade/sequencialidade do trabalho realizado	0	2	5	9	2

Foram colocadas questões que permitissem perceber se os professores têm ideias claras no que diz respeito aos conhecimentos que as crianças trazem do pré-escolar e qual a atitude que adotam na procura da continuidade do trabalho realizado (Tabela 23).

Da análise destas questões é possível aferir que apenas 1 docente referiu que tem efetivamente “sempre” ideias claras e 6 “várias vezes”. Metade (n=9) dos inquiridos afirmou que só “algumas vezes” é que compreende efetivamente os conhecimentos que as crianças trazem do pré-escolar e houve ainda 1 que respondeu “raramente” e outro “nunca”.

Muito embora os docentes nem sempre tenham consciência dos conhecimentos trazidos pelas crianças vindas do pré-escolar, os inquiridos consideraram que professores e educadores geralmente tomam a iniciativa de procurar dar continuidade ao trabalho realizado (Tabela 23). Assim, 2 responderam “sempre”, 9 “várias vezes”, 5 “algumas vezes” e 2 referiram “raramente”.

Existe quem pense que com a implementação do projeto no agrupamento:

A grande mudança penso que foi haver uma maior consistência, reuniões conjuntas e atividades que partem de uma planificação também conjunta. Isso começou a haver, não havia anteriormente. Esses momentos, essas planificações, essas atividades conjuntas no âmbito curricular, não existia. (EB; l.57 a 61)

Houve também outra coisa interessante que foi nas primeiras reuniões com os pais e a docente do 1º ano, as educadoras titulares de turma estiveram presentes nessa reunião. (...) Isso para que os pais também tenham conhecimento. Porque o projeto foi divulgado, houve um novo reforço e para que eles percebam que não fica só no papel, que há atividades práticas, que estão a ser testadas, está a ser feito. (EB; l. 26 a 28 (...)) l. 36 a 38)

Estamos sempre a refletir, sempre a pensar como é que vamos poder mudar, para melhorar. (EB; l.38 a 39)

Tabela 24 – Falta de conhecimento do trabalho realizado e de articulação curricular entre ciclos

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre
A falta de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo dificulta o trabalho a desenvolver pelo professor	0	1	5	6	6
O facto dos professores não conhecerem o trabalho realizado no Pré-escolar não influencia a sua forma de trabalhar	4	4	4	6	0

Ainda ao nível da falta de articulação entre o pré-escolar dificultar o trabalho do professor de 1º ciclo (Tabela 24), também se quis investigar sobre as perceções dos docentes. Obtiveram-se os seguintes resultados: 1 respondeu “*raramente*” e 5 “*algumas vezes*”. Foram 6 os inquiridos que afirmaram que o trabalho é “*várias vezes*” dificultado pela falta de articulação e 6 os que referiram que o é “*sempre*”.

Da análise à questão se o facto de os professores não conhecerem o trabalho realizado no pré-escolar não influenciar a sua forma de trabalhar (Tabela 24), conclui-se que 6 consideraram que “várias vezes” influencia. As escalas “nunca”, “raramente” e “algumas vezes” obtiveram 4 respostas, cada. Podemos então apreciar que o facto dos docentes não conhecerem o trabalho realizado no pré-escolar não influencia a sua forma de trabalhar.

Analizando as duas questões simultaneamente (Tabela 24), é possível constatar-se que existe um contrassenso, pois na primeira, a maioria (n=12), considerou que a falta de articulação dificulta “sempre” ou “várias vezes” o trabalho a desenvolver pelo professor, mas depois essa mesma maioria (n=12), afirmou que o facto de “nunca”, “raramente” ou só “algumas vezes” conhecer o trabalho do professor, não influencia a sua forma de trabalhar.

No agrupamento em análise, após ler-se o seguinte excerto de entrevista:

Têm também a facilidade do projeto curricular de turma, uma vez que trabalham em conjunto, do Pré-escolar transitar para o professor do 1º Ciclo? Isso é uma parte que está este ano a ser implementado. (EA; l. 143 a 145)

parece que os docentes do 1º ciclo conhecem os conteúdos trabalhados no pré-escolar, pois supostamente deverão estar mencionados no projeto curricular de turma a que têm acesso.

Capítulo IV - Projeto de Intervenção

Aprendendo numa lógica de continuidade

Neste capítulo define-se o projeto de intervenção que decorre do processo de diagnóstico inicial. Este projeto de intervenção está organizado da seguinte forma:

- a) Breve caracterização do agrupamento de escolas, com a finalidade contextualizar o projeto;
- b) Explicitação do diagnóstico da situação e apresentação, sucinta, dos resultados do levantamento de dados;
- c) Identificação dos objetivos gerais do projeto tendo em conta as áreas de intervenção que resultaram do processo de diagnóstico;
- d) Planificação das atividades, organizadas atendendo às áreas de intervenção e com o propósito de dar resposta aos objetivos delineados;
- e) Por último a avaliação do projeto de intervenção, identificando os diferentes momentos de avaliação e os instrumentos a aplicar.

4.1. Caracterização do agrupamento de escolas

O Agrupamento de Escolas onde é feito este foi estudo criado em julho de 2009 e surgiu para dar resposta às necessidades educativas de uma população em forte desenvolvimento, estando ainda prevista a integração de uma nova unidade, um jardim-de-infância durante o presente ano letivo.

Este situa-se numa vila do concelho de Sesimbra, distrito de Setúbal. Este contextualiza-se num agrupamento e constituído por uma escola básica integrada com 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico (sede de agrupamento), uma escola básica 1 e jardim-de-infância, com sala de apoio à multideficiência e uma escola básica de 1º ciclo.

Exercem funções na organização educativa 119 docentes, dos quais apenas 27 são do ensino pré-escolar e do 1º ciclo. O pessoal não docente perfaz 20 trabalhadores (oito assistentes técnicos e doze operacionais) em regime de mobilidade temporária. A carência de pessoal tem sido um problema no agrupamento.

4.2. Diagnóstico da situação

O agrupamento tem implementado um projeto de articulação curricular intitulado “caminhar de mãos dadas”, cujo público-alvo são os alunos do pré-escolar e do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico do referido agrupamento. Para tal contam com a colaboração de todos os docentes que lecionam no Pré-escolar e no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do agrupamento e do pessoal não docente que exerce funções com os grupos de alunos acima referidos.

Assim, o agrupamento aposta na articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, com impacto na sequencialidade das aprendizagens das crianças e na sua integração, desenvolvendo para tal um projeto de articulação. Com esse propósito foi criada

uma comissão de articulação curricular, que é composta por educadoras de infância e professoras do 1º ciclo, onde são planificadas algumas atividades no âmbito do currículo, nomeadamente na língua portuguesa, matemática e ciências experimentais”.(EB; l. 13 a 16)

Para incrementar a referida articulação curricular desenvolvem encontros, com todos os participantes, e visitas curriculares entre salas/escolas. Os Encontros são de carácter lúdico e realizam-se no início do ano letivo e no fim do ano. Por seu lado as visitas curriculares, que correspondem a duas por período, são planificadas pelos docentes da comissão de articulação,

que elaboram as planificações. Essas visitas têm como objetivo principal a partilha dos trabalhos realizados por cada uma das turmas.

O projeto que está a ser desenvolvido contempla ainda a sua própria avaliação que é efetuada ao longo do ano letivo, através da observação das atividades desenvolvidas e da auscultação dos alunos e docentes titulares de turma envolvidos.

No entanto através da análise dos dados recolhidos verifica-se que existem limitações com que o agrupamento se depara, quanto à implementação de trabalho articulado entre os professores, nomeadamente:

- “Os horários”. (A1)
- “Reuniões excessivas, horário dos docentes, sobrecarregado, articulação nos horários do pessoal docente”. (A2)
- “A principal limitação centra-se ao nível do excesso de trabalho burocrático, o que impossibilita uma maior dedicação e empenho por parte dos professores, noutras áreas não menos importantes, como é o caso do trabalho articulado”. (A3)
- “Dificuldades nos horários para se encontrarem momentos coincidentes, de modo a facilitar a promoção de encontros/reflexão”. (A5)
- “Dificuldade em tempos comuns para reunir educadores e professores”. (A7)
- “A falta de motivação dos professores”. (A8)
- “Os horários e a excessiva burocracia não permitem que haja tempo para se desenvolver um trabalho articulado efetivo”. (A10)

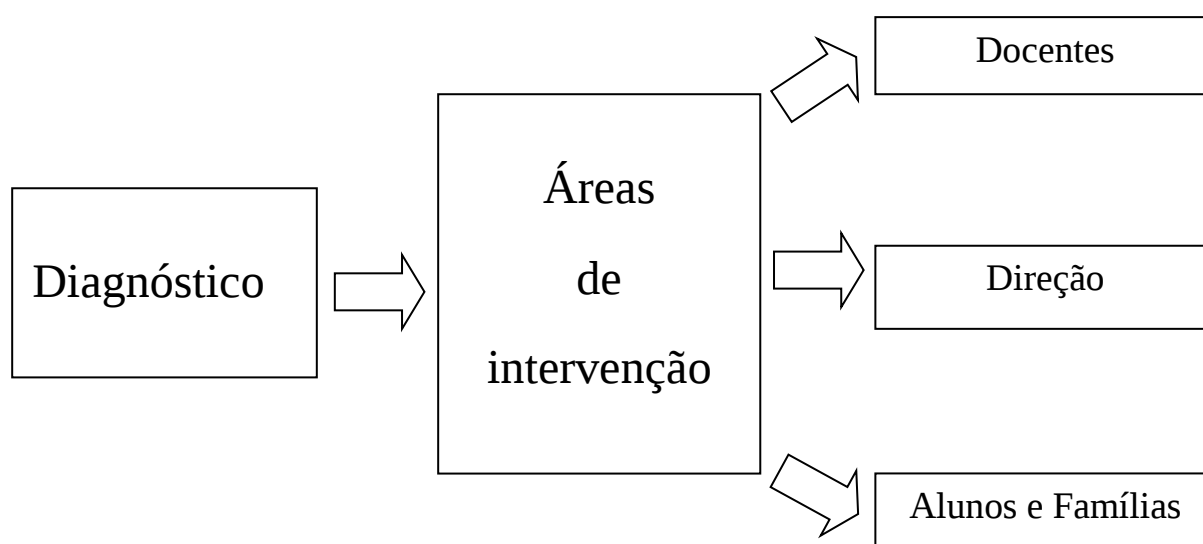
Através da análise dos resultados obtidos verificou-se ainda que:

- os docentes, na sua maioria, conhecem as orientações curriculares do seu nível de ensino, não acontecendo o mesmo em relação ao ciclo seguinte/anterior;
- na maioria das vezes os alunos que frequentaram o pré-escolar em instituições exteriores ao agrupamento não são acompanhados de qualquer documentação que forneça ao professor do 1º ciclo elementos sobre o seu percurso quer a nível de comportamentos, quer a nível de aprendizagens.

O diagnóstico da situação possibilitou a elaboração de uma listagem conclusões que vão no sentido de alguns problemas identificados no início do nosso estudo. Estas servem como ponto de partida para a concepção do projeto de intervenção.

Os resultados obtidos despontaram a necessidade de intervenção em 3 grandes áreas.

Esquema1 – Áreas de intervenção do projeto de intervenção após analisado o diagnóstico da situação



4.3. Problema central

Através da análise do diagnóstico acima descrito constatou-se que embora esteja a ser desenvolvido um projeto de articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo, o mesmo apresenta alguns aspetos que podem ser melhorados.

4.4. Problemas parcelares

Após a análise do diagnóstico da situação foram identificados os seguintes problemas parcelares:

- Falta de conhecimentos por parte de dos docentes nos domínios de currículo, articulação curricular, orientações curriculares,
- Escassez de contactos com as famílias no sentido de incentivarem os pais a participarem na vida escolar dos seus educandos,
- Desadequação de horários entre pré-escolar e 1º ciclo, o que dificulta a preparação de atividades e a implementação da articulação curricular entre ciclos,
- Falta de conhecimentos sobre os alunos vindos de colégios ou outras instituições locais.

4.5. Objetivos do projeto de intervenção

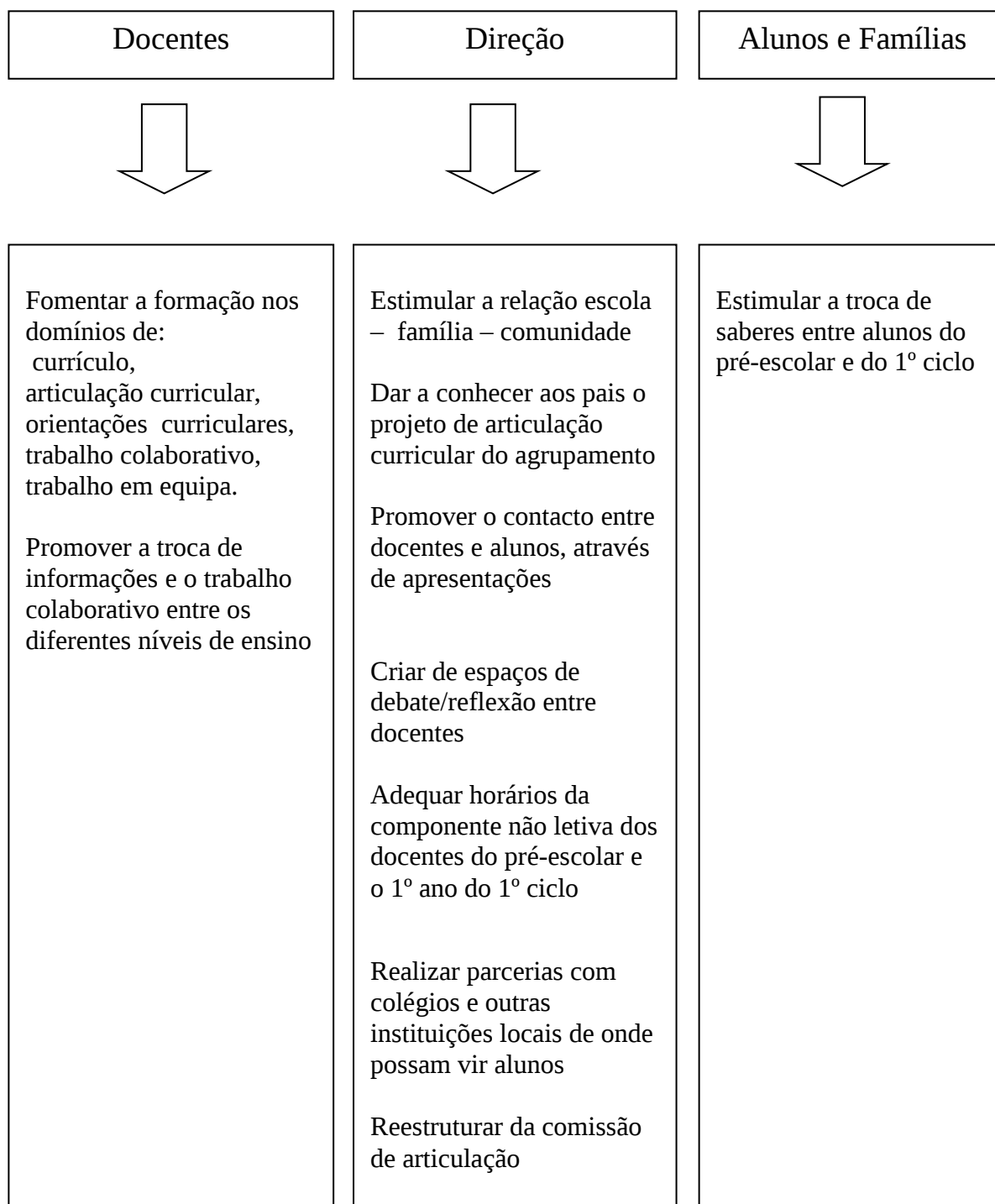
Após a elaboração do diagnóstico e atendendo às grandes áreas de intervenção identificadas anteriormente, foram delineados os seguintes objetivos:

- Desenvolver estratégias com o objetivo de fomentar a formação nos domínios de: currículo, articulação curricular, orientações curriculares, trabalho colaborativo, trabalho em equipa,
- Promover a troca de informações e o trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de ensino,
- Estimular a relação escola – família – comunidade,
- Incrementar estratégias com o intuito de dar a conhecer o projeto de articulação, existente no agrupamento, aos pais/encarregados de educação,
- Promover o contacto entre docentes e alunos, através de apresentações

- Promover estratégias, ao nível da direção, no sentido de adequar horários da componente não letiva entre o pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo,
- Desenvolver estratégias, ao nível da direção, com o intuito de contemplar nos horários dos educadores e professores do 1º ano, espaço para preparação de trabalhos no âmbito da articulação curricular,
- Criar de espaços de debate/reflexão entre docentes,
- Realizar parcerias com colégios e outras instituições locais de onde possam vir alunos,
- Reestruturar da comissão de articulação,
- Estimular a troca de saberes entre alunos do pré-escolar e do 1º ciclo.

Como ilustra o esquema que se segue, os objetivos encontram-se alinhados com as respetivas áreas de intervenção.

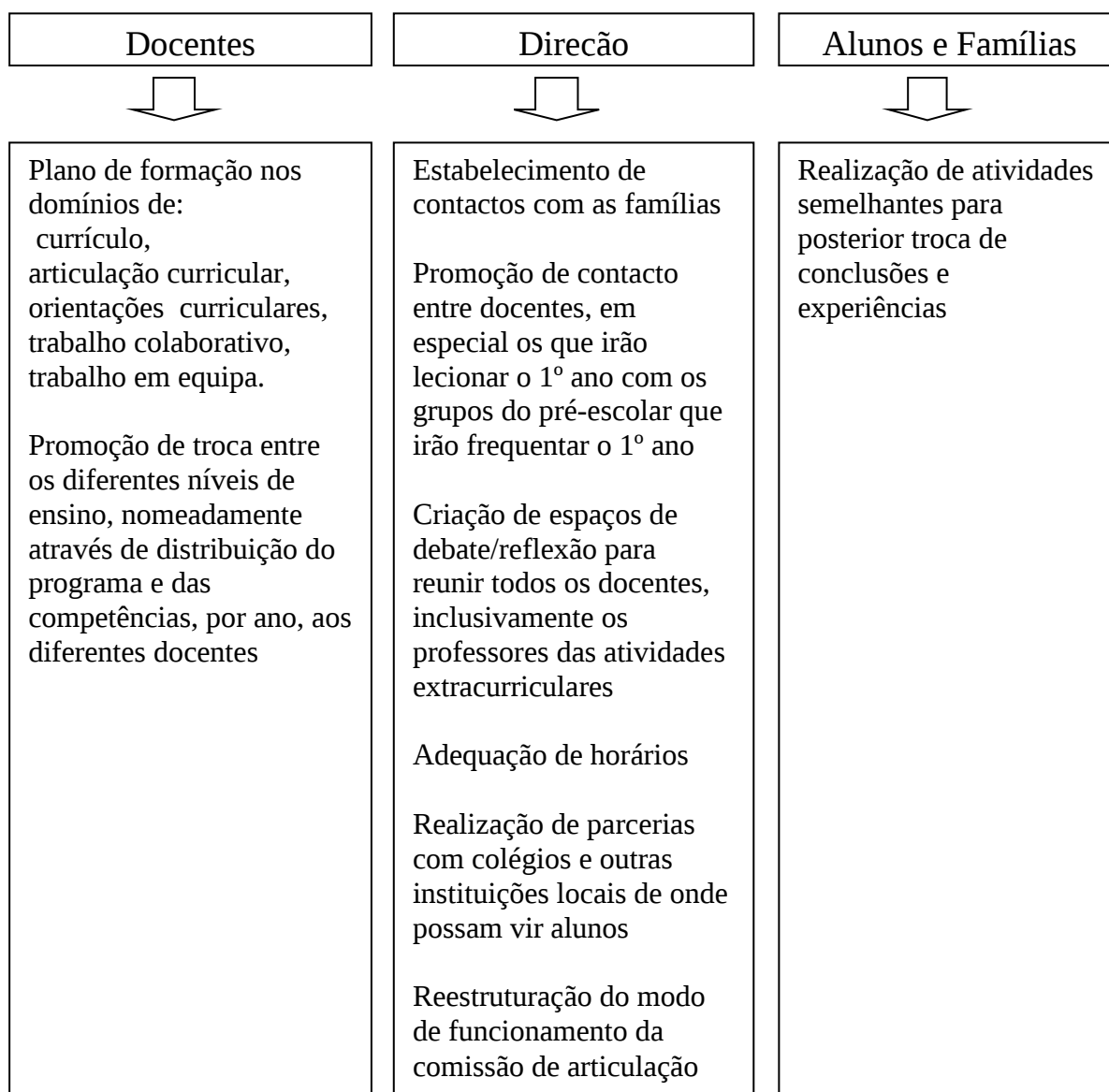
Esquema 2 – Objetivos do projeto tendo em conta as áreas de intervenção



4.6. Planificação das atividades

Reconhecidos que estão os objetivos do projeto de intervenção importa agora identificar a planificação das atividades individualmente, onde se encontram descritos pormenorizadamente os objetivos específicos, a descrição da atividade, os responsáveis, o tempo de duração, os recursos materiais e a avaliação. Por fim encontram-se mencionados os efeitos esperados.

Esquema 3 – Atividades a desenvolver no projeto tendo em conta as áreas de intervenção



Área de intervenção: Docentes

Objetivo Geral: Fomentar a formação nos domínios de: currículo, articulação curricular, orientações curriculares, trabalho colaborativo e trabalho em equipa.

Atividade 1: Realização de ações de formação que propiciem o desenvolvimento profissional do corpo docente

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Efetuar um levantamento das necessidades dos docentes ao nível do seu desenvolvimento profissional Elaborar um plano de formação no âmbito do currículo, articulação curricular e orientações curriculares Promover iniciativas para a participação dos docentes em encontros, colóquios, conferências nas áreas do currículo, articulação curricular e orientações curriculares	Levantamento das necessidades de formação junto do corpo docente, elaborado pela comissão de articulação através da realização de questionários Elaboração do plano de formação em função das necessidades identificadas pelo questionário aplicado pela comissão de articulação Incentivo aos professores à participação em encontros, colóquios, conferências, ... (no agrupamento ou no exterior) através do encaminhamento de informação relacionada com os temas, para o correio eletrónico dos docentes.	Comissão de articulação Direção Coordenador de ciclo	Todo o pessoal docente do agrupamento com particular incidência para os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico	A aplicação do questionário para levantamento das necessidades de formação durante o primeiro mês de aulas Construção do plano de formação até ao final do mês de novembro Implementação do plano de formação, durante as interrupções letivas	Legislação Manuais Salas Data show Computadores Impressoras Internet Questionários	Inquérito aos formadores Inquérito aos docentes levantamento do grau de satisfação

Efeitos esperados:

Dotação os docentes de conhecimentos ao nível da articulação.

Promoção do trabalho articulado e a necessidade de realização de tarefas em parceria.

Incentivo à articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

Existência de um plano de formação para o ano letivo, com atividades para os 3 períodos letivos.

Área de intervenção: Docentes

Objetivo Geral: Promover a troca de informações e o trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de ensino

Atividade 2: Reuniões entre educadoras, professores do 1º ano e das atividades extracurriculares.

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Promover a proximidade e o trabalho colaborativo entre todos os docentes Permitir a partilha de informações entre os dois níveis de ensino Partilhas dificuldades e soluções conjuntas	Realização de uma reunião conjunta, por trimestre, para troca de informações entre os diferentes níveis de ensino, nomeadamente através de distribuição do programa e das planificações do 1º ano às educadoras e das orientações curriculares e planificações do pré-escolar aos docentes do 1º ano.	Comissão de articulação Direção	Docentes do pré-escolar, do 1º ano e das atividades extracurriculares	Ao longo do ano letivo	Programa do 1º ciclo Orientações curriculares do pré-escolar Planificações Salas Computadores Impressoras Questionários	Inquérito aos docentes no final do ano letivo para levantamento do grau de satisfação

Efeitos esperados:

Promoção do trabalho colaborativo.

Incentivo à articulação entre o pré-escolar, o 1º ciclo e as atividades de enriquecimento curricular.

Área de intervenção: Direção

Objetivo Geral: Estimular a relação escola / família / comunidade e dar a conhecer aos pais o projeto de articulação curricular do agrupamento

Atividade 3: Criação de um blogue para divulgação do projeto “caminhar de mãos dadas” e seu desenvolvimento

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Incentivar os pais/encarregados de educação a participar na vida escolar dos seus educandos Estimular os pais/encarregados de educação na participação das atividades da escola	Criação de um blogue onde é dado a conhecer o projeto “Caminhar de mãos dadas”, são colocadas as atividades realizadas pelos alunos e as avaliações/reflexões dessas mesmas atividades. Organização de propostas de atividades, no seguimento das tarefas realizadas na sala de aula, onde é pedida a colaboração dos pais. Pedido de sugestões aos pais/encarregados de educação para melhorar a transição entre ciclos.	Comissão de articulação Direção	Docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico do Agrupamento Pais/encarregados de educação	Ao longo do ano letivo	Projeto de articulação existente Salas Computadores Impressoras Questionários	Inquérito aos docentes e aos pais/encarregados de educação para levantamento do grau de satisfação Número de visualizações Análise das sugestões dos Encarregados de Educação

Efeitos esperados:

- Participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.
- Conhecimento por parte dos pais/encarregados de educação da existência de um projeto de articulação, bem como das atividades desenvolvidas e respetivos resultados.

Área de intervenção: Direção

Objetivo Geral: Apresentar os possíveis docentes do 1º ano aos alunos que o irão frequentar no ano seguinte

Atividade 4: Realização de um encontro entre docentes e alunos para apresentação de futuros docentes e alunos do 1º ano

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Efetuar um levantamento alunos que integrarão as turmas do 1º ano, no ano letivo seguinte Organizar um encontro entre docentes e alunos que estarão a lecionar e a frequentar o 1º ano, respetivamente, no ano letivo seguinte	Levantamento dos possíveis alunos que integrarão as turmas do 1º ano, no ano letivo seguinte Apresentação das atividades a realizar no encontro/tomada de conhecimento, atempadamente, aos docentes envolvidos, via circular interna e via correio eletrónico. Realização de uma atividade de apresentação de alunos e professores, seguido de um espaço de conversa onde as crianças possam tirar dúvidas. Por fim apresentação do que vão aprender no 1º ano.	Comissão de articulação Direção	Docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico do Agrupamento Alunos do pré-escolar com idade de ingresso no 1º ano, no ano letivo seguinte	No final do 3º período, sessão única de cerca de 2 horas	Salas Material de desgaste Livros Jogos Questionários	Inquérito aos docentes e aos alunos levantamento do grau de satisfação (o inquérito aos alunos deverá ter em conta a sua faixa etária – sugestão. símbolos)

Efeitos esperados:

- Esclarecimento de algumas dúvidas que os alunos do pré-escolar possam ter relativamente ao funcionamento do 1º ciclo
- Conhecimento por parte dos alunos dos possíveis professores de 1º ano
- Dissipação de ansiedade por parte dos alunos devido à entrada no 1º ciclo
- Preparação da continuidade educativa dos alunos do pré-escolar

Área de intervenção: Direção

Geral: Adequar horários da componente não letiva entre o pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo

Atividade 5: Realização de horários da componente não letiva de educadores e professores e 1º ano adequada à realização de reuniões conjuntas

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Efetuar um horário de componente de estabelecimento que proporcione reuniões/encontros para preparação de atividades, discussão de propostas e/ou momentos de reflexão/avaliação	Realização de um horário de componente de estabelecimento comum a educadores e professores de 1º ano para preparação de atividades, reuniões, troca de informação, no âmbito da articulação curricular	Comissão de articulação Direção	Direção Representante da comissão de articulação, Representante do pré-escolar Representante do 1º ciclo	No início do ano letivo	Salas Horários dos docentes Computador Impressora Questionários	Inquérito aos docentes para levantamento do grau de satisfação

Efeitos esperados:

- Adequação dos horários dos educadores e docentes do 1º ano do 1º ciclo
- Rentabilização do tempo para preparação de atividades, reuniões, troca de informação, no âmbito da articulação curricular
- Incentivo à fomentação de uma real e eficaz articulação curricular
- Preparação da continuidade educativa

Área de intervenção: Estratégias/ações da direção

Geral: Contemplar nos horários dos educadores e professores do 1º ano, espaço para preparação de trabalhos no âmbito da articulação curricular

Atividade 6: Realização de horários que contemple “tempo” para preparação de trabalhos no âmbito da articulação curricular

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Efetuar um horário que contemple “tempo” para a preparação de trabalhos no âmbito da articulação curricular	Realização de um horário onde esteja contemplada a preparação de trabalhos no âmbito da articulação curricular	Direção	Direção Representante da comissão de articulação, Representante do pré-escolar Representante do 1º ciclo	No início do ano letivo	Salas Horários dos docentes Computador Impressora Questionários	Inquérito aos docentes para levantamento do grau de satisfação

Efeitos esperados:

- Adequação dos horários dos educadores e docentes do 1º ano do 1º ciclo
- Rentabilização do tempo para preparação de atividades, reuniões, troca de informação, no âmbito da articulação curricular
- Incentivo à fomentação de uma real e eficaz articulação curricular
- Preparação da continuidade educativa

Área de intervenção: Direção

Objetivo Geral: Criar de espaços de debate/reflexão entre docentes

Atividade 7: Criação de uma disciplina na plataforma moodle para partilha de material e informações sobre articulação curricular

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Promover a proximidade e o trabalho colaborativo entre todos os docentes Permitir a partilha de informações entre os dois níveis de ensino Partilhar dificuldades e soluções conjuntas	Criação de uma disciplina na plataforma moodle, para troca de informações entre os diferentes níveis de ensino, apresentação de sugestões, partilha de dificuldades.	Comissão de articulação Direção	Docentes do pré-escolar, do 1º ano e das atividades extracurriculares	Ao longo do ano letivo	Programa do 1º ciclo Orientações curriculares do pré-escolar Planificações Salas Computadores Impressoras Questionários	Inquérito aos docentes no final do ano letivo para levantamento do grau de satisfação

Efeitos esperados:

- Promoção da existência de debates e reflexões sobre o trabalho articulado e colaborativo.
- Incentivo à fomentação de uma real e eficaz articulação curricular.

Área de intervenção: Direção

Objetivo Geral: Realizar parcerias com colégios e outras instituições locais de onde possam vir alunos

Atividade 8: Realização de parceria com instituições educativas da área de influência da escola de onde possam vir alunos

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Efetuar um levantamento dos colégios e outras instituições de onde costumam vir alunos	Levantamento dos colégios e outras instituições onde existem alunos a frequentar o pré-escolar	Direção	Direção	Durante o 3º período do ano letivo anterior.	Salas	
	Levantamento dos colégios e outras instituições de onde costumam vir alunos					
Dar a conhecer o desejo de articulação curricular com esses colégios e instituições	Realização de um documento a explicar a necessidade de articulação curricular e o desejo de parceria nesse sentido					
Pedir um levantamento de possíveis alunos a ingressar no 1º ano do agrupamento	Elaboração de um documento para levantamento de possíveis alunos					
	Envio do mesmo aos referidos colégios e outras instituições					
	Receção da informação, após o tempo combinado para consulta aos pais/encarregados de educação					

Analisar as condições de matrícula dos possíveis alunos	Análise das intenções dos pais/encarregados de educação tendo em conta a legislação em vigor relativamente à ordem de preferência dos candidatos					
Solicitar juntos de colégios e outras instituições informação a nível comportamental e de aprendizagens	Solicitação de reuniões e/ou documentos escritos, ao nível comportamental e de aprendizagens os possíveis alunos a ingressar no 1º ano, no ano letivo seguinte					

Efeitos esperados:

- Conhecimento das aprendizagens e /ou comportamentos dos alunos vindos de outras instituições.
- Realização de parceria com outras instituições com vista a uma articulação curricular eficaz.
- Conhecimento por parte dos pais/encarregados de educação da preocupação do agrupamento em preparar uma continuidade educativa.
- Preparação da continuidade educativa.

Área de intervenção: Direção

Objetivo Geral: Reestruturar a comissão de articulação

Atividade 9: Monitorização/acompanhamento do plano dos docentes nos domínios relacionados com o trabalho da comissão

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Reestruturar a comissão de articulação, no sentido de deixar de planificar as atividades e ter como função fazer o acompanhamento/controlo das mesmas.	Tendo em conta que os docentes têm horários compatíveis para que possam desenvolver atividades e tempo de planificação conjunta, passa a ser da responsabilidade dos docentes do pré-escolar e do 1º ano esse trabalho. A comissão fica com a responsabilidade de efetuar o acompanhamento/controlo da realização das mesmas.	Direção Comissão de articulação	Docentes do pré-escolar e do 1º ano Comissão de articulação	Ao longo do ano letivo	Salas Material de desgaste Computador Impressora Internet Questionários	Inquérito aos docentes e levantamento do grau de satisfação Relatório de final de ano

Efeitos esperados:

- Flexibilização das atividades desenvolvidas, para que se adequem mais aos alunos que as vão realizar.
- Rentabilização do tempo para o desenvolvimento de atividades do interesse/necessidade de cada grupo.

Área de intervenção: Alunos e famílias

Objetivo Geral: Fomentar a partilha de experiências entre alunos do pré-escolar e do 1º ano, numa lógica de sequencialidade

Atividade 10: Realização de atividades semelhantes para posterior troca de conclusões e experiências

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Responsáveis	Participantes	Tempo (duração)	Recursos materiais	Avaliação
Fazer a distribuição das turmas pré-escolar/1º ciclo	Distribuição das turmas (tendo em conta aspetos organizacionais como deslocação dos alunos, ...) para realização de partilha de experiências e trabalhos, ao longo do ano letivo.	Comissão de articulação	Docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico do Agrupamento	Ao longo do ano letivo	Livros	Inquérito aos docentes e aos alunos levantamento do grau de satisfação
Elaborar o plano das atividades a realizar ao longo do ano, para as diferentes áreas curriculares	Elaboração das atividades tendo em conta as temáticas que estão a ser abordadas quer no pré-escolar, quer no 1º ano. Este plano de atividades deverá posteriormente ser analisado e adaptado à realidade das turmas pelos docentes que as lecionam	Educadores de infância e professores do 1º ano	Alunos		Salas	
Calendarizar oportunidades para realização das atividades	Apresentação da calendarização de oportunidades de reunião aos docentes do pré-escolar e do 1º ano				Materiais de desgaste	(o inquérito aos alunos deverá ter em conta a sua faixa etária – sugestão. símbolos)
					Manuais	
					Jogos	
					Questionários	

Preparar a apresentação, aos alunos, do trabalho de parceria	Preparação da apresentação aos alunos, do trabalho a realizar ao longo do ano, efetuada pelos docentes das turmas					
Apresentar as turmas e explicar a forma de trabalhar ao longo do ano, aos alunos participantes	Apresentação dos alunos e explicação da metodologia de trabalho aos mesmos, referindo que umas vezes se vão encontrar para partilharem experiências e conclusões dos trabalhos realizados, outras vão realizar intercâmbio de trabalho com explicação da dinâmica utilizada.					
Realizar as atividades propostas, durante o ano letivo	Realização das atividades agendadas e tendo em conta os objetivos traçados.					

Efeitos esperados:

- Conhecimento por parte dos alunos das dinâmicas e trabalhos realizados, nas diversas áreas, no ciclo seguinte/anterior.
- Existência de um plano de atividades para o ano letivo para calendarização do trabalho a realizar.
- Participação em trabalhos de parceria, com vista à adaptação dos alunos do pré-escolar á realidade do 1º ciclo.

4.7. Avaliação do projeto de intervenção

O conceito de avaliação tem várias interpretações, no entanto o seu sentido chave é consensual e refere-se, segundo Scriven (citado por Alaiz et al. (2003:9) “ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo.”

De acordo com esta interpretação, o conceito de avaliação é compreendido como um processo de recolha e compilação permanente de informação sobre os resultados e as atividades, de modo a permitir estabelecer conclusões sobre o grau de concretização dos objetivos com o intuito de melhorar a eficácia do projeto e fornecer indicadores para futuras reformulações.

Neste sentido, Guerra (2002: 13) afirma que

A finalidade da avaliação e a origem de sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. A avaliação não constitui um apêndice, um adorno, um acrescento ao final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. Também não constitui um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar, ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. Daí a importância de garantir condições que permitam aproveitar a avaliação para alcançar esta finalidade de melhorar.

Tal como refere o autor avaliar não cessa na recolha e sistematização de informação sobre o desenvolvimento do projeto. A avaliação permite aferir o grau de alcance dos objetivos consagrados no projeto, acompanhar a qualidade da sua execução e determinar em que medida a sua implementação contribuiu para a melhoria da eficácia da escola.

avaliação positiva.

Neste sentido, a avaliação deste projeto de intervenção consiste na autoavaliação e na avaliação interna. Este tipo de avaliação pressupõe uma avaliação contínua e sistemática, procurando identificar os aspetos que podem ser melhorados e aqueles em que é preciso manter a qualidade, uma vez que estão a funcionar como se pretende no referencial (identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos). É também bastante importante que a autoavaliação possibilite a elaboração de planos de melhoria das ações, fazendo com que determinada escola tenha melhor desempenho a cada ano que passa.

Esta será desenvolvida pelos docentes intervenientes no processo e pela comissão de articulação.

Quanto ao projeto elaborado, foram traçados os seguintes momentos de avaliação:

1.º Momentos de Avaliação:

A avaliação será marcada para final de cada atividade, no caso das atividades pontuais e sempre que estas se destinem aos alunos e no final de período letivo (avaliações intermédias) recorrendo à aplicação de questionários junto dos intervenientes. Esta terá como finalidade efetuar o levantamento do seu grau de satisfação e proceder-se ainda à elaboração de um relatório intermédio.

No final do ano letivo, será elaborado e apresentado um relatório final.

2.º Objetivos de Avaliação:

Todas as atividades propostas serão avaliadas, tendo como objetivo primordial uma maior eficácia na articulação entre os dois níveis de ensino em estudo. O empenho e a capacidade de iniciativa serão pontos importantes na avaliação.

3.º Critérios de Avaliação:

Todas as atividades serão avaliadas tendo em conta o *feedback* dado por todos os intervenientes no processo.

4.º Instrumentos de Avaliação:

Estes baseiam-se essencialmente em reuniões, questionários, tratamento e análise das folhas de registo dos materiais utilizados.

5.º Relatório Anual:

Será elaborado um relatório a apresentar pela comissão de articulação e pela direção do agrupamento, no final do ano letivo. Este terá como finalidade, refletir a eficácia do trabalho realizado ao longo do ano e deverá conter ações a desenvolver futuramente, com o propósito de atuar cada vez mais ajustada e contextualizadamente às necessidades emergentes.

Capítulo V - Considerações Finais

Atendendo aos objetivos definidos no estudo, às questões de pesquisa que nos orientaram na realização do mesmo e feita a apresentação e análise dos dados, é chegada a altura de tecer algumas considerações sobre a influência da articulação curricular na eficácia da escola.

Para tal, consideramos que só percebendo a utilidade do currículo e examinando a legislação sobre o assunto poderemos perceber qual a importância que tem sido dada a esta temática ao longo dos últimos anos (Serra, 2004:63).

Neste sentido, ao analisarmos as orientações curriculares para a educação pré-escolar podemos compreender no processo de transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, educadores, professores e pais/encarregados de educação têm a sua missão, com o intuito de tornar essa passagem o menos abrupta possível. Assim, o educador deve

proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe em colaboração com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Educação, 1997:28).

Para que o sucesso e a transição entre ciclos sejam eficazes não se pode descurar o papel do professor, que tem obrigatoriamente de trabalhar em conjunto, colaborando com o educador, dialogando, ou seja trabalhando articuladamente. Tal encontrasse expresso nas referidas orientações da seguinte forma:

o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória. (M.E., 1997:28) e “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (M.E., 1997:92).

A colaboração dos pais/encarregados de educação pode facilitar a transição da criança da educação pré-escolar na entrada da escolaridade obrigatória, ou seja no 1º ano, na medida em que estes podem conseguir atenuar ou resolver eventuais dificuldades que esta esteja a sentir. Os pais/encarregados de educação devem ser encarados como parceiros no processo

educativo, pois têm um papel fulcral nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição entre ciclos (Educação, 1997:92).

Após refletirmos sobre os dados recolhidos na nossa investigação podemos concluir que o agrupamento em análise se preocupa com a questão da articulação, pois desenvolve um conjunto de atividades conducentes a uma eficaz transição entre ciclos. Para isso criaram uma comissão, a comissão de articulação, onde educadores e professores planificam, organizam e desenvolvem atividades com alunos do pré-escolar e do 1º ano, ao longo do ano letivo.

Existe um projeto, intitulado “Caminhar de mãos dadas” que está ser desenvolvido pelo segundo ano consecutivo. Parece-nos que embora existam alguns aspetos que possam ser melhorados, há efetivamente uma preocupação em criar as condições necessárias para que os alunos do pré-escolar não sintam a entrada na escola do 1º ciclo inquietante e estranha.

Da análise dos referidos instrumentos conseguimos perceber que a criação da comissão e a elaboração do projeto supracitado surgiu devido a dois fatores: a preocupação da direção do agrupamento, pela voz da pessoa responsável pelo pré-escolar e 1º ciclo e a necessidade sentida e manifestada pelos docentes, em especial pelas educadoras de infância, uma vez que os docentes do 1º ciclo todos os anos mudam, pois acompanham a turma que estão a lecionar.

Conseguimos ainda perceber que a excessiva carga burocrática do sistema dificulta a criação de tempos específicos para a organização, planificação e implementação deste tipo de atividades, pois vários docentes afirmaram:

- “Reuniões excessivas, horário dos docentes sobrecarregado, articulação nos horários do pessoal docente” (A2).
- “A principal limitação centra-se ao nível do excesso de trabalho burocrático, o que impossibilita uma maior dedicação e empenho por parte dos professores, noutras áreas não menos importantes, como é o caso do trabalho articulado” (A3).
- “Dificuldades nos horários para se encontrarem momentos coincidentes, de modo a facilitar a promoção de encontros/reflexão” (A5).
- “Os horários e a excessiva burocracia não permitem que haja tempo para se desenvolver um trabalho articulado efetivo” (A10).

Atendendo a tudo o que se referiu foi elaborado um projeto de intervenção onde foram traçados os seguintes objetivos:

- Desenvolver estratégias com o objetivo de fomentar a formação profissional dos docentes;
- Incrementar estratégias com o intuito de dar a conhecer o projeto de articulação, existente no agrupamento, aos pais/encarregados de educação;
- Fomentar o conhecimento antecipado de docente e alunos, numa lógica de continuidade educativa;
- Promover estratégias, ao nível da direção, no sentido de adequar horários da componente não letiva entre o pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo;
- Desenvolver estratégias, ao nível da direção, com o intuito de contemplar nos horários dos educadores e professores do 1º ano, espaço para preparação de trabalhos no âmbito da articulação curricular;
- Contribuir para a promoção da articulação entre o agrupamento e os colégios e instituições locais de onde possam vir alunos;
- Fomentar a partilha de experiências entre alunos do pré-escolar e do 1º ano, numa lógica de sequencialidade.

Com a elaboração do projeto de intervenção, que visa a articulação curricular entre o pré-escolar numa lógica de continuidade e tornando a escola mais eficaz, tivemos a preocupação de manter a especificidade de cada um dos níveis educativos, tendo em conta as orientações curriculares da educação de infância e a organização curricular do 1º ciclo. Não podemos esquecer que a articulação e a oportunidade das crianças conviverem com a escola antes de a frequentarem facilitam a sua transição (Educação, 1997:91). Também Serra (2004:100) partilha dessa opinião ao afirmar:

Reviver momentos passados no jardim-de-infância ou participar em atividades na “escola dos grandes” são, pensamos, opções curriculares muito válidas para os dois níveis educativos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular no ensino básico - princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da educação, Departamento de educação básica.
- Adão, A. (2012). *A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969)*, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*, Porto: Edições Asa.
- Alves, C. (1995). *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGrawHill.
- Alves, R. (2008). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Papyrus editora.
- Antunes, C. (2003). *Glossário para educadores (as)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Azevedo, J. (1994). *Avenida da Liberdade: Reflexões sobre a Política Educativa*. Porto: ASA.
- Barros, A. e Letifeld, N. (2010). *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petropolis: Editora Vozes.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baskerville, R. (1999). *Investigating Information Systems with Action Research. Communications of The Association for Information Systems*, (19) Article 2.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Biblioteca do Educador.
- Belo, J. (1999). *Para uma teoria da educação: actualidade do pensamento filosófico, pedagógico e didático de Delfim Santos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A., Paz, A. e Rocha M. (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Carreira, M. (1996). *O Estado e a Educação*. Mirandela: Cadernos do Público.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Dinello, D. (1987). *Atualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Emídio, T., Fernandes, G. e Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Gabinete de estudo e planeamento, Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme - Pronto a vestir de tamanho único. In F. Machado, e M. Gonçalves, *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa, pp. 262-267.
- Franco, C. (2003). A investigação sobre eficácia escolar no Brasil. In F. J. Torrecilla, *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamerica* Bogotá: Editorial Carrera. pp. 191-207.
- Gomes, A. (1988). “*Perspectivas da Educação Pré-Escolar*”. In CRSE. Proposta Global de Reforma, 203-214. Lisboa: ME.
- Guerra, I. (2000). *Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia Editora.
- Guerra, S. (2002) Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas In Joaquim Azevedo (org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* Porto: Edições Asa, pp. 11-31.
- Januário, C. (1988). O currículo e a reforma do ensino. In J. C., *O currículo e a reforma do ensino* (pp. 37-55). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola*,. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- M.E. (1987). A escola cultural face à escola curricular. In M. d. Educação, *Da escola curricular à escola cultural: relatório de seminário* (pp. 29-56). Lisboa: Gabinete de estudos e planeamento do Ministério da educação.
- M.E. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Machado, J. (2007). “A transição entre níveis e ambientes educativos requer continuidade e coerência pedagógica entre o jardim e a escola e entre os respetivos docentes”. *Pátio Educação Infantil*, ano V, nº. 14, 15-16.
- Mello, G. (1994). *Escolas Efícazes: um tema revisitado*. Brasília: MEC/SEF/UNESCO.
- Minayo, M.C.S. (1994). *O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. SP-RJ: Hucitec-Abrasco.
- Morgado, J. e Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação. *XVII Colóquio AFIRSE “A escola e o Mundo do Trabalho* Lisboa: AFIRSE.
- Nabuco, M. (1992). *Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico*. Lisboa: Inovação.
- Nazaré, L. (1996). *Nova enciclopédia portuguesa*. Madrid: Clube internacional do livro.
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. e Sérgio, N. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, M. e Costa, J. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In C. A. (org), *Gestão curricular: percurso de investigação* Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 79-96.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. e Lagerwijn, N. (1996) *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*. London/New York: Routledge,

- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. (2005). *Do jardim-de-infância à escola: estudo longitudinal duma Coorte de alunos*. Interacções, nº.1, 7-24. Santarém: ESSE de Santarém.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da educação, departamento de educação básica.
- Roldão, M. (2007). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosas, F. e Brito, J. (1996). *Dicionário de História do Estado Novo, Volume I*. Venda Nova: Bertrand Editora
- Seabra, T. (2009). *Desigualdade escolares e desigualdades sociais*. Sociologia: Problemas e Práticas nº 59 - pp. 75-106.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Tamayo, M. (1981): *El proceso de investigación científica. Fundamentos de investigación*. Limusa. Méjico.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Ventura, A. (1999). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. São Paulo, Ática.
- Zabalza, M. (1992). Currículo, programa e educação infantil. In M. A. Zabalza, *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições Asa. pp. 93-101
- Zabalza, M. (2004). “Práticas educativas en la educación infantil – transversalidad y transiciones, *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº. 6 7-26.

Anexos



Instituto Superior de
Educação e Ciências



QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um Mestrado em Administração Educacional, com o objetivo de estudar **a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolvida num agrupamento de escolas horizontal**. A sua participação é fundamental para a investigação que me proponho realizar, agradecendo, desde já, a sua colaboração. Será respeitado o anonimato e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para tratamento no âmbito da investigação

Dezembro de 2011

INSTRUÇÕES:

Marque a resposta adequada com um **X** ou siga as indicações expressas.

Procure responder a todas as questões.

Nas respostas escritas use letra legível e utilize apenas o espaço disponível.

Em caso de fazer correções às respostas, assinale-as devidamente.

CARACTERIZAÇÃO

1. GÉNERO

Masculino ☐

Feminino ☐

2. IDADE

20 a 25 ☐

26 a 35 ☐

36 a 45 ☐

46 a 55 ☐

mais de 55 ☐

3. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Doutoramento* ☐

Mestrado* ☐

Pós-graduação* ☐

Licenciatura ☐

Bacharelato ☐

Curso do Magistério Primário ☐

Outro ☐ Qual?

* Área de especialização

3.1. Indique a(s) instituição(ões)

4. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Quadro de Agrupamento ☐

Quadro de Zona Pedagógica ☐

Docente Contratado ☐

5. TEMPO DE SERVIÇO

menos de 5 anos ☐

6 a 15 anos ☐

16 a 25 anos ☐

mais de 25 anos ☐

6. TEMPO DE SERVIÇO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

menos de 5 anos ☐

6 a 15 anos ☐

16 a 25 anos ☐

mais de 25 anos ☐

V.S.F.F. →

I – ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO

1. De seguida encontram-se enumeradas algumas afirmações Peço-lhe que para cada uma das seguintes afirmações assinale com X o valor da escala que considere mais adequado.

1.Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Várias vezes; 5. Sempre.

Perceções dos professores face à articulação entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	1	2	3	4	5
a. É importante que exista articulação entre ciclos.					
b. O ambiente da escola beneficia com a existência de trabalho articulado.					
c. A eficácia da escola depende de um trabalho articulado.					
d. Existe articulação entre ciclos.					
e. Práticas de articulação podem influenciar o desempenho dos docentes.					
f. Práticas de articulação podem influenciar o desempenho dos alunos.					
g. É fundamental que se desenvolva um trabalho articulado para que a escola se torne mais eficaz.					
h. É fundamental um trabalho articulado desenvolvido entre os educadores e professores.					
i. A falta de articulação entre a educação Pré-escolar e o 1ºciclo do ensino básico dificulta o trabalho a desenvolver pelo professor do 1º ciclo EB					
j. Tem conhecimento das orientações curriculares do seu nível de ensino.					
k. Tem conhecimento das orientações curriculares do nível de ensino anterior/seguinte.					

V.S.F.F.

2. De seguida encontram-se enumeradas algumas práticas de articulação, desenvolvidas entre educadores e professores. Peço-lhe que no âmbito da sua atividade como educadora/professora, me refira em que grau considera que se encontra. Para tal deverá utilizar a seguinte escala, assinalando com um X o grau correspondente à sua opinião.

1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Várias vezes; 5. Sempre.

A articulação curricular e as metodologias de trabalho dos professores e educadores	1	2	3	4	5
a. As metodologias de trabalho existentes entre professores e educadores possibilitam a articulação curricular entre professores e educadores.					
b. Existem projetos comuns que integram a educação pré-escolar e do 1º ciclo.					
c. Os projetos comuns existentes entre o pré-escolar e do 1º ciclo são um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo.					
d. Programo as aulas conjuntamente com outros colegas das diferentes escolas do Agrupamento.					
e. Existe articulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo nas atividades desenvolvidas na escola.					
f. Participo na elaboração de documentos orientadores da escola como por exemplo, o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades.					
g. No início do ano letivo articulo com o departamento anterior/seguinte.					
h. No início do ano letivo artículo com outros técnicos exteriores ao Agrupamento a fim de perceber os conteúdos trabalhados pelos alunos.					
i. Existe diálogo com técnicos dos colégios onde os alunos frequentaram o Pré-escolar.					
j. Os alunos que frequentaram o Pré-escolar noutras instituições costumam trazer relatórios de aprendizagens/comportamentos.					

V.S.F.F.



2. Quantas vezes se reuniu em Conselho de Ano/Conselho de Departamento para preparação/programação do ano letivo?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ + de 3 vezes ☐

3. Quantas vezes se reuniu com para preparação/ programação das atividades decorrentes do Plano Anual de Atividades?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ + de 3 vezes ☐

5. Quantas vezes se reuniu com técnicos especializados que acompanhavam alunos com N.E.E. no pré-escolar e que ingressaram no 1º ciclo, que frequentaram o Agrupamento?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ Não se aplica ☐

6. Quantas vezes se reuniu com técnicos especializados que acompanhavam alunos com N.E.E. no pré-escolar e que ingressaram no 1º ciclo, vindos de outras instituições?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ Não se aplica ☐

7. Quantas vezes se reuniu com professores /educadores para articular o trabalho realizado?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ Não se aplica ☐

8. Quantas vezes se reuniu com professores/educadores, do departamento anterior ou seguinte, para articular o trabalho realizado?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ Não se aplica ☐

9. Quantas vezes se reuniu com educadores de estabelecimentos de ensino particulares para articular o trabalho desenvolvido?

Nunca ☐ 1 vez ☐ 2 vezes ☐ Não se aplica ☐

V.S.F.F.



3. Seguidamente apresentam-se várias afirmações sobre o trabalho articulado.

Peço-lhe que para cada uma das seguintes afirmações assinale com X o valor da escala que considere mais adequado.

1.Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Várias vezes; 5. Sempre.

	1	2	3	4	5
a. Considero as práticas de trabalho articulado imprescindíveis pois possibilitam a visão da organização escolar como um todo.					
b. Considero as práticas de trabalho articulado indispensáveis pois permite o desenvolvimento de escolas mais eficazes.					
c. O trabalho articulado é importante pois permite o trabalho em equipa e a troca de experiências.					
d. O trabalho articulado pode limitar a atuação dos professores.					
e. Os professores são incentivados para que colaborem no sentido de realizarem articulação curricular.					
f. A falta de incentivo dificulta a implementação de trabalho articulado.					
g. Para que uma escola funcione plenamente, não é necessário o trabalho articulado entre professores/educadores.					
h. A colaboração entre todos facilita a articulação e o desenvolvimento de escolas eficazes.					
i. Na escola o trabalho articulado é a chave para o desenvolvimento de escolas eficazes.					
j. O trabalho articulado é a solução ideal para e o desenvolvimento de escolas eficazes.					
k. A eficácia ou o insucesso de uma escola não reside no facto de existir um trabalho articulado.					
l. A implicação dos docentes no trabalho da escola é crucial para entender a instituição escolar como uma organização eficaz.					
m. A competência dos professores/educadores não é determinada pela existência de um trabalho articulado.					
n. A escola enquanto organização, não facilita o desenvolvimento do trabalho articulado.					
o. Não me considero mais competente se desenvolver um trabalho articulado.					
p. A articulação curricular promove a cooperação entre os docentes procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos.					

	1	2	3	4	5
q. O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escola.					
r . Os educadores conhecem a organização do 1º Ciclo.					
s. Os professores conhecem a organização do Pré-escolar.					
t. Articular o currículo entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo implica perceber como estes níveis se organizam.					
u. Articular o currículo entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo implica perceber que conteúdos curriculares são transmitidos e que metodologias são utilizadas.					
v. Os professores do 1º Ciclo têm ideias claras relativamente aos conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar.					
w. Educadores e Professores adotam uma atitude proactiva na procura de continuidade/sequencialidade do trabalho realizado.					
x. A escola necessita de maior coerência e cooperação entre os professores.					
y. O facto dos professores não conhecerem o trabalho realizado no Pré-escolar não influencia a sua forma de trabalhar.					

V.S.F.F.



VI. Com vista a obter mais informação acerca de pontos que possam ter ficado menos claros, ou não tenham sido suficientemente abrangentes, gostaria que respondesse às seguintes questões.

1. Que tipo de trabalho articulado desenvolve com os colegas de trabalho?

2. Na sua opinião, quais são as principais limitações com que as escolas se deparam, quanto à implementação de trabalho articulado entre os professores?

3. De que forma pensa que poderiam ser solucionadas parte das dificuldades existentes relativamente à articulação curricular?

4. Gostaria de acrescentar algo mais sobre a temática do trabalho articulado nas escolas?

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: Articulação Curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Destinatário: Elemento da direção

Objetivo geral: Conhecer e compreender como se operacionaliza a articulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo no Agrupamento

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
Perceção sobre a forma de articulação existente no Agrupamento	Conhecer a situação do agrupamento no que respeita à articulação curricular entre os dois níveis de ensino e conhecer como se processa.	Como se processa a articulação curricular entre estes dois níveis de ensino?	<i>(Se acontecer)</i> Como é feita Estratégias adotadas Grupos de trabalho <i>(Se não acontecer)</i> Desvantagens Estratégias para resolver Soluções pensadas
Efeitos da articulação	Conhecer e compreender os efeitos da articulação curricular entre estes dois níveis de ensino ou as consequências da não existência.	Quais as maiores dificuldades sentidas por parte dos professores/educadores nesse processo de articulação curricular? E por parte dos alunos, houve dificuldades? Quais?	Condução das aprendizagens

		Quais as Ideias/soluções encontradas para solucionar essas dificuldades?	
		Opinião sobre as estratégias a adotar...	
Estratégias da direção		Inicialmente a Direção verificava que existia articulação?	
		Diga-me quais os mecanismos adotados pela direção para que haja articulação entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.	
(Vantagens e desvantagens da articulação)	Identificar constrangimentos ao estabelecimento de uma articulação curricular eficaz	Quais as principais dificuldades que a Direção sentiu para promover a articulação curricular?	Professores? Educadores? Com mais ou menos tempo de serviço?
	Identificar os principais aspetos que podem favorecer um trabalho articulado entre os Professores e Educadores	Quais foram as soluções encontradas?	
		A direção sentiu resistência por parte dos docentes?	
		Na sua opinião os docentes valorizam a articulação entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico?	
		Quais as vantagens que os docentes apresentam em relação à articulação?	Vantagens para: Professor? Alunos?
		Pensa que os docentes conhecem as orientações curriculares do nível de ensino anterior/seguinte?	
		Considera que os docentes têm formação suficiente? Deveria haver uma aposta neste sentido?	
		Tem-se verificado receptividade às	

		propostas/decisões da direção face ao modo de articulação a praticar? Os Professores e Educadores dão sugestões/recomendações para que a articulação seja mais eficaz?	
Perceção do conceito de articulação	Perceber a perceção dos entrevistados face à articulação curricular ente o pré-escolar e o 1º ciclo. Caracterizar as representações dos entrevistados face à forma como se encontra estruturada a organização e dinâmica do Agrupamento.	O que é para si articulação e qual a importância que dá... Na sua opinião como deve ser feita a articulação entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico? Pensa que há vantagens na articulação curricular no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem?	Dê exemplos Dinâmica Organização De que tipo Prática dos professores Desenvolvimento profissional dos docentes

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: Articulação Curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Destinatários: coordenadores

Objetivo geral: Compreender como se operacionaliza a articulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo no Agrupamento

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
Perceção do conceito de articulação	Perceber a perceção dos entrevistados face à articulação curricular ente o pré-escolar e o 1º ciclo. Caracterizar as representações dos entrevistados face à forma como se encontra estruturada a organização e dinâmica do Agrupamento.	O que é para si articulação e qual a importância que dá..... Na sua opinião como deve ser feita a articulação entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico? Quais os mecanismos adotados para que haja articulação entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico? Conte-me como foi a sua experiência. Diga-me como organiza o seu trabalho no âmbito da articulação curricular entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino	Dê exemplos Dinâmica Organização Havia organização Fazia com todos ou só alguns

		Básico no Agrupamento Quais são as formas de articulação que existem no Agrupamento?	
(Vantagens e desvantagens da articulação)	Identificar constrangimentos ao estabelecimento de uma articulação curricular eficaz Identificar os principais aspetos que podem favorecer um trabalho articulado entre os Professores e Educadores	Que problemas ou constrangimentos identifica no Agrupamento face à articulação curricular? Quais os fatores que considera favoráveis ao trabalho articulado entre os Professores e Educadores? Na sua opinião os mecanismos adotados pela Escola /Agrupamento potenciam a articulação entre o Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico?	Vantagens para: Professor Alunos Dê exemplos. Como fez o ano passado? Comparativamente ao ano anterior... Que resultados?

Grelha de análise das entrevistas

Análise de conteúdo das entrevistas realizadas

Categorias	Subcategorias	Excertos
Projeto Caminhar de Mãos Dadas	Antes da implementação do projeto	Antes de esse projeto ser implementado (...) essa ligação entre ciclos havia mas era mais dentro do estabelecimento de ensino (...) para as outras escolas que estão de fora não era tão visível se havia. (EA; l. 16 a 21)
	Implementação do Projeto	Têm também a facilidade do projeto curricular de turma, uma vez que trabalham em conjunto, do Pré-escolar transitar para o professor do 1º Ciclo? Isso é uma parte que está este ano a ser implementado. (EA; l. 143 a 145) É importante que os docentes conheçam o currículo do ciclo seguinte. Que o do 1º ciclo conheça o currículo do pré-escolar e que o 1º ciclo conheça o do pré-escolar, porque é muito mais fácil haver uma articulação, haver planeamento de atividades conjuntas, que é um bocadinho disso que nós aqui fazemos com a comissão. (EB; l. 9 a 12)

Projeto Caminhar de Mãos Dadas		Uma comissão de articulação curricular, que é composta por educadoras de infância e professoras do 1º ciclo, onde são planificadas algumas atividades no âmbito do currículo, nomeadamente na língua portuguesa, matemática e ciências experimentais.(EB; l. 13 a 16) Houve também outra coisa interessante que foi nas primeiras reuniões com os pais e a docente do 1º ano, as educadoras titulares de turma estiveram presentes nessa reunião. (...) Isso para que os pais também tenham conhecimento. Porque o Projeto foi divulgado, houve um novo reforço e para que eles percebam que não fica só no papel, que há atividades práticas, que estão a ser testadas, está a ser feito.(EB; l. 26 a 28 (...) l. 36 a 38) Estamos sempre a refletir, sempre a pensar como é que vamos poder mudar, para melhorar.(EB; l.38 a 39) A grande mudança penso que foi haver uma maior consistência, reuniões conjuntas e atividades que partem de uma planificação também conjunta. Isso começou a haver, não havia anteriormente. Esses momentos, essas planificações, essas atividades conjuntas no âmbito curricular, não existia. (EB; l.57 a 61)
---------------------------------------	--	--

		Em termos curriculares este trabalho é feito em articulação com os docentes do 1º ano e eles connosco porque existe esta planificação, estes momentos em que isto vai acontecer. (EB; l. 103 a 105) Foi um Projeto novo que não veio assim: agora vamos lançar este Projeto, não. Veio da necessidade já sentida no ano letivo anterior. (EB; l. 140 a 141) Nós temos uma comissão, que reunimos normalmente mensalmente, planificamos momentos de articulação, dias em comum em que nós, em que o Pré-escolar vai à sala do 1º ano ou vice-versa e é preparada uma atividade para ser feita por ambos os grupos, do 1º ano e do Pré-escolar. (EC; l. 13 a 16) É feita a reflexão em termos do grupo/turma. (EC; l. 18) É feito no 1º período, à semelhança do ano passado, um primeiro encontro, depois chamamos visitas curriculares. Há dois encontros, um no início e outro no final, e pelo meio são duas visitas curriculares no segundo período, duas no terceiro e uma no primeiro. (EC; l. 18 a 21)
--	--	---

		O nosso projeto, portanto, o Luís falou nisso, (...) depois ele andou por ai a fazer umas pesquisas, mandou algum material e nós construímos o projeto. (EC; l. 50 a 53) Nós temos uma comissão, essa comissão elaborou o projeto, elaborou o regimento interno, todos esses documentos. A comissão reúne e neste momento, neste ano já integrámos a área do conhecimento do mundo ou, conhecimento do mundo é no pré-escolar... estudo do meio. (EC; l. 55 a 59) A primeira atividade curricular que fizemos agora foi uma experiência. (EC; l. 61) Dois encontros (...) o primeiro é para lançar o projeto não é tanto de trabalho digamos assim, é mais para descontrair, para conviver. E o último é para culminar tudo. (EC; l. 63 a 65) Foi lançado por mim há dois anos quando entrei para a Direção. (ED; l. 93)
--	--	---

		Esta foi uma proposta apresentada daqui da Direção, claro que ela foi recebida porque as pessoas também já estavam familiarizadas com o tema.(ED; l. 112 a 113) Não é porque não pensámos em setembro que vamos deixar de fazer, se é realmente importante a gente pode integrar isso durante este ano. Organizar-se um, eu não queria chamar-lhe workshop, porque isso já está tão, mas uma, um espaço de debate, um espaço de conversa onde este grupo dá a conhecer mais especificamente aos colegas de 4º ano quais são os trabalhos que está a ser feito, e qual o resultado que está o produzir. (ED; l. 156 a 161) E depois noutra fase, é poder dar a conhecer aos meninos os professores de 4 ano, que para o ano irão ficar com o 1º ano. (ED; l. 112 a 113) Dificuldades que a Direção tenha sentido em promover a articulação curricular? Com a Pré e o 1º ano, não tive. (ED; l. 268 a 269)
--	--	--

		Em relação ao projeto Pré/1º ano, não sinto que tenha havido dificuldade. (ED; l. 268 a 269)
	Espectativas e representações sobre o Projeto	Desde que foi implementado, há sempre as pessoas que ficam na expectativa sobre o que é que vamos fazer, mas acho que funcionou muito bem desde o princípio. (...) A comissão funcionou muito bem. (EA; l. 73 a 77) Somos todos diferentes. Há pessoas que estão mais recetivas, outras menos. (E2; l. 130) (Projeto) Foi bem aceite? Sim, eu penso que sim. Toda a gente olhou para isto com positivismo. Eu acredito, penso que é importante que se acredite naquilo que vamos fazer. (EB; l. 131 a 133) Quando vêm as propostas das comissões, elas vão para os anos. Eu penso que de um modo geral são bem aceites por toda a gente. (EB; l. 136 a 138)

		Este Projeto também surge de algum modo para colmatar necessidades que já tinham sido sentidas no ano anterior. Portanto, daí quando as coisas são sentidas pelos próprios mais facilmente e melhor se aceita as propostas que venham no sentido de melhorar. (EB; 1144 a 147) Acha que é inovador? – É. E vantajoso. (EA; 1137 a 138) A própria comissão faz a sua própria avaliação, os aspetos positivos, os aspetos negativos e propostas de melhoramento. Este ano funcionou bem. (EA; l. 140 a 142) É um complemento, veio enriquecer. Se calhar veio fazer refletir determinado tipo de momentos de outro modo, facilitou portanto o contacto com o nível seguinte e penso que as colegas também em relação a nós também. Mas a nível das experiências, que foi o que fizemos agora, foram coisas práticas que sempre fizemos em termos de sala.(EB; l. 77 a 81) Se não houvesse este Projeto, se calhar ficávamos muito mais restringidas aqui ao espaço da nossa comunidade escolar e em trabalho se calhar com o 1º ano daqui. Este Projeto
--	--	--

		alarga mais os horizontes, é mais ambicioso e vai para além das paredes e do espaço da unidade escolar onde nós estamos. Tenta abranger e penso que nesse aspeto é bem-sucedido, todos os primeiros anos do Agrupamento. (EB; l. 88 a 92) Nesse projeto que me está a falar encontra vantagens? Sim, claro. (EC; l. 68 a 69) Que vantagens e para quem? Para professores, para alunos, para ambos? Para todos, para todos. (EC; l. 70 a 71) Acha que o este Projeto fez também com que os professores do 1º Ciclo conheçam melhor o programa e os conteúdos do Pré-escolar a serem trabalhados e vice-versa? É isso mesmo que nós estamos a lutar para que isso aconteça. (...) deixar os professores de 1º Ciclo com os nossos alunos, do Pré-escolar, nas salas do Pré-escolar e nós irmos para as salas do 1º ano. Para que eles percebam bem como é que é, estar a falar é uma coisa, estar ali é outra. Percebam bem como é que são as dinâmicas do grupo na sua sala. Eu acho que eles vão conseguir perceber, tal como nós, muito melhor (EC; l. 95 a 104) Quem de facto motivou as pessoas para que este projeto se concretizasse, que se esteja a concretizar foi a direção, porque foi a direção que quis formar uma comissão de
--	--	---

		articulação e é a direção que nos tem dado motivação e ordens digamos assim .(...) E está sempre disposta a colaborar Há um elemento da direção, quem está ligado ao pré-escolar e ao 1º ciclo (...) vai muitas vezes às nossas reuniões, dá sugestões, propõe coisas e está sempre a par de tudo o que se vai passando. Eles têm muita vontade de facto que isto se faça e têm-nos dado boas condições para isso. (EC; l. 109 a 117) Em relação ao Pré, ao Pré, ao Pré e 1º ano de escolaridade, criou-se, portanto existe um único conselho de docentes e, e isso em si também facilita já essa, essa articulação. Em vez de estarmos a dividir um conselho de docentes do Pré-escolar distinto do 1º Ciclo, estes dois juntam-se e organizam-se de forma mensal, em um único conselho de ano, em um único conselho de docentes. (ED; l. 11 a !5) Claro que existem algumas resistências. (ED; l. 339 a 340) O que é que os professores fazem nessa comissão? Ah, eles preparam, uma das ações principais dessa comissão é preparar as visitas dos meninos do Pré-escolar ao, em contexto de 1º ano de escolaridade, às salas do 1º ano de escolaridade. Isto foi o mote, claro que depois isto traduz muito mais potência. (ED; l. 43 a 46)
--	--	--

		Eles (comissão de articulação) preparam as visitas que decorrem ao longo de todo o ano, em determinados momentos, coincidem mais ou menos em duas por período (...). A primeira e a última, são sempre muito mais lúdicas e em grande conjunto. Uma primeira de apresentação do projeto aos novos meninos e depois a última é o fecho da atividade. (...) as outras são curriculares e aqui já nos permite (...) juntar as educadoras e os professores de 1º ano a planificar as aulas. (ED; l. 48 a 54) É importante que as pessoas se identifiquem e até se sintam vaidosas relativamente ao que Projeto, porque ele só vinga, isto podia ser uma ideia excelente aqui de uma cabeça, mas se houvesse constantemente resistência por parte de quem o tem de lavar a cabo, ah e por isso isto nunca poderia ficar centrado nos coordenadores pedagógicos, porque estas coisas para resultarem, elas não podem vir do topo. As pessoas que estão no terreno é que têm de trabalhar. (ED; l. 119 a 124) Se os professores, os docentes não os colocarem em prática no dia a dia, do que é que vale o Projeto? É um Projeto, é um conjunto de folhas, com objetivos e se calhar até muitas ideias interessantes, mas depois qual é o resultado que tem? Nenhum. Portanto, este grupo de pessoas sei que se identificam com, com o Projeto, e inclusivamente durante este percurso também têm vindo a dar contributos, porque as coisas vão sendo enriquecidas. (ED; l. 125 a 131)
--	--	--

		As pessoas vestem a camisola e fazem-no. (ED; l. 154) O resultado de uma forma geral é positivo, mas podemos melhorar imenso, imenso. (ED; l. 322 a 325) É como a questão da semente, tem de ser lançada. Depois aquilo vai ter que ir, vai ter que ir, ah, vai ter que ir crescendo e vai ter que ir-se espalhando. (ED; l. 404 a 405) No limite não deverá estar dependente de uma comissão. Aquilo que era, aquilo que é o desejo é que isto pudesse fluir com naturalidade. (ED; l. 408 a 409) O facto do professor do 1º ano ficar com os meninos do Pré-escolar, isso propicia esse tal conhecimento sem que tenha numa fase inicial que tenha de haver o contacto com aquele documento formal, que é o programa. (ED; l. 440 a 442) Tem-se verificado recetividade às propostas ou às decisões da Direção face ao modo de articulação a praticar? Sim eu não tenho sentido resistência por parte destas pessoas.
--	--	---

		(ED; l.506 a 508)
Articulação Curricular	Representações sobre Articulação Curricular	Penso só que não pudemos estar com os ciclos separados, que cada ciclo esteja no seu espaço e acabou. Isto era o que funcionava, e ainda funciona muito. Mas a gente cada vez mais temos de alargar. (EA; l. 123 a 125) A articulação é fundamental (...) pegamos por exemplo num determinado tema, supúnhamos agora a época do natal, e vamos trabalhar o natal em termos da língua portuguesa, da matemática, do estudo do meio ou conhecimento do mundo mas com atividades concretas em termos científicos, em termos cognitivos. Por ai é que é a articulação e é fundamental para mim educadora conseguir preparar as crianças e para a pessoa do 1º ciclo também perceber o que é que nós fazemos e uns e outros trabalharmos num objetivo comum que é valorizar a criança. (EC; l. 3 a 10) Acho que é muito, muito importante. (EC; l. 77 a 78) Mesmo aqueles que não lhes agrada muito a ideia, de início, temos aqui professores que são mais fechados digamos assim, mas depois na ação percebem. (...) É um Projeto de

		que nós gostamos. (EC; l. 78 a 82) Eu agora já tenho uma percepção diferente do que é que é pedido, embora me tenha de orientar pelas orientações curriculares do Pré-escolar, também tenho a noção do que é pedido no 1º ano. (EC; l. 91 a 94) Noutras escolas provavelmente também haverá outro tipo de projetos nestas áreas. (EC; l. 124 a 125) Há muito quem pense que as coisas começam no 1º ano de escolaridade, mas começam muito antes e é necessário trabalhá-las. Se... a questão do Agrupamento permite isso mesmo, se temos uma série de valências e de níveis juntos é importante que elas não vivam juntas como a soma das partes, mas como um todo. (ED; l. 88 a 92) Os colegas do 1º ano, eles não são os coordenadores de ano portanto, lá está nós descentalizámos, são professores que não tinham cargos, eles são só professor, e acabam por se os representantes nessa Comissão, no seu grupo de ano, e depois levam essa informação, que é o resultado do trabalho em colaboração com as educadoras, os professores do 1º ano levam para o seu grupo de ano o que lá, o que lá se passou, não é,
--	--	---

		e as educadoras levam para o seu grupo de ano aquilo que lá se passou. (ED; l.203 a 209) Na sua opinião os docentes valorizam a articulação curricular, entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo? Não sei, não sei, não sei (...) há um grupo de pessoas motivadas, por exemplo a educadora ... acredita, a educadora ... acredita, a professora ... também, mas eu não te consigo dizer se todos os professores do 1º ano... (ED; l.358 a 361) A articulação é complexa Como é que nós temos de envolver os colegas para a articulação? Essa é a dificuldade: o quê e como? E a preocupação deste projeto e aquilo que nós vemos neste projeto. (ED; l. 380 a 383) Pré-escolar, eu acho que sempre foi muito desvalorizado (...) a casa não se começa por cima, a casa começa-se por baixo portanto nós temos que ter, ah, a gente precisa de garantir a qualidade dos materiais que estamos a pôr, a segurar a casa. Portanto temos de nos focalizar ali, é importante que nos focalizarmos ali. (ED; l. 414 a 422) Então e não é importante que haja um trabalho em conjunto para que essa mudança seja o menos abrupta possível? Porque depois o professor do 1º ano diz que há uma serie de coisas que os educadores deveriam ter feito e que não se fazem. (ED; l. 426 a 429)
--	--	--

		Os docentes conhecem as orientações curriculares ao nível de ensino seja anterior, seja seguinte? A questão do tentar clarificar, a questão da visita curricular está subjacente a isso mesmo. Muito mais do que lhes jogarmos o programa para cima e dizermos vocês agora vão ter que conhecer o programa, a gente não leva a água ao moinho assim. Portanto a questão de haver a visita curricular é o motor para que isso aconteça, ah, sem que se precise dizer “vocês têm que conhecer o programa do outro, vocês têm de agarrar o programa e conhece-lo”. (ED; l. 431 a 438) Se calhar os colegas do 1º Ciclo, um professor do 1º Ciclo não conhece o programa todo do 1º Ciclo. (...) Quanto mais o anterior. E eu não estou a falar mal dos professores, eu também não conheço o programa todo de fio a pavio, portanto que eu o conheça, que eu o saiba manusear, que eu saiba o que é que tenho que fazer. É importante que ele exista, mas agora que eu diga que o anterior tem de o conhecer? Mas porque é que tem de o conhecer? Eu tenho de criar necessidade de ter de o conhecer, antes de o jogar para cima. (ED; l. 454 a 462) Considera que os docentes têm formação suficiente, ou deveria haver uma aposta neste sentido? Não estou muito por dentro de como as coisas estão organizadas agora. (ED; l. 465 a 467)
--	--	--

		A questão do Agrupamento (...) é facilitadora, eu acho que poderá ser facilitadora, é algo que potencializa a articulação, portanto, usamo-la. (ED; l. 501 a 505) O que é para si a articulação curricular e que importância é que lhe dá? A importância é toda, senão não teria este interesse em, em trabalhar...(...) Vim para a Direção o ano passado, isto calhou, isto calhou mesmo, a darem-me o Pré-escolar, vá aqui como responsabilidade de Ciclo (...)Aqui tenho toda a possibilidade de podermos fazer aquilo que eu acho que é importante fazer. É podermos valorizar o Pré-escolar, é importantíssimo para o desenvolvimento da criança enquanto, enquanto aluno, enquanto ser, enquanto adulto. (ED; l. 521 a 531) Eu acredito quer havendo esta articulação melhorará o sucesso escolar. Porquê? Porque as mudanças abruptas entre os ciclos, elas não são facilitadoras para o aluno. é importante que o que se faz antes, ela esteja em consonância com aquilo que se faz depois (...)aqui não se trata de desvirtuar o que é as especificidades: o Pré-escolar é o Pré-escolar, o 1º Ciclo é o 1º Ciclo. (ED; l. 542 a 546) Estamos a implementar, a tentar implementar a articulação. Há todo o esforço nesse
--	--	---

		sentido. (ED; l. 559 a 560) A questão da articulação curricular, o que é para mim articulação curricular, é no limite o professor, por exemplo o professor de história saber que o professor do 1º Ciclo ao nível do 4º ano, a história, ele tem de falar isto, isto e isto no seu programa. É que às tantas eu não sei se quem faz o programa tem essa noção. Porque há coisas que se repetem no 4º ano e no 5º ano. (ED; l. 566 a 571)
	Experiencias anteriores	Da minha experiencia, pelos Agrupamentos por onde passei não se via muito. Já que trabalhávamos no mesmo edifício, vamos fazer as atividades do 1º ciclo com o pré-escolar, agora assim ...Isto mesmo, projeto foi aqui. (EA; l. 131 a 133) Mais recentemente já se começa a ver na internet que outros agrupamentos começam a fazer esta articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Começa-se agora a alargar a dinâmica de Agrupamento às outras escolas. (EA; l 134 a 136) Antigamente quando trabalhava, procurava ver a área de residência dos meus alunos e canalizava para aquela escola, (...) Deslocávamo-nos lá, ia-mos com os alunos visitar

		aquele espaço e estávamos sempre recetivas, abertas a que viessem visitar o nosso. Podia haver um momento ou outro informal onde nós nos pudéssemos encontrar, algum momento de convívio (...) No âmbito curricular nunca fiz. (EB; l. 95 a 102) Nunca vi um projeto semelhante a este em lado nenhum, nunca vi. Se calhar existem outros diferentes. Com certeza existem outras pessoas, existem imensas pessoas preocupadas com, com esta questão. (EA; l. 366 a 368) E fiquei numa escola onde só havia um grupo de duas professoras de 1º ciclo e eu. Como não havia educadoras sentia-me mal sozinha que sempre fui muito comunicativa, e comecei a meter o nariz, digamos assim. Elas tinham um projeto que era o projeto das escolas rurais, na altura, e eu (...) comecei a ouvir falar daquele projeto e disse: “Eu também queria ir com os meus meninos”. “Ah, mas eles são pequeninos não vão ser capazes” “Não faz mal”. (...) Então começámos a ir, eu pedi boleia (...) A primeira vez ficou tudo admiradíssimo “afinal os meninos do pré-escolar”, e repare, estou a falar de aldeias pequeninas, tinha crianças de três, quatro e cinco anos, “afinal eles conseguiram”. Então a partir daí e, isto estamos nos anos noventa, noventa e pouco, comecei a entrar com elas nesse trabalho. (EC; l. 26 a 39)
--	--	---

		Sempre fui fazendo, sem nada oficial. No fundo por iniciativa própria. (EC; l. 41 a 43) Quando eu vim do Alentejo para aqui eu fiquei de boca aberta porque lá há muito mais, mas muito mais colaboração entre o 1º Ciclo e o Pré-escolar do que havia aqui. . Quando eu vim para aqui, no ano de 2002/2003 (...), as pessoas estavam muito afastadas. (EC; l. 158 a 164) Em alguns sítios as coisas vão acontecendo, mas há muitos sítios onde as coisas não se fazem. Tenho um bocadinho essa noção. (EC; l. 165 a 166)
Obstáculos à eficácia da articulação	Administrativos	Possivelmente havendo um maior desburocratizar de situações em termos de escolas e falo de um modo geral. Há muita burocratização e nós estamos tão envolvidos nessa burocratização que não nos sobra muito tempo, e com o acumular tao grande de solicitações e de reuniões, se calhar, a não haver poderíamos canalizar um maior esforço, uma maior energia... (EB; l. 152 a 156)

	Outros	Se os próprios horários do Pré-escolar e do 1º ano, fossem uns horários mais aproximados, se calhar nó podíamos ter não só uma comissão de articulação a funcionar, composta por aqueles docentes, mas se calhar podíamos ter grupos de trabalho, durante o decorrer do ano. (EB; l. 156 a 159) Se calhar se tivéssemos um horário mais aproximado e não tivéssemos um número tão grande de solicitações, se calhar podíamos ter mais momentos coincidentes de trabalho. (EB; l. 161 a 163) Os educadores, parece-me a mim e não é para dizer mal, estão mais alerta para este tipo de situações, e querem mais e estão sempre um passo à frente. No 1º Ciclo, algumas pessoas ainda estão um bocadinho, não sei se vai dar, depois como é que os meninos se sentam e não sei quê. (EC; l. 72 a 74) No fundo sentiu algum constrangimento, algum receio de alguns colegas? Num caso ou noutro, inicialmente mas eu sinto isso até mais nas próprias pessoas que estão na comissão. Porque a comissão não é sempre formada pelas mesmas pessoas como é evidente. Em termos de educadoras até é, mas as professoras que têm o 1º ano, este
--	--------	---

		projeto é feito com o 1º ano do 1º ciclo, como tal elas mudam todos os anos. (EC; l. 83 a 87) A primeira coisa que os professores fazem é levantar problemas, que também é importante, é importante sinalizarmos quais são todos os obstáculos para os podermos antecipar e planificar o melhor possível. (ED; l. 294 a 297) Mas não nos podemos escudar apenas nos obstáculos para o pretexto de não fazer. Pronto. Em relação ao Pré e 1º ano, o grupo que agarra é sempre um grupo altamente entusiasmado. (ED; l. 299 a 301) Há pessoas que demoram mais tempo a sentir essa necessidade, há pessoas que nunca chegam a sentir. (ED; l. 318 a 319) Mas aquilo que eu sinto é que as pessoas mais velhas, com experiência, que nós devemos beber e aproveitar, às vezes emaranham-se naquilo que são as rotinas instaladas, e daí a dificuldade de nós alterarmos essas rotinas instaladas. E que poderão, às vezes, dificultar aqui no avanço e no arrojado, e no podermos fazer diferente. (ED; l. 329 a 332)
--	--	--

Sugestões para o Projeto		Eu ter uma turma parceira, mesmo. Não depender de visitas curriculares e de encontros. Eu ter aqui na escola uma turma que é minha parceira, que eu planifico com aquela professora. (EC; l. 134 a 136) Em vez de eu planificar só com o grupo de Pré-escolar, eu ter por exemplo o 1º C com que eu iria planificar. Eu estaria a fazer a mesma experiência, se flutua, se não flutua, e depois a trabalhar os dados uns adequados aos seis anos, outros adequados aos cinco, que eu tenho. Eu gostaria muito de vir a fazer isso, ter uma turma que seria a minha parceira, digamos assim. Embora houvessem esses encontros assim misturados. (EC; l. 137 a 143) De alguma forma envolver aqui mais as famílias, mais os pais. (...) teremos de chegar ao momento em que deixam de ser observadores e passam a ser participantes. (EC; l. 146 a 154))
---------------------------------	--	---

Grelha de análise das questões abertas do inquérito

Análise de conteúdo

Perguntas	Respostas
Que tipo de trabalho articulado desenvolve com os colegas de trabalho	Planificação, fichas de trabalho (A1) Existe um projeto de articulação entre o 1º ciclo (1º ano) e o pré-escolar, bem como do 4º ano com o 2º ciclo. (A2) Com os colegas do mesmo nível de ensino, temos reuniões mensais. Com os colegas de outros níveis de ensino (pré) existe um projeto de articulação entre pré e 1º ciclo, existindo igualmente reuniões mensais. Com os colegas do 2º ciclo, está igualmente, a ser implementado um projeto de articulação. (A3) Reuniões, planificação de atividades curriculares, visitas de estudo, avaliações e reflexão. (A5)

	Atividades no âmbito do Projeto “Caminhar de mãos dadas” – projeto de articulação pré-escolar/1º ciclo, atividades do plano anual de atividades, atividades de unidade escolar e de agrupamento, trabalho desenvolvido nas comissões de trabalho – docentes do escolar/1º ciclo. (A6) Desenvolvo um projeto de articulação. (A7) Um trabalho de planificação e desenvolvimento de atividades no âmbito da língua portuguesa, da matemática e das ciências experimentais em articulação entre o pré-escolar/1º ciclo, assim como a respetiva avaliação do mesmo. (A8) Organização dos planos de aula (A9) No ano letivo anterior realizámos algumas atividades em articulação com o pré-escolar. Esta articulação foi feita entre os educadores de infância e os docentes do 1º ano de escolaridade. (A10) Organização dos planos de aula, partilha de ideias e experiencias. (A11)
--	--

	Planificação das atividades ou encontros. (A12) Preparação de atividades entre o pré e o 1º ciclo. Como existe uma comissão de articulação curricular, tudo aí é definida e posteriormente divulgado em conselho de ano. (A13) Na comissão de articulação do pré com o 1º ciclo faz-se a planificação dos encontros e das atividades. (A14) A articulação de trabalho entre os diversos docentes é realizada através de diversas reuniões de docentes para a realização de planificações, troca e informação, tomada de decisões elaboração de documentos e outros. (A15) Planificações: anual, mensal, semanal. Fichas de trabalho, metodologias estratégias e atividades. (A17) Participação em projetos e no âmbito das comissões. (A18)
--	---

Na sua opinião, quais são as principais limitações com que as escolas se deparam, quanto à implementação de trabalho articulado entre os professores	Os horários (A1) Reuniões excessivas, horário dos docentes sobrecarregado, articulação nos horários do pessoal docente. (A2) A principal limitação centra-se ao nível do excesso de trabalho burocrático, o que impossibilita uma maior dedicação e empenho por parte dos professores, noutras áreas não menos importantes, como é o caso do trabalho articulado. (A3) Dificuldades nos horários para se encontrarem momentos coincidentes, de modo a facilitar a promoção de encontros/reflexão. (A5) Neste agrupamento de escolas existem estruturas, atividades e encontros que privilegiam a implementação desse trabalho. Penso que em outras escolas será mesmo a ausência destes momentos que dificulta essa mesma articulação. (A6) Dificuldade em tempos comuns para reunir educadores e professores. (A7)
---	---

	A falta de motivação dos professores. (A8) Os horários (A9) Os horários e a excessiva burocracia não permitem que haja tempo para se desenvolver um trabalho articulado efetivo. (A10) O horário (A11) Diferentes horários e mobilidade docente. (A12) Prende-se com e também com a falta de tempo no horário não letivo. (A13) Nenhuma. (A14) O horário das turmas, as turmas serem de diferentes escolas do agrupamento. (A17)
--	--

	Articulação dos diferentes horários das três escolas que fazem parte do agrupamento. O número de alunos do 1º ciclo e pré que é muito elevado para a realização de atividades em conjunto. (A18)
De que forma pensa que poderiam ser solucionadas parte das dificuldades existentes relativamente à articulação curricular	Número de alunos, de mesas e de cadeiras; espaço da sala; os horários (A1) Penso que se os horários dos docentes não tivessem tantos furos e fossem também mais rentáveis para os alunos, haveria tempo para a realização de um trabalho (preparação da articulação. (A2) Um maior conhecimento programático dos diferentes currículos (ciclos envolventes), horários de trabalho flexíveis, calendário escolar, encontros pontuais. (A5) Na sequência da questão anterior penso que é fundamental a existência de momentos/estruturas para a partilha/planificação/avaliação/conhecimento das orientações curriculares/currículo dos dois ciclos, informais ou formais é importante é que existam. (A6) Planificar mensalmente em parceria. (A7)

	Com o envolvimento de todos e o acreditar no facto de que a articulação curricular facilita a transição e a atitude positiva da criança face à escola. (A8) Horários idênticos nos diversos anos. (A9) Horários iguais para todas as turmas dos vários anos. (A11) Definir/agendar reuniões de trabalho de articulação curricular. No agrupamento existe a comissão que se reúne mensalmente. (A13) O horário das turmas ser igual, assim como o dos docentes. (A17)
Gostaria de acrescentar algo mais sobre a temática do trabalho articulado nas escolas	Quando o trabalho articulado nas escolas for uma realidade em todos os ciclos, certamente que estaremos numa escola que promove no aluno a sequencialidade das aprendizagens no seu todo e não em compartimentos estanques. (A5)

	Este trabalho é muito importante para a continuidade pedagógica. Uma boa articulação vai de encontro ao sucesso dos alunos, facilitando a prática pedagógica do professor. (A13) O trabalho de articulação entre ciclos deveria incidir ao nível da elaboração de planificações e outros documentos que incidam diretamente na prática letiva dos docentes e não só na implementação/realização de atividades lúdicas entre os alunos dos diferentes ciclos. (A15)
--	--

Ex.º Sr.º Diretor do Agrupamento de Escolas de

Assunto: Pedido de autorização para efetuar investigação nesta Escola, no âmbito de uma Proposta de Intervenção de Mestrado

Rute Isabel Saloio Rodrigues Sanches, professora do quadro deste Agrupamento, presentemente, a elaborar uma Proposta de Intervenção – Trabalho de Projeto de Mestrado em Administração Educacional, pelo Instituto Superior de Educação e Ciências, vem, por este meio, solicitar a V. Ex.ª a autorização para recolha de dados relativamente a Professores e Educadores e solicitar a participação destes atores educativos em entrevistas e/ou inquéritos num estudo de investigação intitulado **“Articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico”**.

Deste modo, solicito permissão para contactar os atores educativos já referenciados, convidando-os a participar em entrevistas e /ou inquéritos o objetivo de analisar alguns aspetos relacionados com o trabalho desenvolvido nesse Agrupamento de Escolas.

Desde já estabeleço o compromisso de respeitar o direito à autodeterminação, à intimidade, à confidencialidade, o direito à proteção de dados e a um tratamento justo e equitativo.

Atenciosamente, solicito deferimento

A Investigadora

Azeitão, 2 de dezembro de 2011