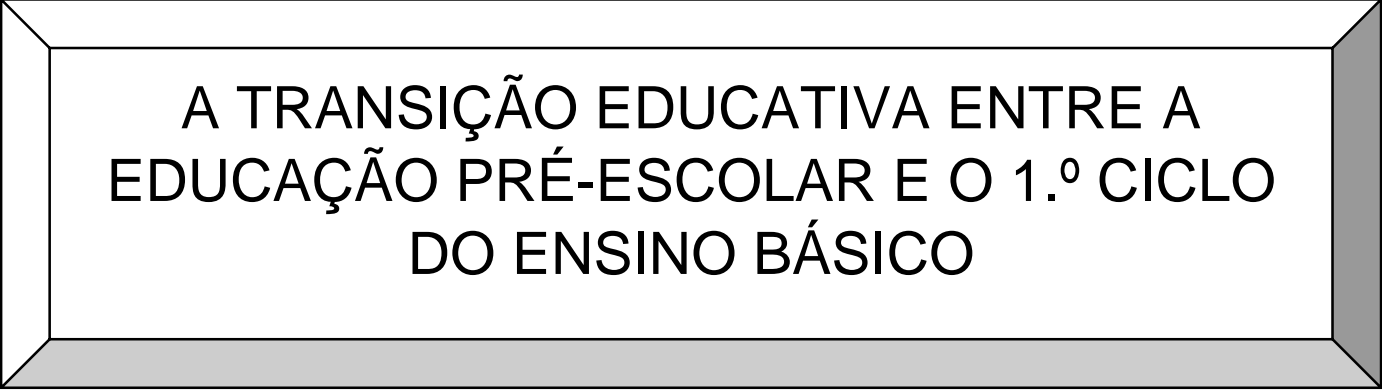


ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de  
Supervisão Pedagógica



A TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE A  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO

**Sandra Maria Peixoto Cardoso**

Lisboa, março de 2018



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de  
Supervisão Pedagógica

A TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE A  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO

**Sandra Maria Peixoto Cardoso**

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus,  
para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação na  
especialidade de Supervisão Pedagógica, sob orientação do  
Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, março de 2018

---

*“O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito: “Vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até agora não servirá de nada” O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito: “Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto” O guerreiro sorri – porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda. Com a segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra”*

Paulo Coelho (1997, citado em Serra, 2004, p. 13)

## **Agradecimentos**

Para a realização deste estudo muitas foram as pessoas que contribuíram, quer incentivando à sua realização, orientando e apoiando o seu percurso, quer disponibilizando-se para serem participantes.

A todos, em geral, agradeço, mas quero dirigir um agradecimento especial a algumas pessoas que tiveram um papel mais particular neste percurso.

Aos professores e colegas do Mestrado pelos bons momentos de aulas que me fizeram refletir, investigar, aprender e sistematizar sobre a problemática do ensino e da aprendizagem, apesar do desespero muitas vezes sentido pelo *stress* da conjugação trabalho/ escola. Esta rotina ajudou-me a ser mais organizada e a focar-me melhor e a orientar as minhas investigações para este trabalho final.

Em especial ao Professor Doutor José Maria de Almeida, excelente orientador deste estudo, sempre atento e disponível, apoiando e ajudando a esclarecer o percurso, exigindo a sua coesão e integridade. Sem ele não teria conseguido. Quis desistir muitas vezes e a sua insistência e apoio foram imprescindíveis para a conclusão deste estudo.

À Direção do Agrupamento de Escolas onde decorreu o estudo, em especial, aos docentes do 1.º Ciclo que se disponibilizaram a responder ao questionário e, mais particularmente, às educadoras e professoras do 1.º Ano, que ainda se dispuseram a serem entrevistadas e observadas, e a disponibilizarem alguns dos seus documentos. Sem eles este estudo não se poderia ter realizado.

Com muito amor e orgulho, ao meu filho, por ter compreendido o meu empenhamento, e que me deu apoio durante este processo.

À minha família, pelo incentivo à persecução deste estudo, por ter construído comigo tantos momentos importantes neste percurso e, com a sua confiança, simplicidade e serenidade, me ter ajudado a acreditar na minha capacidade de o levar a um bom fim.

A todos estou muito grata.

## Resumo

O presente estudo centra-se na sequencialidade entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Funda-se no pressuposto de que a transição entre ciclos ao longo dos percursos educativos é uma questão fulcral, na ótica da articulação e da continuidade, fatores decisivos para o sucesso educativo.

A investigação desenvolveu-se a partir de dois grandes eixos de análise: um, o papel da EPE e as competências consideradas essenciais promover nesse nível educativo; outro, a continuidade no processo educativo das crianças entre este nível e o 1.º Ano do 1.º Ciclo. Fundamentou-se em estudos, teorias e orientações sobre o papel da educação de infância e das articulações curriculares entre estas duas etapas educativas.

A pesquisa decorreu durante o ano de 2016/2017 num Agrupamento de Escolas de Lisboa, inscrevendo-se no *design* de um estudo de caso, uma vez que se pretende descrever, analisar e compreender aprofundadamente o fenómeno da transição entre a EPE e o 1.º CEB, num contexto específico. Utilizaram-se fontes múltiplas e variadas de dados de evidência, através de questionários, análise de documentos e observações de aulas e fazendo a análise e triangulação desses dados, num processo indutivo de apresentação dos resultados.

Os resultados deste estudo retratam que, por um lado, se regista confluência nas conceções (conjunto de ideias ou de pontos de vista mais ou menos explícitos que têm por função guiar a sua prática pedagógica) dos docentes destes dois graus educativos sobre o papel da EPE e as competências promovidas no final desse nível, consonantes com o definido nos documentos legais, e que estas encontram seguimento e aprofundamento nas áreas de aprendizagem que constituem o programa do 1.º ano. Por outro lado, numa perspetiva complementar, ressaltam vínculos no modo como concebem o processo de ensino e aprendizagem, que, no entanto, não se refletem no modo como o aplicam nas suas práticas didáticas e avaliativas.

Propomos uma reflexão (i) sobre o conceito de educação que se pretende promover neste Agrupamento, (ii) sobre a especificidade da EPE, para que não se enquadre numa antecipação da escolarização, (iii) clarificando, para cada nível educativo, tendo em conta a articulação e a continuidade entre estes, os seus objetivos, fundamentações e funções, nomeadamente quanto à articulação ensino-aprendizagem-avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transição Pré-Escolar – 1.º Ciclo; competências; processo de ensino e aprendizagem.

## **Abstract**

The present study focuses on the sequentially between the Pre-School Education (EPE) and the First Cycle of Basic School (1st CEB). It is based on the assumption that the transition between cycles throughout the education is a key issue, in terms of coordination and continuity, key factors in educational success.

The research was developed from two main areas of analysis: one, the role of EPE and competences considered essential to promote at this educational level; another, the continuity in the children 's educational process between this level and the 1st year of 1st cycle. It was based on studies, theories and guidelines about the role of early childhood education and the curriculum joints between these two educational degrees, more specifically, about the curriculum guidelines for the two levels and about the pedagogical models adopted in their processes of teaching and learning.

The search took place during 2016/2017 in a Group of Schools in Lisbon, subscribing the design of a case study, since it pretends to describe, analyze and understand in depth the phenomenon of transition between the EPE and the 1st CEB, in a specific context. We used multiple sources and varied data evidence, through questionnaires, document analysis and observations of lessons and doing the analysis and triangulation of data, in an inductive process of reporting.

The results of this study show that, on the one hand, there is a confluence in the conceptions (set of ideas or more or less explicit points of view that have the function of guiding their pedagogical practice) of the teachers of these two educational levels on the role of EPE and the competences promoted at the end of this level, consonant with what is defined in the legal documents, and that these are tracked and deepened in the areas of learning that constitute the program of the 1st year. On the other hand, in a complementary perspective, they highlight links in the way they conceive the teaching and learning process, which, however, are not reflected in the way they apply it in their didactic and evaluative practices.

On the other hand, in a complementary perspective, highlight bonds in their conceptions about the teaching and learning process, which, however, is not reflected in how they apply it in their teaching and evaluating practices. We propose a reflection (i) about the concept of education that seeks to promote in this Group, (ii) about the specificity of EPE, which does not fit in anticipation of schooling, (iii) clarifying, for each educational level, bearing in mind the coordination and continuity among them, their aims, reasoning and functions, particularly with regard for the coordination between teaching-learning-assessment.

**KEYWORDS:** Transition preschool – 1st cycle; competences; teaching and learning process.

## ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros .....	xii
Índice de Figuras.....	xiii
Siglas e abreviaturas.....	xiii

Conteúdo

### **ÍNDICE GERAL..... viii**

<b>1. Apresentação da situação .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Objetivos do estudo .....</b>	<b>2</b>
<b>3. Identificação do estudo .....</b>	<b>3</b>
<b>4. Apresentação do estudo.....</b>	<b>4</b>

### **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO ..... 6**

#### **Capítulo 1- Desafios Curriculares na Educação Pré-Escolar..... 6**

1.1. A Evolução das Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar .....	10
1.2. Fundamentos curriculares na Educação Pré-Escolar .....	12
1.3. Desenvolver e gerir o currículo na educação pré-escolar .....	13
1.4. Transição numa perspetiva ecológica.....	13
1.5. Transição numa perspetiva colaborativa .....	14

#### **Capítulo 2 - Transição: Jardim de Infância e 1.º Ciclo- Um campo de possibilidades ..... 17**

2.1. A questão da transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ciclo.....	17
2.2. O processo de Transição .....	18
2.3. A problemática da transição.....	19
2.4. Da transição à Articulação .....	22
2.5. Transição entre valências no processo educativo .....	24
2.6. A articulação e as (des) continuidades educativas .....	26
2.7. O currículo no Ensino Básico .....	29
2.8. Práticas na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo .....	32

#### **Capítulo 3 – O Papel da Supervisão Pedagógica na Articulação Curricular..... 37**

3.1. Desafios do Supervisor/ gestor intermédio/ coordenador de departamento .....	38
3.2. O papel do supervisor pedagógico na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo.....	43
3.3. Funções do supervisor .....	45

### **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO..... 53**

#### **Capítulo 4 – Metodologia ..... 53**

4.1. Abordagem qualitativa.....	54
4.2. Objetivos do Estudo .....	55
4.3. Questões de investigação .....	56
4.4. Contexto da investigação .....	57
4.5. Instrumentos de recolha de dados .....	57

#### **Capítulo 5 – Âmbito da pesquisa ..... 64**

5.1. Contexto local.....	64
--------------------------	----

5.2. Contexto escolar .....	64
5.3. Caracterização da comunidade escolar .....	65
5.4. Estruturas de Apoio Educativo .....	67
5.5. Projetos .....	69
<b>Capítulo 6 – Apresentação e análise de dados .....</b>	<b>71</b>
6.1. Apresentação de dados oriundos do inquérito por questionário aos Encarregados de Educação.....	71
6.2. Apresentação de dados oriundos das entrevistas semiestruturadas aos Educadores e Professores .....	87
6.3. Apresentação de Dados a partir da Análise Documental .....	99
<b>Conclusões .....</b>	<b>105</b>
<b>1. Discussão dos resultados.....</b>	<b>105</b>
<b>2. Limitações .....</b>	<b>112</b>
<b>3. Novas pistas de investigação .....</b>	<b>112</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>123</b>
Anexo 1 – Questionário.....	124
Anexo 2 – Guião das entrevistas semiestruturadas realizadas às Educadoras.....	125
Anexo 3 – Guião das entrevistas semiestruturadas realizadas às Professoras.....	126
Anexo 4 – Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas .....	127

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação.....	73
<b>Quadro 2</b> – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação.....	86
<b>Quadro 3</b> – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação.....	89
<b>Quadro 4</b> – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação.....	90
<b>Quadro 5</b> – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação.....	92
<b>Quadro 6</b> – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de.....	94
<b>Quadro 7</b> – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação .....	96
<b>Quadro 8</b> – Planificação de Articulação em PCT.....	102

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – Género dos inquiridos.....	80
<b>Figura 2</b> – N.º de filhos por inquirido.....	81
<b>Figura 3</b> – N.º de filhos a frequentar o Pré-Escolar.....	81
<b>Figura 4</b> – Respostas à questão 1 Parte II.....	82
<b>Figura 5</b> – Respostas à questão 2 Parte II.....	83
<b>Figura 6</b> – Respostas à questão 3 Parte II.....	84
<b>Figura 7</b> – Respostas à questão 4 Parte II.....	85
<b>Figura 8</b> – Frequentar o J.I. é uma boa estratégia para a adaptação à escola do 1.º ciclo.....	86
<b>Figura 9</b> – Respostas à questão 5.1 Parte II.....	87
<b>Figura 10</b> – Respostas à questão 6 Parte II.....	88
<b>Figura 11</b> – Conhecimento de atividades desenvolvidas pelo J.I. que facilitem a transição.....	90
<b>Figura 12</b> – Importância do J.I. programar atividades em conjunto com o 1.º Ciclo ...	91
<b>Figura 13</b> – O seu educando já visitou alguma escola do 1.º Ciclo.....	93
<b>Figura 14</b> – É importante o acesso à avaliação do educando do J.I. pelo professor do 1.º Ciclo.....	94
<b>Figura 15</b> – Respostas à questão 10.2 Parte II.....	95

## **Lista Abreviaturas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

EPE – Educação Pré-Escolar

PCG – Plano Curricular de Grupo

PCT – Plano Curricular de Turma

ME – Ministério da Educação

APA – American Psychological Association

CNE – Conselho Nacional de Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PA – Perfil do Aluno

## **Introdução**

### **1. Apresentação da situação**

Este trabalho de investigação surge ligado ao meu do percurso pessoal e profissional, ao longo da minha prática enquanto docente, vivida em dois momentos: doze anos em ensino privado e seis anos em ensino público, onde me encontro a lecionar, presentemente.

A integração no ensino público permitiu, entre outras coisas, enfrentar obstáculos e dificuldades na articulação entre os dois níveis de ensino, definindo assim o tema integrador deste trabalho – A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Considera-se ser uma temática pertinente, devendo os Educadores e Professores estar cada vez mais despertos para encontrar estratégias e mecanismos que promovam a articulação curricular entre os dois níveis de ensino.

Devem ser proporcionadas, na Educação Pré-Escolar, condições que facilitem o sucesso escolar das crianças no 1.º Ciclo, sendo fundamental a cooperação entre os profissionais de ambos os níveis educativos, pois o processo de transição da criança deverá ser “(...) uma passagem harmoniosa na e pela instituição” (Roldão, 2008, citado em Bravo, 2010, p. 17).

A escolha do tema surgiu assim, através da integração das crianças da Educação Pré-Escolar e da observação de como é feita essa transição. A entrada das crianças do jardim de infância para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico é sempre um momento de grandes anseios e emoções. A maioria das crianças da Educação Pré-Escolar, em idade de transição, não conhece a escola que irá frequentar e nunca contactou com o(a) professor (a) do 1.º Ciclo. Muitos tiveram oportunidade de ter contato prévio, quer com a escola quer com o professor(a). No entanto, trata-se, muitas vezes, de encontros rápidos e informais que foram promovidos pelos encarregados de educação aquando a matrícula. A simples familiarização das crianças, muitas vezes o único mecanismo/estratégia praticado na transição entre estes dois níveis de ensino, não é suficiente para uma adaptação eficaz ao novo contexto educativo.

A formação inicial e contínua de educadores e professores revela-se como um instrumento importante na mudança de práticas de transição e continuidade nos dois níveis educativos. Assim, o processo de desenvolvimento da criança desenrolar-se-á de forma contínua e global garantindo a qualidade de aprendizagens (Rodrigues, 2005).

Este trabalho tem como intenção perceber os “meandros” da transição, se existem ou devem existir entre esta e o nível subsequente numa lógica de continuidade educativa. Pretende ainda refletir sobre as práticas dos Professores do 1.º Ciclo e

Educadores de Infância quanto ao processo de transição das crianças entre estes dois ciclos, bem como, perceber as suas dificuldades, constrangimentos e incertezas.

## **2. Objetivos do estudo**

A passagem do jardim-de-infância para o 1.º Ciclo é, sem dúvida, uma etapa fundamental para a criança. Contudo, cremos existir uma grande falta de ligação entre estes dois níveis de educação. Esta desarticulação poderá ser a causa da dificuldade manifestada na altura da mudança de ciclo e, conseqüentemente, a causa de algum insucesso escolar. Pretende-se desenvolver um quadro legal e teórico que ilumine e sustente o processo de transição, conhecendo as opiniões dos docentes sobre este mesmo processo. Neste estudo iremos conhecer que tipo de práticas desenvolvidas entre os dois ciclos que facilitam a melhoria no processo e os constrangimentos que dificultam a transição das crianças.

Pretendemos com este estudo contribuir para uma reflexão sobre os problemas que possam advir de uma eventual falta de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano do 1.º Ciclo. É pertinente analisar o que pensam os Educadores e os Professores das escolas públicas com Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre esta problemática: qual a importância que pensam ter para a criança, aferir percepções dos Educadores e Professores relativamente aos aspetos necessários à articulação, identificar possíveis fatores que dificultam o processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo e aferir as percepções dos mesmos relativamente ao papel do supervisor pedagógico nesta fase tão crucial que é a transição.

Neste contexto, pretende-se investigar as representações dos docentes relativamente à articulação entre ciclos, mais concretamente entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, na reflexão dos mecanismos ou estratégias que estão a ser implementadas entre as duas realidades de forma a minimizar o possível fosso de descontinuidade em cada um dos níveis de escolaridade.

Pretendemos, por isso, encontrar pontos comuns entre os dois ciclos, no sentido de averiguar a sequencialidade do processo educativo, assente em redes de comunicação entre os docentes de ambos os níveis de ensino, identificando as ações e relações que se estabelecem, sejam elas ao nível curricular na sala de aula ou a nível reflexivo, na capacidade de planear e avaliar o seu trabalho com todos os intervenientes da escola. Ou seja, pretendemos compreender as ações que estão na base da articulação entre ciclos e como o professor as enquadra na sua rotina diária, em processos reconstituídos com os docentes da escola, criando comunidades de

aprendizagem, que promovem a interação entre indivíduos, que partilham objetivos comuns e procedem à construção das suas próprias teorias, que se traduzem na capacidade de trabalhar e aprender a aprender em equipa.

Os objetivos delineados para este estudo são:

- (i) Identificar as perceções e os discursos dos educadores e professores sobre a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo;
- (ii) Identificar o tipo de ações e atividades é que os educadores/professores desenvolvem para promover a sequencialidade educativa entre a Educação a Pré-Escolar e o 1.º Ciclo;
- (iii) Descobrir o papel do supervisor pedagógico, como agente de mudança nas práticas de articulação entre o Pré-escolar e 1.º Ciclo;
- (iv) Caracterizar os projetos que são desenvolvidos para promover a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo;
- (v) Compreender e sistematizar as orientações e estratégias que são propostas aos educadores e professores na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

O estudo em questão abrange ainda uma dimensão profissional na medida em que se torna objeto de reflexão para uma prática futura mais eficaz e efetiva. Assim, torna-se importante repensar a nossa atitude como profissionais da educação e como agentes facilitadores desta transição, proporcionando um ambiente acolhedor e potenciador da aprendizagem.

### **3. Identificação do estudo**

Este relatório de investigação vai ter por base uma metodologia qualitativa, utilizando como instrumentos a recolha de dados, entrevistas a Educadoras de Infância e Professoras do 1.º Ciclo, inquérito por questionário aos Encarregados de Educação e análise documental aos documentos do Agrupamento e outros facultados pelos docentes.

Assim, o problema de investigação é: “Como decorre transição e articulação da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo num Agrupamento de Escolas?”

As questões secundárias de investigação são:

- (i) Como é que este agrupamento de escolas realiza a articulação da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo?
- (ii) Que tipo de práticas e estratégias são utilizadas?

- (iii) Como é que os educadores e os professores do 1.º Ciclo realizam a articulação entre os 5 anos e o 1.º Ciclo?
- (iv) Que projetos são desenvolvidos para a prática dessa articulação?
- (v) Que orientações são dadas aos educadores e professores na articulação entre os educadores e professores na articulação entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo?

O presente trabalho pode constituir um caminho para a compreensão dos fenómenos que identifiquem as dificuldades e desafios na transição do jardim de infância para o 1.º Ciclo.

#### **4. Apresentação do estudo**

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas no distrito de Lisboa e está organizado em duas partes. Numa primeira parte três capítulos, desenvolvendo a Revisão da Literatura, incluindo a comparação das áreas de ambos os níveis de ensino e o significado da articulação. É também pretensão refletir sobre supervisão e alguns modelos de supervisão, uma vez ser pertinente para perceber o papel do supervisor pedagógico. Para a fundamentação teórica do tema em estudo investigámos autores de referência como Serra (2004), Vasconcelos (2009), Alarcão (2003), Formosinho (2002), entre outros.

A primeira parte do estudo é constituída por três capítulos:

- (i) Desafios Curriculares na Educação Pré-Escolar
- (ii) Transição: Jardim de Infância e 1.º Ciclo – Um campo de possibilidades
- (iii) O Papel da Supervisão Pedagógica na Articulação Curricular

A segunda parte do trabalho é constituída pelo Estudo Empírico, onde desenvolvemos a metodologia da investigação, a caracterização da metodologia utilizada, definição da população e da amostra, designação dos respetivos instrumentos e os procedimentos no estudo.

Para além da Metodologia, desenvolvida no capítulo quatro, apresentamos o Âmbito da Pesquisa (capítulo 5), em que se refere o contexto local e o contexto escolar e se caracteriza a comunidade escolar (alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente).

No Capítulo 6 procede-se à Apresentação, Análise e Interpretação de Dados, que tendo como referência os instrumentos utilizados, procura evidenciar as representações dos docentes sobre a temática estudada. Por último, a Discussão de resultados e conclusões, tecendo algumas considerações sobre os resultados, através

da triangulação dos instrumentos utilizados neste estudo, e que dão resposta à questão de investigação, terminando com uma reflexão sobre as limitações desta investigação e propostas de continuidade ou futuras iniciativas investigativas com vista a melhorar a qualidade na educação básica, evitando ruturas e transições complexas e distanciadas, entre os primeiros anos de escolaridade.

As normas utilizadas para a redação e apresentação deste estudo estão de acordo com as da APA – American Psychological Association (6.ª Edição).

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo 1 – Desafios Curriculares na Educação Pré-Escolar

Vivemos em tempos de constantes transições, em que as mudanças se operam com rapidez e, conseqüentemente, as heranças culturais e axiológicas correm o risco de se perderem ou de não se contextualizarem no quotidiano presente das crianças e no seu futuro. Consideramos, por isso, pertinente contribuir para um espaço de reflexão sobre o caminho que trilhará a educação pré-escolar no que diz respeito à transmissão de valores e ao desenvolvimento de capacidades, atitudes, disposições e competências.

Ao mesmo tempo pretendemos levantar questões sobre a perdurabilidade dos valores do presente, no futuro. São muitos os estudos que afirmam a importância que as experiências dos primeiros anos de vida têm sobre os aspetos cognitivos, sociais e afetivos posteriores das crianças. Por isso se dá grande importância à educação da criança mesmo antes da sua entrada na escola. Também, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI sublinha a importância que a educação pré-escolar assume na iniciação à socialização e nos benefícios que ela traz futuramente para as crianças. Nesta perspectiva afirmam que as crianças que frequentam a educação pré-escolar desenvolvem «uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade». (UNESCO, 1996 p.110)

A aprendizagem de valores, atitudes, competências cognitivas e sociais começa muito cedo na criança através da interação com os pais e mais tarde também com os educadores em contexto formal de Jardim de Infância. Esta perspectiva conduz a uma enorme responsabilização dos educadores na educação das crianças pequenas. É que, a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã. Cabe então aos educadores proporcionar experiências que explorem a prática quotidiana dos diferentes valores, ajudando, por exemplo, as crianças a resolverem e gerirem conflitos, a procurarem nas diferenças do outro as suas riquezas. Por isso, é importante que o Jardim de Infância desenvolva capacidades, disposições e atitudes que consideramos perduráveis. Isto é, que atravessam o tempo e continuam permanentes, fundamentais e importantes.

O conceito de capacidade, disposições e atitudes perduráveis, tem subjacente o sentido de intemporalidade e, por isso, se traduz em competências, necessárias em cada momento ao longo da vida de modo inalterável. Assim, para que cada criança seja capaz de enfrentar, ao longo da sua vida, um mundo em constante mudança, o recurso às capacidades, disposições e atitudes perduráveis será um meio importante para

enfrentar a necessidade de adaptação, integração ou resposta à sociedade em transformação.

Decorrente deste conceito e numa reflexão sobre o papel do Jardim de Infância no desenvolvimento das capacidades e atitudes perduráveis hoje e no futuro, consideramos que, de entre muitas possíveis, será interessante salientar as que apresentamos seguidamente. A aprendizagem da solidariedade deve ganhar cada vez mais força no Jardim de Infância.

Descobrir o significado da palavra solidariedade em toda a sua expressão de pertença a um grupo, de interesse pelos outros e fazer algo por eles, sejam eles quem forem, encontra no Jardim de Infância um lugar ideal. Aprender a ser solidário com os que estão perto e com outros que estão fora do Jardim de Infância é um ponto de partida para a educação das crianças e um ponto de chegada para a construção de uma outra sociedade. Encontrar sentido na palavra solidariedade é, com as crianças de Jardim de Infância, exercitar a partilha de bens comuns como os conhecimentos, os objetos, os materiais do grupo. É também experimentar a colaboração para o bem comum ao desenvolver ações de cooperação, ajuda, apoio e defesa de situações de injustiça.

Esta forma de estar nas crianças e adultos só se desenvolve pela prática e pelo relacionamento. Mas, encontrar sentido na palavra solidariedade é, ainda, com as crianças de Jardim de Infância, aprender a reconhecer o outro e a respeitá-lo. Este é o fim último da aprendizagem da democracia e, no Jardim de Infância, do exercício da cidadania, no que esta tem de despertar para a participação ativa. Assim, cabe ao educador criar oportunidades, instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada.

Todos pensamos que esta é uma prática vivida e adquirida, mas de facto ainda há muito a fazer para que isto seja uma realidade do quotidiano. Esta é uma atitude que os educadores terão de conquistar e perseguir incessantemente, pois esta vivência no aqui e agora das crianças pequenas moldará o seu futuro de adultos. Assim, uma noção que deve ganhar força no Jardim de Infância é a de cidadania, no que esta significa para a criança aprender a defender os seus próprios interesses e direitos, mas também aprender a reagir e a intervir mudando situações do contexto.

Nesta continuidade, a experiência da criança alargada a um ambiente multicultural implicará, necessariamente o desenvolvimento da compreensão e do respeito pelo outro, no que têm de igual, mas sobretudo no que têm de diferente. Trata-se de educar a criança para a tolerância.

O desafio dos educadores é fomentar vivências e promover atitudes de tolerância para com o outro e para com a diferença; para com os valores e as

perspetivas dos outros, no dia a dia do Jardim de Infância, não perdendo ocorrências ou acontecimentos do quotidiano das crianças e até provocando situações em que as crianças exercitam estas posturas perante a vida. Como tal, a «educação para a tolerância [...] deve ser considerada com uma tarefa geral e permanente» (UNESCO, 1996 p.51). Acreditamos que a criação de um ambiente de Jardim de Infância onde a criança experiencia a solidariedade, a cooperação e a tolerância é um caminho fundamental de educação para a Paz, no respeito pela humanidade e na convivência capaz de ultrapassar barreiras culturais e descobrir nessas diferenças as riquezas inerentes a cada uma delas. Estes são os fundamentos da construção de uma sociedade e de um mundo melhor.

E porque cada criança descobre que é diferente dos outros em ideias, opiniões e interesses necessita da comunicação para se fazer entender. Este sentido da aprendizagem da comunicação como meio de diálogo e entendimento entre as pessoas é fundamental que aconteça no Jardim de Infância.

A comunicação e a expressão que recusa a unicidade e a repetição exaltam a criatividade. E a criatividade é o lugar do pensamento liberto, é o local da arte. Pela comunicação e a expressão artística a criança sai de si própria, a criança pode saber o que cada um vê sobre uma mesma realidade e perceber que ela não é o mesmo para todos. O Jardim de Infância como lugar de expressão e comunicação, em todas as suas formas ou nas «100 linguagens da criança» (Edwards, Gandini e Forman, 1999) é também um lugar, para a criança, de compreensão do mundo e dos outros e onde a criança aprende a riqueza e as possibilidades da diferença e vai refinando a sensibilidade para a diversidade. Sentir o êxito de uma atividade que realizou, de uma resposta que encontrou, de um problema que resolveu ou simplesmente de um pequeno recado que fez a alguém contribuem para a realização pessoal da criança.

Faz parte da natureza da criança esforçar-se por conseguir sempre algo mais, investir a sua energia em atividades desafiantes e superar obstáculos, nem que estes representem subir a uma árvore, fazer uma ponte na área das construções ou pesquisar para encontrar a informação que responde às suas questões. Quando a criança investe a sua energia e ativa todas as suas forças numa atividade é fundamental que ela sinta o êxito desse investimento. Isto é básico e necessário para a construção da auto estima da criança e para o fortalecimento de uma personalidade segura que não tem medo de arriscar, de ultrapassar os seus próprios limites, de tomar iniciativas e de imaginar projetos para alcançar os seus intuítos.

Não podem faltar oportunidades à criança, no Jardim de Infância para tais realizações, nem pode o Jardim de Infância abafar este desejo natural de atividade em desafio, que é uma verdadeira vocação e a base para a realização aprendida no

presente e a viver no futuro. Os projetos construídos conjuntamente conduzem à aprendizagem do que é a ação comum, dirigida para o mesmo fim, onde as crianças têm de coordenar as suas ideias, ações e interesses. Mas, se os projetos comuns são importantes, os projetos individuais, também, devem ser valorizados no Jardim de Infância. É que estes são uma experiência de construção de sonhos e concretização de desejos e interesses pessoais da criança e que se podem tornar numa experiência riquíssima de definição de identidade e aprendizagem de competências de iniciativa, vontade, determinação, empenho, deliberação e empreendimento.

Ter um projeto de vida ou projetos ao longo da vida é fundamental para o desejo de viver e para a construção, passo a passo, do futuro que cada um vislumbra e deseja para si. Rever a relação com o ambiente passando da retórica à ação efetiva é outra disposição fundamental. A educação e a mudança de comportamentos são essenciais. A educação numa perspetiva de que todos temos direito a um ambiente de vida ecologicamente equilibrado e o dever de o defender e, que para tal, é necessário agir e mudar de hábitos é fundamental no Jardim de Infância.

As crianças são extremamente sensíveis e empáticas para com este tema e dedicadas aos problemas ligados ao seu planeta terra. As crianças, melhor do que os adultos, percebem que é necessário cuidar do meio ambiente para garantir o futuro do planeta. A sensibilização das crianças pequenas para estas questões e a sua alfabetização ecológica assegura, no futuro, adultos mais responsáveis, mais capazes de fazer opções e desenvolver uma atitude ética em relação ao ambiente.

As crianças de hoje vivem num mundo em constante mutação ambiental, social, científica e tecnológica, contudo, parecem conviver com as mudanças contínuas e repentinas com muita naturalidade. Pese embora este facto, para responderem e se adaptarem a uma realidade que se transforma constantemente e rapidamente, as crianças necessitam de desenvolver competências e aptidões que as ajudem, desde o Jardim de Infância, a se situarem nesta realidade e numa sociedade em permanente mudança. Se conviver com esta circunstância, ainda, é difícil para os adultos, ter de pensar em como educar as crianças para tal pode, inicialmente, parecer aos educadores uma missão impossível.

Parece, então, poder afirmar-se que a melhor educação será aquela que permite desenvolver a criatividade, a originalidade e a inovação por oposição à memorização, repetição e reprodução de conhecimentos que foram transmitidos por outros e aprendidos pela criança. Na sociedade de hoje e, certamente, na do futuro a criatividade, a originalidade e a inovação terão um lugar primordial para resolver com eficácia os problemas e as situações de mudança que venham a surgir.

Na prática do Jardim de Infância será importante o educador fomentar a aprendizagem por descoberta, a aprendizagem ativa e a autonomia; o pensamento flexível e o pensamento crítico; o espírito científico e de pesquisa; o rigor e o domínio de instrumentos para aceder ao conhecimento; não ter medo de se superar de se lançar a ultrapassar os próprios limites.

Do exposto, queremos evidenciar a importância de educar a pessoa da criança, acima de qualquer aprendizagem formal, desenvolvendo atitudes, disposições e aptidões. Como tal, o Jardim de Infância deve promover uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais. Por isso, não se esgotam aqui as ideias sobre a educação da criança de hoje rumo a um futuro que é incerto. Pelo contrário, sabemos que muito mais haveria a acrescentar de importante e primordial. Como tal, pretendemos que este seja um texto aberto a ideias e sugestões de educadores que partilham esta reflexão connosco e que queiram dar continuidade ao desafio que aqui iniciamos para que pensem e realizem uma outra educação.

### **1.1. A Evolução das Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar**

O desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto), que se constituem como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Sendo uma referência comum para todos os educadores de infância, este documento não pretende ser um programa, porque sendo geral e abrangente inclui a possibilidade de o educador fundamentar diversas opções educativas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar identificam três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo:

#### **(a) Área de Formação Pessoal e Social**

Área transversal, integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras, implica um processo facilitador do desenvolvimento de atitudes e de aquisição de valores e promove a capacidade de resolução de problemas do quotidiano.

#### **(b) Área do Conhecimento do Mundo**

Área de articulação de conhecimentos envolve todo o conhecimento e a relação com as pessoas, os objetos e o mundo natural e construído.

(c) Área da Expressão e da Comunicação

Área básica de conteúdos que incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem englobando as aprendizagens relacionadas com a atividade simbólica e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.

A gestão do currículo é realizada pelo educador de infância, que define estratégias de concretização e de operacionalização das orientações curriculares, adequando-as ao contexto, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

O Despacho n.º 9180/2016, de 19 de Julho, homologou as “novas” orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. Esta etapa destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada da escolaridade obrigatória, constituindo a primeira fase da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Conquanto a legislação consagre a educação pré-escolar a partir dos três anos (jardim-de-infância), não abrangendo a educação do zero aos três (creche), considera-se, em consonância com a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que esta é um direito da criança. Importa, pois, procurar assegurar que haja uma unidade e sequência em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças do zero aos seis anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios, que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e jardim-de-infância. Tais fundamentos e princípios traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que Educar e Cuidar estão intimamente ligados. Em Educação de Infância não se pode dissociar desenvolvimento de aprendizagem.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar ora homologadas constituem referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância, pois segundo Silva et al. (2016 p.13), as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, (...)”. Silva et al. (2016 p. 8) ainda refere que “a interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender, (...)” e ainda refere que “construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha

de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contato com as famílias e outros membros da comunidade, (...)” Silva et al. (2016 p.13).

Para haver inclusão, temos de acolher a diversidade, compreendendo e respeitando as características individuais e sociais de cada um. Acolher a diversidade, significa entendermos e respeitarmos as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais, existente no grupo/na turma, enriquecendo as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças. O Ministério da Educação, ao publicar esta legislação com as novas orientações curriculares com a Educação Pré-Escolar, determinou que teriam início em setembro de 2017.

## **1.2. Fundamentos curriculares na Educação Pré-Escolar**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são o ponto de apoio para a prática pedagógica do educador que é o construtor e o gestor do seu próprio currículo, atendendo aos saberes das crianças, das suas famílias, e às solicitações da comunidade e de outros níveis de ensino. Pretende-se que as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar sejam um ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al. 2016 p.5). As OCEPE contribuem para uma educação de qualidade nas “diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem e mobilizam diversas formas de saber, de modo a construir os alicerces de uma aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al. 2016, p.12).

Tendo em conta a realidade da educação pré-escolar em estudo, o currículo é adaptado ao seu contexto atendendo aos saberes, competências, valores e afetos. Ter-se-á igualmente em conta o contexto sociocultural, valorizar-se-á o ambiente rural, industrial e a situação geográfica. Potencializar-se-á o respeito pelo educando como ser único, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação e ainda a construção articulada do saber, que implica uma abordagem globalizante e integrada das diferentes áreas a contemplar. Os objetivos deles decorrentes enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar enquadram a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

### **1.3. Desenvolver e gerir o currículo na educação pré-escolar**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

O princípio geral e os objetivos dele decorrentes, enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, enquadram a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho N.º 5220/97, de 10 de julho) que se constituem como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Enquanto quadro de referência para todos os educadores, as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação, atendendo a:

- Objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da educação pré-escolar;
- Organização do ambiente educativo;
- Áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; - Continuidade e intencionalidade educativa.

O princípio geral da Lei-Quadro da educação pré-escolar estabelece como princípio geral que:

...a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro).

### **1.4. Transição numa perspetiva ecológica**

Bronfenbrenner (1987-1989) descreve a adaptação da criança ao jardim-de-infância (ou ao 1.º Ciclo) como paradigmática da sua competência para funcionar bem numa variedade de contextos ecológicos. Uma abordagem por sistemas ecológicos pressupõe que nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto pré-escolar, e a família, ou entre a escola do 1.º Ciclo e o jardim de infância, sendo estes contextos

simultaneamente afetados por outros fatores externos (por exemplo, emprego dos pais; políticas locais de apoio à infância, etc.

Segundo Dunlop (2003), de acordo com a teoria de Bronfenbrenner, a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microsistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola, contextos estes que são interdependentes. A interceção entre estes microsistemas constitui aquilo a que Bronfenbrenner apelida de mesossistema. O exossistema engloba acontecimentos e iniciativas nas quais a criança pode não estar presente, mas que influenciam o contexto anterior. Questões como a habitação e a saúde, o emprego dos pais ou a organização comunitária, podem afetar a criança inserida na respetiva instituição, tornando a partilha de informação e a articulação conjunta como elementos cruciais. Finalmente, o macrossistema engloba as conceções teóricas, o sistema de valores, a cultura, as políticas governamentais que, de modo crucial, vão influenciar os níveis anteriores.

Assim, para que cada parte do sistema funcione efetivamente, torna-se necessária uma boa articulação entre sistemas: trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder. Segundo Formosinho (2000):

...mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes (p.12).

### **1.5. Transição numa perspetiva colaborativa**

Segundo Castro e Rangel, (2004), “o processo de transição e integração no 1.º Ciclo nem sempre é tão simples como seria de supor.” Cada vez se dá mais atenção e valor aos vários momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar do longo percurso escolar. Parece unânime entre pais, professores e educadores que as transições devem ser bem pensadas, de forma a realizarem-se suavemente (Bento, 2007). Segundo o mesmo autor, a transição deve efetuar-se facilmente para que não se torne penosa para a criança. Um grande problema identificado é a falta de comunicação entre os dois setores que leva a ausência de colaboração, ao desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas, à incompreensão, desvalorização e preconceitos relativamente ao trabalho de cada um (Rodrigues, 2005). Isto conduz ao impedimento do desenvolvimento e implementação de projetos comuns (Serra, 2004). Destaca de um estudo realizado o problema de inexistência de uma transição eficaz do pré-escolar para o 1.º Ciclo do ensino básico (Formosinho 1994, citado em Reis-Jorge, 2007, p.11).

Serra (2004) cita ainda o “Isolamento institucional na medida que acentua a dificuldade de comunicação entre os agentes educativos levando por consequência ao desconhecimento do trabalho.

Segundo Serra (2004), a discussão e reflexão sobre as especificidades e as semelhanças entre educação pré-escolar e 1.º Ciclo enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso das crianças. O sucesso do aluno também é atribuído à educação pré-escolar “como consequência duma oferta educativa de qualidade” (Rodrigues, 2005, p.21). A autora afirma ainda que os “os benefícios da educação pré-escolar dependem, em grande parte, do bom funcionamento e da qualidade das aprendizagens na escola do 1.º Ciclo. Rodrigues (2005) salienta ainda a cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como uma chave na ligação destes dois níveis de ensino.

Existe uma estreita ligação curricular entre o programa do 1.º CEB e as áreas de conteúdos presentes nas OCEPE, pelo que é de toda a lógica que se realiza uma continuidade e articulação entre os dois níveis de ensino (Rodrigues, 2005). Assim, a ação educativa deve ser coerente de forma assegurar a continuidade entre “as duas etapas iniciais da escolarização da criança” sendo esta coerência indispensável para que o processo de desenvolvimento da criança se desenrole de forma contínua e global assegurando-se assim a qualidade das aprendizagens. (Rodrigues, 2005, p.20).

Falar de continuidade é falar de sequências ordenadas no sentido de uma progressão, com elos de união que tornam os processos globais e não compartimentados. Como refere Zabalza (2004, p. 9), “à ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade.” Quando se pretende transferir o conceito para o processo educativo, encontrar a continuidade na educação, é antes de mais percecioná-la como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos. Daqui resulta a conceção da escolaridade como “um processo global e continuado ao longo do qual os sujeitos vão crescendo com um sentido unitário” (Zabalza, 2004, p.13).

Em seguimento, Serra (2004) refere que continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo.

Existe duas formas de continuidade que poderão coexistir nos planos globais de educação, a saber; a continuidade horizontal e a continuidade vertical. A continuidade horizontal diz respeito às estruturas de ligação quer entre os recursos educativos internos, (ação conjunta dos docentes e auxiliares de ação educativa, dentro da escola),

quer com o meio e os recursos educativos complementares de ação educativa extraescolar. A continuidade horizontal pressupõe uma conceção de escola, comunidade educativa, que aceita influências exteriores e organiza-se em função das mesmas, sendo o meio, um recurso a mais a ser utilizado no processo educativo.

Por sua vez, a continuidade vertical, diz respeito à perspetiva do desenvolvimento da criança como um processo evolutivo, integrado, assente numa organização curricular que converte a escolarização num “projeto integrado de formação” (Zabalza, 2004, p. 11). A esta continuidade assiste uma estrutura de coordenação dos vários níveis de ensino que promove o trabalho conjunto entre os docentes e a criação de planos de ação que minimizem situações de *stress* e angústia quer nas crianças, quer nas famílias, em processos de transição entre níveis de ensino.

O conceito de continuidade educativa opõe-se ao de contiguidade educativa em que cada momento ou fase educativa se desenvolve autonomamente com momentos de aproximação, que normalmente se situam no que chamamos “fases de transição”. Na continuidade educativa produz-se intercâmbio entre as partes conectadas, ambas comunicam, interagem e se modificam mutuamente numa linha de ação condutora de ligação das fases anteriores aos posteriores (Zabalza, 2004, p. 10). Tal como refere Ribeiro (2002, p. 12), “o princípio da continuidade educativa impõe que a educação das crianças do Jardim de Infância não seja alheia ao que se passa na família, nem ao que se passará na escola.

Em suma, a continuidade educativa faz sentido na medida em que mune os estabelecimentos de ensino de uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis.

## **Capítulo 2 - Transição: Jardim de Infância e 1.º Ciclo - Um campo de possibilidades**

### **2.1. A questão da transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo**

Em quase todas as épocas e em quase todas as partes do mundo os primeiros oito anos de vida têm sido encarados como a primeira e muito importante fase da existência (Bruce, citado em Bertram e Pascal, 1999, p. 11).

Neste período as crianças aprendem quem são, quem são as pessoas mais importantes para elas e como é o mundo à sua volta. Como referiu Bruce (citado em Bertram e Pascal, 1999), as crianças “aprendem a participar nesse mundo e contribuem para ele com a sua criatividade, imaginação, sensibilidade e espírito crítico” (p. 11). A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro) considera que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

O reconhecimento da Educação Pré-Escolar como decisivo para o desenvolvimento do ser humano é uma ideia partilhada por diversos investigadores (Silva, 1997; Zabalza, 2004; Nabuco, 1992; Castro & Rangel, 2004; Vasconcelos, 2008). Este facto sugere a importância da sequencialidade entre níveis de ensino, como refere Fernandes (2000):

A transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos (p.142).

A transição é, para Castro e Rangel (2004, p. 135), “vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto.” Em 1975 e 1977, segundo Vasconcelos (2007), surgem os primeiros estudos internacionais sobre a importância das transições na vida das crianças. Resultado de uma iniciativa do Conselho da Europa, estes estudos apontam para a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano de educação pré-escolar e o 1.º ano do ensino básico (1.º CEB) com maior flexibilidade com vista a facilitar a transição. Com igual sentido, o relatório do estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” assume que a transição entre ciclos se constitui como “[...] um problema a ter em consideração já que parece recaírem nas desarticulações

(entre níveis de escolarização, entre discursos e práticas, entre políticas setoriais) alguns dos principais problemas com que se debate a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, em Portugal.” (Alarcão, 2008 p.118)

## **2.2. O processo de Transição**

No dicionário de Língua Portuguesa, transição é definida como o “ato ou efeito de passar de um lugar para outro, mas também correlação, interdependência” (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Círculo de Leitores). Esta definição de correlação e interdependência permite a utilização destes conceitos indistintamente, apesar de a problemática amplamente abordada, assentar mais na questão da passagem de um lugar para outro. Estas transições e/ou articulações entre ciclos, têm sido amplamente abordadas e continuam a ser identificadas, por diferentes autores, em estudos nacionais e internacionais, como uma descontinuidade na aprendizagem, sendo apresentada como uma dificuldade ou um potencial obstáculo ao sucesso educativo dos alunos.

Segundo Vasconcelos (2009), as transições “lembram ritmos de passagem, tempo de passagem ou o atravessar de fronteiras.” Para Roldão (2008, p.108), a transição é vista “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição, assim transformar as passagens de nível ou grau de ensino em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo.”

Para tal, e de acordo com Silva (1997, p.28), é necessário fomentar a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória, bem como “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”.

No estudo da OCDE (2006), as transições na educação básica, são consideradas como cruciais. Petriwsky e Thorpee Taylor (2005, citados em Vasconcelos, 2009, p.49), consideram que “as transições na vida das crianças e dos jovens, ou mesmo dos adultos, podem provocar distúrbios emocionais, afetivos e sociais e causar descontinuidades nas aprendizagens. Ao contrário, as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem”. A transição da criança de casa para o jardim de Infância, ou deste para ciclos subsequentes implica um processo de adaptação que deve merecer a atenção cuidada e individualizada tanto por parte do estado, da comunidade, dos docentes, do pessoal auxiliar, bem como das famílias. (Vasconcelos, 2007).

As transições nem sempre são prejudiciais ou causadoras de danos, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Niza (2002, p. 63) considerou que nos são naturais, “É no próprio, portanto, ocorre de forma natural, a «transição»”. E às vezes, incomodamo-nos excessivamente, não acreditando nos efeitos vantajosos das discrepâncias (p. 63). Segundo este autor, as transições não têm de ser vividas apenas como algo de negativo. Dão-nos a consciência do movimento das nossas vidas. Niza (2002) acrescenta que “essa força de acomodação nos dá novas forças” (p. 63). Mas, como contrapõe Santos (2002), “as transições não têm que ser negativas, pelo contrário, podem constituir uma oportunidade de crescimento. Mas temos que considerar que “são momentos em que ficamos mais frágeis” (p.67). A diferente abordagem de um mesmo conceito leva-nos a concluir que as transições merecem um cuidado e atenção especiais, para que ocorram de modo natural, não pondo em perigo o sucesso educativo das crianças.

### **2.3. A problemática da transição**

Para que se promova o sucesso educativo existe a necessidade de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida da criança. Vasconcelos (2008) considera que uma educação de qualidade, desde os primeiros anos da criança, é o fator de sucesso educativo. Assim a continuidade educativa entre ciclos é entendida como uma forma de conseguir proporcionar uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e (...) de garantir o progresso (Dunlop, 2003, citado em Vasconcelos, 2008, p.85).

Nos últimos 20 anos têm sido realizados estudos, que segundo Griebel e Niesel (2003, citado em Vasconcelos, 2008), “apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, à cabeça das quais se encontra a capacidade de aprender a aprender” (p.84-85). Assim, atualmente a competência aprender a aprender parece pertencer ao topo da hierarquia daquelas que indicam que a criança poderá integrar com sucesso o ensino obrigatório ou o 1.º Ciclo do ensino básico (Griebel e Niesel, 2003 citado em Vasconcelos, 2008, p.84). Vasconcelos (2008) apresenta ainda as competências sociais de cooperação, que são: a autoconfiança, a capacidade autocontrole e a capacidade de resiliência. A autoconfiança surge como a competência decisiva aquando da integração na escolaridade obrigatória.

Na satisfação desta competência o Educador de Infância surge, para Vasconcelos (2008), com o papel de criar momentos para que a criança ganhe autoconfiança, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as

coisas e objetos (...) de modo a modificá-los (...) e auxiliar as crianças que (...) revelem maiores dificuldades (p. 85).

A capacidade de autocontrolo que para Margetts (2002, citado em Vasconcelos, 2008, p.85) é “uma competência básica de inserção no primeiro ciclo”. Evidencia a este propósito que a criança “precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração. Por outro lado, é importante ter capacidade de resiliência, que de acordo com Griebel e Niesel (2003, citado em Vasconcelos, 2008), é “a capacidade de fazer face à frustração, ou, mesmo, à privação, de forma dinâmica e positiva, na medida em que, esta mesma capacidade (...) leva a criança a ser forte, otimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento” (p. 85).

Assim, tal como refere Azevedo (2007), se a Educação de Infância aparece como sendo algo que decide o desenvolvimento de cada pessoa que leva a uma política de igualdade de oportunidades é crucial repensar a transição para que não aconteçam ruturas ou cortes entre estas circunstâncias educativas.

Na perspetiva de Castro e Rangel (2004), “as transições e as mudanças, com as suas continuidades e descontinuidades que as caracterizam, podem assim constituir oportunidades de crescimento”. Daí a necessidade de a transição aparecer como um processo que venha facilitar a adaptação e promover o desenvolvimento não esquecendo o conceito de continuidade. (Reis-Jorge, 2007, p. 10). Outros investigadores, tal como Nabuco (1992), salientam que o insucesso no ensino básico, e os seus ciclos posteriores, tem certamente, por base, a descontinuidade presente na programação de currículos e métodos de ensino. A eliminação dessas descontinuidades questões da transição e des (continuidade) entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico colabora para o sucesso educativo (p. 81). O Jardim de Infância deve ter como objetivo central construir e estabelecer os alicerces da aprendizagem ao longo da vida.

Os Educadores de Infância e aos Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico são impulsionadores no estabelecimento de contactos, na promoção de atividades conjuntas e na preparação dos momentos diversificados, da qual fazem parte os momentos anteriores à transição, os momentos de transição e os momentos posteriores, isto é, o momento em que a criança se adapta à nova realidade. É, pois, imprescindível que haja um acompanhamento da criança que sofre o momento de transição. (Machado, 2007, p. 16). Destaca-se ainda a elevada importância de o professor do 1.º Ciclo ter conhecimento prévio das atividades realizadas no jardim de infância e das aprendizagens já realizadas podendo adaptar a sua ação pedagógica às características e necessidades do aluno, assim como, procurar em trabalho cooperativo,

estratégias de continuidade intervindo desde cedo no processo ensino aprendizagem da criança (Rodrigues, 2005).

A separação entre estes dois níveis de ensino, segundo Rodrigues (2005, p.22), desagua numa descontinuidade de trabalho que promove nas crianças, à sua entrada na escola, um grande esforço de adaptação, nem sempre positiva. Alarcão (2008, p.2) considera-a como a dupla rutura no processo de escolarização das crianças com transições por vezes traumáticas na passagem da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. Quer os docentes quer as crianças têm de compreender os desafios que lhe serão colocados no nível seguinte de forma a prepararem-se, adquirindo a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como “crescer” (Portugal, 1998, citado em Serra, p.91).

As crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao seu mundo, sendo que neste processo é essencial ter-se atitudes e cuidados educativos disponibilizando à criança a noção de previsibilidade do contexto (p.15). Se a entrada no 1.º Ciclo for eficaz a criança apresenta-se como um cidadão emancipado, devendo esta a ser a finalidade educativa dos educadores e professores (p.23).

A investigação a nível nacional e, sobretudo, a nível internacional, sublinha a importância das transições na vida da criança e do jovem, ou mesmo do adulto Petriwsky, Thorpe e Tayler (2005, citado em Vasconcelos, 2007), podendo, por isso, causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades na aprendizagem. Assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo.

Os primeiros estudos internacionais a abordar esta problemática datam de 1975 e 1977, por iniciativa do Conselho da Europa, e explicam a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do ensino básico com maior flexibilidade com vista a facilitar a transição.

O dicionário da Academia das Ciências define Transição como uma "passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro"; "fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo".

Transição lembra ritos de passagem ou rituais de instituição, o atravessar de fronteiras. Segundo Griebel e Neisel (2003), as transições trazem descontinuidades. Em Portugal, os estudos de Nabuco (1992) e de Nabuco e Lobo (1997) demonstram que existem descontinuidades nas atitudes e comportamentos das crianças na transição entre a educação de infância e o 1.º Ciclo.

As transições com sucesso são definidas como a ausência de problemas de maior envergadura numa variedade de processos (Entwisle & Alexander, 1988), que

vão desde a adaptação do bebé à entrada na creche ou no jardim de infância (Bromstrom, 2002); Mize e Ladd (1990, citados em Vasconcelos, 2007) a uma adaptação positiva à escola do 1.º Ciclo sob o ponto de vista emocional, social e intelectual (Yeboah, 2002); Griebel e Niesel (2002, citados em Vasconcelos, 2007). Mas também podemos descrever como as crianças fazem a sua transição para o ATL (Margetts, 1997), ou se as crianças e suas famílias estão preparadas (e se preparam) para estas transições Niesel e Griebel (1999, citados em Vasconcelos, 2007).

#### **2.4. Da transição à Articulação**

Podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas. Daí a importância de reforçar a "competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social" (Fthenakis, 2002, pp. 22-25).

O conceito de articulação é segundo o Dicionário da Academia das Ciências (2011) é "o ponto de união entre as peças de um aparelho ou máquina" e que "articular" é "juntarem-se dois ou mais elementos para funcionar em conjunto ou formar um conjunto", é adaptar, juntar, unir". Também a Lei de Bases do Sistema Educativo indica (Art.º 8, ponto 2) 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". Este pressuposto da Lei é muito importante porque atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vive versa, o que tem sido mais comumente praticado).

Se considerarmos a necessidade de articulação entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo, a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto á continuidade educativa e afirmando, no caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que "é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte". Uma "articulação curricular" será então, "todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1.º CEB: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores (...)" (Serra, 2004, p. 19).

Os educadores e os professores do 1.º CEB deverão tomar iniciativas variadas a uma sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma

"construção da transição" (Griebel & Niesel, 2003), incorporando saberes e perspectivas das crianças, dos pais, dos professores e educadores, dos decisores políticos, etc.

No âmbito concreto da educação de infância, sem uma eficaz parceria com os pais (ou outros adultos que cuidem das crianças, num sentido amplo de família) não potenciaremos suficientemente as possibilidades de interação com as crianças nas creches ou nos jardins de infância. No entanto, muito mais pode ser feito no dia-a-dia das creches e jardins de infância: desperdiçamos muitas oportunidades de desenvolvimento em contexto, feito a partir do que as crianças já sabem sobre o mundo, nomeando as suas experiências – em casa, na rua, no jardim público – e ajudando-as a descobrir que, com o nosso apoio, elas podem ainda ir mais longe na aventura maravilhosa do conhecimento.

A criança precisa de nós, adultos e educadores, para poder tomar consciência dessas experiências, nomeá-las, organizá-las e integrá-las nos seus conhecimentos anteriores; ou para nos contar as suas descobertas ou a forma como resolveu os problemas; e encontrar, em nós, estímulo para continuar a descobrir.

A passagem de um ciclo a outro de forma abrupta, sem cuidar a reorganização destes aspetos anteriormente mencionados, poderá constituir um entrave a uma boa transição da criança, para o ciclo seguinte. Todavia, Vasconcelos (2007) refere que:

Independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins-de-infância ou escolas do 1º CEB, acreditamos, no entanto, que uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de aula poderá antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. Acredito que a mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos irá contribuir para uma transição harmoniosa. Daí a premência de se trabalhar na co-construção de projectos de articulação, garantindo que a criança se torne autora, isto é sujeito das suas transições, “agente” do seu próprio desenvolvimento. (p.81)

Sendo a Educação Pré-Escolar a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97 de 31 de março, Capítulo II, artigo 2.º), torna-se necessário que este reflita sobre a articulação entre ambas as valências, a forma como estas podem lutar por uma continuidade educativa sem fragmentação. Tal como refere Sim-Sim (2010, pp. 111-118), há que ter em conta que este momento de transição é algo que está conotado por uma grande diversidade de emoções (medo, stress, angústia, alegria).

Considera-se, assim, que o grande objetivo do estudo da problemática prende-se pela necessidade de uma “praxis reflexiva” (Marchão, 2002, p.36) sobre as práticas pedagógicas e as preocupações de todos aqueles que, diretamente, poderão contribuir para uma transição facilitadora e de sucesso: as crianças, os educadores, os professores e as famílias. De acordo com o mesmo autor, “a transição de um contexto

para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informação, comunicação nos dois sentidos, confiança mútua entre os principais intervenientes (...)" (p.37).

## **2.5. Transição entre valências no processo educativo**

Foi apenas no ano de 1997, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 que a Educação Pré-Escolar passou a ser considerada, pela primeira vez, como parte integrante da educação básica, processo de formação ao longo da vida, embora de frequência facultativa. De acordo com Green (s. d., citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p.5), "há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro".

De acordo com Delors (1998, citado em Marchão, 2012, p. 25), a educação básica passou a ser comparada a um "indispensável passaporte para a vida "que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro e continuar a aprender".

O processo educativo começou, assim, a ser encarado como algo que orienta o nosso agir e que começa logo a partir do momento em que a criança nasce, no seio da família. De acordo com Sousa e Sarmiento (2009-2010), esta é "a instituição à qual cabe a primeira e permanente responsabilidade pela educação e formação da criança" (p.146). Só posteriormente é que surge a creche (para alguns) de forma a ter em conta o processo da aprendizagem e que tem como referência a criança nas suas diferentes dimensões: cognitiva, afetiva e social (Robalo, 2004, p.21).

É, então, aqui que surgem as primeiras adaptações das crianças a um novo espaço e a um conjunto de pessoas (estranhas) que pretendem realizar uma "prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos" (Homem, 2002, p.23). Consequentemente, é visível a ansiedade e angústia (o choro e as birras) perante aquilo que não conhecem.

Pode-se assim considerar que este é um processo complexo e, como tal, existe uma certa relutância da criança em deixar aquele que é o seu principal prestador de cuidados e que, até à data, era o seu parceiro mais próximo, aquele que lhe transmitia segurança e confiança. Desta forma, a adaptação é vista como o modo da criança experienciar "o contexto a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações" (Portugal, 1998 p.17). O mesmo acontece da creche para o Pré-Escolar e, consequentemente, na transição para o 1.º CEB, que acarreta outras responsabilidades e adaptações.

Torna-se, assim, necessário refletir sobre o verdadeiro significado do conceito: transição. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2003), a transição é o “1. Ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro [...] 2. Passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução” (p.1646). Do mesmo modo, Portugal (1992, p.40) refere que as transições acontecem “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito” (citado em Serra, 2004, pp.77-78).

Assim sendo, considera-se que transitar significa passar para um local que nos é desconhecido, prosseguir, deixar o passado para trás, evoluir e crescer através de uma adaptação que possibilite a experimentação e a construção de expectativas. Na mesma medida Sá (2002) salienta que “[...] a transição incorpora [...] a dimensão do futuro, o sonho, o projeto, o próximo distante. A fantasia, a crença, a confiança na qualidade do que espera por nós, que entusiasmo e apece (...)” (p.226).

Segundo Petriwskyj, Thorpe e Tayler (s. d., citados em Vasconcelos, 2009, pp.49-50), as investigações sublinham, assim, a importância das transições ao longo da vida das crianças, jovens e adultos e consideram que estas podem causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades nas aprendizagens.

No caso da transição para o 1.º CEB essas descontinuidades estão salientes nas atitudes e comportamentos das crianças. Nabuco e Lobo, (1997, citados em Vasconcelos, 2007, p.44), nomeadamente as birras e a indisciplina que podem ocorrer uma vez que as crianças não estão preparadas para a escolarização, ou seja, para a aquisição de competências mais complexas (ler e escrever, por exemplo).

Mas, se por um lado, estas transições trazem tantas dificuldades às crianças, por outro pode-se considerar que existem vantagens durante esta realidade, nomeadamente o possibilitar de “experiências que comprovam a experimentação, o projeto, a imaginação, a construção de hipóteses e de expectativas. Desenvolve-se também aí o raciocínio abstrato e hipotético dedutivo” (Sá, 2002, p.226). Na mesma medida, Bronfenbrenner (1979/1996) salienta que a transição é também considerada como “produto e produtor de mudanças desenvolvimentais” (citado em Siqueira, 2009, p.103).

Apoiando o que o autor anterior refere, Serra (2004) salienta que “as diferenças metodológicas existentes entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB [...] podem [...] trazer mais-valias ao desenvolvimento global das crianças” (p. 77).

Desta forma, considera-se que, devido às diferentes abordagens relativas a um mesmo conceito, torna-se necessário que os adultos tratem as transições com o cuidado e atenção que merecem, de forma a não colocar em risco o sucesso educativo de cada uma das crianças.

Por conseguinte, para uma boa inserção na escolaridade obrigatória existem três competências, de acordo com Vasconcelos (2009), que têm como objetivo encontrar a “capacidade de aprender a aprender” (Griebel & Niesel, 2003; Foque, 2008, citados em Vasconcelos, 2009, p.50). Primeiramente surge a cooperação, isto é, a capacidade de a criança conseguir inserir-se num determinado grupo e ser aceite pelo mesmo. Posteriormente, temos a autoconfiança para que esta consiga afirmar-se perante o grupo escolhido e exercer poder sobre si e os objetos.

Consequentemente, através desta capacidade as crianças conseguirão determinar a autonomia pessoal, as relações sociais afetivas, a responsabilidade e a superação de dificuldades pessoais. Por último, temos o autocontrolo para conseguir resistir à frustração e aumentar o poder de concentração. É derivado desta última competência que surge a Capacidade de Resiliência (Wustmann, 2003, citado em Vasconcelos, 2009, p.51) que tem a ver com a forma positiva com que a criança lida com a frustração tornando-se forte, otimista e criativa.

No entanto, há que ter em conta que “[...] o antagonismo entre os dois tempos [Pré-Escolar e 1.º CEB] será sempre conflitual (...)” (Torrado, 1994, p.11) e, como tal, cabe aos intervenientes minimizar essas ansiedades e preocupações, possibilitar experiências educativas que vão ao encontro do desejável: “a procura da construção de processos de articulação” (Griebel & Niesel, 2003, citados em Vasconcelos, 2009, p.52).

## **2.6. A articulação e as (des) continuidades educativas**

Segundo Vasconcelos (2007), articular implica cuidar das transições tornando-as educativas. Significa encontrar estratégias para facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. De acordo com o Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, esta “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” (Artigo 8.º, Ponto 2).

A educação pré-escolar surge no sistema educativo, sem carácter obrigatório, mas como forma de transmitir às crianças um conjunto de regras, normas e valores que serão importantes ao longo das suas vidas. De acordo com as OCEPE, a Educação Pré-Escolar é o local onde o educador constrói conhecimentos, através de uma diferenciação pedagógica, sobre as necessidades das crianças através de um conjunto de seis eixos: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Para além disso, tendo em conta que os indivíduos estão em constante evolução torna-se necessário que as crianças na Educação Pré-Escolar desenvolvam “atitudes positivas para com o ato

de aprender” (Ministério da Educação, 2000, p.222), para garantir uma transição de sucesso para o 1.º CEB.

Por outro lado, na escolaridade obrigatória encontramos um ensino formal onde as crianças têm um “novo crescimento pessoal, um novo modo de participar da sociedade, de ter acesso a um novo tipo de conhecimento, de participar de uma estrutura educacional diferenciada” (Barbosa & Delgado, 2012, p.139). Isto significa, assim, que terá de se adaptar a um novo contexto, mais formal, onde serão exigidas outras responsabilidades e a aquisição de competências específicas mais complexas. Atendendo a esta análise, considera-se que a articulação deve surgir de forma a afirmar o trabalho realizado no JI até às aprendizagens que serão efetuadas no 1.º CEB.

De acordo com Basílio (2011, p.13), o insucesso escolar das crianças, aquando da entrada na escolaridade obrigatória, está diretamente ligado à descontinuidade que existe na programação do currículo. É devido a tal, que se considera importante refletir sobre a articulação curricular. De acordo com Serra (2004), a articulação curricular é comparada a “pontos “de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (p.75).

Esta é, assim, uma prática que permite a conexão entre diferentes níveis educativos através do planeamento de atividades integradas. De acordo com Serra (2004), pode-se encarar este conceito como: “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre Educação Pré-Escolar e 1º ano básico, sejam elas atividades dentro do horário letivo ou fora dele, com a participação ou não dos alunos” (p.104). No entanto, de acordo com a mesma autora fazer articulação não significa apenas fazer atividades com crianças de diferentes idades, mas também “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” (p.104).

Como tal, exige um esforço por parte dos docentes para adequar metodologias e recorrer a diferentes estratégias de forma a tornar esta articulação (curricular) uma mais-valia para todos os intervenientes. Para além disso, poderá contribuir para a melhoria do desempenho das crianças. De acordo com Morgado e Tomaz (2009), “tem vindo sucessivamente a ser considerada como uma dimensão estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo pelos contributos que pode propiciar em termos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo” (citado em Carvalho, 2010, p.19)

Falar sobre o conceito de currículo implica, assim, uma revisão sobre o seu real significado. Sendo este um construtor dinâmico considera-se que sofreu várias alterações ao longo dos tempos. De acordo com Marchão (2012), esta evolução não

percorreu um caminho fácil em Portugal, uma vez que surgiram vários problemas de “natureza política, de natureza social, de natureza cultural e de divulgação dos dados da investigação educacional” (p.28).

Este é, assim, um documento que estabelece a planificação educativa (objetivos e conteúdos de aprendizagem), a organização escolar e os processos de avaliação. De acordo com Roldão (1999), este é o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (citado em Marchão, 2012, p. 29). Considera-se, assim, que é aqui que podemos encontrar todo o planeamento de aprendizagens e desenvolvimentos de competências que as crianças terão de atingir, de um modo coerente e articulado.

De acordo com Lobo (2012), o currículo do 1.º CEB deve ser “[...] sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com segmentos posteriores do ensino” (p.77). Para além disso, Bento (1999, citado em Marchão, 2002, p.36) salienta ainda que não existem grandes diferenças entre os conteúdos de ambos os ciclos. O que se evidencia é a complexidade e a continuidade curricular no 1.º CEB.

Um dos conceitos que surge, muitas vezes, associado aos conceitos de transição e articulação é o de continuidade educativa. Este está, então, relacionado com a organização de saberes de uma forma sequenciada ao longo dos vários níveis educativos tendo sempre em conta a fase de desenvolvimento das diferentes faixas etárias.

De acordo com Dunlop (2003, citado em Vasconcelos, 2009, p.52), a continuidade é o resultado da articulação. Tem, assim, a ver com o processar informação através de tarefas com significados já experienciados tendo em conta os mecanismos de articulação que foram sendo utilizados pelos intervenientes educativos. De acordo com Serra (2004), “enquanto que a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (p.76).

Considera-se que este conceito está inerente à ideia de progressão e introdução à novidade e como tal trata-se de um “indicador da racionalidade [...] um potenciador do máximo desenvolvimento individual no processo de aprendizagem” (Zabalza, 2003, p 39). Por esta razão, Marchão (2002) refere a existência de três princípios fundamentais da afirmação da continuidade; “princípio da globalidade da ação educativa, o princípio da flexibilidade e o princípio da integração das atividades educativas” (pp.34-35).

O estabelecimento desse processo de continuidade deverá, assim, ser uma das preocupações da escola. Desta forma, e tendo em conta que estes três conceitos (transição, articulação e continuidade) estão intrinsecamente ligados e conectados

através de uma perspectiva de desenvolvimento contínuo torna-se necessário conhecer o papel de todos os intervenientes educativos, as estratégias utilizadas, o “conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (Roldão, 2009, p.68).

## **2.7. O currículo no Ensino Básico**

Segundo o Ministério da Educação (2004), o Ensino Básico, em Portugal, constitui-se como:

(...) a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p. 11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) refere que o Ensino Básico é organizado por três ciclos de ensino, subdividindo-se cada um em anos de escolaridade, nomeadamente, o primeiro em quatro anos, o segundo em dois anos e o terceiro em três. Ao longo deste percurso que é o Ensino Básico, pretende-se que a criança consiga aprofundar as aprendizagens adquiridas, no nível antecedente, para níveis de abstração mais elaborados (Bravo, 2010).

Enunciados na LBSE (Lei 46/86 de 14 de outubro), o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivos o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade das crianças; garantir a aquisição de domínios de saberes; e incrementar valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Tendo como principal objetivo formar cidadãos, a ação educativa deve incluir as seguintes dimensões:

- A dimensão do desenvolvimento da formação, que deverá proporcionar o conhecimento de si e dos outros, criando sentimentos de autoconfiança; proporcionar situações de ensino-aprendizagem; e desenvolver o respeito pelos outros incentivando o trabalho em equipa, permitindo que se estabeleça entreajuda e cooperação;
- A dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais “constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados” (ME, 2004 p. 14), implicando o domínio evolutivo de meios de expressão e comunicação (verbais ou não); utilizar a Língua Portuguesa para comunicar oralmente ou através da escrita; conhecer os valores que caracterizam a Língua Portuguesa como um

instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.

A criança deverá iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, e conhecer o meio envolvente, ao nível das expressões (visual, musical e motora), desenvolver estratégias de resolução de problemas práticos e/ou na produção de obras úteis/estéticas e estimular o conhecimento tecnológico.

A estrutura curricular do 1.º ciclo apoia-se em áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e a Educação Moral e Religiosa que surge como área curricular de frequência facultativa.

O Currículo Nacional do Ensino Básico constitui-se como um documento fundamental na elaboração dos programas do 1.º Ciclo, uma vez que ambos se devem articular. Segundo Roldão (2008, citado por Laranjeiro, 2011 p. 15), quando intencionamos um percurso para alcançar uma aprendizagem, este requer um programa, ou seja, um percurso organizado que facilite alcançá-la. Para atingir o currículo tem de se “conceber um programa, uma sequência, uma estrutura ... um plano de ação, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência.” Os programas dizem respeito às áreas disciplinares inscritas no plano curricular para este ciclo, “os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004 p. 23).

Passa-se a explicar cada uma das aprendizagens (ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras) que devem ser proporcionadas aos alunos do Ensino Básico. Segundo Marchão (2012), as aprendizagens ativas dizem respeito ao envolvimento dos alunos na resolução das atividades, que deverão surgir do quotidiano dos alunos, manipulando e explorando recursos, materiais e/ou situações problemáticas.

As aprendizagens significativas estão relacionadas com as vivências, fora ou dentro da escola, que construíram a história pessoal dos alunos. Deve-se ter em conta a cultura do aluno, os seus interesses e necessidades, devendo partir do seu processo de desenvolvimento.

As aprendizagens diversificadas decorrem da exploração de um conteúdo utilizando diferentes recursos.

As aprendizagens socializadoras estão relacionadas com situações que promovem o desenvolvimento pessoal do aluno e a sua integração nos contextos socioculturais, incentivando a autonomia e a solidariedade.

As aprendizagens integradas provêm das situações vividas ou imaginadas pelo aluno e que tenham sentido na sua cultura.

Para promover estas aprendizagens o professor deverá ter em conta nas suas ações:

- O respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- A valorização de experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais;
- O estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (ME, 2004, p. 24).

Alonso (1994, referido por Carvalho, 2010), considera que cabe aos Professores, “...abordarem o currículo numa perspetiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores. (p. 75)

O PA, “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, foi homologado pelo Senhor Secretário de Estado da Educação, através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Este é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Segundo o PA pretende-se que o aluno, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;

- apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

De acordo com o PA (2017), “estes desígnios complementam-se, interpenetram-se e reforçam-se entre si num modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática (p.10).

## **2.8. Práticas na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo**

Pensar a educação requer o seu enquadramento na matriz ética que se sustenta no direito a uma educação de base. Implica, entre outras coisas, reequacionar os olhares dominantes sobre a relação da educação escolar e do currículo com o desenvolvimento e com a experiência prévia da criança (Roldão, 2009, p. 105). Esta autora afirma que para que a educação de base seja uma realidade, a escola tem de recorrer à diferenciação curricular orientada para a inclusão, permitindo que todos acedam a níveis de consecução idênticos através de procedimentos diversos, assim como obtenham o domínio eficaz dos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns, de modo a tornarem-se mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e se mantenham diferentes naquilo em que seria ilegítimo tornarem-se iguais. (Santos, 1999).

Ao nível da EPE, preconiza-se Silva et al. (2016), a organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, sendo que o ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação:

- a) a organização do grupo, do espaço e do tempo;
- b) a organização do estabelecimento educativo;
- c) a interação com os pais e com outros parceiros educativos, ou seja, a comunidade educativa;
- d) o pressuposto de um processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes;

- e) a intencionalidade educativa que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças;
- f) as áreas de conteúdo, como referências gerais a serem consideradas no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

Um estudo de Siraj-Blatchford (2004) demonstra que as pedagogias efetivas no âmbito da educação de infância incluem o envolvimento da criança e do adulto, uma implicação co construtiva e o uso de técnicas tais como modelização, explicação, questionamento e a canalização do interesse da criança para objetivos de aprendizagem socialmente desejáveis, sem interferir com a capacidade de a criança fazer escolhas livres. Isto pressupõe ambientes de aprendizagem e de jogo ricos, atividades de livre escolha por parte das crianças e um acompanhamento recetivo às crianças pelos educadores que guiam, informam, ou mesmo, proporcionam instrução direta, mas não dominam o pensamento da criança.

Este é o modelo preconizado, a partir do qual se podem desenvolver diferentes desenvolvimentos curriculares, mais escolarizantes ou mais desenvolvimentistas, consoante a ênfase atribuída a um dos níveis de interação. De acordo com Alonso (2002, citado em Roldão, 2009, p. 109), o modelo de referência mais adequado ao desenvolvimento do currículo e à organização do ensino e da aprendizagem no período dos 6 aos 12 é consensualmente reconhecido como sendo o “modelo integrado”.

Entende-se por modelo integrado aquele em que o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interação face a situações, tanto quanto possível significativas para os alunos, cujo pensamento e apropriação do real é ainda mais global que analítico, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos do conhecimento formalizado.

Mas, continua a autora, apesar dos documentos regulamentares estabelecerem este princípio de aprendizagem integrada e, embora entre professores e educadores o consenso sobre esta matéria seja claro, a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica.

Abordando o tema por outro prisma, Roldão (2009) diz que a integração curricular neste nível não significa excluir ou ocultar as especificidades dos saberes com que os alunos vão contactando (a ciência e sua construção, a funcionalidade da escrita, do cálculo); significa sim que se trabalha estes campos em torno de situações com sentido, destacando as relações que umas e outras áreas de saber têm entre si, e a sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade, ou seja, se viabilizem competências, no seu verdadeiro sentido.

No programa decretado para o 1.º ciclo sublinha-se que o desenvolvimento da educação escolar deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências propícias ao desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. A partir daqui, cabe ao professor criar condições para que, na sua sala de aula, os alunos as possam desenvolver. Cada um destes tipos de aprendizagens contém em si diferentes objetivos e referenciam diversos meios para atingir os objetivos desejados no 1.º Ciclo.

As aprendizagens ativas pressupõem a vivência de situações interessantes, que estimulem os alunos e que os levem à descoberta de novos caminhos e conhecimentos. Devem ser desenvolvidas a partir de projetos que as crianças possam explorar e de outros relacionados com as suas vivências quotidianas, pois são estas as primeiras atividades que faz repetidamente, regradamente.

As aprendizagens significativas, seja dentro da sala/escola ou fora, devem estar de algum modo ligadas às experiências, atendendo aos seus interesses e necessidades. Mais uma vez é referenciada a importância de o professor partir do que a criança já sabe, conhece e gosta. A ideia de que a criança entra na escola sem saber nada deve ser ultrapassada, sendo através de atividades do seu interesse que o professor vai conseguindo, aos poucos, cativar a criança para a escola e fomentar nela o desejo de aprender.

É a partir destas experiências, já vivenciadas, que o aluno mais facilmente irá construir novos significados, tal como se realça no programa, “as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança” (ME, 2004, p. 23).

As aprendizagens diversificadas referem-se à vantagem da utilização de recursos educativos diversificados que permitam uma abordagem diferenciada dos conteúdos programáticos. Esta necessidade reflete-se também na mudança decorrente no Ensino, na tentativa que muitos profissionais fazem de usar estratégias e atividades/tarefas diversificadas e de abandonar o uso exclusivo dos manuais escolares.

Por sua vez, as aprendizagens integradas baseiam-se nas realidades já vividas pelo aluno. Estes saberes, adquiridos anteriormente, vão ajudar na aquisição e assimilação de novos conhecimentos, convergindo para uma visão mais diversificada de opiniões, caminhos, culturas, pontos de vista, etc.

Por fim, as aprendizagens socializadoras são responsáveis pela formação moral e crítica no processo de apropriação de pontos de vista e conhecimentos. As formas de organização escolar podem contribuir para este processo de trocas culturais, da aculturação do indivíduo, processos estes que se realizam no convívio com o outro.

Sendo a escola uma fonte de culturas, para além de ser um local privilegiado nestas trocas de informação, acaba por ser um meio de criar hábitos de convivência, solidariedade, autonomia e democracia, valores essenciais para o convívio em sociedade.

Como já foi referido, cabe ao professor delinear métodos para atingir estes objetivos e conseguir desenvolver nas crianças não só os conteúdos programáticos, mas, fundamentalmente, conseguir ver refletidos em cada um dos seus alunos os Quatro Pilares da Educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver com os Outros e Aprender a Ser (Delors, 2005).

Para que isto seja possível e para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido, o professor deve ter em conta aspetos como: a diferença individual e o respeito por essa diferença; valorar as experiências anteriores do aluno; considerar os interesses do aluno; estimular as interações e as trocas de experiências; promover a iniciativa por parte dos alunos, quer em atividades na sala de aula quer em contacto com toda a escola; dar valor às aquisições e pequenas (grandes) conquistas dos alunos e também propiciar a responsabilidade e a cooperação.

Mas, com afirma Roldão (2008), ainda impera nos professores do 1.º Ciclo, a metodologia de passar por todos os tópicos, explicar ou dizer os conteúdos, ou seja, utilizar um método expositivo, em que a criança é um mero recetor, memorizador das matérias, sem lhes atribuir grande significado ou sentido. Segundo um estudo realizado por Alves (2004), os professores rejeitam, no plano das conceções, a aprendizagem apoiada numa pedagogia centrada na reprodução dos conhecimentos e privilegiam para si o papel de animador e facilitador da aprendizagem, numa lógica de aprendizagem significativa, mas constata-se uma discrepância entre os discursos e as suas práticas, mais tradicionais e enraizadas.

De acordo com Vasconcelos (2009), independentemente dos modelos curriculares adotados pelos educadores ou pelos professores do 1.º Ciclo, uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de aula poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento. Neste sentido advoga-se a promoção do trabalho de projeto como modelo de ensino e aprendizagem para os dois níveis educativos.

Segundo Silva e al. (2016), aquando do momento de transição, deve-se refletir em equipa de estabelecimento/agrupamento estratégias facilitadoras da transição. A comunicação entre docentes é fundamental para uma articulação vertical e horizontal num agrupamento.

A reflexão prévia e o acordo entre Educadores do mesmo estabelecimento é importante para debaterem com os professores os processos e aprendizagens desenvolvidos na Educação Pré-Escolar, partilhando o que uns e outros pensam sobre a pertinência

destas aprendizagens, sobre a sua articulação sobre as aprendizagens do 1.º Ciclo e sobre as práticas adotadas (por exemplo regras e funcionamento de grupo), (p.101).

Ainda de acordo com Silva et al. (2016), um dos meios de facilitar essa comunicação é encontrar formas de promover a articulação Curricular. Essa articulação não passa por utilizar na Educação Pré-Escolar, as metodologias e estratégias de aprendizagem tradicionais no 1.º Ciclo, (...), mas por prever em conjunto, modos de progressão que deem continuidade às aprendizagens realizadas Silva et al. (2016). Outro dos meios é comunicar os processos desenvolvidos e os progressos de aprendizagem da criança. Através da passagem pela Educadora das avaliações das aprendizagens da criança ao Professor do 1.º Ciclo.

### Capítulo 3 – O Papel da Supervisão Pedagógica na Articulação Curricular

A sociedade atual vive marcada por uma evolução vertiginosa onde reina a incerteza, a imprevisibilidade, a insegurança, a complexidade tecnológica e a multiplicidade de informação. Viver em constante transformação exige uma melhor e maior qualificação de todos exigindo-se, cada vez mais da escola enquanto construção social, a preparação dos seus “neófitos”.

Esta realidade traz novos desafios à escola e aos profissionais da educação, que não mais se compadecem com uma visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas imunes às lutas e conflitos que se dão longe dela (Oliveira & Formosinho, 2002, p.9); nem com a concepção do professor como um técnico de ensino confinado aos problemas do seu espaço da sala de aula.

À escola de hoje, para responder a esta realidade multifacetada, pede-se que se assuma com uma identidade própria que lhe é conferida pelos elementos que constituem a sua comunidade educativa e, com esta seja capaz de se autogovernar e autorregular, de modo a responder com eficácia ecológica aos problemas concretos que se lhe colocam na sua ação educativa. Pensar na qualificação da escola e dos professores, como via para enfrentar os desafios do nosso século, leva-nos ao reconhecimento da importância que tem a preparação profissional destes agentes educativos como vetores de mudança dos contextos sociais. É num referencial desta natureza que somos levados a perspetivar de que forma a supervisão, entendida como a orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e informado (Alarcão & Tavares, 2007), pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das organizações/ organizações aprendentes.

As estruturas de coordenação, supervisão e demais participantes desse processo pedagógico precisam de se esforçar para acompanhar as novas características dessa sociedade, que se apresenta de forma complexa, dinâmica e desafiadora. Tratando especificamente das funções supervisoras, constatamos que, neste início de século, o foco do trabalho dessas estruturas da educação se têm vindo a modificar devido às referidas mudanças. Nesse sentido e ao contrário do que acontecia no passado, fica afastado qualquer indício, de que o trabalho do supervisor deva estar centrado no controle puro e simples do trabalho do professor (...) é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora (Medina, 2004, p.32). Dessa

forma, podemos constatar que a ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas atrás, uma vez que, na atualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor.

As características do ensino e as finalidades da escola dos nossos dias requerem uma atitude intencional, em todos os atos. O sucesso educativo dos alunos, a par do desenvolvimento organizacional, são exigências sociais, que não se compadecem com rotinas. As práticas educativas no contexto da escola atual exigem uma ação concertada, dos papéis supervisores, a nível dos órgãos de gestão (conselho geral; a direção; o conselho pedagógico e o conselho administrativo), assim como das estruturas intermédias, entendidas como estruturas de coordenação e supervisão (coordenadores de departamentos curriculares, coordenadores de ano, ciclo ou curso).

Convém salientar que estas estruturas são um importante e fundamental elo de ligação entre os professores, atores a quem cabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem e os órgãos de gestão onde se define e se assegura a concretização de políticas e estratégias conducentes à concretização do Projeto Educativo.

Importa referir ainda que, no seio destas mesmas estruturas, se podem criar dinâmicas de trabalho em equipa, partilha de experiências individuais e coletivas, trabalho cooperativo, dinamização de trabalhos de investigação, potenciadores da dimensão formativa que os locais de trabalho podem assumir. Para delimitar o campo da investigação, a estrutura do trabalho formaliza-se em duas partes: uma primeira, de natureza teórica e investigativa, sustentada por alguns autores e uma segunda parte, de cariz mais prático-investigativo, através da análise de normativos legais em vigor em Portugal.

Assim sendo, baseando-nos numa revisão da literatura, propomo-nos, no primeiro ponto, tecer as funções e as competências do supervisor e no segundo e último ponto, naquele que consideramos de teor mais prático, traçar o desenho do perfil do supervisor consignado nos diplomas legais.

### **3.1. Desafios do Supervisor/ gestor intermédio/ coordenador de departamento**

A função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais (Alarcão & Tavares, 2007, p. 59). Wallace (1991, citado em Vieira, 1993) distingue duas

formas clássicas de perspetivar os papéis do supervisor: a prescritiva, quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor e a colaborativa, quando é concebido como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta e se coresponsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção.

De igual forma, Oliveira e Oliveira (1997) reitera que ao supervisor (no âmbito da formação contínua) compete:

criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento (p. 20).

Assim, constitui-se objetivo central da atuação do supervisor, numa perspetiva formativa e facilitadora, promover o estabelecimento de uma relação de confiança e de abertura que possibilite a participação responsável e ativa do professor no seu processo de formação (Oliveira & Oliveira, 1997). Ribeiro (2000) refere-se, igualmente, ao supervisor como alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso... (p. 89).

Stones (1984, citado em Vieira, 1993) refere que a “supervisão” é a qualificação necessária para se ser supervisor. Prossegue dizendo que a atividade do supervisor é bastante complexa uma vez que essa supervisão deve ser constituída por várias “capacidades” (pessoais) sequencialmente relacionadas:

- (i) Visão apurada – para ver o que acontece na sala;
- (ii) Introvisão – para compreender o significado do que lá aconteceu;
- (iii) Antevisão – para ver o que poderia estar a acontecer;
- (iv) Retro visão – para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu;
- (v) Segunda-visão – para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

Para Alarcão e Tavares (2007, p. 60), supervisor e professor são atores/dinamizadores de um processo conjunto, uma vez que ambos são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender (...) num processo de informação - reflexão / ação – reflexão. Para que tal aconteça, os autores reiteram que o supervisor para além de competências pedagógicas, didáticas, metodológicas, tecnológicas e permanente bom senso, deve também possuir um certo número de *skills* específicos (p.59).

Esta ideia é corroborada por Vieira (1993), uma vez que reforça a importância do papel do supervisor, ao acrescentar às características pessoais e profissionais deste, o imperativo de uma formação especializada (p. 29).

Alarcão e Tavares (2007) referem que as situações de supervisão se devem caracterizar por uma relação interpessoal, dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem, consciente e comprometido. Têm como objetivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional; procuram desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes (p. 71).

Supervisionar na sala de aula, comporta a ideia de entreaajuda, de monitoração, de encorajamento, num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação do e com o professor (Ribeiro, 2000).

Quando a reflexão é colaborativa, com interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo (Alarcão & Roldão, 2008). Para isso, é fundamental a existência de um diálogo aberto e de grande colaboração entre supervisor e professor, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo, fornecer-lhe o acompanhamento mais adequado, valorizando a experiência profissional deste, convidando-o a refletir e a repensar a sua prática pedagógica e estimulando-o a aperfeiçoar o seu trabalho (Alarcão & Roldão, 2008).

Schön (1987) salienta que a qualidade da supervisão surge associada à promoção da capacidade de refletir criticamente, sobre a ação profissional. Alarcão e Roldão (2008) sustentam que a qualidade da supervisão surge associada ao critério de promover a capacidade de refletir, criticamente, sobre a ação profissional na linha conceptual da formação do professor reflexivo advogado por Schön (1987). Numa escola entendida como 'organização que aprende', conceito desenvolvido por Senge (1999), equivalente ao conceito de escola reflexiva, largamente explanado por Alarcão (2002), o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar a par.

Senge (1992, citado em Bolívar, 1997, pp. 83-84) define organizações que aprendem como organizações onde os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto. Assim, segundo estes autores a supervisão não se pode restringir ao domínio da sala de aula – o da supervisão pedagógica. Antes deve encarar, fundamentalmente, dois níveis: a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos e conseqüente influência no

desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais – supervisão escolar – e respetiva influência na vida das escolas.

No paradigma acima aludido da escola como organização que aprende, a aprendizagem é um processo contínuo, renovado. Ao reavaliar o conceito de supervisão, Alarcão (2002) determina o seu objeto como sendo a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas.

Desta forma, confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular, comunidade(s) de aprendentes, alargada(s) a toda a comunidade educativa: afinal a escola autónoma, é a da participação e responsabilização de todos que a compõem.

Nesta perspetiva, e numa visão a que Alarcão (2002, p.233) designa por “macroscópica”, encontra a função principal do supervisor que é a de apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos. Mas a função principal para a investigadora pode ser desdobrada em outras funções, que em nosso entender, são fundamentais para o desenvolvimento da escola que aprende:

- colaborar na elaboração do Projeto Educativo de forma esclarecida, com a interiorização do seu papel e do papel dos outros participantes;
- colaborar no processo de avaliação do estabelecimento de ensino e respetivas implicações e regulações;
- criar e apoiar culturas de formação de índole experiencial e investigativa;
- colaborar de forma crítica e formativa na avaliação dos professores (colegas) e funcionários;
- dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados das aprendizagens.

Na mesma direção nos encaminha Oliveira (2000), ao considerar que, na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo (p. 47). Seja uma supervisão pedagógica, seja uma supervisão mais alargada – escolar, é de primordial importância um supervisor capaz de promover uma relação personalizada e afetiva, para poder acompanhar de perto o formando/professor, colocando a tónica na observação/reflexão do ensino e na colaboração e entajuda dos colegas.

Assim, a supervisão encerra, em si, uma abordagem reflexiva sobre as práticas dos professores e privilegia as relações interpessoais e o clima relacional, a partilha de

saberes e a entretida no desenvolvimento pessoal e profissional entre os pares (Oliveira & Oliveira, 1997). Para se fazer supervisão, Alarcão (em Prefácio de Vieira, 1993) descreve um conjunto de competências e funções, que são fundamentalmente: interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar.

Quanto a esta última função refere que, embora a avaliação seja essencial ao processo de monitoração da prática pedagógica e esteja sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada, isso sim, no seu sentido formativo e não classificativo (p. 33). Alarcão e Roldão (2008, p.56) defendem que a supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação (...) como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detetar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva.

Partindo de uma pequena resenha dos contextos supervisivos do Reino Unido, encontramos um conjunto de competências inerentes ao desempenho do cargo de supervisão. Segundo Sergiovanni (1991), as listas de competências foram aparecendo para marcar o lugar da Administração Educacional, onde se perfilam dez categorias de competências que apontam para uma gestão especializada. São elas:

- Comportamentos de liderança;
- Proficiência na comunicação;
- Capacidade de liderar grupos;
- Capacidade de lidar com o currículo e com a instrução;
- Capacidade de levar professores e alunos a obter bons resultados;
- Competências de avaliação, de organização e de lidar com as políticas locais e nacionais (pp.18-21).

Segundo o mesmo autor, listas de competências mais recentes são mais descritivas e valorizam as que se encontram ligadas à aprendizagem e ao ensino. Tendo como ponto de partida as dimensões do conhecimento profissional do professor que têm vindo a ser caracterizadas por vários autores, nomeadamente por Shulman (1987), e partindo do princípio assumido por Alarcão (2002, p. 234) de que o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado, a autora elenca as competências do supervisor por analogia com as do professor. Enfatiza a sua dimensão humana, no que concerne ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, exigindo-se, correlativamente, do supervisor, competências cívicas, técnicas e humanas das quais destaca as seguintes:

- Competências interpretativas – capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;
- Competências de análise e avaliação – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;
- Competências de dinamização de formação – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa;
- Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos. Há, ainda, que enquadrar algumas destas funções e competências dos supervisores, entre outras, à luz do quadro normativo-legal português.

### **3.2. O papel do supervisor pedagógico na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo**

Inicialmente, a supervisão pedagógica era vista num campo mais restrito e de carácter mais individualista, o supervisor agia como um fiscal que supervisionava tudo o que acontecia na sala de aula. Não existia preocupação em conhecer os problemas. Para Alarcão (2001) e Formosinho (2002), o supervisor visionava os professores na sala de aula e preparava a orientação pedagógica na formação inicial de professores e educadores. Num mundo em globalização e em constantes desafios, a escola tem de ser cada vez mais reflexiva e não podemos continuar com estas ideias obsoletas que ainda se verificam em grande maioria nos profissionais da educação.

Como defende Formosinho (2002), a escola deve ser “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 220). Nesta linha, o autor refere que os profissionais (re) constroem o seu conhecimento agindo e dialogando permanentemente nas situações em que estão inseridos.

Assim, com o passar dos anos e perante várias conquistas, o papel do supervisor vai adquirindo outro estatuto sendo, cada vez mais, considerado importante para a qualidade do ensino. Desta forma, colocam-se outros desafios à supervisão e, sem dúvida, ao supervisor pedagógico. Há que deixar para trás o professor isolado, a sala de aula e passar para contextos exteriores, para o professor coletivo, reflexivo.

Na opinião de Formosinho, “o agir profissional do professor tem de ser na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como

entidade coletiva constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns” (Formosinho, 2002 p. 219). Nesta ordem de ideias, Alarcão (1995) refere que:

Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com microcosmos estabelecem relações ecológicas interativas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma supervisão (p. 5).

Neste sentido, a função do supervisor pedagógico exige uma leitura perspicaz do mundo, da escola, da cultura, dos diferentes contextos. Como refere Alarcão (2001), o supervisor deve ser conhecedor, ter experiência e capacidade de relacionamento e mobilização. Deve apoiar e proporcionar condições inerentes à identificação e resolução de problemas concretos, numa atitude de investigação-ação. Deve ainda colaborar e apoiar os profissionais, perspetivando uma melhoria da escola, que se repercutirá no desenvolvimento dos agentes educativos e na melhor aprendizagem dos alunos.

Face a estes ideais, pensa-se que os supervisores pedagógicos devem estar para a importância que é a articulação entre ciclos, mais concretamente entre pré-escolar e o 1.º Ciclo. Devem estar cientes desta importância para a promoção de transições bem-sucedidas, onde as crianças se possam adaptar de uma maneira saudável e feliz. Há que olhar o passado (pré-escolar), e o futuro (1.º Ciclo), sem esquecer o presente (momento de transição).

Em cooperação com os professores, o supervisor pedagógico tem de olhar também para as crianças, os alunos daqueles. Não se pode ver o passado e olhar o futuro sem que, para isso, exista uma articulação entre estes dois níveis de educação. É nesta perspetiva articulatória que se fará a continuidade destes dois mundos distintos, mas tão importantes para a caminhada futura.

Parece que, ao transitar para o 1.º Ciclo, a criança deixa de ser uma criança, onde a responsabilidade é “brincar”, para passar para a escola dos crescidos, onde é um aluno com “muitas, muitas” mais responsabilidades, onde a brincadeira quase não tem lugar. Os afetos, o escolher o que deseja fazer, o aprender, o descobrir brincando, a comunicação quase completa apenas com o olhar, deixam de existir ou passam a ser muito raros. Pede-se que se sentem numa cadeira por detrás de uma mesa (tão característico de uma escola tradicional), têm agora imensos deveres, aumenta a responsabilidade que todo um 1.º Ciclo exige.

Tudo isto acontece muito repentinamente, quase como da noite para o dia. A articulação entre jardim-de-infância e pré-escolar é necessária e complementar. Estes dois níveis de ensino devem estar envolvidos em projetos comuns. Vasconcelos (2009) é da opinião que "...a criança deve ser encarada como um sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, torna-se óbvia a necessidade de ter em conta a globalidade do sistema ecológico em que está inserida" (p.7).

Nesta ordem de ideias, corroboramos com a autora e com o que referenciámos anteriormente: o supervisor tem de ser conhecedor e colaborar na identificação e resolução do problema. Como defende Alarcão (2001), o supervisor deve passar do nível de observação para o nível da sua compreensão; pensamos que o supervisor pedagógico deve ser promotor de articulação entre os dois níveis de e em conjunto com os profissionais, encontrar soluções para minimizar os problemas que advêm da falta de articulação e, conseqüentemente, transições malsucedidas.

Todavia, não pode descurar a sua função avaliativa, ainda que esta deva ser qualitativa e não quantitativa, como pensam os docentes em geral. Na opinião de Sá Chaves (2000 p. 124), supervisor é aquele que "supervisiona (que dirige, que orienta e/ou inspeciona a partir de uma posição superior), mas também aquele que aconselha".

### **3.3. Funções do supervisor**

É nesta perspetiva que Alarcão e Roldão (2008) defendem o supervisor como alguém que ajuda o professor a crescer e, somos da opinião que este cresce também.

Para Alarcão e Tavares (2007):

...o supervisor deve assumir uma atitude de um colega que, como elemento de apoio de recurso, está à disposição para ajudar a ultrapassar as dificuldades [...] O supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a ação na reflexão (p.26).

Pais e profissionais da educação sentem orgulho, pois a criança cresceu, já vai para o primeiro ano, mas muitas vezes esquecem o quão doloroso é para ela esta transição. Perguntamos: o que estamos a fazer para minimizar este sofrimento? Nada, ou mesmo muito pouco.

Criam-se leis, currículos, formação, mas continuamos com uma barreira muito grande entre ciclos. Cada nível continua com o seu mundo, muitas vezes sem querer ver o mundo precedente e posterior, que faz e fará parte integrante da vida da criança. Pensamos que o supervisor pedagógico poderá ser um mediador neste campo, ajudando o educador/professor a refletir conjuntamente sobre as atitudes a ter nesta

fase tão importante na vida das crianças, visando sempre o bem-estar das mesmas e, conseqüentemente, facilitando uma boa adaptação aquando da transição.

Desde há muito que se vem discutindo a questão da transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, sendo esta considerada crucial no estudo da OCDE (2006). Vasconcelos (2009) também faz referência à importância das transições na criança, no jovem ou no adulto. Refere que esta tem sido sublinhada em investigação nacional e internacional, uma vez que pode causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades nas aprendizagens. Indo ao encontro da opinião da autora, devemos assegurar que cada transição seja bem-sucedida, pois é “fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desenvolvimento cognitivo” (p. 50).

Desde a formação inicial de educadores/professores, à formação contínua dos mesmos, ao profissional em carreira, há que refletir conjuntamente e encontrar soluções para minimizar o sofrimento da criança aquando da adaptação no momento de transição de ciclos. Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2009 p. 23).

É nesta perspectiva que Freire refere que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Refletir, aprender, ensinar, encontrar soluções, minimizar o sofrimento, só será possível se o professor estiver bem consigo próprio. Importa caminhar no sentido de formar professores, sendo que, como refere Sousa (2000), a formação do futuro professor deve constituir um espaço onde coexistam diferentes saberes, e também um espaço ideal onde este cresça como Pessoa. Esta formação para além de estar atenta aos valores, às atitudes, ao saber estar e ao saber “ser”, possibilitará ao professor treinar competências características do “ser pessoa”, como tomada de decisões, espírito de iniciativa, partilha, soluções para problemas que possam surgir..., visando sempre uma prática reflexiva.

É nesta linha que o supervisor pedagógico poderá dar também o seu contributo, cooperando, questionando, refletindo e agindo como Pessoa, pois o supervisor pedagógico sendo um professor, tem de estar bem consigo para assim ajudar o colega nesta caminhada. Perrenoud (2004) é da opinião que as fontes primárias de regulação de qualquer profissional são a autoavaliação e a prática reflexiva, pelo que todo o resto funciona como estímulo.

Refere o autor, ideia que partilhamos, que, ao tomarmos consciência de certos hábitos, de certas maneiras de trabalhar, pode ser o suficiente para desencadear a mudança. Contudo, menciona ainda que «nem injunções, nem incitações, nem

formações terão efeito num participante que não se queira colocar em questão de mudar» (Perrenoud, 2004 p. 69).

Assim sendo, é necessário que cada um de nós queira mudar. À mudança subjaz uma prática reflexiva, uma autoavaliação, um (re) construir constante. Tem de existir coerência nas nossas atitudes, decisões, defendendo atos credíveis, realistas, baseados na ética, na reflexão e na constante investigação. Cabe ao supervisor não dizer o que fazer, mas dialogar e levantar questões.

Poderá através de uma crítica construtiva ajudar o professor a descobrir onde está o problema. Supervisor e professor têm de assumir que a sua prática refletir-se-á na aprendizagem dos alunos. Seiça (2003) refere que:

(...) criatura única, o homem, possui o que mais nenhuma possui – a consciência do eu (...). É a consciência que faz do homem uma pessoa, um ser dotado de dignidade, essencialmente diferente das coisas e dos outros animais e, por essa razão capaz de agir livremente que é o mesmo que dizer eticamente, (p. 56).

Hoje a educação deve ser um partilhar de práticas constante, onde se favoreça a construção de saberes, a reflexão, a liberdade, a autonomia e, conseqüentemente, novas formas de pensar. Há que refletir sobre alguns comportamentos éticos do supervisor, do professor, como homem que conduz, influencia e decide sobre a ação do outro e, por outro lado, como profissional que ensina, treina e habilita outros a serem profissionais. Nestas duas vertentes o ato pedagógico e o ato de ensinar implicam uma dimensão ética.

Como refere Paviani (1988, p.109), “ninguém pode se livrar do ético, isto é, da constante necessidade de escolher, de decidir, do dever ser, do agir ou do saber prudencial (...) o homem é ao mesmo tempo natureza e liberdade”. Nesta linha, Fernão e Rodrigues (2000, p. 51) citam Nóvoa ao referenciarem que “a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)”.

O supervisor pedagógico poderá ser como o comandante do navio (Perrenoud, 2004), ainda que em mar calmo, tem de estar preparado e disponível caso se levante uma tempestade. A qualquer momento a tripulação do navio pode precisar do comandante. Assim no “navio educativo” os profissionais podem precisar do supervisor pedagógico, que não ditará as ordens, mas ajudará em conjunto a conduzir o navio, pois todos são importantes para que este possa prosseguir viagem. Tal como aspiramos pelo mar calmo e uma viagem tranquila, sem muita agitação, também o desejamos na viagem educativa: transições bem-sucedidas e sem grandes sobressaltos.

Roldão (2000) afirma que a cultura dos professores ainda funciona na lógica da execução e não na da decisão. Há que optar por uma lógica decisiva, onde não

podemos esquecer o que já existe, nem trabalhar isolados. Urge, como refere a autora, criar formas de trabalhar de outra maneira, há que trabalhar, partilhar e decidir em conjunto, validando e verificando tudo o que está a ser feito. São inevitáveis tais mudanças face à realidade atual.

Nos nossos dias, somos bombardeados constantemente por diferentes fontes de informação, por mudanças no ponto de vista económico e social, nos modos de vida, nos comportamentos, nos valores. A educação não pode continuar a passar ao lado sem querer ver o que esta à vista. Sem dúvida que não será fácil, nem a mudança será instantânea. Levará o seu tempo, mas há que investir, pois, como diz Roldão (2000), de uma maneira ou de outra, com uma ou outra regulamentação, as tendências inclinam-se para uma maior gestão contextual, para um aumento do poder decisivo. Opina também a autora, que é necessário consciencializar os professores, aquando da formação inicial, para um sistema que, cada vez mais, pedirá mais responsabilidade de decisão e competências para trabalhar em conjunto. Urge dialogar, planificar, partilhar, vivenciar em conjunto. Há que criar condições, para que estes níveis não se isolem e se aproximem cada vez mais, para serem impulsionadores de um ambiente agradável e saudável para a criança, nesta fase de transição. E como ainda refere Roldão (2000), só podemos contar com o que podemos fazer, e o que podemos fazer é ao nível da intervenção traduzida na ação docente, no como ensinamos. E o como ensinamos, é afinal o essencial do processo de gestão curricular.

Todo e qualquer supervisor pedagógico, profissional da educação, deve assumir uma atitude de aceitação para com as discrepâncias sociais, políticas, culturais, ideológicas, defendendo um ser livre, crítico, ativo, capaz de transformar e mudar o seu mundo como defende Freire (1985):

Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima, em que as massas populares tenham, na verdade, o direito de ter voz e não o dever apenas de escutar. Esse é um sonho que acho possível, mas que demanda o esforço fantástico de criá-lo (p.94).

Tal como defende o autor, pensamos também que um dos nossos sonhos, seria não terminar bruscamente com o sonho de muitas crianças, que anseiam a entrada na escola primária e, como que num sopro, veem esse sonho se desvanecer. Quantas vezes têm apenas de escutar, escutar e escutar? Onde está o seu direito a ter voz, como diz o autor? Onde estão os professores a unir esforços, a mudar atitudes para o bem das nossas crianças, dos nossos aprendentes? O sonho é possível, mas é preciso o esforço por parte de todos para que o consigamos e o tornemos fantástico e não em pesadelo. Nesta linha de pensamento, é pertinente criar condições e métodos para que

ninguém seja excluído ou posto à margem da vida social, em nome de uma educação orientada para a autenticidade.

Comprovando o que defendia Paulo Freire no século passado, devemos organizar uma pedagogia que privilegie o diálogo, a comunicação, o aprender fazendo, com vista a um tipo de relação humana que possibilite ao indivíduo a elaboração de uma consciência crítica sobre o mundo em que vive. Hoje, mais do que nunca, devemos exigir do supervisor pedagógico, do educador/professor, de todos os intervenientes na educação, uma atitude permanentemente reflexiva, possibilitando resultados revolucionários na educação. Importa refletir, dialogar, escutar, respeitar o saber do educando, reconhecendo sempre a identidade cultural do outro. Há que ter uma atitude pedagogicamente crítica. Quem melhor do que nós, profissionais da educação, para sermos possibilitadores dessa extraordinária tarefa de promover a reflexão?

Temos de estimular reflexões e refletir em conjunto, como agentes reflexivos e coerentes, sensíveis ao pensar, à prática educativa e à sua realidade. Pensamos que o fundamental é irmos edificando a nossa forma de agir e de refletir, como supervisores, educadores e professores. Há que pensar a importância do currículo para a educação que se deseja para as crianças, em todas as etapas da educação, destacando-se a transição de níveis, mais precisamente do pré-escolar para o 1.º Ciclo. Reconhecemos como fulcral, uma prática reflexiva na formação de qualquer profissional da educação.

As ideias de Paulo Freire poderão ajudar-nos a desenvolver atitudes de reflexão e de análise crítica, face ao ato educativo, chamando-nos à atenção para possibilidades de desenvolvermos práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais crítica, mais participativa e consciente, mais humana, enfim, mais livre. A construção de um currículo terá de ser perspectivada de forma crítica na sua relação com a política, ideologia e cultura. Partilhamos da opinião de Paulo Freire (1993), quando defende uma educação libertadora, quando renuncia a educação tradicional, onde existia sobre os educandos uma relação de poder e soberania. As suas reflexões centram-se, sem dúvida, na questão gnosiológica educador-educando, mediadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino/aprendizagem.

Como supervisores, pensamos que esta linha de pensamento será pertinente para uma reflexão profunda sobre a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo. Olhar o currículo de forma a articular o pré-escolar e o 1.º ciclo, é imprescindível. Só olhando para uma realidade tão específica, mas tão importante para a criança, nos levará realmente a nos debruçarmos sobre o assunto. Em qualquer currículo, há que definir as etapas a seguir. Há que estar consciente de que a mudança é possível. O querer e o ser capaz não está nos outros, está em todos nós. Segundo Freire (1983):

(...) o ato de ensinar exige: pesquisa; respeito; criticidade; estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; respeito a autonomia [...]; a convicção de que a mudança é possível [...]; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos” (p. 29).

Há que estar desperto para a transformação, para ser livre, contudo, como defende Freire, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta só, ninguém se liberta e se transforma sem querer.

É elementar querer mudar. O colaborar, o caminhar, o trabalhar, o refletir juntos, é basilar para a mudança, pois só em harmonia poderemos transformar o mundo, percebendo o quão importante é estarmos vivos e unidos na mesma caminhada educativa, refletindo, duvidando, questionando, assumindo e ultrapassando os desafios da educação. A educação sozinha não muda o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas juntas mudam o mundo. É corroborando com esta ideia que pensamos que juntos podemos mudar atitudes, estratégias, trilhar caminhos para uma mudança educativa, possibilitando uma articulação entre a Educação e Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, visando uma transição positiva e menos constrangedora.

O supervisor pedagógico poderá ser o mediador para que a mudança aconteça. É evidente que o supervisor pedagógico não deve seguir um modelo passivo, sem discussão, mas sim um modelo onde o formando tenha um papel ativo e onde conjuntamente possam refletir sobre as suas atitudes. Como sustentam Alarcão e Tavares (2007), o supervisor deve ter uma atitude de colega que está para ajudar a superar os obstáculos que possam surgir. O supervisor pedagógico deve ser uma mais-valia, um apoio de recurso, com o qual podemos contar. Deverá ter, antes de mais, uma atitude de ajudar. Ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar, refletir e a desenvolver-se como professor.

Porém, o supervisor pedagógico encontra-se também num processo de ensino/aprendizagem e, como tal, deverá pensar na avaliação que deve estar presente. Nesta perspetiva, Sullivan e Glanz (2014, citados por Vasconcelos (2007) opinam que os supervisores vivem o dilema de, por um lado terem de avaliar e por outro, terem de ser companheiros e de ajudarem os docentes. Sullivan e Glanz (2004, citados em Vasconcelos, 2007) referem que:

(...) os supervisores ou as pessoas envolvidas com a supervisão, entretanto enfrentaram o conflito básico do papel, a saber: o dilema não resolvido entre a necessidade de avaliar (uma função burocrática) e o desejo genuíno de ajudar os professores no processo instrutivo um objetivo democrático e profissional (p. 11).

Segundo Correia (1999), os objetivos da avaliação podem ser muito divergentes. Estes podem ser apenas para dar notas, para obrigar os alunos a estudar, para

desenvolver competências, para aferir se os métodos estão ou não a resultar, para verificar se os métodos utilizados estão a ser os mais adequados, para cumprir os objetivos do programa ou possivelmente para realizar tudo isto.

Na visão de Gomes (2009, citado em Basílio, 2011), o supervisor tem de ter experiência de ensino, ser perspicaz, sensato e manifestar perseverança. Há que acompanhar as novas ideologias, superar os obstáculos, reformular, procurar soluções e evoluir. Como refere a autora, é mais fácil deixar-nos fracassar pelo desânimo ocasionado pelo descontentamento e resistência à mudança, do que arriscarmos a contrariar costumes radicados. Na opinião da mesma, o supervisor pedagógico tem de ser um dinamizador, um incentivador, tem de preparar novas práticas educativas, sendo que a investigação-ação deve ser privilegiada.

O supervisor deve formar, colaborar em projetos e avaliações, deve interagir com todos os agentes educativos e tentar resolver os problemas da sua instituição. Em suma, tudo isto nos leva a refletir sobre como devemos agir, e o quanto devemos estar despertos para esta problemática. Estas atitudes determinarão o carácter do supervisor e, sem margem de dúvidas, terá influência no que concerne às atitudes dos professores e educadores e, conseqüentemente, nas crianças na fase de transição e, claro, no seu sucesso educativo.

Nesta linha de pensamento, o supervisor é fundamental na formação de educadores/ professores, onde se valoriza não o professor, transmissor de um saber, mas sim um ensinar a fazer, um planificar, trabalhar em conjunto, tendo sempre como objetivo principal o aprendente na sociedade em que está inserido.

Em jeito de conclusão, posto tudo o que lemos e que referenciámos, pensamos que o supervisor pedagógico deve perceber que não deve trabalhar isoladamente, mas em conjunto com os colegas. Deve ser um mediador, procurando meios facilitadores do trabalho a realizar, deve ser humilde e olhar atentamente para o que o rodeia, deve saber escutar antes de julgar. Deve ser revelador de confiança para consigo próprio e para com os colegas, deve ter uma atitude de par, de cooperação e não de poder, deve adaptar-se às características dos supervisionados e às situações onde está inserido. Deve promover a investigação-ação, a discussão, o confronto e a negociação de ideias para a resolução de problemas. Deve informar, questionar, sugerir, estimular, avaliar, tendo sempre como pilar, fomentar a reflexão e as aprendizagens colaborativas, como diz Alarcão e Tavares (2007, p. 149), os supervisores devem ser “intelectuais transformadores”. Só assim, o trabalho do supervisor pedagógico, do educador/professor e do formando poderá resultar. Juntos, devem perceber que ninguém é superior a ninguém e que conjuntamente podem mudar, pois o seu objeto é comum, uma educação de qualidade.

Como refere Gomes (2009, citado em Basílio, 2011), o supervisor pedagógico deixa de ser o "bom" supervisor para ser supervisor eficaz, pelo que terá de ser educador-investigador e educando-investigando. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2007) referem que:

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente e responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro (...). Só numa visão simultaneamente abrangente e profunda é que o supervisor estará em condições de orientar o processo de ensino/ aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (pp. 45-46).

Subentende-se que o supervisor terá que fazer parte de todo o processo e da equipa educativa, como um elemento integrante na prática educativa. Terá também que possuir atitudes coerentes e imparciais de modos a visualizar todo o progresso se forma integral.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### Capítulo 4 – Metodologia

A metodologia é um dos capítulos mais importantes de um projeto de investigação, pois além de nos orientar, no planeamento das atividades necessárias à obtenção dos resultados desejados, dá-nos a possibilidade de avaliar a credibilidade científica desse mesmo projeto.

Segundo Fortin (1999, citado em Freixo, 2009), qualquer pesquisa científica requer um conjunto dos métodos e técnicas eficazes que norteiam a elaboração de qualquer processo de investigação. Quivy e Campenhoudt (1998) defendem que a metodologia adotada em qualquer pesquisa depende do objeto em estudo, da sua natureza e dos objetivos do investigador.

Para os autores citados, a intenção do investigador deve, para além de descrever, compreender os fenómenos, sendo que, para tal, se torna necessário recolher dados que mostrem o fenómeno de forma inteligível. É nesta fase que o investigador define a população e os instrumentos mais apropriados para realizar a recolha dos dados, assegurando-se da fiabilidade dos instrumentos, ou seja, o investigador define o desenho de investigação que segundo Freixo (2009 p.181), é o «plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação».

Segundo Freixo (2009), Fortin (1999) e outros, os elementos essenciais para a efetuação de um desenho de investigação são: o(s) meio(s) onde o estudo será realizado, a seleção dos sujeitos, o tamanho da amostra, o tipo de estudo, as estratégias utilizadas para controlar as variáveis, os instrumentos de recolha de dados e o tratamento dos mesmos, os quais abordaremos ao longo deste capítulo.

Neste capítulo pretende-se especificar a natureza do nosso estudo. Nele delinear-se-á o objeto da investigação, a definição do problema, os objetivos e as motivações que nortearam esta investigação. Iniciar-se-á com uma breve abordagem ao contexto de investigação e os atores que nele se movimentam. Seguidamente, far-se-á a explicitação dos procedimentos e fases de investigação, bem como a sua caracterização, definindo as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, e, por fim, os critérios da análise de dados da investigação.

#### 4.1. Abordagem qualitativa

Como a organização escolar possui uma enorme complexidade resultante da diversidade de variáveis e respetivas relações que são possíveis de distinguir como dela fazendo parte, e porque se está a realizar uma investigação no âmbito da educação optou-se por um estudo descritivo/interpretativo, de natureza qualitativa.

Com este estudo foi possível saber a forma como foi implementada a articulação entre ciclos no agrupamento de escolas, bem como o contributo desta com as práticas profissionais dos docentes e dos resultados escolares alcançados.

A metodologia utilizada neste estudo insere-se numa perspetiva qualitativa, porque “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bodgan & Biklen, 1994, p.11). Neste estudo foi tido em conta o que Bodgan e Biklen (1994) defendem: “os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos;” “as questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural;” a abordagem à investigação privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”. Os dados são recolhidos “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (p.16).

Tal como já foi referido, o supervisor tem um papel dinamizador e orientador em todo este processo de mudanças e de impulsionador de oportunidades de momentos de articulação entre níveis de escolaridade. Contudo, será necessário, numa fase inicial, responder às questões desta investigação, pelo que se recorre, essencialmente a entrevistas, questionários e análise dos documentos.

A entrevista foi respondida pelos docentes titulares de grupo/turma dos dois níveis de ensino, no qual se pretende perceber como os docentes percecionam a articulação e como a desenvolvem na sua prática. Deste modo este instrumento apresenta três grupos de questões: a primeira, aborda as representações dos docentes relativamente à articulação; a segunda, pretende situar hierarquicamente os intervenientes no processo; e, por último, refere-se à operacionalização da articulação na prática docente. Optou-se por recorrer a esta técnica de recolha de dados pois, espelha com mais precisão as conceções de docente e as ações que desenvolve na sua função letiva. Outro instrumento que se considerou relevante neste estudo para recolha de dados foi o estudo dos Projetos Curriculares de Turma, Projeto Curricular, Projeto Educativo, Projeto de Agrupamento, através da análise do seu conteúdo, que permitiria corroborar, ou não, o que é referenciado nas entrevistas acerca das práticas de articulação na escola e perceber que valor as docentes explicitam relativamente à articulação.

Relativamente ao estudo empírico o questionário e a entrevista foram realizados entre o mês de abril e maio de 2017. Estes instrumentos de recolha de dados foram validados pelo orientador e, posteriormente foi solicitado aos Encarregados de Educação a elaboração do questionário para detetar eventuais dificuldades e constrangimentos face a transição dos seus educandos. A análise documental dos documentos decorreu em junho de 2017. Anteriormente a deste trabalho de campo foi sendo feita a revisão da literatura, que se desenvolveu entre novembro de 2016 e março de 2017. A opção por esta calendarização surgiu da necessidade de o trabalho de campo sequenciar à revisão da literatura, para que a fundamentação empírica tivesse uma sustentabilidade teórica em autores de referência.

#### **4.2. Objetivos do Estudo**

A articulação entre ciclos é uma temática, que frequentemente se transforma num problema algo complexo e de difícil resolução, onde facilmente se pode tender para um jogo de culpas estéril. Professores e educadores muitas vezes referem as fragilidades na preparação dos alunos atribuindo essas debilidades ao fracasso e insucesso em níveis de escolaridade imediatamente inferiores. Parece existir uma deslocação do problema central que se coloca na maioria das vezes na falta de reposicionamento nos modos de agir e falta de atitudes assentes em competência de colaboração, de relação e comunicação, que perspetiva uma abordagem de trabalho em equipa.

Neste âmbito procura-se que o supervisor seja um agente que entenda a ação educativa como um *continuum* que se constrói e reconstrói no espaço escola, numa perspetiva vertical e horizontal, possibilitando uma base de entendimento, onde o educador de infância deverá conhecer o nível e abrangência de conhecimentos exigidos no nível seguinte (1.º Ciclo). Da mesma forma o professor do 1.º Ciclo deverá considerar todo o trajeto e processo de desenvolvimento e de aprendizagem percorrido por cada criança/aluno, num processo de articulação que se desenvolve ao longo da permanência da criança no 1.º Ciclo.

Considerando a pertinência e a atualidade desta problemática, este estudo estabeleceu como principal objetivo analisar as perceções e os discursos dos docentes, relativamente à articulação entre os níveis de ensino, concretamente entre a Educação Pré-Escolar (JI) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1), e perceber até que ponto os professores operacionalizam as suas crenças nas suas práticas, numa procura de

significados para as ações e intenções que projetam e acionam, ou seja, pretende-se averiguar como o docente implementa a construção de possíveis redes de articulação.

Objetivos do estudo:

- (i) Identificar as percepções e os discursos dos educadores e professores sobre a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo;
- (ii) Identificar o tipo de ações e atividades é que os educadores/professores desenvolvem para promover a sequencialidade educativa entre a Educação a Pré-Escolar e o 1.º Ciclo;
- (iii) Descobrir o papel do supervisor pedagógico, como agente de mudança nas práticas de articulação entre o Pré-escolar e 1.º Ciclo;
- (iv) Caracterizar os projetos que são desenvolvidos para promover a articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo;
- (v) Compreender e sistematizar as orientações e estratégias que são propostas aos educadores e professores na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

### **4.3. Questões de investigação**

De acordo com Esteves (2008, p. 80), o ponto de partida de qualquer investigação é a formulação da questão ou questões de investigação e, para o autor, uma formulação adequada e clara permite antever o conteúdo em estudo, mas também o “estilo da investigação em causa”. A pertinência deste estudo é referenciada inúmeras vezes, pelos diversos atores que intervêm na escola, delineando-se a necessidade de mudança de atuações que tem por base a necessidade de articulação entre ciclos. Esta dissertação pretende, inicialmente, explorar os contributos e os potenciais constrangimentos que a tradicional divisão entre ciclos acarreta. Para tal, pretende-se analisar o contributo do investigador-docente na reflexão, mediando a ligação, intervenção, implementação de estratégias e práticas para que a articulação entre ciclos ocorra.

O problema de investigação definido para este estudo é: **“Como decorre a transição e articulação da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo num Agrupamento de Escolas?”**

Em suma, podemos sistematizar o estudo nas seguintes questões:

- (i) Como é que este agrupamento de escolas realiza a articulação da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo?

- (ii) Que tipo de práticas e estratégias são utilizadas?
- (iii) Como é que os educadores e os professores do 1.º Ciclo realizam a articulação entre os 5 anos e o 1.º Ciclo?
- (iv) Que projetos são desenvolvidos para a prática dessa articulação?
- (v) Que orientações são dadas aos educadores e professores na articulação entre os educadores e professores na articulação entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo?

#### **4.4. Contexto da investigação**

Este estudo foi realizado num agrupamento de escolas de um dos concelhos da região de Lisboa, constituído por um estabelecimento de ensino EB 2/3 e duas escolas EB1/JI. A escola “sede” entrou em funcionamento no ano letivo de 1982/83, tendo capacidade para 600 alunos do 2.º Ciclo. A pouco e pouco foi recebendo alunos do 3.º Ciclo. Em 1998, adquiriu a designação oficial. No último ano letivo a população escolar passou a rondar os 1000 alunos, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Estes provêm maioritariamente das freguesias vizinhas, embora alguns também sejam oriundos de freguesias limítrofes.

#### **4.5. Instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados centra-se em três técnicas que, segundo De Bruyne et al. (1975, citado por Léssard-Hébert et al., 1994 p.143) se designam por “modos” de recolha de dados e que são: a entrevista, o questionário e a observação que segundo este autor, “pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante, e a análise documental”.

##### **4.5.1. Entrevista**

A entrevista é um instrumento de trabalho muito rico na investigação que privilegia a interação física entre duas pessoas, em que “o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Esteves, 2008 p.96).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.70), “as entrevistas servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” numa procura de “abrir o espírito, de ouvir”. Através da relação direta entre entrevistador e entrevistado, e neste

estudo, numa relação de proximidade entre docentes, esta técnica permite, por um lado, avaliar o conteúdo da conversa, bem como aprofundar e reformular as questões, de forma a obter informações para o estudo.

Neste sentido, sublinha-se a flexibilidade e não diretividade do guião orientador com vista a respeitar os quadros de referência dos entrevistados, a sua “linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy e Campenhoudt, 1998 p.194).

A opção por este instrumento de recolha de dados permite-nos ter uma visão mais clara dos propósitos da nossa investigação, devido à relação informal que se cria e às questões imprevistas que podem surgir, mais perceptíveis quando estamos numa interação oral direta entre indivíduos, constituindo uma mais-valia para a informação recolhida.

Como descreve Tuckman (citado por Cohen e Manson, 1990 p.378) este instrumento é muito rico no decurso de uma investigação “por proporcionar acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, é possível medir o que sabe uma pessoa (conhecimento e informação), o que gosta ou não gosta de uma pessoa (conhecimento e preferências) e o que pensa uma pessoa (atitudes e crenças)”.

Albarello et al. (1997, p.87) referem que o entrevistador pode tomar diversas posições no decurso da entrevista ao dizer que as entrevistas podem ser classificadas num *continuum*: num dos pólos, o entrevistador favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo estritamente definido. Na entrevista semidiretiva, situamo-nos ao nível intermédio ao respondermos a duas exigências que podem parecer contraditórias.

Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu próprio pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí parcialmente «não diretivo». Por outro lado, porém, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para os quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez o aspeto parcialmente diretivo das intervenções do entrevistador.

As questões elaboradas durante a entrevista prenderam-se essencialmente com o significado de articulação no âmbito educativo, no sentido de identificar o enquadramento em que se situa e as dinâmicas necessárias para existir, nomeadamente em que moldes, com que atores, que espaços de interação são necessários criar, para que ela ocorra.

#### 4.5.2. Questionário

Na perspectiva de Gil (1999 p.128), o questionário é uma técnica de investigação constituída por uma série de perguntas escritas e tem como especial objetivo o “conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” sobre alguns aspetos da vida social, profissional ou familiar, procurando opiniões, expectativas, conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998 p.188).

Consequentemente, o inquérito é um instrumento não tão representativo das conceções das pessoas, pois permite apenas “comparar pontos de vista e não tanto explorá-los. (...) o objetivo é sondar opiniões, e não tratar questões que exijam uma profunda reflexão dos inquiridos” (Rodriguez et al., 1999 p.185). Ao elaborar o questionário, o investigador deve criar um instrumento que lhe faculte uma leitura clara dos resultados, pelo que Albarello et al. (1997 p.53) referem que “cada questão deve ser pensada a fim de corresponder com exatidão a uma hipótese precisa.

O questionário deve constituir um todo relativamente, homogéneo de tal modo que, obtidos os resultados, seja possível quase automaticamente confirmar ou infirmar essas hipóteses”. Neste questionário recorreremos a duas formas de organização das questões: questões fechadas, utilizando a escala de Lickert e utilizámos também questões abertas.

Nas questões fechadas, as perguntas oferecem ao inquirido várias opções de resposta, para que ele tenha oportunidade de selecionar a sua escolha numa escala gradativa. As questões colocadas incidem sobre as perceções dos Encarregados de Educação referentes à transição das crianças entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, tendo o objetivo de complementar as informações veiculadas na entrevista. Assim sendo, poderemos perceber de uma forma mais clara como os Encarregados de Educação entendem a temática em estudo, os seus receios e quais as medidas tomadas para seja feita de um modo tranquilo.

O questionário aborda questões relativas às conceções de articulação, os atores no espaço escola que em primeira instância a devem promover, as motivações que estão na base desta interação, quais as redes dinamizadas para que ela ocorra e como se traduzem na prática dos docentes.

Na elaboração do inquérito começamos por definir um conjunto de indicadores partindo de perguntas mais gerais que têm como objetivo conhecer as crenças e perceções em relação à articulação entre ciclos, chegando pouco a pouco a indicadores mais específicos, que traduzem o modo como o Encarregado de Educação encara esta

articulação. O inquérito apresenta 10 questões, as primeiras sobre os dados profissionais do Encarregado de Educação, passando, em seguida, a questões sobre como percebe a articulação entre ciclos, finalizando com o valor que lhe atribui na sua prática. As questões abertas têm como objetivo aferir qual a importância que os mesmos encaram esta questão.

#### **4.5.3. Análise documental**

A análise documental apresenta-se de grande valor na investigação, pois completa ou explicita informações recolhidas através de outros instrumentos de recolha de dados, mas é frequentemente utilizada “para «triangular» os dados obtidos de uma ou duas técnicas” (Léssard-Hébert et al., 2005 p.144). Para Albarello et al. (1997, p.30), esta análise documental é, simultaneamente, “um método de recolha e de verificação de dados”, pelo que requer que o investigador tenha cuidado na seleção e leitura dos registos, pois “trata-se de controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 202).

Este estudo faz uma análise dos PCG (Plano Curricular de Grupo) das Educadoras de Infância e PCT (Plano Curricular de Turma) das Professoras do 1.º Ciclo, o PAA (Plano Anual de Atividades), PE (Projeto Educativo), PCA (Plano Curricular do Agrupamento), Projeto de Articulação, bem como de Atas de reuniões. Paralelamente, o conteúdo das notas do investigador de conversas informais e atividades que ocorrerem na escola. A análise do PCG e PCT visa analisar o modo como cada docente ultrapassa o sectarismo das áreas de conteúdo e o individualismo no trabalho que se confina às suas crianças e à sua sala de aula, e estende a sua ação na interação e partilha com todos os grupos da escola, na construção de projetos curriculares integrados “de forma a poder oferecer ao aluno um currículo que lhe possibilite o desenvolvimento da compreensão do mundo e da cidadania para o qual precisa do desenvolvimento de todas as suas capacidades individuais e sociais” (Alonso, 1996 p.24).

As atas oferecem a possibilidade de confirmar ou não a existência de articulação entre os diversos agentes escolares, no sentido de analisar os espaços de escuta, diálogo e negociação entre os diversos atores, que perspetivam a intencionalidade do processo educativo, como espaço de construção de sentidos e conhecimentos, imprimindo uma cultura de colaboração e entrelaçada entre todos.

Finalmente as notas do investigador permitem, na perspetiva de Esteves (2008

p.87), “os conhecimentos diretos dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, que caracterizam o espaço em que decorrem as ações e interações das pessoas que neles vivem. Podem ser condições físico – geográficas (espaços e materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...), e sociais (pessoas, interações, papéis...)”. Com estas notas de campo pretendemos analisar até que ponto as práticas dos docentes coincidem com as perceções que têm sobre articulação.

#### **4.5.4. Critérios para análise dos dados recolhidos**

No momento seguinte à recolha dos dados procede-se ao tratamento dos mesmos, incidindo na análise dos resultados obtidos. Inicialmente será sistematizada a informação optando-se por uma análise estatística dos dados recolhidos a partir do questionário referentes à primeira parte, dados profissionais. Para a segunda parte do questionário, dados de opinião, será utilizada a análise de conteúdo. Berelson (1952, 1968, citado em Carmo, 1998, p.251) define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação.” A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, leva a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Como salienta Bardin (1977, citado em Carmo, 1998, p. 252), esta técnica de pesquisa pode considerar-se como “a articulação entre o texto descrito e analisado, e os fatores que determinaram essas características deduzidas logicamente”.

O tratamento dos dados assenta na quantificação das respostas ao questionário, recorrendo, depois, a uma análise através da estatística descritiva, nomeadamente, pelo cálculo da distribuição de frequência. Os resultados são apresentados em gráficos ou quadros, relativos a cada categoria, traduzindo as referências aos diversos indicadores, organizadas pelos grupos respondentes. Na análise descritiva dos dados, triangulam-se estas menções de carácter mais conceptual, decorrentes dos indicadores seleccionados no questionário com as intenções proclamadas nos PCG e PCT, com as alusões mais associadas à prática, resultantes da sua referência nos documentos analisados, relativos à planificação, evolução, reflexão e avaliação do processo. Esta comparação e discussão de dados, assim como a sua confrontação com os recolhidos

em estudos e produções de peritos relativas à temática em estudo, traduzem-se numa triangulação que visa conferir validade e fiabilidade aos resultados e conclusões apresentadas. Assim, podemos apresentar o que julgamos poder ampliar a compreensão do caso, através das nossas asserções justificadas.

O quadro de categorização, partiu das categorias definidas *a priori*, através dos conceitos realizados na Revisão de Literatura, e a *posteriori*, a partir dos dados recolhidos nas entrevistas.

Quadro 1 – Categorização das respostas das Entrevistas realizadas às Educadoras de Infância e Professoras do 1.º Ciclo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Articulação Curricular	✓ Articulação
	✓ Momento
	✓ Objetivo
Estratégias na Transição entre a Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo	✓ Planificação
	✓ Projeto curricular de Grupo
	✓ Atividades de Articulação
	✓ Reuniões
	✓ Avaliação
Aspetos Organizacionais	✓ Projeto de Articulação no Agrupamento
	✓ Promoção do Projeto
	✓ Dinâmicas
	✓ Envolvimento dos EE
	✓ Constrangimentos
	✓ Melhoria

O Capítulo 5 retrata o “Âmbito da pesquisa”, em que se refere o Contexto local e o Contexto escolar e é caracterizada a comunidade escolar (alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente).

No Capítulo 6 procede-se à Apresentação, Análise e Interpretação de Dados, que tendo como referência os instrumentos utilizados, procura evidenciar as representações dos docentes sobre a temática estudada.

## **Capítulo 5 – Âmbito da pesquisa**

### **5.1. Contexto local**

O Agrupamento de Escolas insere-se numa das mais antigas povoações do concelho e uma das freguesias recentemente criadas (24 de julho de 1997, através da Lei n.º 88/1997). Tem em 1,89 km<sup>2</sup> de área. A sua população ronda os 40.000 habitantes (21 661,9 habitantes /km<sup>2</sup>) oriundos de diversas regiões do país e do estrangeiro, nomeadamente dos PALOP. O meio social caracteriza-se por ser heterogéneo e desenraizado.

### **5.2. Contexto escolar**

A Escola é composta por quatro edifícios, dois de “Plano Centenário” (edifícios A e B) um de modelo “P3” (edifício C) e outro mais recente pavilhão D.

No edifício A, existem oito salas de aula. No Edifício B, existem igualmente oito salas de aula, uma das quais destinada às atividades no âmbito das TIC, e uma pequena sala de professores a funcionar esporadicamente como sala de apoio.

No edifício C, em duas salas do rés-do-chão de uma das suas alas, fica localizada a BE/CRE (cuja dimensão atual resultou da união de uma sala de aula com uma área de apoio adjacente), o Gabinete de Coordenação e a Sala da Ciência. No primeiro andar, por cima destes espaços, situam-se quatro salas de aula e uma sala de trabalho que é utilizada pelos docentes e pelos terapeutas da fala, e onde se guarda o material didático.

No pavilhão D, que está equipado com elevador, existem: no piso -1, a cozinha e o refeitório; no rés-do-chão, 6 salas ocupadas pelo jardim de infância, uma sala para professores, uma sala para auxiliares e o gabinete de coordenação do jardim de infância; no primeiro andar, 8 salas de aulas separadas por zonas de trabalho. Esta unidade dispõe de um espaço exterior de grande extensão, contando com a existência de algumas espécies arbóreas, que possibilitará a sua transformação num espaço de grande qualidade, do ponto de vista de usufruto e de aproveitamento pedagógico.

Não obstante as características apresentadas, os espaços existentes estão degradados, áridos e perigosos, proporcionando a ocorrência de conflitos, acidentes e atitudes destrutivas em relação ao meio ambiente.

Neste estabelecimento, onde as aulas funcionam em regime normal, das 9h às 17h30 existem alguns espaços que servem, simultaneamente, para o desenvolvimento de várias atividades.

### **5.3. Caracterização da comunidade escolar**

#### **5.3.1. Alunos**

Os alunos provêm, maioritariamente, das freguesias vizinhas, embora alguns venham, também de outras freguesias. São oriundos de famílias do território nacional, da Europa não comunitária e dos PALOP, o que se traduz numa diversidade cultural bastante enriquecedora, mas que requer um esforço contínuo quer por parte dos docentes, quer por parte das famílias e das próprias crianças, visando a sua integração e o seu desenvolvimento escolar de modo compensador, e estruturante. Verifica-se que cerca de dois terços dos progenitores têm, apenas, a escolaridade obrigatória, mas revelam expectativas elevadas em relação ao grau de ensino que gostariam que os seus educandos obtivessem.

Existem, segundo dados de julho de 2013, 53 alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE cp). O elevado número de alunos matriculados no agrupamento dificulta a gestão do mesmo. Com efeito, a sobrelotação conduz à falta de espaços físicos, e de recursos materiais e humanos, originando graves problemas comportamentais nos alunos. Os discentes frequentam as escolas do agrupamento por se situarem mais perto da sua residência.

As médias etárias correspondem aos níveis de escolaridade em que os alunos se encontram. De acordo com inquéritos realizados em 2008, o processo ensino-aprendizagem é condicionado por vários fatores, dos quais se salientam:

- a pouca atenção/concentração nas aulas e conseqüente dificuldade na compreensão da explicação do professor;
- a falta de orientação no estudo em casa (a que se alia o pouco tempo de estudo);
- os problemas decorrentes de atitudes e comportamentos de indisciplina (provocados, por vezes, pela necessidade de integração no “grupo”);
- a dificuldade de aceitação de regras democraticamente estabelecidas.

Segundo dados do ano letivo 2012-2013, a percentagem de aprovações é de, aproximadamente 95 % no 1.º Ciclo, 77% no 2.º Ciclo e 78% no 3.º Ciclo. No 1.º Ciclo, a maior taxa de insucesso verifica-se na disciplina Matemática. Nos 2.º e 3.º Ciclos, o

insucesso apresenta índices mais elevados nas disciplinas Português, Matemática, Inglês e Português Língua Não Materna (PLMN).

Um elevado número de alunos tem pouco ou nenhum acompanhamento dos pais e encarregados de educação, tanto em relação à sua vida escolar como em relação à ocupação dos seus tempos livres. A maioria dos alunos afirma ser acompanhada nos estudos pelos pais ou encarregados de educação, o que não se ajusta à prática diária, pois, nesse aspeto, as ATL têm substituído a família, ainda que nem sempre com as orientações mais acertadas, apesar de, atualmente, a situação se estar a modificar devido a dificuldades económicas. Fora da escola, os alunos ocupam os tempos livres em jogos multimédia, a ver televisão / vídeo, a ouvir música, a praticar desporto e a ler.

A função dos encarregados de educação, que nem sempre são o pai ou a mãe, é, na sua maioria, desempenhada pela mãe. Regra geral, o encarregado de educação só comparece na escola para reuniões solicitadas pelo diretor de turma. Verifica-se uma ausência de regras e valores, sendo justificada pelos pais e encarregados de educação pelo tipo de trabalho que têm (precário) que não permite um acompanhamento permanente dos seus educandos, bem como pela existência de muitas famílias monoparentais. Neste contexto, existem alunos com comportamentos desviantes, em situação de delinquência juvenil, e com dificuldade de aceitação de regras e normas.

### **5.3.2. Encarregados de educação**

Os pais e encarregados de educação são parceiros fundamentais na construção de uma escola de sucesso. O agrupamento reconhece que as famílias, nomeadamente os pais, são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e considera o trabalho escolar como complemento do ambiente familiar. De um modo geral, os pais/encarregados de educação inserem-se num nível sócio profissional enquadrado no setor do comércio e serviços, embora também seja significativo o emprego no setor industrial. Quanto ao nível de escolaridade varia entre o 2.º e o 3.º Ciclo.

### **5.3.3. Pessoal docente e não docente**

No decorrer do ano letivo 2012/2013, trabalharam no agrupamento 142 professores do quadro e contratados. O corpo docente do agrupamento é composto por 43 professores do 1.º Ciclo, 89 do 2.º e 3.º Ciclos, 10 educadores dos jardins de infância e 7 professores da Educação Especial, segundo dados de 07 de julho de 2013. Dado que existem 53 alunos com necessidades educativas especiais, o agrupamento efetuou

um protocolo de cooperação com o CRI/CECD (que prioritariamente, dá resposta aos alunos CEI (com currículo específico individual), através do qual foram disponibilizados:

- Um Terapeuta Ocupacional (TO);
- Um Terapeuta da Fala (TF);
- Um Psicólogo. O agrupamento tem, também, uma psicóloga, pertencente ao quadro da Câmara Municipal, afeta a este agrupamento com um horário de 35 horas.

O pessoal de assistentes operacionais é composto por 21 elementos do quadro da Câmara Municipal, 8 elementos contratados, 1 recurso humano sob a tutela da escola e do Gabinete de Segurança do Ministério que exerce funções de AO. CEI – contratos Emprego de Inserção Social.

#### **5.4. Estruturas de Apoio Educativo**

No agrupamento existem as seguintes Estruturas de Apoio Educativo:

O Grupo de Educação Especial tem os seguintes objetivos:

- contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de propostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;
- promover a existência de condições na escola para a integração socioeducativa das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais;
- colaborar na promoção da qualidade educativa nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;
- articular as respostas a necessidades educativas com recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais;
- centrar e organizar o sistema e os recursos educativos na perspetiva do interesse público geral e especificamente, dos alunos e famílias, com vista à promoção de uma escola inclusiva;
- desenvolver apoios com base na articulação dos recursos e das atividades de apoio existentes no agrupamento.

O SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) tem os seguintes objetivos:

- contribuir para um melhor aproveitamento escolar e desenvolvimento pessoal dos alunos, através da realização de avaliações psicológicas e apoio psicopedagógico individualizado, desenvolvendo programas de competências sociais e/ou de competências cognitivas;
- apoiar e promover a interação na comunidade escolar, contactando com encarregados de educação, juntas de freguesia, centro de saúde escolas profissionais, entre outros;
- desenvolver um programa de Orientação Escolar e Profissional, com os alunos do 9º ano, e também orientação e encaminhamento de alunos de outros anos para uma via profissionalizante.

O CRE (Centro de Recursos Educativos) tem como objetivos:

- disponibilizar a toda a comunidade educativa equipamentos e um fundo documental diversificado e atualizado, procurando dar resposta às necessidades de pesquisa, informação e lazer, dos seus utilizadores atenuando as desigualdades no acesso à informação e cultura;
- promover a plena utilização dos equipamentos e recursos existentes, apoiando docentes e discentes na execução de trabalhos e projetos de âmbito curricular e de desenvolvimento curricular;
- planear e dinamizar atividades e construir materiais que favoreçam o desenvolvimento, pelos alunos, de competências de avaliação, tratamento, produção e comunicação de informação, em parceria com os Departamentos Curriculares, capazes de lhes permitir trabalhar de forma autónoma e colaborativa;
- apoiar os alunos no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e na produção de sínteses informativas;
- apoiar e desenvolver atividades de complemento curricular que estimulem, nos alunos, o hábito e o prazer da leitura, e da utilização de bibliotecas, o interesse pelas ciências, pelas artes e pela cultura, conducentes à autonomia e ao gosto pela aprendizagem ao longo da vida;
- colaborar com os docentes na planificação, implementação e avaliação de situações de aprendizagem diversificadas que visem o desenvolvimento das competências definidas para o ensino básico;
- apoiar estratégias de ligação da escola à comunidade e estabelecer parcerias com outras instituições.

O GID (Gabinete de Intervenção Disciplinar) tem como objetivos:

- prevenir a indisciplina e a conflitualidade entre pares;
- mediar conflitos entre alunos, entre alunos e professores, e alunos e funcionários;
- tratar, de forma oportuna, as participações de ocorrências disciplinares, não permitindo que os alunos alimentem o sentimento de impunidade pelos seus atos;
- adotar mecanismos que impeçam o simples “mandar para a rua” de um aluno, sem o conhecimento, intervenção e tratamento adequado por parte das estruturas responsáveis;
- envolver todos os atores na análise/solução do problema: alunos, professores, Direção, assistentes operacionais, diretores de turma e encarregados de educação;
- criar oportunidades de diálogo aberto, construtivo e afetivo com os alunos, consciencializando-os para os seus direitos/deveres, procurando entender o mundo em que vivem para perceber as ações que praticam;
- responsabilizar os intervenientes pelos atos praticados, facilitando o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e autorregulação;
- prevenir comportamentos de risco.

Compete ao GAAF (Gabinete de Apoio Ao Aluno e à Família):

- reduzir o número de ocorrências disciplinares e o absentismo
- promover relações de proximidade entre a equipa GAAF/escola e os encarregados de educação
- estabelecer parcerias com instituições diversas.

## **5.5. Projetos**

No agrupamento são desenvolvidos os projetos seguintes:

- PROJETO TEIP – Conscientes de que é necessário apostar não só na requalificação urgente de espaços e oferecer percursos escolares diversificados, e adaptados à população escolar que temos, mas também em agir preventivamente nas restantes unidades orgânicas que compõem este Agrupamento, é intenção disponibilizar recursos para todo o território educativo, uma vez que os problemas detetados acompanham alguns alunos desde o seu ingresso na escola.

– PROJETO DE PROMOÇÃO DE LEITURA – Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual, para exercer uma cidadania ativa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo.

## **Capítulo 6 – Apresentação e análise de dados**

Neste capítulo apresentamos a reflexão sobre os desfechos do estudo empírico procurando dar a conhecer os resultados obtidos nos inquéritos, entrevistas e análise documental que realizámos. O plano de investigação obedeceu a uma estratégia de recolha e cruzamento diversificados de dados onde se incluem a análise documental, os inquéritos aos Encarregados de Educação, as conversas formais e informais, a observação dentro das salas de atividades nos contextos educativos no decorrer das atividades e a realização de entrevistas semiestruturadas. O conceito de recolha de dados inclui “não só a descrição das interações, processos e fenómenos que ocorram no contexto observado como também a documentação e interpretação dos pontos de vista e de interpretação dos próprios atores participantes acerca daquilo que se passa, ou seja, o significado por eles construído relativo às suas próprias experiências” (Afonso, 1994, p. 148).

### **6.1. Apresentação de dados oriundos do inquérito por questionário aos Encarregados de Educação**

O inquérito por questionário foi aplicado aos Encarregados de Educação das crianças de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram entregues 50 questionários, 25 a cada valência, e recebidos 36, 19 de Pré-Escolar e 17 de 1.º Ciclo. Os dados obtidos através dos inquéritos, permitiram-nos analisar as respostas dadas pelos inquiridos e agrupa-las segundo cada uma das questões formuladas.

O questionário tinha duas componentes: Uma de caracterização e descrição da realidade educativa dos Encarregados de Educação e outra de Dados de Opinião sobre a Transição e Articulação Curricular, a fim de compreender pontos de vista sobre a temática.

### **Análise de gráficos**

#### **Parte I**

##### **Questão 1: Idade dos Inquiridos**

A Idade dos Inquiridos está compreendida entre os 20 e 50 anos, sendo que as respostas variam por todas as idades. A idade do mais novo é 23 e do mais velho 54. É predominante a faixa dos 40 anos.

### Questão 2: Género dos Inquiridos

O género prevalectente é o feminino. A mãe continua é ser o elemento que mais representa o Encarregado de Educação.

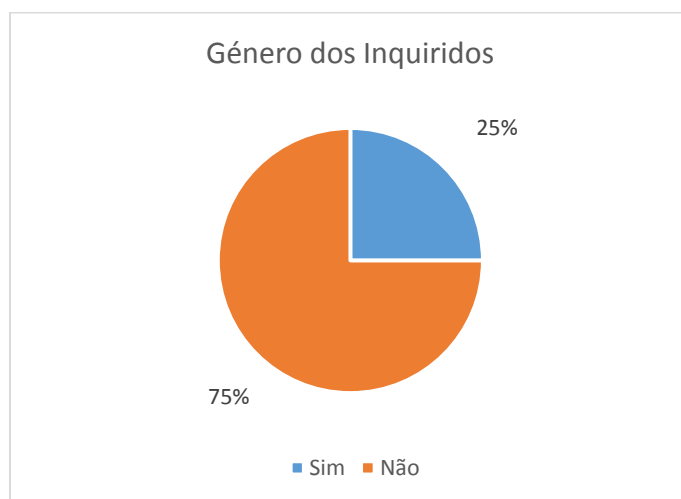


Figura 1 – Género dos inquiridos

### Questão 3: Número de filhos em Idade Pré-Escolar

A questão 3, caracteriza os filhos por família em idade pré-escolar. A maior parte das famílias tem 2 filhos nesta situação. Não existem famílias com mais de 3 filhos e 4 famílias não tem filhos em idade pré-escolar.

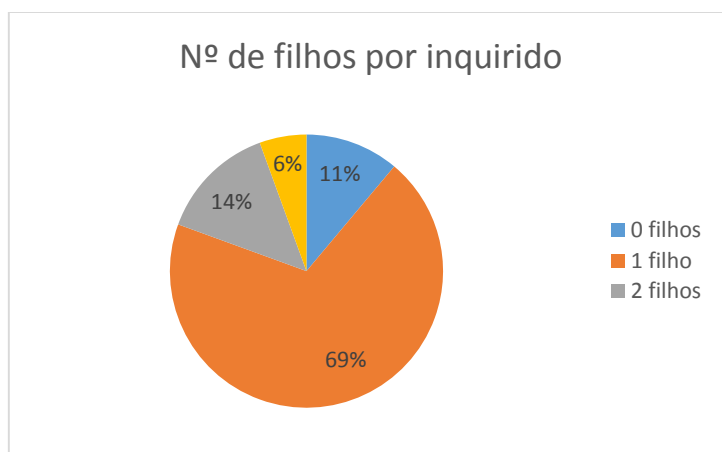


Figura 2 – N.º de filhos por inquirido

### Questão 4: Filhos a frequentar o Pré-Escolar

Na questão 4 inteiram-se os filhos que se encontram no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A grande parte das famílias não tem filhos no 1.º Ciclo.

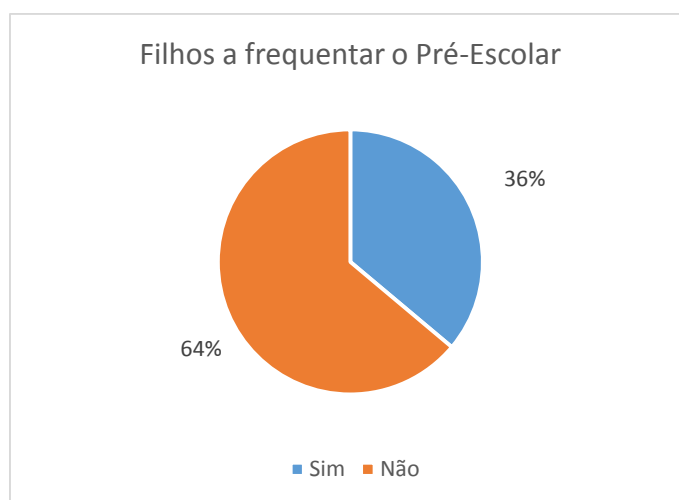


Figura 3 – N.º de filhos a frequentar o Pré-Escolar

## Parte II

Questão 1- “O ano letivo está a chegar ao fim e, por isso, está a aproximar-se o momento em que o seu educando irá transitar do Jardim de Infância para o 1.º ano da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das hipóteses indicadas, assinale com um X as duas que melhor ilustram as atitudes/comportamentos do seu educando:”



Figura 4 – Respostas à questão 1 Parte II

- a) Fala frequentemente sobre a ida para a escola
- b) Nunca fala sobre a ida para a escola

- c) Manifesta ansiedade quando fala sobre a ida para a escola
- d) Manifesta medo sobre a escola
- e) Manifesta alegria quando fala sobre a ida para a escola
- f) Mostra curiosidade sobre a escola
- g) Mostra insegurança sobre a escola

Verifica-se que as hipóteses a), e) e f) são as mais sentidas. As crianças acabam por falar frequentemente sobre a sua ida para o 1.º Ciclo, manifestando alegria e curiosidade nesta nova etapa da sua vida. A investigação a nível nacional e, sobretudo, a nível internacional, sublinha a importância das transições na vida da criança e do jovem, ou mesmo do adulto Petriwsky, Thorpe e Tayler (2005, citado em Vasconcelos 2007), podendo, por isso, causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades na aprendizagem. Assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo.

Questão 2: “Sobre este momento que se aproxima, assinale com um X o que já fez ou pretende ainda fazer:”

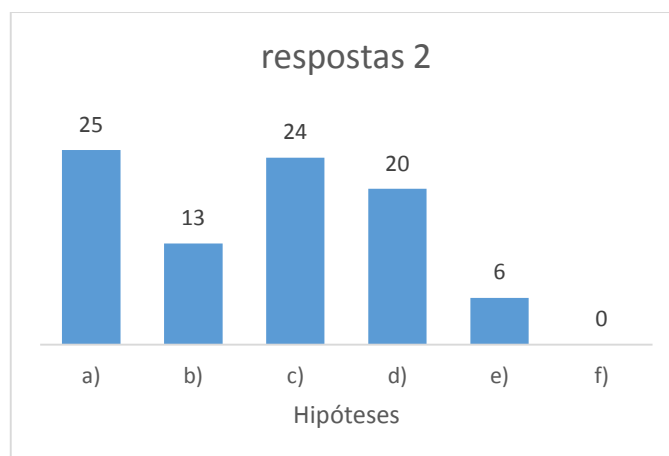


Figura 5 – Respostas à questão 2 Parte II

Os pais além de viverem intensamente este momento, têm intenções para com os seus educandos, tais como:

- a) Falar com o meu educando sobre a ida para a escola
- b) Falar com o meu educando sobre a professora
- c) Falar com o meu educando sobre o que se faz na escola
- d) Falar com o meu educando e tentar motivá-lo para a escola

- e) Falar com meu educando e levá-lo a visitar a escola
- f) Outra(s) hipótese(s)

As respostas mais escolhidas foram a a), c) e d), não havendo outras hipóteses apresentadas. Indica-se assim que os pais falam com os seus educandos sobre a ida para a escola, que falam também sobre o que se faz na escola, tentando motivar as crianças sobre o seu ingresso no primeiro ciclo.

Questão 3: “Como se sente face à entrada do seu educando na escola? (Assinale com um X apenas duas das hipóteses):”

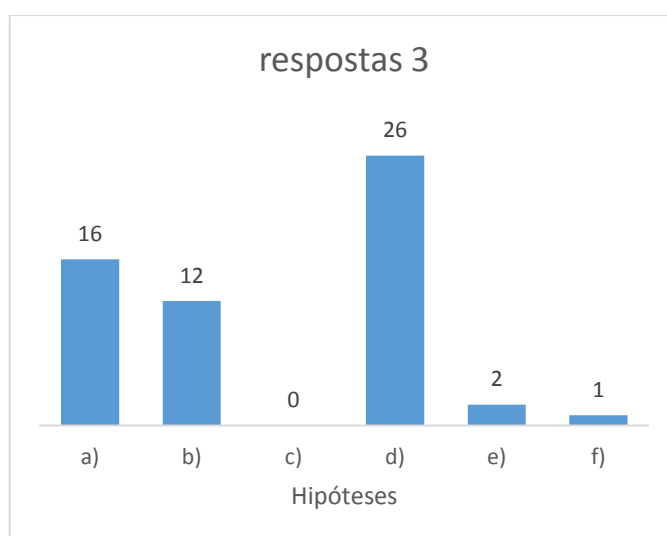


Figura 6 – Respostas à questão 3 Parte II

Este momento de transição também é sentido com muita ansiedade por parte dos pais. As transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social de alunos, pais e educadores/professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas. O que os torna particularmente sensíveis e decisivos é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente as transições mais abrangentes que regulam a vida social (Abrantes, 2005).

E porque também é importante perceber o que os pais sentem com esta mudança a pergunta seguinte revela as emoções sentidas.

- a) Fico ansiosa(o)
- b) Fico preocupada(o)
- c) Fico insegura(o)
- d) Espero um bom desempenho dele

- e) Outra(s) hipótese(s)
- f) Quais.

Além de alguma ansiedade e preocupação, foi notório nos pais a sua expectativa no desempenho dos seus educandos na escola.

Quadro 1 – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação

QUESTÃO	UNIDADES DE REGISTO	UC
3 – “Como se sente face à entrada do seu educando na escola?”	“Fico muito feliz.” UR 001	14

Face ao exposto acrescentar que, a este nível, a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico é um processo que envolve emoções fortes e uma nova identidade ou estatuto que a criança experimenta à medida que deixa de ser uma criança do pré-escolar e se torna num aluno da escola (Margetts, 2003). Esta transição surge como um processo de continuidade e progressão no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Dunlop, 2003).

Questão 4: “Pretende acompanhar o seu educando à nova escola? (Assinale com um X)”

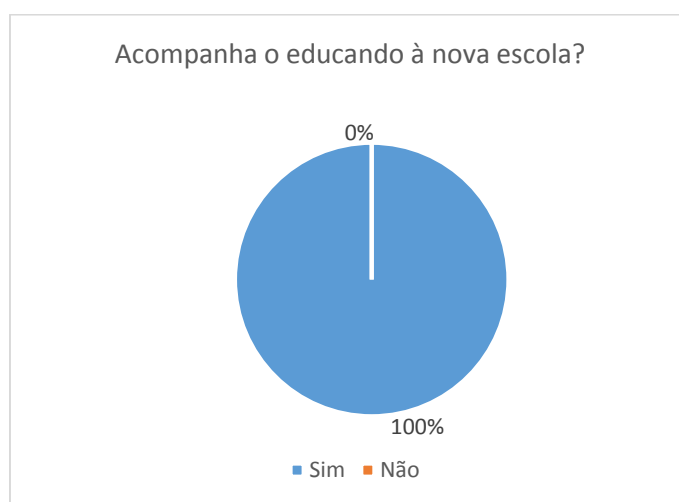


Figura 7 – Respostas à questão 4 Parte II

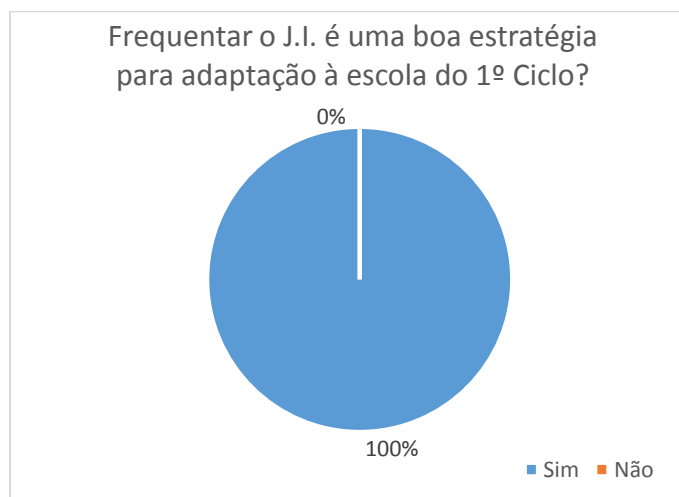
Quando se questionou sobre o acompanhamento das crianças na escola, resposta foi uníssona, toda a amostra respondeu que a sua pretensão de acompanhar o seu educando à escola seria afirmativa.

Quadro 2 – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação

QUESTÃO	UNIDADES DE REGISTO	UC
4- "Pretende Acompanhar o seu educando à nova escola?" 4.1- "Quando?"	"Apenas nos primeiros dias." UR 002	I 1
	"Sempre."	I 7
	"No início do ano letivo." UR 003	I 12
	"Sempre que possível." UR 004	I 14
	"Sempre que possível estarei presente." UR 005	I 16
	"Sempre." UR 006	I 17
	"Vou acompanhá-lo nos primeiros dias até à sala." UR007	I 18
	"Todos os dias." UR 008	I 19
	"Quando for possível." UR 009	I 22
	"Na primeira semana." UR 010	I 25
	"Assim que iniciar as primeiras aulas dele." UR 011	I 26
	"Sempre que possível e for necessário." UR 012	I 28
	"Sempre, desde o seu primeiro dia, pois é muito importante para que se sinta seguro." UR 013	I 31
	"No início do ano letivo." UR 014	I 33
	"Sempre que possível irei acompanhá-lo." UR 015	I 36

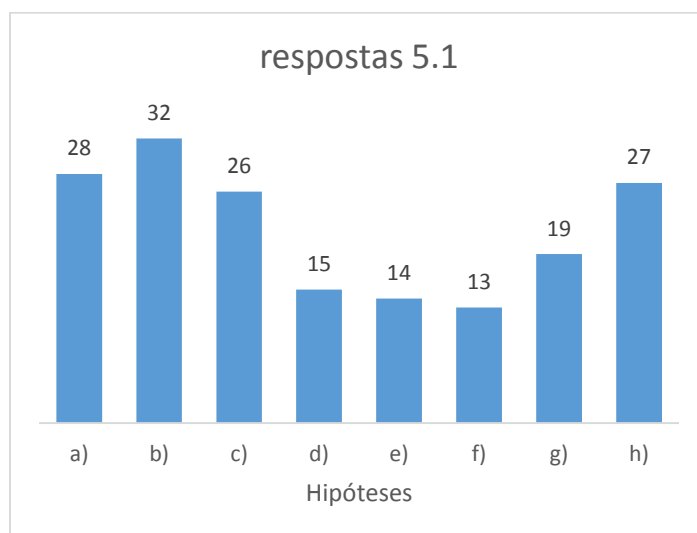
Importa referir que para tal, e de acordo com Silva (1997, p.28), é necessário fomentar a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória, bem como "proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória".

Questão 5- "Na sua opinião, frequentar o Jardim de Infância pode ser uma boa estratégia para uma boa adaptação à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico? (Assinale com um X)"



*Figura 8 – Frequentar o J.I. é uma boa estratégia para a adaptação à escola do 1.º ciclo*

Sendo a resposta afirmativa, as hipóteses mais importantes para uma boa adaptação foram as seguintes:



*Figura 9 – Respostas à questão 5.1 Parte II*

- a) Quando a criança frequenta o Jardim de Infância aprende regras para estar na sala
- b) Quando a criança frequenta o Jardim de Infância adquire regras de convivência em grupo
- c) Quando a criança frequenta o Jardim de Infância aprende a participar ativamente nas atividades pedagógicas
- d) Quando a criança frequenta o Jardim de Infância tem oportunidade de realizar atividades prévias de leitura e escrita
- e) Quando a criança frequenta o Jardim de Infância tem oportunidade de realizar atividades prévias de matemática
- f) Quando a criança frequenta o Jardim de Infância tem oportunidade de realizar atividades prévias de estudo do meio
- g) Quando a criança frequenta o Jardim de Infância tem oportunidade de realizar atividades prévias de expressões (música, plástica, dramática, físico-motora)
- h) Quando a criança frequenta o Jardim de Infância agiliza as suas capacidades cognitivas

A opinião dos Encarregados de Educação divide-se um pouco por todas as hipóteses. Na escolha dos Pais, mais importante para uma boa adaptação será quando a criança frequenta o jardim de infância adquire as regras de convivência social. A menos importante é quando a criança frequenta o jardim de infância tem oportunidade de realizar atividades de estudo do meio. Na satisfação desta competência o Educador de Infância surge, para Vasconcelos (2008), com o papel de criar momentos para que a criança ganhe autoconfiança, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e objetos (...) de modo a modificá-los (...) e auxiliar as crianças que (...) revelem maiores dificuldades (p. 85).

Questão 6: “Na sua opinião, a articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (assinale com um X apenas uma das hipóteses):”

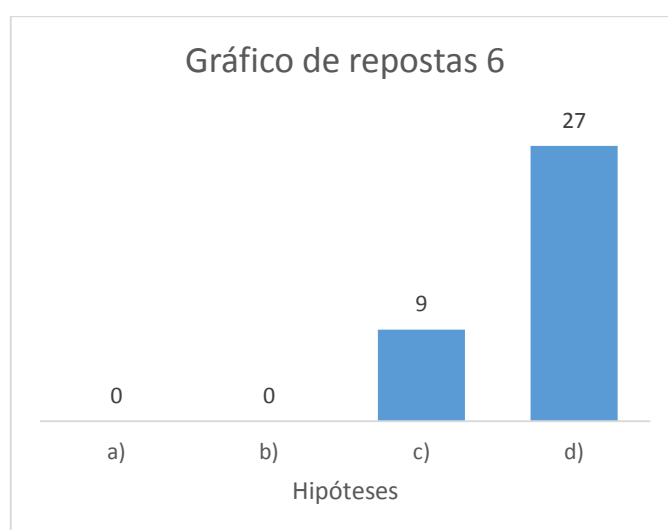


Figura 10 – Respostas à questão 6 Parte II

É importante constatar se os pais consideram significativo a articulação entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo. Verifica-se a seguir o grau da sua importância.

- a) Não tem importância
- b) Tem pouca importância
- c) É importante
- d) É muito importante

Para a maioria dos Pais a articulação é muito importante, os restantes acham importante. Os modelos curriculares congregam uma visão integradora dos objetivos e métodos de ensino, das fontes de currículo e das finalidades da educação, bem como da organização espaço-temporal (Cardona, 1992, Forneiro, 2007; 2007a, 2007b). O

modelo curricular é um importante «andaime» para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional. Orienta e organiza ainda a compreensão das inter-relações «entre dimensões; a compreensão das interfaces entre essas dimensões e as áreas curriculares integradas; as interfaces da educação de infância e o ensino básico» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 30).

No quadro seguinte sugere-se as opiniões da importância sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

Quadro 3 – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação

QUESTÃO	UNIDADES DE REGISTO	UC
6- “Na sua opinião, a articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.” 6.2- “Indique porquê?”	“A comunicação é muito importante.” UR 016	I 2
	“Para desenvolvimento.”	I 4
	“Porque aprende a cumprir regras e a trabalhar em grupo.” UR 017	I 6
	“Primeiro contato com a aprendizagem escolar, sendo sempre uma continuidade.” UR 018	I 7
	“Porque prepara a criança em muitas áreas da sua vida.” UR 019	I 9
	“Por haver um elo de ligação entre a Educadora e a futura Professora.” UR 020	I 13
	“Ajuda na adaptação.” UR 021	I 15
	“Desenvolve competências cognitivas e permite abordar temáticas adequadas, contudo é importante que a criança tenha tempo para brincadeira livre.” UR 022	I 18
	“Por todos os motivos indicados na pergunta 5.” UR 023	I 19
	“Melhor integração.” UR 024	I 22
	“Para adquirir bom comportamento, realização de trabalho...”	I 25
	“Fica mais integrado e já conhece, não é novidade...” UR 025	I 30
	“Pois enquanto frequenta o pré-escolar, o meu educando desenvolve as suas capacidades e conhecimentos e assim tem uma melhor preparação para o 1.º Ciclo.” UR 026	I 31
	“Por facilitar a criança no acompanhamento do programa curricular do 1º Ciclo.” UR 027	I 32
	“Para preparar as crianças para o ano que se avizinha.” UR 028	I 35

Considera-se assim que a transição é para Castro e Rangel (2004, p. 135) “vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto.” Em 1975 e 1977,

segundo Vasconcelos (2007), surgem os primeiros estudos internacionais sobre a importância das transições na vida das crianças.

Questão 7: “Tem conhecimento de atividades desenvolvidas pelo Jardim de Infância que facilitem a transição das crianças para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico? (Assinale com um X uma das hipóteses)”

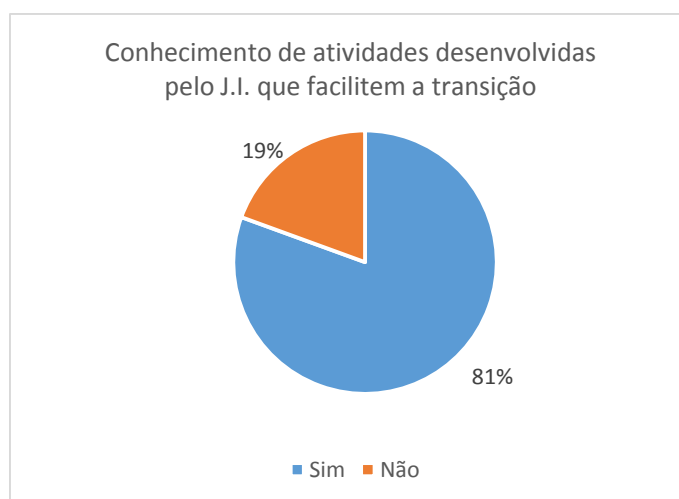


Figura 11– Conhecimento de atividades desenvolvidas pelo J.I. que facilitem a transição

Para uma boa articulação, são realizadas atividades entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo que facilitem a transição das crianças. Mas o que é certo é que apesar de esta articulação ser feita, como foi observado anteriormente, muitos pais não têm conhecimento de que se passa na escola.

Observando o gráfico da figura 11, verifica-se que uma pequena amostra não tem conhecimento desta articulação. Será importante uma maior divulgação sobre estas atividades. Segue-se a menção das opiniões dos pais relativas à importância da facilitação da realização das atividades.

Quadro 4 – Categorização das respostas dos inquiridos realizados aos Encarregados de Educação

QUESTÃO	UNIDADES DE REGISTO	UC
7 – “Tem conhecimento de atividades desenvolvidas pelo Jardim de Infância que facilitem a transição das	“Início de uma longa aprendizagem.” UR 029	17
	“Estimula-as a aprender, ter curiosidade, eles crescem em conhecimento, é ampliado na sua visão sobre o mundo à sua volta.” UR 030	19
	“Começam a conhecer letra e número.” UR 031	110

crianças para a escola do 1.º	“Porque a adaptação ao primeiro ciclo é melhor.” UR 032	I 14
Ciclo do Ensino Básico?	“As atividades de articulação.” UR 033	I 23
7.1 – Indique porquê.”	“É mais ou menos tudo o que consta na pergunta 5 do questionário.” UR 034	I 26
	“O meu filho falou que foi à sala do 1.º ano cantar uma lengalenga e que gostou.” UR 035	I 28
	“Às vezes vai à sala do 1.º Ciclo.” UR 036	I 30

Novamente sublinha-se que exige um esforço por parte dos docentes para adequar metodologias e recorrer a diferentes estratégias de forma a tornar esta articulação (curricular) uma mais-valia para todos os intervenientes. Para além disso, poderá contribuir para a melhoria do desempenho das crianças. De acordo com Morgado & Tomaz (2009) “tem vindo sucessivamente a ser considerada como uma dimensão estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo pelos contributos que pode propiciar em termos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo” (citado em Carvalho, 2010, p.19).

Questão 8: “Em seu entender, acha importante que o Jardim de Infância e a escola programem atividades em conjunto? (Assinale com um X uma das hipóteses)”

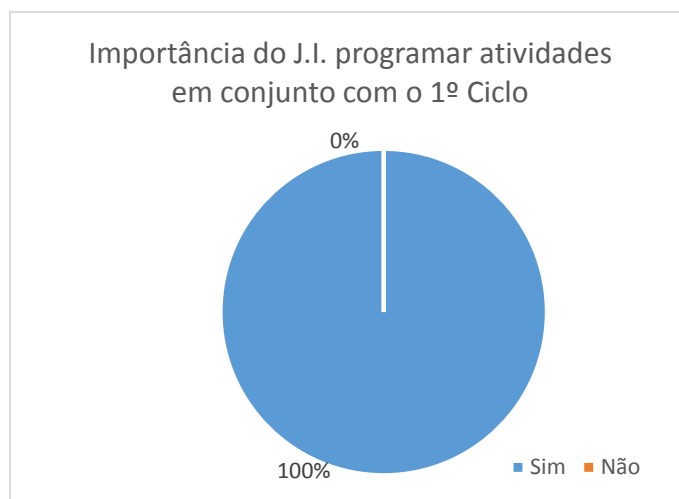


Figura 12 – Importância do J.I. programar atividades em conjunto com o 1.º Ciclo

A articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo acarreta a elaboração e realização de atividades em conjunto. Importa saber a opinião dos pais sobre a importância da realização destas mesmas atividades.

A resposta sim foi unanime. Seguidamente apresenta-se a importância a programação da planificação de atividades, mediante a opinião dos Pais.

Quadro 5 – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação

QUESTÃO	UNIDADES DE REGISTO	UC
<p>8 – “Em seu entender, acha importante que o Jardim de Infância e a escola programem atividades em conjunto?”</p> <p>8.1- “Indique porquê?”</p>	<p>“Para irem mais bem preparados para a nova etapa.” UR 037</p>	<p>I 2</p>
	<p>“Facilita a integração da criança com outras crianças, com idade escolar diferente.” UR 038</p>	<p>I 3</p>
	<p>“Motiva a criança e dissipa a ansiedade.” UR 039</p>	<p>I 6</p>
	<p>“Para terem conhecimento do ano seguinte.”</p>	<p>I 7</p>
	<p>“Ajuda na adaptação.” UR 040</p>	<p>I 8</p>
	<p>“Para melhor convivência e partilhamento.” UR 041</p>	<p>I 9</p>
	<p>“Aprender a conviver.” UR 042</p>	<p>I 11</p>
	<p>“Para uma integração mais fácil no 1.º Ano.” UR 043</p>	<p>I 13</p>
	<p>“Para uma melhor adaptação e coordenação entre os dois ciclos.” UR 044</p>	<p>I 14</p>
	<p>“Facilitará a transição e adaptação.” UR 045</p>	<p>I 18</p>
	<p>“Para uma melhor e mais rápida integração das crianças na transição.” UR 046</p>	<p>I 19</p>
	<p>“Complementam-se.” UR 047</p>	<p>I 20</p>
	<p>“Para se possível dar continuidade às atividades e programas. Também podem facilitar a transição.” UR 048</p>	<p>I 23</p>
	<p>“Para terem melhor conhecimento entre o Jardim e o 1.º Ciclo.” UR 049</p>	<p>I 24</p>
	<p>“Para as crianças não ficarem ansiosas e já saberem um pouco do que as espera.” UR 050</p>	<p>I 25</p>
	<p>“Para que as crianças quando passarem para o 1.º Ciclo não sintam uma grande diferença e assim a sua adaptação será melhor.” UR 051</p>	<p>I 28</p>
<p>“Para permitir às crianças uma melhor inserção no meio escolar.” UR 052</p>	<p>I 31</p>	
<p>“Para permitir às crianças uma melhor inserção no meio escolar.” UR 052</p>	<p>I 32</p>	
<p>“Para interagirem várias idades.” UR 053</p>	<p>I 35</p>	

Questão 9:” Sabe se o seu educando já visitou alguma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve contato com os professores e alunos do 1.º Ciclo? (Assinale com um X uma das hipóteses)”

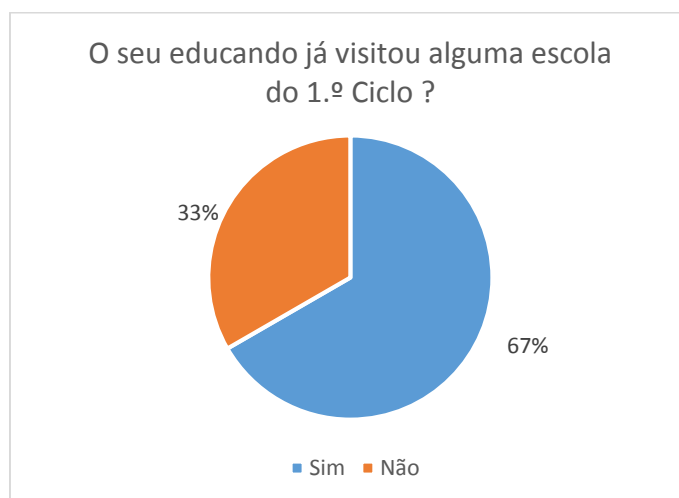


Figura 13 – O seu educando já visitou alguma escola do 1.º Ciclo

Para além da dinamização de atividades em conjunto outra das estratégias facilitadoras da transição é as visitas às salas e o contato das crianças do pré-escolar com os professores e alunos do 1.º Ciclo. No gráfico da figura 9 podemos perceber o conhecimento dos Pais sobre estas visitas.

Apesar das 24 respostas afirmativas, 12 pais desconhecem a prática da ocorrência das visitas às salas. Dados dizem-nos que os pais desconhecem estes projetos de escola concebidos e orientados pela coordenação do agrupamento. É sabido que os Educadores de Infância e aos Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico são impulsionadores no estabelecimento de contactos, na promoção de atividades conjuntas e na preparação dos momentos diversificados, da qual fazem parte os momentos anteriores à transição, os momentos de transição e os momentos posteriores, isto é, o momento em que a criança se adapta à nova realidade. É, pois, imprescindível que haja um acompanhamento da criança que sofre o momento de transição. (Machado, 2007, p. 16).

Questão 10: “Para que a transição do seu educando decorra de forma positiva, acha que o professor que o receber na escola deverá ter acesso à avaliação que a educadora fez durante esse ano letivo? (Assinale com um X uma das hipóteses)”

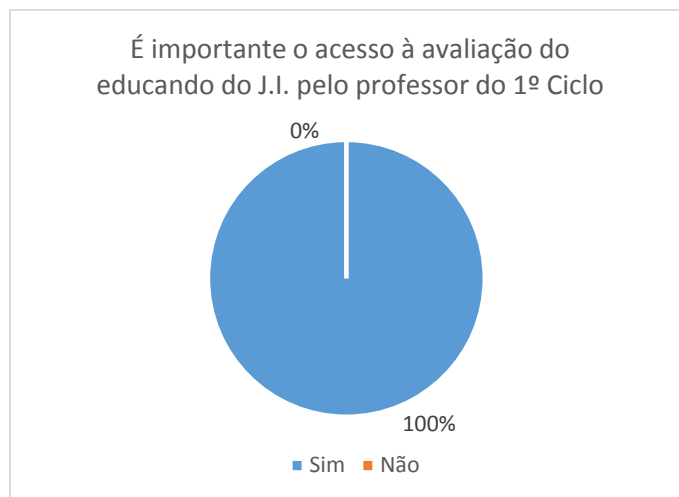


Figura 14 – É importante o acesso à avaliação do educando do J.I. pelo professor do 1.º Ciclo

Relativamente ao acesso da Avaliação efetuada no jardim de infância, aos professores do 1.º Ciclo, a opinião dos pais foi a seguinte:

Quadro 6 – Categorização das respostas dos inquéritos realizados aos Encarregados de Educação

QUESTÃO	UNIDADES DE REGISTO	UC
10 – “Para que a transição do seu educando decorra de forma positiva, acha que o professor que o receber na escola deverá ter acesso à avaliação que a educadora fez durante esse ano letivo?” 10.1- “Indique porquê?”	“Para conhecer o aluno.” UR 054	I 4
	“Porque ajuda o professor a conhecer o aluno.” UR 055	I 6
	“Para os conhecer.” UR 056	I 7
	“Conhecimento sobre a criança.” UR 057	I 9
	“Assim conhecer a capacidade do aluno.” UR 058	I 10
	“Para a futura professora inteirar-se quanto às necessidades da criança.” UR 059	I 13
	“Para compreender e conhecer o histórico do aluno.” UR 060	I 14
	“Para conhecer melhor o aluno.” UR 061	I 15
	“Para melhor conhecer as potencialidades e necessidades da criança.” UR 062	I 18
	“Para melhor compreender os pontos onde existem mais dificuldades.” UR 063	I 19
	“Para já ter conhecimento prévio do que ele é. As suas dificuldades e saberes.” UR 064	I 23
	“Para perceber o perfil do aluno e ter uma avaliação preliminar das competências adquiridas.” UR 065	I 24
	“Porque assim lerá o conhecimento do desenvolvimento da criança.” UR 066	I 25
	“Porque é importante que a nova professora saiba o aproveitamento do novo aluno, no ano anterior.” UR 067	I 26
	“Fica a conhecê-lo melhor.” UR 068	I 30

	“Porque acho que seja importante que o professor conheça todo o trabalho e conhecimento que cada aluno tem.” UR 069	I 31
	“Para perceber algumas das dificuldades que a criança possa ter.” UR 070	I 32
	“É importante saber tudo o que a criança já fez até ali, para que a professora possa conhecer melhor cada aluno.” UR 071	I 33
	“Para ter alguma ideia do que a criança sabe.” UR 072	I 35

Destaca-se ainda a elevada importância de o professor do 1.º Ciclo ter conhecimento prévio das atividades realizadas no jardim de infância e das aprendizagens já realizadas podendo adaptar a sua ação pedagógica às características e necessidades do aluno, assim como, procurar em trabalho cooperativo, estratégias de continuidade intervindo desde cedo no processo ensino aprendizagem da criança (Rodrigues, 2005).

Ainda se questionou sobre quais as competências que devem ser do conhecimento do professor relativamente às crianças de transição:

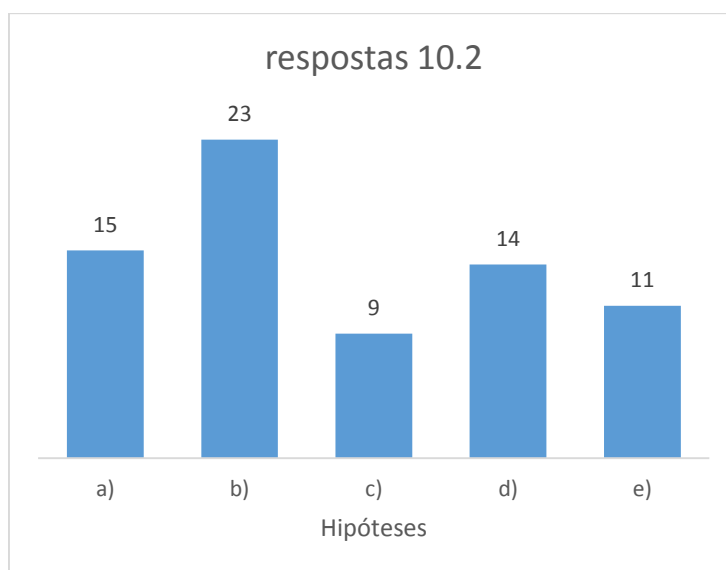


Figura 15 – Respostas à questão 10.2 Parte II

- a) O comportamento da criança
- b) As suas capacidades e competências cognitivas e/ou intelectuais
- c) As suas capacidades e competências psicomotoras
- d) As suas capacidades e competências relacionais e emocionais
- e) As suas dificuldades de aprendizagem
- f) Outra(s)

As respostas ocupam as 5 hipóteses, sendo a mais considerada as capacidades e competências cognitivas e/ou intelectuais. As crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao seu mundo, sendo que neste processo é essencial ter-se atitudes e cuidados educativos disponibilizando à criança a noção de previsibilidade do contexto (Idem, p.15). Se a entrada no 1.º Ciclo for eficaz a criança apresenta-se como um cidadão emancipado, devendo esta a ser a finalidade educativa dos educadores e professores (Idem, p.23).

Ainda que com uma reduzida significância estatística um dos inquiridos ainda manifestou nesta questão exaltando a importância de todas as competências.

Quadro 7 – Categorização das respostas dos inquiridos realizados aos Encarregados de Educação

QUESTÃO	UNIDADES DE REGISTO	UC
10.2." Indique quais."	"Todos são importantes." UR 073	1 28

Assim, tal como refere Azevedo (2007) se a Educação de Infância aparece como sendo algo que decide o desenvolvimento de cada pessoa que leva a uma política de igualdade de oportunidades é crucial repensar a transição para que não aconteçam ruturas ou cortes entre estas circunstâncias educativas.

## 6.2. Apresentação de dados oriundos das entrevistas semiestruturadas aos Educadores e Professores

Foram realizadas cinco entrevistas, a três Educadoras de Infância e a duas Professoras de 1.º Ciclo, todas do sexo feminino. Através da realização da entrevista pretendíamos obter dados com base nas unidades de análise em Articulação; constatar as concepções de currículos entre as duas valências; perceber qual posição dos docentes quanto à articulação entre ciclos e constatar se a articulação é vertical ou horizontal no Agrupamento de Escolas em estudo.

### 6.2.1. Categoria Articulação Curricular

A categoria "Articulação Curricular" engloba três subcategorias: (i) Articulação; (ii) Momento e (iii) Objetivos.

A partir da análise dos dados podemos dizer que a subcategoria "Articulação" é praticada neste agrupamento de escolas através dos relatos feitos diferentes

perspetivas dos entrevistados. Há uma preocupação pelos docentes em tranquilizar os encarregados de educação, tentando desmistificar um pouco a questão de terem que mudar de escola, de irem para o 1.º ano, aquela ideia que os pais às vezes também ficam muito ansiosos com a ida para o primeiro ciclo que é uma grande responsabilidade (UR 0020). A articulação, inicialmente, é ponderada entre docentes dos dois níveis de ensino, e na experiência tem sido muito fácil. “É uma questão de bom senso e de articulação, principalmente entre duas pessoas” (UR 0015). Os entrevistados reconhecem a importância de “conhecer o currículo do primeiro ano e o primeiro ano conhecer as Orientações Curriculares do Pré-Escolar, havendo uma articulação entre os dois currículos” (UR 004).

Segundo Serra (2004), a discussão e reflexão sobre as especificidades e as semelhanças entre Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso das crianças. Nesta primeira etapa, é importante haver uma transação de documentos, dos Educadores para os Professores. Segundo o relato de um docente, também existe articulação neste sentido, onde são “entregues os relatórios e os processos dos meninos que foram para o primeiro ano e aí se explica aos professores do 1.º ano as competências e as dificuldades de cada criança, portanto logo aí fez-se uma articulação” (UR 0023). É importante também para a professora de 1.º Ciclo ficar com alguma ideia já das competências e dificuldades de cada criança. É uma mais valia também depois para a professora perceber melhor o comportamento da criança” (UR 003).

A subcategoria “Articulação” passa essencialmente pela parceria e “troca de informações de alguns temas ou algumas áreas de conteúdo que os professores acham que as crianças têm mais dificuldades (...) pode-se também discutir quais são as atividades que se podem também fazer no jardim de infância e podem colmatar um pouco essas dificuldades no primeiro ciclo, tanto a nível da língua portuguesa, como do meio físico, como da matemática, portanto há sempre uma troca de informação para ver no que é que se pode ajudar e depois no 1.º Ciclo as crianças não terem tantas dificuldades e haver uma melhor integração” (UR 0025).

A integração das crianças no primeiro ciclo também passa pelo processo de adaptação em sala: “Nos primeiros dias tento que elas se sintam bem e que não seja muito diferente do Jardim de Infância e depois gradualmente vou introduzindo as regras, o estarem sentadas mais tempo, falamos muito também do que se passava no jardim de infância para não ser um grande impacto” (UR 0077). Sim-Sim (2010), refere que “há que ter em conta que este momento de transição é algo que está conotado por uma grande diversidade de emoções (medo, stress, angústia, alegria)”. (p.111-118)

O E2 refere que "...depois ao longo do ano íamos combinando com os professores algumas atividades..." (UR 0024). Posto isto, as visitas ao jardim de infância e salas do 1.º Ciclo são imprescindíveis para o sucesso da articulação entre ciclos, desde que se organizem, previamente: "Eles são avisados com antecedência que nós vamos fazer uma visita ao primeiro ciclo ou que as crianças do primeiro ciclo também nos vêm fazer uma visita..." (UR 0026). Pode-se constatar neste processo que a articulação se realiza de uma forma estruturada, na medida em que se preveem as principais etapas na articulação, como refere o E5 "...antes as crianças vão à nossa sala e estão a assistir a uma aula e durante o ano também fizemos uma a articulação simples que eles gostaram muito e os nossos prepararam atividades para irem apresentar ao JI. Foi muito interessante e foi muito giro" (UR 0079). Importa ainda nesta subcategoria mencionar que a "Articulação" se organiza progressivamente, de modo a serem atingidos os objetivos para uma boa articulação curricular: "...que é uma articulação progressiva. Começamos um bocadinho devagar e depois as coisas vão..." (UR 0040).

A partir da análise de dados, encontramos quatro **Momentos** que marcam a "Articulação Curricular". Na opinião dos entrevistados:

- A inquietação na transição: "..., a transição, o ir para a escola, o não ir para a escola começa a ser discutido no segundo período e depois mesmo decidido no 3.º período" (UR 007);
- A importância da articulação: "...deverá haver uma ligação entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, tem de ser o mais pertinente possível para que tudo seja em benefício do grupo e das crianças em si" (UR 0043);
- A partilha: "Os momentos que existem são partilhados e pensados atempadamente" (UR 0049);
- A continuidade pedagógica: "Durante o ano letivo há momentos de encontro..." (UR 0078).

Estes momentos são comprovados durante análise de dados obtidos e deram ênfase na síntese das entrevistas realizadas.

A subcategoria "**Objetivos**", é vista pelos entrevistados como a dinamização da própria articulação. Como refere o E2: "...há sempre um objetivo que é a tal articulação..." (UR 0034). Mas tudo depende dos intervenientes neste processo avaliativo.

Segundo Vasconcelos (2007), articular implica cuidar das transições tornando-as educativas. Significa encontrar estratégias para facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. A partilha de saberes e o entendimento de ambas as partes, converge para o grande objetivo: "...conhecer ambas as realidades, ajudar a que a transição seja mais, gradual, natural e fácil para as crianças, não estou a pensar nos

adultos, estou a pensar principalmente nas crianças e que seja fácil até em termos emocionais, que às vezes há um salto muito grande e as crianças não estão preparadas e há realmente um choque, porque as metodologias são bastante diferentes” (UR 0012), refere o E2. A integração facilitadora das crianças do Jardim de Infância no 1.º Ciclo também é um objetivo relevante para o E4: “O objetivo é por um lado preparar a entrada dos próximos, ambientarem-se, como é e também o contato com os miúdos do primeiro ano e muitos deles já lá estiveram, também é bom para eles, desmistifica algumas ideias que eles possam ter por aquilo que ouvem por aí (UR 0065)”.

Outra estratégia utilizada é que a articulação entre salas seja definida pelo número de crianças provenientes de cada sala de Jardim de Infância: “...tentamos sempre que a articulação seja com uma sala de crianças que tenham já estado no jardim de infância...” (UR 0027). A convivência das crianças do primeiro ciclo com as que estiveram inicialmente no Jardim de Infância é muito gratificante. Nota-se o envolvimento de caráter protetor para com os mais pequenos. O objetivo inicial em destaque é, segundo o E4: “Objetivo no 1.º período além da passagem de casos, a informação dos alunos que integram, também se faz visitas os alunos da pré, do Jardim de infância vão às salas do 1.º ano” (UR 0064). Todos estão em sintonia perante esta dimensão objetiva. Pode-se concluir que tudo é positivo “...desde que as pessoas se predisponham a levar a termo aquilo que inicialmente está programado” (UR 0052).

Uma "articulação curricular" é constituída por “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1.º CEB: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores (...)” (Serra, 2004 p.19).

### **6.2.2. Categoria Estratégias na Transição entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo**

Quanto à categoria “Estratégias na Transição entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo”, encontrámos cinco subcategorias: (i) Planificação, (ii) Projeto curricular de Grupo, (iii) Atividades de Articulação, (iv) Reuniões e (v) Avaliação.

Mediante a análise de dados obtida, a subcategoria “**Planificação**” é um meio organizacional de preparação de um plano de trabalho, ou seja, um projeto: “...temos um projeto de articulação com o primeiro ciclo, normalmente fazemos com o primeiro ano e temos quatro momentos ao longo do ano, um de planificação só entre educadores e professores e depois três momentos de atividades conjuntas” (UR 001), transpondo para a escrita as atividades a realizar, em equipa educativa: “...planificam-se algumas atividades em conjunto para realizar durante nesse período” (UR 0060). As atividades

são planeadas entre Educadores e Professores de 1.º Ciclo: "... fazemos a planificação junto com o professor do 1.º Ciclo, inicialmente e vemos quais são as atividades que nós podemos desenvolver no 1.º Ciclo" (UR 0028).

Por vezes, em grande assembleia de grupo, as atividades são planificadas juntamente com as crianças, fazendo elas parte integrante do sucesso desta articulação: "Falamos em grande grupo as ideias gerais, o que estamos a pensar fazer esse período e depois junta-mo nos a pares ou grupos de 3 e depois planificam mais em concreto o que vão fazer, como vão fazer, quando vão fazer" (UR 0061), "Depois com as crianças nós planificamos, em tapete, nós organizamo-nos e escolhemos qual é o tema que poderemos ir desenvolver ao primeiro ciclo..." (UR 0029).

Importa salientar a valorização do parecer das crianças neste processo, pois são parte integrante e fundamental na conceção primordial deste projeto, como refere o E3: "Valorizando o trabalho futuro, valorizando tudo o que eles fizeram como preparação para e explicando que é uma etapa nova e que eles vão estar à altura do desempenho..." (UR 0044). Sendo assim, Vasconcelos (2007) refere que:

Independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins-de-infância ou escolas do 1.º CEB, acreditamos, no entanto, que uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de aula poderá antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. Acredito que a mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos irá contribuir para uma transição harmoniosa. (p.81)

**O Projeto Curricular de grupo** prevê esta articulação tanto para os educadores, "...até às idas ao primeiro ciclo que eles de vez em quando também vão às salas do 1.º Ciclo e também a questão das crianças do 1.º Ciclo principalmente as do 1.º ano que estiveram o ano passado nas salas de jardim de infância, virem aqui à sala já contar uma história e fizerem alguns jogos com estas crianças também para eles perceberem que não é nenhum bicho de sete cabeças irem para o 1.º ano, e até o facto de verem as professoras do primeiro ciclo ali na rua e que conversam com elas e que temos algum relacionamento ajuda a desmistificar um pouco o que é o primeiro ano" (UR 0021), como para os professores de primeiro ciclo, "No 1.º ano a professora tinha preparado pequenas tarefas que sabia, já teria visto connosco que eles saberiam desempenhar, no 3.º período, portanto, por exemplo tarefas de conhecimento de palavras ou de orientação espacial, de imagens e eles fizeram essas atividades numa sala de primeiro ano, numa ficha, mais ao modo do 1.º Ciclo e fizeram com a professora do 1.º Ciclo. E depois no dia seguinte ou dois dias depois, trocámos a outra metade da turma. E voltámos a fazer as mesmas atividades" (UR087), segundo o E1.

No início do ano, ao elaborar o projeto curricular de grupo, são programadas as atividades ou visitas a realizar durante o ano letivo, de modo a estabelecer uma calendarização programática, visando os interesses comuns. Segundo o E1, "...um dos momentos que foi programado foi o que nós chamamos de "Pular a cerca", com uma turma de primeiro ano, dividimos as turmas e em 2 dias pré combinados trocámos metade da turma do pré-escolar esteve com a turma do 1.º Ciclo e metade da turma do 1.º Ciclo esteve com a do pré-escolar e desenvolveram-se a mesma atividade com os meninos de um e de outro ano. Ou seja, no jardim de infância fizemos as atividades normais rotineiras da sala de jardim de infância onde estavam também os meninos do 1.º Ano, e em que eles puderam também desempenhar um papel mais de tutoria de algumas situações e em que puderam também voltar a brincar também um bocadinho mais livremente e gerir o seu tempo autonomamente nos vários cantos" (UR 006).

Na subcategoria "**Atividades de Articulação**", como já foi referido, podem ser ocasionais, "...até por sua iniciativa pegavam em livros e iam ler histórias ao jardim de infância que é uma coisa que nunca tinha acontecido e vão. Uma foi preparada por mim, mas as outras foram por iniciativa deles, aqueles que já se sentem seguros a ler..." (UR 0066), ou dirigidas, de modo a trabalhar as diferentes áreas de conteúdo: "Sim, foi a leitura das histórias, dramatização das mesmas, jogos relacionados com a matemática, com o português, as lengalengas, as canções" (UR 0086) ou, "...apontamos coisas relacionadas com a língua como o trabalhar lengalengas, o contar histórias, ler historias, apresentar histórias, depois na matemática falou-se que podiam ser desenvolvidos alguns jogos em conjunto..." (UR 0075). Pode não acontecer tudo de forma linear. Por vezes, alteram-se dinâmicas de modo a alcançar o sucesso pedagógico. De acordo com o E1, "...às vezes mudamos de par pedagógico, de período para período, este ano mudamos pouco, só uma vez me parece. Fazemos um par pedagógico em cada atividade, ou seja, um professor de 1º ano com um ou dois educadores, conforme o número de salas e o número de turmas de primeiro ano, com um ou dois educadores, fazemos ali um par pedagógico e fazemos a troca de tarefas e combinamos" (UR 0017).

A subcategoria "**Reuniões**" revela um meio eficaz desta articulação. Como refere o E1, "Cada um tem o seu espaço a sua importância. Agora em termos de conhecimento, de perceber o que é que vão precisar no ano que vem e de eles também perceberem o que é que se trabalhou este ano, isso concordo e fazemos. É uma das coisas que discutimos nas reuniões de articulação entre o jardim de infância e o 1.º ano" (UR 005). Nestas reuniões, além de planificar o ano letivo, também se abordam assuntos de carácter pessoal ou familiar da criança. Segundo o E4, "...há mais duas reuniões, além dos contactos informais, estamos a falar do que é formal. Em termos de informações, percurso do aluno, algumas dificuldades, algumas coisas em ter a atenção

em relação à família, em relação às competências e esse tipo de coisas” (UR 00 59). Esta partilha de casos e discussão de capacidades ou dificuldades das crianças são essenciais na constituição geral do grupo/ turma no ano seguinte, de forma a que a professora do 1.º ano defina estratégias, de modo a alcançar o bom aproveitamento escolar. Tal como refere Ribeiro (2002, p. 12), “o princípio da continuidade educativa impõe que a educação das crianças do Jardim de Infância não seja alheia ao que se passa na família, nem ao que se passará na escola.

A subcategoria “**Avaliação**” é de extrema relevância na passagem do processo individual da criança, da Educadora que o acompanhou para a professora que o vai seguir: Conforme refere o E5 “...é uma forma de nós sabermos como é que aquela criança é, que competências tem, o que é que ela adquiriu e não adquiriu” (UR 0081). Torna tudo mais delineado e encaminhado neste processo. Ainda na perspetiva do E5, “...é uma mais-valia tanto para a professora como para a Educadora. Nós aprendemos as duas e depois é mais fácil no futuro inteirar-se sobre a criança” (UR 0082). A avaliação das aprendizagens das crianças no Jardim de Infância, realizada continuamente, dará ao professor uma visão global das aptidões fortes e fracas e suas áreas de conteúdo. Muitas das fragilidades das crianças têm repercussões negativas posteriormente se o professor não tiver conhecimento do seu percurso familiar e educativo, conforme dizem em entrevista os E1, E2 e E4, respetivamente:

- “...processo escolar de cada criança começa onde começa a sua integração no jardim de infância, na escola. Se está na escola desde o jardim de infância, tudo aquilo que, assim como nós educadoras nos esforçamos por perceber como foi o trajeto das crianças até ao jardim de Infância, até chegarem a nós, aos 4 ou aos 5, normalmente é aos 5, assim como nós fazemos uma entrevista com os pais, individual, personalizada, tentamos perceber como foi o percurso da criança até nós, também achamos que é importante que os professores saibam o que foi o percurso das crianças até chegar a eles” (UR 009).
- “Porque há famílias que os professores têm de estar de alerta até cerca de algum comportamento de alguma criança de risco por exemplo e temos logo que dar essas dicas ao professor” (UR 0033).
- “Sim, principalmente em casos que são preocupantes...” (UR 0063).

De acordo com Silva et al. (2016), um dos meios facilitadores é comunicar os processos desenvolvidos e os progressos de aprendizagem da criança. Através da partilha dos documentos de avaliação das aprendizagens da criança entre a Educadora e o Professor do 1.º Ciclo.

Segundo o E2, o educador não deve transmitir todos esses dados importantes e deixar um pouco o professor descobrir esses factos e analisá-los: “...nós podemos até

dar algumas dicas e algumas características da criança, mas não têm de ser todas, que até é bom para o professor descobrir e ter algumas expectativas...” (UR 0032).

Ainda nesta subcategoria, observa-se na dimensão da avaliação, a intenção de sensibilizar os Encarregados de Educação na transição para o 1.º Ciclo, segundo o E1, ...”no momento de avaliação é que costumamos envolver mais os pais e dizer-lhes o que é que é esperado no 1.º ano, que eles vão estar mais livres, ou seja, muito menos vigiados, e portanto que vão conversando com eles em casa, até do que fazem, como gerem o seu tempo livre, porque pelo menos aquela hora e meia de almoço, e mesmo os intervalos de meia hora, são tempos que normalmente as crianças do pré-escolar fazem acompanhadas ou bastantes supervisionadas pelas assistentes operacionais e no 1.º Ciclo já não é assim, essa capacidade e a supervisão é muito menor e só costumam fazer disparates, principalmente no primeiro período, sobem às barreiras, fazem aquelas experiências que não fizeram antes” (UR 008). É uma etapa de grande mudança e evolução nos comportamentos.

### **6.2.3. Categoria “Aspetos Organizacionais”**

Por fim apresentamos a última categoria: “Aspetos Organizacionais”, que compreende seis subcategorias: (i) Projeto de Articulação no Agrupamento, (ii) Promoção do Projeto, (iii) Dinâmicas, (iv) Envolvimento dos EE, (v) Constrangimentos e (vi) Melhoria.

A subcategoria “**Projeto de Articulação do Agrupamento**”, visa estabelecer ligações e estruturar medidas, pois, deve haver uma interligação com todos tanto o jardim de infância, como até a biblioteca, como agora até com a requalificação dos espaços exteriores, como não só no 1.º ano, mas com o 2.º, 3.º e 4.º ano, com a coordenação da escola, até depois com o agrupamento” (UR 0036). Este projeto, de acordo com E1, “...este projeto de articulação está previsto em PAA” (UR 0010), o que significa que está planeado desde o início do ano e aprovado em Conselho Pedagógico. De acordo com o E4, “o agrupamento tem que definir no plano anual de atividades no plano de turma, tem que estar definido” (UR 0068). Portanto, tem de haver uma articulação vertical e horizontal no Agrupamento para que tudo faça sentido, pois na perspetiva do E3, “...devia ser promovida sempre pela escola. Primeiro que tudo, a escola. E depois a articulação feita diretamente com o grupo do primeiro ciclo” (UR 0051). Para esse efeito são realizadas reuniões definidas no projeto, segundo os entrevistados E5, E4 e E4, respetivamente:

– “Sim, há articulação. Portanto 3 vezes durante o ano letivo, houve uma vez em cada período” (UR 0083).

– “Este ano é obrigatório fazer isto 3 reuniões, uma reunião por período com o objetivo de desenvolver algumas atividades em conjunto e como isso estava escrito as pessoas tiveram mesmo que fazer e depois até gostaram e predispuseram-se a fazer que são mais 3 reuniões...” (UR 0067).

– “...neste agrupamento fazem-se três reuniões, com os professores do 1.º ano e as educadoras. Fazem 3 reuniões” (UR 0062).

Segundo Silva e al. (2016), aquando do momento de transição, deve-se refletir em equipa de estabelecimento/agrupamento estratégias facilitadoras da transição. A comunicação entre docentes é fundamental para uma articulação vertical e horizontal num agrupamento.

Para ser posto em prática tem que existir uma sequencialidade de etapas no Projeto de Articulação e a “**Promoção do Projeto**”, segundo o E1 “...fizemos reuniões, fizemos um pequeno projeto que tem 3 páginas, é uma coisa simples, mas que tem ali uns 5 pontos, umas linhas orientadoras e que nós vamos cumprindo e fica e é muito prático de uma pessoa chegar e ver o que há para fazer e ir fazendo, não ocupa demasiado tempo, nem de reuniões entre Pré-Escolar e 1.º Ciclo e também não em termos de planificações, são coisas muito simples e muito práticas que podem ser postas em prática. E são, têm-no sido” (UR 0014). Para além da sua inclusão no PAA de Departamento de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, o Projeto prevê estar implícito no PCA e PE: “...que até no projeto curricular do agrupamento e no projeto educativo, portanto, está mais que planeado e conhecido, de todas as partes e é posto em prática” (UR 0011), segundo o E1.

Este projeto visa também, como já constatado anteriormente, expor os currículos e analisar o que têm em comum e o que têm de díspar. Pois segundo o E2 “...muitas vezes até os professores do primeiro ciclo não têm noção da forma como se trabalha no jardim de infância, acho até que havia de haver até apresentação das boas práticas, nós apresentarmos aos professores e até os professores apresentarem nos alguns exemplos deles em que nos discutíssemos qual era a forma de nós podermos também trabalhar aqueles assuntos, até em conjunto...” (UR 0042). Promovendo a sua intencionalidade, também se alcança o foro pedagógico para o E2 “...é necessária uma sequencialidade das crianças pelos vários ciclos e também uma colaboração também entre nós e o primeiro ciclo a nível dos conteúdos, das áreas, como é que devemos lidar com as crianças, como é que elas são” (UR 0035). Mesmo colaborando para o mesmo objetivo, o entrevistado E4 refere que “a articulação neste momento, este ano ficou

muito pelo, o que é bom, mas eu acho que não chega, tem de ser isto é mais alguma coisa” (UR 0070). Subentende-se que há sempre mais algo a fazer e a inovar.

O Projeto, é assim, um documento que estabelece a planificação educativa (objetivos e conteúdos de aprendizagem), a organização escolar e os processos de avaliação. De acordo com Roldão (1999), este é o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (citado em Marchão, 2012, p. 29). Considera-se, assim, que é aqui que podemos encontrar todo o planeamento de aprendizagens e desenvolvimentos de competências que as crianças terão de atingir, de um modo coerente e articulado.

Na análise de dados, relativamente à subcategoria **Dinâmicas** utilizadas na promoção do projeto, destacam-se as seguintes estratégias de execução para a sua realização:

- “..., irmos preparando as crianças que no ano que vem têm que estar mais concentradas, têm que estar mais autónomas, serem mais rápidas a fazer as coisas, têm que fazê-las com autonomia, mesmo a autonomia de trabalho e tudo, é muito importante ir trabalhando” (UR 0013) E1;
- “Às vezes mudamos de par pedagógico, de período para período, este ano mudamos pouco, só uma vez me parece. Fazemos um par pedagógico em cada atividade, ou seja, um professor de 1.º ano com um ou dois educadores, conforme o número de salas e o número de turmas de primeiro ano, com um ou dois educadores, fazemos ali um par pedagógico e fazemos a troca de tarefas e combinamos” (UR 0016) E1;
- “...pode haver até alguma colaboração de algum professor de 2.º Ciclo, professor de música, por exemplo que possa vir aqui ao jardim de infância, ou até de educação física que possa vir aqui ao jardim de infância dar alguns tempos dessa atividade ou dessa área” (UR 0037) E2;
- “...este ano tivemos aqui um projeto sobre a morfologia, a linguagem, a consciência morfológica. Tivemos resultados excecionais, foi em articulação até com a ESE...” (UR 0041) E2.

As crianças interagem em dinâmicas interativas e comunicam de forma mais autónoma e construtiva.

Os pais posicionam-se em lugar de destaque no que confere à responsabilização de idoneidade positiva de práticas em toda a articulação. Segundo os entrevistados E2 e E3, o “**Envolvimento dos Encarregados de Educação**” é elementar tanto em “...atividades de exterior em que se engloba a comunidade toda escolar em que os pais aí também participam, portanto, não é propriamente na atividade só com aquela sala, mas nas atividades que são feitas em conjunto, globalmente” (UR 0031), como a

“...serem eles também a terem um papel de educadores, dentro da sala, que não estão, mas na sala própria que é a deles, a casa” (UR 0046). É no seio familiar que se concretizam avanços significativos na transição das crianças, segundo o E3, “..., começando a falar da importância que há na passagem deles e no estar ao nível deles para que os pais os possam ajudar a desmistificar ansiedades, não criar muitas expectativas negativas, partilhar só mesmo aquelas que eles vão beneficiar e que vão ser capazes de” (UR 0045). Mas nem permanentemente há simplificações no caminho a percorrer. Como refere o E2, “nem sempre isso é possível porque os pais estão sempre muito ocupados e nem sempre é possível eles participarem nessa planificação” (UR 0030), refletindo-se posteriormente no percurso escolar da criança.

Relativamente à subcategoria “**Constrangimentos**”, os diferentes entrevistados consideram que:

- “...somos solicitadas continuamente para coisas quanto a mim com coisas menos importantes ou projetos menos importantes...” (UR 0054) E3;
- “Tirando aquela parte que é o ter que fazer um bocado de ginástica com o tempo, porque não temos o mesmo horário” (UR 0069) E4;
- “...às vezes é mais este cansaço geral das pessoas, de estarem a trabalhar até às 17h30 da tarde e depois termos que arranjar um dia depois das 17h30 porque há professores que trabalham até às 17h30 e para as reuniões conjuntas temos que sempre esperar para depois das 17h30, enquanto que os educadores neste momento estão a sair às três” (UR 0018) E1;
- “Mais tempo para conseguirmos ter mais reuniões e estarmos mais em cooperação uns com os outros.” (UR 0038) E2;
- “Os tempos de intervalo também são diferentes, daí a dificuldade.” (UR 0039)
- “Há alturas em que a gente vê, articulámos, mas foi um bocadinho à pressa, há muito que fazer, deixou-se um bocadinho para depois” (UR 0019) E1;
- “...o pré-escolar é muito absorvido pelos projetos, por “n” projetos que vêm de outros lados que nós não somos tão pouco auscultadas sobre eles e nós temos que responder em tempo certo, em timing certo e depois ficam outras coisas descuradas que talvez não devessem ficar para trás” (UR 0053) E3.

Na maioria das respostas, os entrevistados apontam para a problemática da falta de tempo e o excesso de atividades em projetos de escola. Mas houve uma objeção importante da parte do E4: “Não há formação para educadores e professores: ou é para educadores ou é para professores. Acho que há certo tipo de formações que deviam ser para todos. Há aqui uma barreira ainda que é imposta até pelo próprio sistema, porque o próprio sistema funciona assim” (UR 0073). O E5 ainda acrescentou que

“...estas 3 vezes por período não são suficientes e como eu já disse anteriormente eu acho que esta articulação deveria ser feita antes da constituição de turmas” (UR 0085), o que permitia certamente uma melhor consideração na organização e disposição de turmas, havendo mais analogia e metodologia no trabalho a efetivar. Finalmente, o E3 ainda acrescentou que “devíamos ser mais consistentes em impor, não é impor, é praticar aquilo que nós projetamos inicialmente” (UR 0050). Esta afirmação remete novamente para a questão do que é suposto construir aquando da planificação delineada para aquele ano letivo.

A construção desse processo de continuidade deverá, assim, ser uma das preocupações da escola. Desta forma, e tendo em conta que estes três conceitos (transição, articulação e continuidade) estão intrinsecamente ligados e conectados através de uma perspetiva de desenvolvimento contínuo torna-se necessário conhecer o papel de todos os intervenientes educativos, as estratégias utilizadas, o “conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (Roldão, 2009, p.68).

A finalizar, os dados recolhidos apontam para uma “**Melhoria**” nas medidas a adotar:

- “...logo no início do ano fazer-se uma projeção desse trabalho, para que durante o ano as coisas correm normalmente e não passar para trás” (UR 0055) E3;
- “Podemos sempre rever e reformular...” (UR 0057) E1;
- “..., mas essencialmente termos tempo também de vermos as práticas dos outros e mostrarmos as nossas práticas. As boas práticas” (UR 0058) E2;
- “...há uma parte que devia fazer parte desta articulação e ainda não foi implementada que é olhar para os programas e ver que domínios é que achamos que podem ser trabalhos, conceitos, domínios que são trabalhados no Jardim de infância que podem ser uma mais valia no 1º ano e o que é que foi trabalhado no jardim de infância e que nós já sabemos que é suposto que tragam para o primeiro ano para não estarmos a fazer a mesma coisa” (UR 0072) E4;
- “Em termos de aprendizagem global poderia fazer se aqui uma aprendizagem que não está a ser feita e penso que nos próximos anos era isso que se devia tentar mudar” (UR 0074) E4;
- “...acho importante que a articulação também seja feita antes de termos os meninos na sala, eu acho que nós devemos reunir antes e elas devem-nos dizer tudo aquilo que pensam sobre cada menino até antes mesmo da constituição das turmas” (UR 0084) E5.

A partir das diferentes perspetivas dos entrevistados, as melhorias devem incidir na:

- (i) Planificação do início do ano letivo;
- (ii) Partilha de boas práticas entre Educadores e Professores do 1.º Ciclo;
- (iii) Olhar cuidadosamente para currículos e áreas de conteúdo;
- (iv) Promover a aprendizagem organizacional;
- (v) Promover momentos entre docentes antes da constituição de turmas.

Os educadores e os professores do 1.º CEB deverão tomar iniciativas variadas a uma sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma "construção da transição" (Griebel & Niesel, 2003), incorporando saberes e perspetivas das crianças, dos pais, dos professores e educadores, da experiência dos agrupamentos e dos estudos de investigação.

### **6.3. Apresentação de Dados a partir da Análise Documental**

No presente trabalho, identifica-se e analisa-se evidências de articulação nos documentos orientadores do Agrupamento, como referenciais de atuação interna, nomeadamente no Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), Plano Anual de Atividades (PAA) e Projetos Curriculares de Turma (PCT). Com o mesmo intuito procurámos, através de outros documentos oficiais como: o Regulamento Interno (RI), relatório de autoavaliação do Agrupamento, relatório da avaliação externa da Inspeção-geral da Educação (IGE), documentos da equipa de articulação da escola, atas do Conselho Pedagógico, para se perceber como se unifica a articulação na escola.

#### **Projeto Educativo**

O Projeto educativo do agrupamento, a vigorar no período 2013-2016, redefine o perfil da escola e fomenta a participação dinâmica, responsável e colaborativa da comunidade educativa num modelo que se quer identitário, partilhado e plural. “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar, de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro). Aqui a Articulação surge como Identificação de um problema/ necessidade, no ano 2013, como um aspeto a melhorar, necessitando de uma intervenção prioritária: “Melhor articulação curricular entre departamentos.” Após a Análise *Swot*, a Articulação assinala-se como um Ponto Fraco: “Necessidade de uma melhor articulação curricular *intra* e entre departamentos. No ano letivo 2014/2015, os

dados da Área de Intervenção, o Sucesso Escolar, menciona como intenção “Aumentar a articulação entre os níveis de educação e ensino” importando “Realizar 5 reuniões entre docentes da Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo e realizar atividades conjuntas entre as crianças dos dois níveis”. Já no ano letivo 2015/2016, na mesma posição já se depara com “Manter”. É de salientar a intenção exposta neste documento, como a indicação de valorizar a Articulação e Transição entre ciclos.

### **Projeto Curricular de Agrupamento**

A partir da leitura e análise do PCA, deteta-se a ênfase na Articulação Curricular onde a concretização do currículo entende uma adequada articulação entre competências gerais e competências específicas, sejam elas relativas a aprendizagens transversais das diversas áreas curriculares ou a cada uma delas. A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global da educação / ensino. Em cada disciplina, as competências transversais deverão ser enunciadas de acordo com os requisitos, as atividades e as especificações próprias. Estas atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários ciclos de aprendizagem. Para a articulação interdisciplinar é essencial que, em todos os anos de escolaridade, haja uma atuação convergente e conjunta dos professores.

### **Plano Plurianual de Melhoria**

No PPM encontra-se na “Ação N.º 4 - Articulação vertical entre níveis de ensino/educação”. Nesta ação obtemos os objetivos gerais do Projeto Educativo como sendo “Aumentar a articulação entre os níveis de ensino e Melhorar o sucesso educativo” e os objetivos específicos “promover o trabalho colaborativo entre os diversos ciclos, organizar um plano de trabalho colaborativo entre vários grupos disciplinares e Melhorar o Sucesso Educativo nas diversas disciplinas”. Na descrição da ação constatamos a Articulação de linguagem e conteúdos entre os diferentes níveis de ensino (Pré-escolar e 1.º Ciclo).

Estratégias, Metodologias e Atividades:

Após os resultados finais de ano letivo e as avaliações diagnósticas, os coordenadores de ano /subcoordenadores de disciplina irão realizar sessões de

reflexão/ reuniões / encontros / trabalho para planeamento e uniformização de conceitos curriculares com o intuito de:

- articular a linguagem e conteúdos entre os diferentes níveis de ensino de uma disciplina;
- selecionar conteúdos fundamentais e transversais/verticais a uma mesma disciplina;
- definir estratégias comuns à lecionação dos conteúdos supramencionados;
- criação de instrumentos de avaliação.

### **Relatório de Avaliação externa**

Após a análise o documento do RAE, o presente relatório expressa os resultados da avaliação externa do Agrupamento em estudo, realizada pela equipa de avaliação, na sequência da visita efetuada em janeiro de 2017. As conclusões decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas.

Destacam-se as conclusões das avaliações dos departamentos das melhorias da temática: “Nos momentos de transição entre níveis de educação e ensino, e entre estabelecimentos do Agrupamento, tem vindo a ganhar terreno a transmissão de informação pertinente, sobre as aprendizagens das crianças na Educação Pré-Escolar”.

### **Plano Anual de Atividades**

O Plano Anual de Atividades (PAA) tem como objetivo definir o processo e as estratégias que permitam a operacionalização destas estratégias para o ano letivo. Neste documento é explícito a “preocupação deste agrupamento alcançar sucesso nas aprendizagens dos alunos e uma adequada qualidade escolar.” Posto isto a articulação curricular é definida neste documento como regular e praticante, periodicamente, no ano letivo transato. As reuniões de articulação são previstas e devidamente calendarizadas. Estão previstas 4 reuniões durante o ano letivo: setembro, janeiro, abril e junho. As atividades são planeadas e definidas posteriormente em reunião.

### **Plano Curricular de Grupo**

A Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo no PG aparecem determinadas em 3 vertentes. Na primeira vertente estão definidas reuniões entre educadoras e professoras do 1.º Ciclo no início do ano letivo com o objetivo de:

- conhecer as orientações curriculares de educação e metas do pré-escolar e o programa e metas do 1º ano de escolaridade;
- identificar áreas/domínios em que foram detetadas mais dificuldades de modo a melhorar a forma de abordar e trabalhar os conteúdos (tanto no pré-escolar como no 1º ano);
- promover articulação, sequencialidade, transição, colaboração e cooperação.

Na 2.ª Vertente indica o seguimento das crianças no início do ano letivo (setembro) promover reuniões entre educadoras e professores do 1ºano que receberam as crianças do jardim de infância com o intuito de as conhecer (passagem de casos).

E por fim na 3.ª Vertente as atividades conjuntas que são planificar atividades de intercâmbio entre os dois níveis de educação e ensino e permitir que as crianças do jardim de infância e os alunos do 1.º Ciclo tenham atividades em conjunto, variando os espaços, ao longo do ano e o planeamento de reuniões:

### **Plano Curricular de Turma**

O PCT tem, implícito, as atividades a realizar durante o ano letivo. Consta-se que realização da articulação está prevista plano de turma, conforme exemplo:

Quadro 8 – Planificação de Articulação em PCT

Fevereiro/Março	Português/Expressão Plástica	Atividades de articulação com o J.de Infância Apresentação de uma história às crianças do Jardim de Infância	Os objetivos definidos foram atingidos. Registou-se uma grande adesão, por parte dos alunos, nas atividades desenvolvidas.
-----------------	------------------------------	---	---

### **Projeto de Articulação entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo**

Foi elaborado um PPT com a demonstração do projeto de articulação a realizar com as vertentes já mencionadas anteriormente e todo o planeamento definido. Este PPT foi apresentado em reunião conjunta para aferir os assuntos em destaque. Também foram referidas em PPT as Metas Curriculares entre os dois níveis de ensino.

### **Metas na articulação entre Jardim de Infância e 1.º Ciclo**

No documento apresentado relativamente à Oralidade ambas as valências cumprem as mesmas metas exceto no ponto 4 em que alunos do 1.º ano formulam perguntas e pedidos e partilham ideias e sentimentos com mais precisão.

1. Respeitar regras da interação discursiva.

2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.
3. Produzir um discurso oral com correção.
4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

Relativamente à Leitura e escrita não se preveem metas a cumprir no jardim de infância, só no 1.º Ano. São elas:

5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.
6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.
7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.
8. Ler textos diversos.
9. Apropriar-se de novos vocábulos.
10. Organizar a informação de um texto lido.
11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores.
12. Monitorizar a compreensão.
13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.
14. Mobilizar o conhecimento da pontuação.
15. Transcrever e escrever textos.

Na Educação Literária há semelhanças nas metas nos dois níveis de ensino, exceto no ponto 19 que se aplica somente ao 1.º ano:

16. Ouvir ler e ler textos literários.
17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
18. Ler para apreciar textos literários.
19. Ler em termos pessoais.
20. Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.

Na gramática, existem 2 metas, mas ambas são trabalhadas no 1.º ano, embora do ponto 21, no jardim de infância as crianças podem já descobrir e regular o funcionamento da língua:

21. Descobrir regularidades no funcionamento da língua.
22. Compreender formas de organização do léxico.

Estão ainda em anexo, o modelo de planificação de atividade e a ficha de monitorização do acompanhamento pedagógico das crianças. Para complementar os documentos relativos a esta articulação apresentamos também uma ata de uma reunião observada, onde a mesma se iniciou com a leitura do despacho n.º 865/2014 referente

à legislação da articulação da Educação Pré-Escolar com o Primeiro Ciclo e de conhecer as Orientações Curriculares/Programas e Metas em vigor na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo, com a intenção de fazer uma articulação entre os dois níveis de ensino.

## Conclusões

### 1. Discussão dos resultados

Tentando atribuir significado aos resultados obtidos e cumprir os objetivos delineados para o estudo, procede-se neste momento do trabalho à discussão dos resultados, respondendo às questões específicas da investigação e relacionando os resultados obtidos com a revisão da literatura realizada.

Assim, para responder à questão **“Como é que este agrupamento de escolas realiza a articulação da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo?”** consideraram-se os resultados obtidos para a participação em atividades conjuntas, a pertinência da articulação entre os dois níveis e visitas à sala do outro nível.

Nos resultados para a participação em atividades conjuntas, o entrevistado 2 referiu que se planificam algumas atividades em conjunto para realizar durante esse período. Posto isto, expõe-se a importância de planificar conjuntamente. Como defende Vasconcelos (2009), «independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1.º Ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de “trabalho de projeto em sala de aula” (Kartz & Chard, 1997) poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento» (p. 51). As atividades são realizadas continuamente como refere o E4, através da apresentação de lengalengas, apresentação de histórias com fantoches, leitura de histórias, canções, entre outras. No que se refere às visitas à sala do outro nível verificou-se que estas são frequentes no caso dos educadores e no caso dos professores. Nesta linha, o mesmo foi verificado nas entrevistas, pois foram realizadas visitas à sala do outro nível nas atuais escolas (incluídas no estudo). Assim, apesar serem frequentes as visitas às salas de 1.º Ciclo, podemos considerar como sendo um início para a mudança. Nesta perspetiva, Serra (2004) refere o quanto é importante desenvolver projetos que facultem à criança uma preparação para conhecer o novo espaço.

Os resultados evidenciaram que, na sua maioria, os participantes no estudo, tanto educadores como professores, consideram importante programar conjuntamente e demonstraram que os participantes no estudo consideram de extrema relevância a articulação entre os dois níveis o que vem evidenciar que no geral, tanto educadores como professores parecem estar devidamente sensibilizados para a importância da articulação: “Na nossa experiência tem sido muito fácil. É uma questão de bom senso e de articulação, principalmente entre duas pessoas.” (E1)

Contudo, persiste a dúvida se essa consciência da pertinência da articulação está na verdade a ser posta em prática entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo. Como refere Ribeiro (2002), na educação deve existir uma organização em espiral, sendo que o ciclo seguinte aprofundaria e alargaria o ciclo anterior. A Educação deve ser um todo, pelo que deve existir articulação entre os ciclos, possibilitando a continuidade entre os mesmos.

Quanto à questão: **“Que tipo de práticas e estratégias são utilizadas?”**, encontrámos a ideia de que o diálogo entre os dois grupos profissionais bem como a reflexão conjunta são fundamentais para diluir os efeitos negativos que a transição poderá ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Nabuco & Lobo, 1996). No entanto, também se assume e se pensa que, tal como refere Serra (2004), entre o que dizemos, planificamos e fazemos, vai uma grande distância. E muitas vezes, apesar de existir a consciência de que a articulação entre os dois níveis de ensino é importante e envolve aspetos como a reflexão e planificação conjuntas, isso não quer dizer que estes pressupostos sejam realmente postos em prática. Realça assim o entrevistado 3: “...deverá haver uma ligação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, tem de ser o mais pertinente possível para que tudo seja em benefício do grupo e das crianças em si.” No que concerne à aquisição de informação sobre a criança, observa-se que grande parte dos participantes considera este aspeto fundamental, perspectiva que vai ao encontro do defendido pela literatura, pois é comum encontrar-se referências à importância de conhecer a criança e o ponto de aprendizagem e desenvolvimento no qual se encontra, de modo a que se possa traçar objetivos mais realistas e adaptados às suas necessidades e potencialidades. Como afirmam Nabuco e Lobo (1996) no seu estudo, a informação sobre as crianças deverá ser facultada ao nível seguinte. É fundamental saber o que a criança conhece, e só a partir de então organizar as nossas práticas. Defende-se que qualquer professor deve ser conhecedor do todo da criança, cada detalhe será crucial em todo o seu processo de desenvolvimento, e, por conseguinte, no momento de transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. Como sustenta Lopes (2010), «os conhecimentos sobre a leitura e escrita [e outras áreas] adquiridos pela criança nos anos que antecedem a escolarização, fazem parte de uma aprendizagem multidimensional (...), constituindo os alicerces para o sucesso nas aprendizagens formais» (Lopes, 2010, p.27). O entrevistado 5 refere assim “...é uma mais-valia tanto para a professora como para a Educadora. Nós aprendemos as duas e depois é mais fácil no futuro inteirar-se sobre a criança.”

Ainda em relação aos aspetos necessários à articulação, verificou-se que tanto educadores, como professores percecionam os diferentes aspetos necessários à

articulação do mesmo modo, não existindo dissonância no que se refere à percepção que ambos têm acerca dos aspetos fundamentais à existência de articulação.

Relativamente à questão **“Como é que os educadores e os professores do 1.º Ciclo realizam a articulação entre os 5 anos e o 1.º Ciclo?”**, os dados recolhidos através das entrevistas vêm corroborar os resultados qualitativos, na medida em que as entrevistadas partilham da mesma opinião: “...é necessária uma sequencialidade das crianças pelos vários ciclos e também uma colaboração também entre nós e o primeiro ciclo a nível dos conteúdos, das áreas, como é que devemos lidar com as crianças, como é que elas são” (E2).

Nesta perspetiva, considera-se que os aspetos referenciados pelos educadores e professores como sendo necessários para a existência de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, são a reflexão conjunta com os colegas do outro nível e a recolha de informação sobre as crianças.

Assim, os resultados evidenciam que tanto educadores como professores consideram que existem condições de articulação ao nível das questões curriculares.

Mais se concluiu que parecem existir melhores condições de articulação ao nível das questões curriculares, como refere o E1: “Conhecemos o currículo do primeiro ano e o primeiro ano conhece as Orientações Curriculares do Pré-escolar. E há uma articulação entre os dois currículos.” Poderá ser pertinente questionar se estarão as escolas preparadas para promover uma transição bem-sucedida entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo. Pode afirmar-se que as escolas parecem estar preparadas para facilitar o processo de transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo mais ao nível curricular do que ao nível de espaço físico.

Consideraram-se os resultados obtidos que demonstraram que os aspetos assinalados por educadores e professores podem condicionar negativamente o processo de transição: “Mais tempo para conseguirmos ter mais reuniões e estarmos mais em cooperação uns com os outros” (E2) e “Em termos de aprendizagem global poderia fazer se aqui uma aprendizagem que não está a ser feita e penso que nos próximos anos era isso que se devia tentar mudar” (E4).

Alguns dos dados encontrados neste estudo vão ao encontro dos da revisão da literatura realizada e outros contra. Mendonça (2008) refere que a mudança para um espaço diferente pode ser um fator determinante no momento da transição, neste estudo também ficou evidente a influência que a mudança de espaço pode ter na adaptação das crianças. As crianças na Educação Pré-Escolar estabelecem laços relacionais, enquanto que no 1.º Ciclo é privilegiado o trabalho individual, comprometendo os laços afetivos. Todavia, a família é, sem dúvida, um pilar fundamental na educação das crianças, logo, é de todo pertinente trabalhar em conjunto com o meio envolvente da

criança, visando sempre o seu bem-estar e o sucesso educativo. Como opina Serra (2004), se o professor e o educador forem mediadores entre a família e a escola, a adaptação poderá ser facilitada.

No sentido de responder à – **“Que projetos são desenvolvidos para a prática dessa articulação?”**, aprez referir que na transição de ciclos, pensa-se ser crucial preparar o ambiente para que as crianças se sintam bem e se adaptem o mais facilmente possível. Como refere Serra (2004), dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso. Segundo a mesma, é importante refletir sobre as grandes diferenças entre os dois níveis educativos para que as crianças aprendam a ser felizes. Na verdade, é certo que um ambiente diversificado permite novos desafios, e, como sustentou Piaget (1973), um ambiente educativo diversificado é importante, pois permite a estimulação das crianças. Contudo, não deve ser tão diversificado a ponto de confundi-las ou permitir que fiquem receosas, sendo, portanto, essencial que se pondere a possibilidade de alterar a estrutura das salas tentando encontrar um equilíbrio entre a estrutura adotada pelo Pré-Escolar e a estrutura adotada pelo 1.º Ciclo de modo a que a mudança de espaço não se apresente como um possível contratempo à adaptação dos alunos.

Os resultados evidenciam que tanto educadores como professores consideram que a promoção da articulação entre os dois níveis deve contar com a aproximação de ambos e não só de um deles. O mesmo foi referenciado por todos os entrevistados. Parece-nos que caminhamos no bom sentido, pois tal como é referido por diversos autores, ao longo da literatura, existe descontinuidade entre estes dois níveis, havendo a necessidade de cada vez mais se trabalhar no sentido de estreitar relações entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

Relativamente à questão, **“Que orientações são dadas aos educadores e professores na articulação entre os educadores e professores na articulação entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo?”**, considerou-se que os resultados evidenciaram que, na sua maioria, os participantes no estudo (tanto educadores, como professores) consideram pertinente o papel da orientação superior. Ao nível da monitorização, o papel do mesmo é cooperar e requer supervisão. Cada vez mais o supervisor pedagógico é visto como uma mais-valia no ambiente e na dinâmica escolar, sendo cada vez mais entendido como um elemento cooperador do que propriamente como alguém que vem de fora para inspecionar ou avaliar o trabalho que está a ser realizado. Como afirma Formosinho (2002), o supervisor pedagógico tem de conhecer o pensamento institucional e estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização. Afirma ainda que, este(s) não podem trabalhar isoladamente, pois são fundamentais na relação de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória e de

animação da formação. A ação do supervisor pedagógico na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo é pertinente enquanto mediador da articulação. Assim, pode-se dizer que o papel do supervisor pedagógico, apesar de ser avaliar, é também cooperar, sendo que tanto educadores como professores consideram de grande pertinência a sua presença em contexto escolar, quer a nível geral, quer ao nível mais específico, enquanto mediador da articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

Posto isto, esta orientação é considerada pertinente, um dado que evidencia que a imagem destes profissionais tem vindo a alterar-se positivamente nos últimos anos, sendo já visto como alguém que se insere no panorama escolar enquanto profissional de extrema relevância e enquanto técnico que poderá dar um contributo importante.

Como afirma Serra (2004), a continuidade educativa implica articulação entre os dois níveis, sendo que o 1.º Ciclo deveria ser a continuação da Educação Pré-Escolar. Deve estabelecer-se um vínculo entre os dois níveis, para que a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo se organizem em função dos diferentes momentos da vida das crianças, o que compromete uma atitude docente que vise um planificar conjunto das atividades.

Grande parte dos participantes refere que é fundamental a aquisição de informação sobre a criança, indo assim ao encontro do referenciado na literatura. É essencial conhecer o todo da criança, o ponto de aprendizagem, o que conhece, o desenvolvimento no qual se encontra de modo a que se possa traçar objetivos mais realistas e adaptados às suas necessidades e potencialidades. Como referem Nabuco e Lobo (1996), no seu estudo, a informação sobre as crianças deverá ser facultada ao nível seguinte. Defende-se que cada detalhe será crucial em todo o processo do seu desenvolvimento, e, por conseguinte, no momento de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. É possível unir esforços, dialogar, refletir, ser conhecedor do outro nível, do que a criança é conhecedora, para planificar conjuntamente e ser promotor de continuidade. É urgente limar estas arestas que teimam em resistir. Ainda que não seja tarefa fácil, poderá ser uma das áreas onde o supervisor pedagógico tenha um papel fundamental de intervenção ativa, no sentido de mudar atitudes e comportamentos em prol da criança, conjuntamente com todos os atores envolvidos.

Preparar o ambiente para que as crianças se sintam bem e se adaptem o mais facilmente possível é crucial. Refletir sobre as diferenças entre os dois níveis educativos faz todo o sentido pois, como diz Serra (2004), dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso. Educadores e professores estruturam de forma diferente a sala de aula, sendo que os educadores tendem a estruturar a sala de aula formando vários grupos enquanto os professores tendem a estruturar a sala de aula em filas (escola tradicional). Muitos veem a sua escola, como uma escola relativamente recente, mas igual a uma escola muito antiga.

Ainda reforçando esta ideia, no que concerne ao programa do 1.º Ciclo da escola básica, o ME (1998) faz referência que este documento possibilita alternativas de desenvolvimento curricular consoante as necessidades pedagógicas, e ninguém melhor do que os agentes do processo educativo está apto a tomar determinadas decisões. É essencial quebrar as diferenças, ainda hoje notórias e, ao mesmo tempo, desmistificar a ideia de que o espaço do 1.º Ciclo é menos agradável, o ambiente é mais individualista e menos comunicativo.

Assim, corrobora-se a ideia defendida ao longo da literatura de que é fundamental a existência de diálogo entre os profissionais dos dois níveis educativos, facultando uma reflexão conjunta, minimizando, assim, os efeitos negativos que a transição poderá ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. É nesta partilha que se conhece melhor a criança, traçando, a partir de então, objetivos mais realistas e adaptados às necessidades de cada uma.

Parece-nos que será de todo pertinente refletir acerca do impacto destas mudanças no sucesso da adaptação das crianças ao 1.º Ciclo. Importa afrouxar este choque de mudanças, pois se ambos os níveis se aproximarem sairão todos a ganhar.

Tal como referido pelos autores abordados, ainda que um ambiente diversificado seja promotor de novas oportunidades, novos desafios, não poderá ser tão diferente ao ponto de confundir as crianças, tornando-as receosas. O fundamental é encontrar estratégias para minimizar os problemas, e não andar atrás de culpados, responsabilizando sempre os outros pelo insucesso. Se o educador e professor forem mediadores entre todos os intervenientes, família, comunidade..., a adaptação será com certeza facilitada.

O facto de os resultados mostrarem que educadores e professores consideram que o sucesso da articulação entre os dois níveis passa por uma crescente aproximação entre os mesmos, torna-se fundamental para esta etapa tão crucial. Como afirma Marques (2002), a ligação entre cada nível de ensino não pode ser descontinuada, interrompida. Urge criar uma vinculação promotora dessa continuidade e consequente articulação. Será sem dúvida mais fácil se a preocupação for conhecer o nível antecedente e consequente. O diálogo entre os profissionais dos dois níveis, como defendido na literatura, pode ser facilitador da articulação e pode possibilitar a concretização de atividades comuns.

É nesta perspetiva que se considera pertinente o supervisor como mediador, um dado que evidencia que a imagem destes profissionais tem vindo a alterar-se positivamente nos últimos anos, sendo já visto como alguém que se insere no panorama escolar enquanto profissional de extrema relevância e enquanto técnico que poderá dar um contributo importante nesta etapa fundamental que é a transição da criança.

Há que mudar mentalidades e atitudes, em prol de uma educação de qualidade. Como refere Belo (citado em Mendonça & Bento, 2008 p. 231), «a educação é o resultado de um conjunto de atores que, na sua interação, ensinam e aprendem, podendo considerar a atividade de supervisão um contributo para a melhoria da educação». A formação inicial, contínua, poderá ter um papel fundamental para esta mudança. Urge que esta realidade, ou seja, a articulação entre ciclos seja do conhecimento de todos os intervenientes na educação. Faria todo o sentido, aquando da formação inicial, e não só, visitar outros níveis de educação diferente do que pretendemos ser o nosso, mais concretamente a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo. O contacto com a outra realidade poderia ser uma mais-valia para uma prática colaborativa, reflexiva, pois o que se pretende é o mesmo em qualquer nível, o sucesso das crianças. O supervisor pedagógico poderá ser o mediador para colmatar estas lacunas. Como afirmam Nabuco e Lobo (1996), é fundamental que educadores e professores se conheçam, se contactem, arranjem estratégias de colaboração. Devem adquirir conhecimentos desta realidade, do que é exigido em cada nível de ensino, desde a formação inicial.

Há que olhar para a supervisão de professores como uma orientação por parte de um professor (supervisor pedagógico), segundo Alarcão e Tavares (2007), mais experiente, mais informado, sobre outro(s) professore(s) ou candidato(s) a professore(s). Como referem, não se pretende que o supervisor pedagógico tenha uma função de inspeção. Somos da opinião que toda esta orientação, ainda que tenha a vertente avaliativa, terá de ser na base da reflexão, de um partilhar de experiências, de diálogo, de emancipação, de descoberta, de articulação de saberes, de companheirismo, no mundo da escola e fora dela, visando uma educação de qualidade e transições bem-sucedidas.

Para alcançar estes objetivos educativos, é impreterível que todos os que estão direta ou indiretamente responsáveis na árdua tarefa educativa tenham consciência de que podem ser mediadores, facilitadores do conhecimento, do bem-estar do ser mais importante na educação: o aluno. Há que estar consciente de que, sem alunos, não faria sentido os docentes. É imperativo comprometer-se afetivamente e efetivamente com a criança, sendo para tal necessário trabalharmos colaborativa e humanamente, utilizando os meios de que dispomos, numa perspetiva progressiva e de permanente investigação. A transição ajuda a criança a crescer, contudo, é necessário que quem a rodeia o possibilite. Algumas crianças são capazes de se adaptar às mudanças com mais facilidade do que outras. Compete a todos ajustar estratégias para que as crianças que não lidem bem com a transição, ou que se encontrem em resiliência, o façam de forma positiva e com sucesso.

Conclui-se, assim, que ainda muito há a fazer no que toca à transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. Com toda a burocracia existente, com todos os prós e contras referenciados, há que unir esforços e trabalhar em prol das crianças. Professores e educadores devem em conjunto refletir, planificar para que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo aconteça, dando continuidade sem provocar quebras bruscas que dificultem a transição das crianças.

## **2. Limitações**

Após a realização deste estudo e após reflexão sobre a investigação realizada, constata-se algumas limitações ao estudo e constrangimentos na realização do mesmo. Como limitação principal, a falta de experiência para a elaboração do trabalho tendo em conta que é o primeiro trabalho de investigação e a primeira vez de um estudo pormenorizado sobre um determinado tema. Em seguida, não menos importante, a articulação da minha vida pessoal familiar com a profissional, visto além de docente me encontrar a coordenar um Departamento de Pré-Escolar. Foi difícil a conciliação destas duas dimensões importantes da minha vida. Como constrangimento primordial, considera-se a dificuldade encontrada em estudos recentes sobre este tema que implicou uma investigação em estudos realizados anteriormente dada a escassez de estudos atuais.

## **3. Novas pistas de investigação**

Os resultados e as conclusões do estudo levam-me a apresentar novas propostas de investigação neste âmbito, tornando mais ampla a investigação. Apesar de ter sido considerada a análise e pertinência atual dentro do tema da transição, importa salientar a dimensão da adequação de vários caminhos a percorrer. Nesta perspetiva, apresentam-se algumas propostas para futuros estudos, no âmbito da Articulação entre ciclos e estratégias de melhoria na transição:

- (i) Em que medida os projetos de articulação de sequencialidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo tem impactos significativos nas aprendizagens dos alunos no final do 1.º Ciclo?
- (ii) Fazer um estudo expansivo a quatro ou cinco agrupamentos de escolas numa determinada região dum distrito para comparar medidas e estratégias de articulação e apurar resultados conseguidos neste âmbito;

- (iii) Aferir os impactos relativamente aos procedimentos da transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo em projetos educativos de escolas públicas e de escolas privadas;
- (iv) Estudar a importância da formação em contexto de articulação curricular (Trabalho Projeto), abrangendo docentes da Educação Pré-Escolar e Professores do 1.º Ciclo.

Estes desafios de investigação podem permitir desenvolver futuras investigações que possibilitem a aplicação de instrumentos de recolha de dados ao nível dos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, em zonas mais alargadas no território nacional, no sentido de se fazer uma análise comparativa dos mesmos, para aferir a problemática da transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. Seria igualmente de grande interesse a realização de um estudo junto das crianças e respetivos encarregados de educação, permitindo identificar e conhecer as experiências vivenciadas, e eventuais receios e angústias sentidos na escola e no ambiente familiar.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. (pp. 217-237). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Rio Grande do Sul: ARTMED.

Alarcão, I. (1995). Maneiras para formação de professores: O caso de Portugal. In M. F. Wideen e Grimmer P. (EDS.) *Mudanças na formação de professores: reestruturação ou reconceptualização?* (pp. 79-88). Londres: Falmer Press.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Albarello, L., Françoise, D., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). *Achievement in the first two years of school: Patterns and processes*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, 1 – 57.

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados*. IEC - Universidade do Minho.

Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada (Vol. 21)*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, J. (2007). *Articulação entre Níveis e Ciclos de Ensino*. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Educação para o sucesso: Políticas e Atores*. Atas de IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal: Universidade da Madeira, pp. 87-89.

Barbosa, M., & Delgado, A. (2012). *Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças*. In M. Barbosa & A. Delgado (Eds.) *A infância no ensino fundamental de 9 anos* (pp.114-148). São Paulo: Penso Editora.

Basílio, H. (2011). *O papel do supervisor pedagógico na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo, nas escolas de 1.º ciclo com pré-escolar do concelho de Santa Cruz Madeira*. Dissertação de Mestrado. Funchal: U. da Madeira. Recuperado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/360/1/MestradoHeldaBas%C3%ADlio.pdf>

Bento, A. V. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola. In J. M. Sousa & C. N. O. Fino (Eds.). *A escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.

Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Castro, T. G., & Rangel, M. (janeiro de 2004). *Jardim de Infância/1.º ciclo, aprender por projetos: continuidades e descontinuidades*. *Infância e Educação*. (pp. 135-144). Porto: Porto Editora

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Correia, J., & Alberto. (1999). *Formação de professores, da racionalidade à acção comunicacional*. Lisboa: Editora Asa.
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Dunlop, A-W., & Fabian, H. (2003) (Eds.) *Transitions*. European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph, 1.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernão, L., & Rodrigues, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores*. Lisboa: Lidel.
- Formosinho, J. (2002) (ORG.). *A supervisão na formação de professores. Volume I*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e a autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia do oprimido*. (21.<sup>a</sup> edição). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Betto, F. (1985). *Essa escola chamada vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. S. Paulo: Editora Ática S.A.
- Fthenakis, W. (2002). *Trends and perspectives in early childhood education: Reconceptualising early childhood education from an international point of view*. Lecture given at the 3rd Conference of Pacific Early Childhood Education and Research Association. Shanghai, China: 22-25 July.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5.<sup>a</sup> Edição). São Paulo: Atlas.

Griebel, W., & R. Niesel (2003). *Successful transitions: Social competencies help pave the way into Kindergarten and School*. European Early Childhood Education Research Monograph n.º 1: Transitions: 25-33.

Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Laranjeiro, M. (2011). *Educação pré-escolar e primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

Lessard-Hébert, M. Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas (2.ª Edição)*. Lisboa: Instituto Piaget. Lisboa, Gradiva.

Lobo, A. (2012). A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In M. Barbosa & A. Delgado (Eds.) *A infância no ensino fundamental de 9 anos* (pp.69-78). São Paulo: Penso Editora.

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, n.º 14, 15-16.

Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da educação básica (educação pré-escolar, 1.º ciclo). In *Revista Aprender*, 26, 34-35

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Margetts, K. (1997). *Factors impacting on children's adjustment to the first year of primary school*. Research Information for Teachers, 2.

Medina, A. (2004). Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In M. Rangel & C. Silva (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 10. (p. 32) Campinas: Papirus.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas: Ensino básico – 1.º ciclo (4.ª Edição)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ME/DEB. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação/DGE (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Nabuco, M. (1992), *Transição do pré-escolar para o ensino básico*. Inovação, n.º 1. Vol. 5. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nabuco, M., & Lobo, M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico. Um estudo Comparativo. In *Revista Saber (e) Educar*, 2, 31-41.

Niza, S. (1996). O modelo de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.) *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp.43-92). Porto: Porto Editora

Oliveira, L., & Oliveira, M. (1997). *O contexto supervisivo na formação contínua de professores*. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. (pp. 170-175). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.

Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Paviani, J. (1988). *Problemas de filosofia da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Pedro, J. (2003), *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (5.ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Perrenoud, F. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação, novas estratégias de investigação*. Porto: Asa Editores.

- Portugal, G. (1998). *Qualidade da creche e organização do espaço físico, materiais e equipamentos*. Cadernos de Educação de Infância, 48, 25-27.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis-Jorge, J. (2007). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico: Aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O Professor*, n.º 95, III Série, (pp. 10-13).
- Ribeiro, C. R. (2002). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org). (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 89-94). Porto: Porto Editora..
- Robalo, F. (2004). *Do projeto curricular de escola ao projeto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*. 1, 7-24.
- Rodriguez Gómez, G., Gil Flores, J., & Garcia Jimenez, E. (1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa* (2.ª Edição). Málaga: Aljibe.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens. As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (5.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a Infância? In I. Alarcão (Ed.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 176-197). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos, estratégias de formação e de supervisão*. Cadernos Didáticos. Série Supervisão n.º 1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Sá, T. (2002). *Transições - da 1.ª infância à adolescência*. Actas do, 2.º Encontro do Centro Doutor João dos Santos. (pp. 225-227). Lisboa: Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia.

Santos, B. S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, 135, Janeiro, 1-62.

Santos, H. (2002). *Desenvolvimento curricular – Textos de apoio*. (Texto policopiado).

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Seiça, B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Senge, P. (1999). *The fifthe discipline. The art and the praticie of the learning organization*. London: Century Business.

Sergiovanni, T. (1991). *The principalship. A efective pratice perspective*. Boston: Ally and Bacon.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico* (Vol. 21). Porto: Porto Editora.

Shulman, L. (1997). *Communities of learners and communities of teachers*. Mandel Institute (monograph).

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Silva, J. (1987). *Do primário ao preparatório: a eliminação precoce*. In AAVV. *O insucesso escolar em questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. (pp. 35-40). Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica*. Coimbra: Exedra.

Siqueira, A. (2009). *Crianças, adolescentes e transições ecológicas: Instituições de abrigo e família como contextos de desenvolvimento*. (Dissertação de Mestrado da Universidade Federam do Rio Grande do Sul). Recuperado de [http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15706/000689365.pdf?sequence=](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15706/000689365.pdf?sequence=1)

Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coor.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.

Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Editor Asa.

Sousa, M., & Sarmiento, T. (2009-2010) Escola-família-comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. In *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.

Tomaz, C. F., & Morgado, J. C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: Uma parceria de Investigação. XVII Colóquio AFIRSE “A escola e o Mundo do Trabalho”*. (Em publicação). Lisboa: AFIRSE.

Torrado, A. (1994). *Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos*. Porto: Civilização

Unesco. (1996). *Educação Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição jardim de infância 1.º ciclo – Um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância, nº. 81. Lisboa: APEI.

Vasconcelos, T. (2008), *Educação de infância e promoção da coesão social. In Relatório de estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. (pp.76-98). Recuperado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 141-175). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

YEBOAH, D.A. (2002). *Enhancing transition from early education phase to primary education: evidence from the research literatura*. Early Years, 22, 1: 51-68.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (7.ª Edição) Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2004). Práticas educativas em la educación infantil - Transversalidad y transiciones. In *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. In *Revista do GEDEI*, 6, 7-26.

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 5/97, de 31 de março.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

# **ANEXOS**

## **Anexo 1- QUESTIONÁRIO**

## QUESTIONÁRIO

### Encarregados de Educação

Estando a realizar o Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica na Escola Superior de Educação João de Deus, o presente questionário pretende recolher alguns dados de opinião para, sob a orientação científica do Professor Doutor José Maria de Almeida. Nesse relatório pretendemos estudar e refletir as questões da transição das crianças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente questionário tem como objetivo conhecer as opiniões dos encarregados de educação sobre a transição das crianças e sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato. Obrigada pela colaboração.

### I – IDENTIFICAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

**1 – Indique a sua idade:**

--

Assinale com um X as respostas 2, 3 e 4.

**2 – Sexo:**

Feminino	
Masculino	

**3 – Número de filhos em idade Pré-Escolar:**

Um	
Dois	
Três	
Mais de Três	

**4 – Tem filhos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

Sim	
Não	

### II – DADOS DE OPINIÃO SOBRE A TRANSIÇÃO E ARTICULAÇÃO CURRICULAR

**1 - O ano letivo está a chegar ao fim e, por isso, está a aproximar-se o momento em que o seu educando irá transitar do Jardim de Infância para o 1.º ano da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das hipóteses indicadas, assinale com um X as duas que melhor ilustram as atitudes/comportamentos do seu educando:**

Fala frequentemente sobre a ida para a escola	
Nunca fala sobre a ida para a escola	
Manifesta ansiedade quando fala sobre a ida para a escola	
Manifesta medo sobre a escola	
Manifesta alegria quando fala sobre a ida para a escola	
Mostra curiosidade sobre a escola	
Mostra insegurança sobre a escola	

<b>2 - Sobre este momento que se aproxima, assinale com um X o que já fez ou pretende ainda fazer:</b>	
Falar com o meu educando sobre a ida para a escola	
Falar com o meu educando sobre a professora	
Falar com o meu educando sobre o que se faz na escola	
Falar com o meu educando e tentar motivá-lo para a escola	
Falar com meu educando e levá-lo a visitar a escola	
Outra(s) hipótese(s)	
Indique qual/quais:	

<b>3 - Como se sente face à entrada do seu educando na escola? (Assinale <u>com um X apenas duas das hipóteses</u>):</b>	
Fico ansiosa(o)	
Fico preocupada(o)	
Fico insegura(o)	
Espero um bom desempenho dele	
Outra(s) hipótese(s)	
Indique qual/quais:	

<b>4 - Pretende acompanhar o seu educando à nova escola? (Assinale com um X)</b>	
Sim	
Não	
<b>4.1 - Quando?</b>	

<b>5 - Na sua opinião, frequentar o Jardim de Infância pode ser uma boa estratégia para uma boa adaptação à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico? (Assinale <u>com um X</u>)</b>	
Sim	
Não	
<b>5.1 - Se na questão anterior respondeu Sim, assinale <u>com um X</u> as hipóteses que considera mais importantes para uma boa adaptação à escola:</b>	
Quando a criança frequenta o Jardim de Infância aprende regras para estar na sala	
Quando a criança frequenta o Jardim de Infância adquire regras de convivência em grupo	
Quando a criança frequenta o Jardim de Infância aprende a participar ativamente nas atividades pedagógicas	
Quando a criança frequenta o Jardim de Infância tem oportunidade de realizar atividades prévias de leitura e escrita	
Quando a criança frequenta o Jardim de Infância tem oportunidade de realizar atividades prévias de matemática	
Quando a criança frequenta o Jardim de Infância tem oportunidade de realizar atividades prévias de estudo do meio	
Quando a criança frequenta o Jardim de Infância tem oportunidade de realizar atividades prévias de expressões (música, plástica, dramática, físico-motora)	
Quando a criança frequenta o Jardim de Infância agiliza as suas capacidades cognitivas	
Outra(s) razão(ões)	
Indique qual(ais):	

<b>6 - Na sua opinião, a articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (assinale <u>com um X</u> apenas uma das hipóteses):</b>	
Não tem importância	

Tem pouca importância	
É importante	
É muito importante	
<b>6.1 – Indique porquê.</b>	

<b>7 - Tem conhecimento de atividades desenvolvidas pelo Jardim de Infância que facilitem a transição das crianças para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico? (Assinale <u>com um X</u> uma das hipóteses)</b>	
Sim	
Não	
<b>7.1 – Indique porquê.</b>	

<b>8 - Em seu entender, acha importante que o Jardim de Infância e a escola programem atividades em conjunto? (Assinale com um X uma das hipóteses)</b>	
Sim	
Não	
<b>8.1 – Indique porquê.</b>	

<b>9 - Sabe se o seu educando já visitou alguma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve contato com os professores e alunos do 1.º Ciclo? (Assinale <u>com um X</u> uma das hipóteses)</b>	
Sim	
Não	

<b>10 - Para que a transição do seu educando decorra de forma positiva, acha que o professor que o receber na escola deverá ter acesso à avaliação que a educadora fez durante esse ano letivo? (Assinale <u>com um X</u> uma das hipóteses)</b>	
Sim	
Não	
<b>10.1 – Indique porquê.</b>	
<b>10.2 – Se respondeu sim, o que acha que deve ser do conhecimento do(a) professor(a) do 1.º Ciclo? (assinale <u>com um X</u> apenas duas das hipóteses apresentadas)</b>	
O comportamento da criança	
As suas capacidades e competências cognitivas e/ou intelectuais	
As suas capacidades e competências psicomotoras	
As suas capacidades e competências relacionais e emocionais	
As suas dificuldades de aprendizagem	
Outra(s)	
Indique qual(ais).	

**Anexo 2 - Guião das entrevistas  
semiestruturadas realizadas às Educadoras**

<b>ANEXO 1 – Guião das entrevistas realizadas às Educadoras</b>		
<b>Bloco</b>	<b>Descrição/Questões</b>	<b>Observações</b>
<p><b>1.º Legitimação:</b> Objetivo: - Legitimar a entrevista e os meios de registo.</p>	<p>A seguinte entrevista tem como objetivo conhecer como é que a articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é encarada pelas educadoras de infância. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. Solicito também consentimento para o uso de gravador.</p>	
<p><b>2.º Caracterização</b> Objetivo: - Caracterizar a Educadora de Infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que habilitações académicas possui?</li> <li>- Quantos anos de serviço tem?</li> <li>- Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância?</li> <li>- Pertence ao quadro do Agrupamento?</li> <li>- Para além das funções de educadora de infância, atualmente desempenha algum cargo no Jardim de Infância? Se sim, qual?</li> </ul>	<p>Se não pertencer, perguntar a que serviço pertence.</p>
<p><b>3.º Articulação Curricular</b> Objetivos: - Conhecer a opinião da Educadora sobre o processo de transição das crianças do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Compreender como é que a articulação curricular é considerada enquanto estratégia de articulação; - Descobrir se o projeto curricular de grupo prevê a articulação curricular com o 1.º Ciclo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando organiza e planifica as atividades do ano letivo, considera o momento de transição das crianças do Jardim de Infância para a Escola? Que importância atribui ao momento da transição?</li> <li>- Como prepara a transição das crianças para a escola?</li> <li>- Uma das estratégias para tornar a transição mais positiva pode ser a articulação curricular. Concorda?</li> <li>- Quando organizou o projeto curricular de grupo considerou a articulação com o 1.º Ciclo? Se sim, pode dar-me alguns exemplos de estratégias, atividades ou momentos programados no projeto curricular?</li> <li>- Quando organiza atividades de articulação como envolve as crianças nessas atividades? E os pais,</li> </ul>	

	<p>considera importante que eles participem? Como e em que momentos?</p> <p>- Na preparação da transição das crianças, e a fim de promover a articulação, considera importante que a professora do 1.º Ciclo tenha acesso à avaliação da criança feita no Jardim de Infância? Porquê?</p>	
<p><b>4.º Aspetos Organizacionais</b>  Objetivo:  - Perceber se neste Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância se pratica a articulação entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo.</p>	<p>- Considera que no seu Agrupamento existe articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB? Em que momentos e com que objetivos?</p> <p>- Na sua opinião no Agrupamento de escolas, a articulação deve ser promovida por quem?</p> <p>- Considerando os objetivos da Educação Pré-Escolar e os do 1.º CEB, acha que é fácil, ou não, organizar e desenvolver situações de articulação?</p> <p>- Em seu entender existem constrangimentos que dificultam a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB? Quais e Porquê?</p> <p>- Acha que neste Agrupamento se faz uma articulação sistemática entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB? Se sim, diga porquê? Se não, diga porquê? Em seu entender o que se podia fazer diferente?</p>	

**Anexo 3 - Guião das entrevistas  
semiestruturadas realizadas às Professoras de  
1.º Ciclo**

<b>ANEXO 2 – Guião da entrevista realizada a Professores de 1.º Ciclo</b>		
<b>Bloco</b>	<b>Descrição/Questões</b>	<b>Observações</b>
<p><b>1.º Legitimação:</b> Objetivo: - Legitimar a entrevista e os meios de registo.</p>	<p>A seguinte entrevista tem como objetivo conhecer como é que a articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é encarada pelas educadoras de infância. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. Solicito também consentimento para o uso de gravador.</p>	
<p><b>2.º Caracterização:</b> Objetivo: - Identificar a Professora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que habilitações académicas possui?</li> <li>- Quantos anos de serviço tem?</li> <li>- Qual o nível de escolaridade onde exerce, atualmente, funções?</li> <li>- Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância?</li> <li>- Pertence ao quadro do Agrupamento?</li> <li>- Para além das funções de docente, atualmente desempenha algum cargo no agrupamento? Se sim, qual?</li> </ul>	<p>Se não pertencer, perguntar a que serviço pertence.</p>
<p><b>3.º Articulação Curricular</b>  Objetivos: - Conhecer a opinião da Professora sobre o processo de transição das crianças do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Compreender como é que a articulação curricular é considerada enquanto estratégia de articulação; - Descobrir estratégias de articulação entre a Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como prepara a transição das crianças oriundas do Jardim de Infância?</li> <li>- Prepara esse momento em conjunto com a educadora? Como? Com que estratégias e com que atividades? Em que momentos do ano letivo?</li> <li>- Na organização do ano letivo, que estratégias de articulação são desenvolvidas? Dê alguns exemplos.</li> <li>- Considera importante ter acesso à avaliação que a educadora faz das aprendizagens das crianças durante a frequência do Jardim de Infância? Porquê?</li> <li>- Que vantagens tem a avaliação partilhada entre</li> </ul>	

	<p>a Educadora e as Professoras do 1.º Ano?</p>	
<p><b>4.º Aspetos Organizacionais</b></p> <p>Objetivo:  - Perceber se neste Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância se pratica a articulação entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo.</p>	<p>Considera que no seu Agrupamento existe articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB? Em que momentos e com que objetivos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião no Agrupamento de escolas, a articulação deve ser promovida por quem?</li> <li>- Em seu entender existem constrangimentos que dificultam a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB? Quais e Porquê?</li> <li>- Acha que neste Agrupamento se faz uma articulação sistemática entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB?</li> <li>- Está prevista no Plano Anual de Atividades alguma ação ou ações de Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º. ano?</li> </ul>	

## **Anexo 4 - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas**

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Articulação Curricular	Articulação	<p>“Praticamente com estas atividades de articulação com o primeiro ano em que preparamos atividades e vamos apresentar a outra sala ou em que vamos receber os meninos, vamos falando para o ano, principalmente no 3º período, para o ano os meninos estão no pavilhão X e depois podem vir cá e nós também vamos lá conhecer, portanto, falando com eles, mas em termos de atividades praticamente só com as atividades específicas que se desenvolvem em parceria com a turma de 1.º ano”. (UR 002)</p> <p>Acho que é importante também para a professora de 1.º Ciclo também ficar com alguma ideia já das competências e dificuldades de cada criança. Acho que é uma mais valia também depois para a professora perceber melhor o comportamento da criança. (UR 003)</p> <p>Conhecemos o currículo do primeiro ano e o primeiro ano conhece as Orientações Curriculares do Pré-escolar. E há uma articulação entre os dois currículos. (UR 004)</p> <p>Na nossa experiência tem sido muito fácil. É uma questão de bom senso e de articulação, principalmente entre duas pessoas. (UR 0015)</p> <p>Eu tento desmistificar um pouco esta questão de terem que mudar de escola, de irem para o 1.º ano, aquela ideia que os pais às vezes também ficam muito ansiosos com a ida para o primeiro ciclo que é uma grande responsabilidade. (UR 0020)</p> <p>“...entregámos então os relatórios e os processos dos meninos que foram para o primeiro ano e de facto aí depois explicamos aos professores do 1.º ano as competências e as dificuldades de cada criança, portanto logo aí fez-se uma articulação.” (UR 0023)</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p>

	<p>“...depois ao longo do ano íamos combinando com os professores algumas atividades...” (UR 0024)</p> <p>“...alguns temas ou algumas áreas de conteúdo que os professores achassem que as crianças tinham mais dificuldades nos poderíamos também discutir qual eram as atividades que nos podíamos fazer aqui também no jardim de infância e podiam colmatar um pouco essas dificuldades no primeiro ciclo, tanto a nível da língua portuguesa, como do meio físico, como da matemática, portanto há sempre uma troca de informação para vermos no que é que nós podemos ajudar e depois no 1.º Ciclo as crianças não terem tantas dificuldades e haver uma melhor integração.” (UR 0025)</p> <p>“Eles são avisados com antecedência que nós vamos fazer uma visita ao primeiro ciclo ou que as crianças do primeiro ciclo também nos vêm fazer uma visita...” (UR 0026)</p> <p>“...que é uma articulação progressiva, <b>(risos)</b>. Começamos um bocadinho devagar e depois as coisas vão...” (UR 0040)</p> <p>“Nos primeiros dias tento que elas se sintam bem e que não seja muito diferente do Jardim de Infância e depois gradualmente vou introduzindo as regras, o estarem sentadas mais tempo, falamos muito também do que se passava no jardim de infância para não ser um grande impacto.” (UR 0077)</p> <p>“...antes as crianças vão à nossa sala e estão a assistir a uma aula e durante o ano também fizemos uma a articulação simples que eles gostaram muito e os nossos prepararam atividades para irem apresentar ao JI. Foi muito interessante e foi muito giro.” (UR 0079)</p>	<p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E5</p> <p>E5</p>
Momento	<p>“..., a transição, o ir para a escola, o não ir para a escola começa a ser discutido no segundo</p>	<p>E1</p>

	<p>período e depois mesmo decidido no 3.º período.” (UR 007)</p> <p>“...deverá haver uma ligação entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, tem se ser o mais pertinente possível para que tudo seja em benefício do grupo e das crianças em si.” (UR 0043)</p> <p>“Os momentos que existem são partilhados e pensados atempadamente.” (UR 0049)</p> <p>“Durante o ano letivo há momentos de encontro...” (UR 0078)</p>	<p>E3</p> <p>E3</p> <p>E5</p>
Objetivos	<p>“...conhecer ambas as realidades, ajudar a que a transição seja mais, gradual, natural e fácil para as crianças, não estou a pensar nos adultos, estou a pensar principalmente nas crianças e que seja fácil até em termos emocionais, que às vezes há um salto muito grande e as crianças não estão preparadas e há realmente um choque, porque as metodologias são bastante diferentes.” (UR 0012)</p> <p>“...tentamos sempre que a articulação seja com uma sala de crianças que tenham já estado no jardim de infância...” (UR 0027)</p> <p>“...há sempre um objetivo que é a tal articulação...” (UR 0034)</p> <p>“...desde que as pessoas se predisponham a levar a termo aquilo que inicialmente está programado.” (UR 0052)</p> <p>“Objetivo no 1.º período além da passagem de casos, a informação dos alunos que integram, também se faz visitas os alunos da pré, do Jardim de infância vão às salas do 1.º ano.” (UR 0064)</p> <p>“O objetivo é por um lado preparar a entrada dos próximos, ambientarem-se, como é e também o contato com os miúdos do primeiro ano e muitos deles já lá estiveram, também é bom para eles, desmistifica algumas ideias que</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p>

		eles possam ter por aquilo que ouvem por aí.” (UR 0065)	
Estratégias na Transição entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo	Planificação	“...temos um projeto de articulação com o primeiro ciclo, normalmente fazemos com o primeiro ano e temos quatro momentos ao longo do ano, um de planificação só entre educadores e professores e depois três momentos de atividades conjuntas”. (UR 001)	E1
		“...vezes fazemos a planificação junto com o professor do 1.º Ciclo, inicialmente e vemos quais são as atividades que nós podemos desenvolver no 1.º Ciclo.” (UR 0028)	E2
		“Depois com as crianças nós planificamos, em tapete, nós organizamo-nos e escolhemos qual é o tema que poderemos ir desenvolver ao primeiro ciclo...” (UR 0029)	E2
		“Valorizando o trabalho futuro, valorizando tudo o que eles fizeram como preparação para e explicando que é uma etapa nova e que eles vão estar à altura do desempenho...” (UR 0044)	E3
		“...planificam-se algumas atividades em conjunto para realizar durante nesse período.” (UR 0060)	E4
		“Falamos em grande grupo as ideias gerais, o que estamos a pensar fazer esse período e depois junta-mo nos a pares ou grupos de 3 e depois planificam mais em concreto o que vão fazer, como vão fazer, quando vão fazer.” (UR 0061)	E4
		“Nós ficamos pela planificação das atividades em conjunto.” (UR 0071)	E4
	Projeto Curricular de Grupo	“...um dos momentos que foi programado foi o que nós chamamos de “Pular a cerca”, com uma turma de primeiro ano, dividimos as turmas e em 2 dias pré combinados trocámos metade da turma do pré-escolar esteve com a turma do 1.º Ciclo e metade da turma do 1.º Ciclo esteve com a do pré-escolar e desenvolveram-se a mesma atividade com os meninos de um e de outro ano.	E1

		<p>Ou seja, no jardim de infância fizemos as atividades normais rotineiras da sala de jardim de infância onde estavam também os meninos do 1º ano, e em que eles puderam também desempenhar um papel mais de tutoria de algumas situações e em que puderam também voltar a brincar também um bocadinho mais livremente e gerir o seu tempo autonomamente nos vários cantos.” (UR 006)</p> <p>“No 1.º ano a professora tinha preparado pequenas tarefas que sabia, já teria visto conosco que eles saberiam desempenhar, no 3.º período, portanto, por exemplo tarefas de conhecimento de palavras ou de orientação espacial, de imagens e eles fizeram essas atividades numa sala de primeiro ano, numa ficha, mais ao modo do 1.º Ciclo e fizeram com a professora do 1.º Ciclo. E depois no dia seguinte ou dois dias depois, trocamos a outra metade da turma. E voltamos a fazer as mesmas atividades.” (UR086)</p> <p>“...até às idas ao primeiro ciclo que eles de vez em quando também vão às salas do 1.º Ciclo e também a questão das crianças do 1º Ciclo principalmente as do 1º ano que estiveram o ano passado nas salas de jardim de infância, virem aqui à sala já contar uma história e fizerem alguns jogos com estas crianças também para eles perceberem que não é nenhum bicho de sete cabeças irem para o 1.º ano, e até o facto de verem as professoras do primeiro ciclo ali na rua e que conversam com elas e que temos algum relacionamento ajuda a desmistificar um pouco o que é o primeiro ano.” (UR 0021)</p>	<p>E1</p> <p>E2</p>
	<p>Atividades de Articulação</p>	<p>“...Às vezes mudamos de par pedagógico, de período para período, este ano mudamos pouco, só uma vez me parece. Fazemos um par pedagógico em cada atividade, ou seja, um professor de 1º ano com um ou dois educadores, conforme o número de salas e o número de turmas de primeiro ano, com um ou dois educadores, fazemos ali um par pedagógico e</p>	<p>E1</p>

	<p>fazemos a troca de tarefas e combinamos.” (UR 0017)</p> <p>“...até por sua iniciativa pegavam em livros e iam ler histórias ao jardim de infância que é uma coisa que nunca tinha acontecido e vão. Uma foi preparada por mim, mas as outras foram por iniciativa deles, aqueles que já se sentem seguros a ler...” (UR 0066)</p> <p>“...apontamos coisas relacionadas com a língua como o trabalhar lengalengas, o contar histórias, ler histórias, apresentar histórias, depois na matemática falou-se que podiam ser desenvolvidos alguns jogos em conjunto...” (UR 0075)</p> <p>“...fizemos apresentação de lengalengas apresentação de histórias com fantoches, leitura de histórias, canções...” (UR 0076)</p> <p>“Dramatizar histórias, realizar os próprios fantoches, uma menina contou uma história e os outros meninos iam manipulando os fantoches, leitura de lengalengas, canções.” (UR 0080)</p> <p>“Sim, foi a leitura das histórias, dramatização das mesmas, jogos relacionados com a matemática, com o português, as lengalengas, as canções.” (UR 0086)</p>	<p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p>
Reuniões	<p>“Cada um tem o seu espaço a sua importância. Agora em termos de conhecimento, de perceber o que é que vão precisar no ano que vem e de eles também perceberem o que é que se trabalhou este ano, isso concordo e fazemos. É uma das coisas que discutimos nas reuniões de articulação entre o jardim de infância e o 1.º ano.” (UR 005)</p> <p>“...logo no início do ano nós tivemos uma reunião com os professores de 1.º Ciclo...” (UR 0022)</p> <p>“...há uma reunião com as educadoras eles não vêm todos da mesma educadora, mas pronto, há um momento em que as educadoras passam os</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E4</p>

	<p>processos escritos, e depois podem falar de algum caso que queiram, é assim...” (UR 00 56)</p> <p>“...há mais 2 reuniões, além dos contatos informais, estamos a falar do que é formal. Em termos de informações, percurso do aluno, algumas dificuldades, algumas coisas em ter a atenção em relação à família, em relação às competências e esse tipo de coisas.” (UR 00 59)</p>	E4
Avaliação	<p>...”no momento de avaliação é que costumamos envolver mais os pais e dizer-lhes o que é que é esperado no 1.º ano, que eles vão estar mais livres, ou seja, muito menos vigiados, e portanto que vão conversando com eles em casa, até do que fazem, como gerem o seu tempo livre, porque pelo menos aquela hora e meia de almoço, e mesmo os intervalos de meia hora, são tempos que normalmente as crianças do pré-escolar fazem acompanhadas ou bastantes supervisionadas pelas assistentes operacionais e no 1.º Ciclo já não é assim, essa capacidade e a supervisão é muito menor e só costumam fazer dispartes, principalmente no primeiro período, sobem às barreiras, fazem aquelas experiências que não fizeram antes.” (UR 008)</p> <p>“...processo escolar de cada criança começa onde começa a sua integração no jardim de infância, na escola. Se está na escola desde o jardim de infância, tudo aquilo que, assim como nós educadoras nos esforçamos por perceber como foi o trajeto das crianças até ao jardim de Infância, até chegarem a nós, aos 4 ou aos 5, normalmente é aos 5, assim como nós fazemos uma entrevista com os pais, individual, personalizada, tentamos perceber como foi o percurso da criança até nós, também achamos que é importante que os professores saibam o que foi o percurso das crianças até chegar a eles.” (UR 009)</p> <p>“...nós podemos até dar algumas dicas e algumas características da criança, mas não têm de ser todas, que até é bom para o professor descobrir e ter algumas expectativas...” (UR 0032)</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p>

		<p>“Porque há famílias que os professores têm de estar de alerta até cerca de algum comportamento de alguma criança de risco por exemplo e temos logo que dar essas dicas ao professor.” (UR 0033)</p> <p>“Considero, só que infelizmente não é muito valorizado aquilo que nós fazemos passar. Muitas vezes descuidado.” (UR 0047)</p> <p>“Sim, principalmente em casos que são preocupantes...” (UR 0063)</p> <p>“...é uma forma de nós sabermos como é que aquela criança é, que competências tem, o que é que ela adquiriu e não adquiriu.” (UR 0081)</p> <p>“...é uma mais-valia tanto para a professora como para a Educadora. Nós aprendemos as duas e depois é mais fácil no futuro inteirar-se sobre a criança.” (UR 0082)</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p>
Aspetos Organizacionais	Projeto de Articulação no Agrupamento	<p>“...este projeto de articulação está previsto em PAA.” (UR 0010)</p> <p>“Deve haver uma interligação com todos tanto o jardim de infância, como até a biblioteca, como agora até com a requalificação dos espaços exteriores, como não só no 1.º ano, mas com o 2.º, 3.º e 4.º ano, com a coordenação da escola, até depois com o agrupamento.” (UR 0036)</p> <p>“...funcionalmente penso que falha alguma coisa.” (UR 0048)</p> <p>“...devia ser promovida sempre pela escola. Primeiro que tudo, a escola. E depois a articulação feita diretamente com o grupo do primeiro ciclo.” (UR 0051)</p> <p>“...neste agrupamento fazem-se três reuniões, com os professores do 1.º ano e as educadoras. Fazem 3 reuniões.” (UR 0062)</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p>

	<p>“Este ano é obrigatório fazer isto 3 reuniões, uma reunião por período com o objetivo de desenvolver algumas atividades em conjunto e como isso estava escrito as pessoas tiveram mesmo que fazer e depois até gostaram e predispuseram-se a fazer que são mais 3 reuniões...” (UR 0067)</p> <p>“O agrupamento tem que definir no plano anual de atividades no plano de turma, tem que estar definido.” (UR 0068)</p> <p>“Sim, há articulação. Portanto 3 vezes durante o ano letivo, houve uma vez em cada período.” (UR 0083)</p>	<p>E4</p> <p>E5</p>
Promoção do Projeto	<p>“...que até no projeto curricular do agrupamento e no projeto educativo, portanto, está mais que planejado e conhecido, de todas as partes e é posto em prática.” (UR 0011)</p> <p>“...fizemos reuniões, fizemos um pequeno projeto que tem 3 páginas, é uma coisa simples, mas que tem ali uns 5 pontos, umas linhas orientadoras e que nós vamos cumprindo e fica e é muito prático de uma pessoa chegar e ver o que há para fazer e ir fazendo, não ocupa demasiado tempo, nem de reuniões entre pré-escolar e 1.º Ciclo e também não em termos de planificações, são coisas muito simples e muito práticas que podem ser postas em prática. E são, têm-no sido.” (UR 0014)</p> <p>“...é necessária uma sequencialidade das crianças pelos vários ciclos e também uma colaboração também entre nós e o primeiro ciclo a nível dos conteúdos, das áreas, como é que devemos lidar com as crianças, como é que elas são.” (UR 0035)</p> <p>“...muitas vezes até os professores do primeiro ciclo não têm noção da forma como se trabalha no jardim de infância, acho até que havia de haver até apresentação das boas práticas, nós apresentarmos aos professores e até os professores apresentarem nos alguns exemplos</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p>



	<p>propriamente na atividade só com aquela sala, mas nas atividades que são feitas em conjunto, globalmente.” (UR 0031)</p> <p>“..., começando a falar da importância que há na passagem deles e no estar ao nível deles para que os pais os possam ajudar a desmistificar ansiedades, não criar muitas expectativas negativas, partilhar só mesmo aquelas que eles vão beneficiar e que vão ser capazes de.” (UR 0045)</p> <p>“...serem eles também a terem um papel de educadores, dentro da sala, que não estão, mas na sala própria que é a deles, a casa.” (UR 0046)</p>	<p>E3</p> <p>E3</p>
Constrangimentos	<p>“...às vezes é mais este cansaço geral das pessoas, de estarem a trabalhar até às 17h30 da tarde e depois termos que arranjar um dia depois das 17h30 porque há professores que trabalham até às 17h30 e para as reuniões conjuntas temos que sempre esperar para depois das 17h30, enquanto que os educadores neste momento estão a sair às três.” (UR 0018)</p> <p>“Há alturas em que a gente vê, articulámos, mas foi um bocadinho à pressa, há muito que fazer, deixou-se um bocadinho para depois.” (UR 0019)</p> <p>“Mais tempo para conseguirmos ter mais reuniões e estarmos mais em cooperação uns com os outros.” (UR 0038)</p> <p>“Os tempos de intervalo também são diferentes, daí a dificuldade.” (UR 0039)</p> <p>“Devíamos ser mais consistentes em impor, não é impor, é praticar aquilo que nós projetamos inicialmente.” (UR 0050)</p> <p>“...o pré-escolar é muito absorvido pelos projetos, por “n” projetos que vêm de outros lados que nós não somos tão pouco auscultadas sobre eles e nós temos que responder em tempo certo, em timing certo e depois ficam outras coisas descuradas que talvez não devessem ficar para trás.” (UR 0053)</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p>

	<p>“...somos solicitadas continuamente para coisas quanto a mim com coisas menos importantes ou projetos menos importantes...” (UR 0054)</p> <p>“Tirando aquela parte que é o ter que fazer um bocado de ginástica com o tempo, porque não temos o mesmo horário.” (UR 0069)</p> <p>“Não há formação para educadores e professores: ou é para educadores ou é para professores. Acho que há certo tipo de formações que deviam ser para todos. Há aqui uma barreira ainda que é imposta até pelo próprio sistema, porque o próprio sistema funciona assim.” (UR 0073)</p> <p>“...estas 3 vezes por período não são suficientes e como eu já disse anteriormente eu acho que esta articulação deveria ser feita antes da constituição de turmas.” (UR 0085)</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
Melhoria	<p>“...logo no início do ano fazer-se uma projeção desse trabalho, para que durante o ano as coisas correm normalmente e não passar para trás.” (UR 0055)</p> <p>“Podemos sempre rever e reformular...” (UR 0057)</p> <p>“..., mas essencialmente termos tempo também de vermos as práticas dos outros e mostrarmos as nossas práticas. As boas práticas.” (UR 0058)</p> <p>“...há uma parte que devia fazer parte desta articulação e ainda não foi implementada que é olhar para os programas e ver que domínios é que achamos que podem ser trabalhos, conceitos, domínios que são trabalhados no Jardim de infância que podem ser uma mais valia no 1º ano e o que é que foi trabalhado no jardim de infância e que nós já sabemos que é suposto que tragam para o primeiro ano para não estarmos a fazer a mesma coisa.” (UR 0072)</p> <p>“Em termos de aprendizagem global poderia fazer se aqui uma aprendizagem que não está a</p>	<p>E3</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E4</p>

		<p>ser feita e penso que nos próximos anos era isso que se devia tentar mudar.” (UR 0074)</p> <p>“...acho importante que a articulação também seja feita antes de termos os meninos na sala, eu acho que nós devemos reunir antes e elas devem-nos dizer tudo aquilo que pensam sobre cada menino até antes mesmo da constituição das turmas.”</p> <p>(UR 0084)</p>	E5
--	--	---	----