



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Margarida Maria Guimarães Freitas Bravo

**Do Pré - Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico:
Construindo práticas de Articulação Curricular**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Margarida Maria Guimarães Freitas Bravo

**Do Pré - Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico:
Construindo práticas de Articulação Curricular**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Integração Curricular e
Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Lurdes Carvalho

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A CONSULTA E A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE,
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Margarida Maria Guimarães de Freitas Bravo

Data: 29 / Outubro / 2010

*"Os principais recursos da Educação são as pessoas,
os saberes e as experiências mobilizadoras.
Com isso, não há escolas pobres."*

RUI CANÁRIO 2009

Agradecimentos

A realização deste estudo só foi possível, graças à colaboração de todos aqueles que com a sua experiência e conhecimentos contribuíram para a sua concretização.

Deixo aqui os meus agradecimentos à Professora Doutora Lurdes Carvalho pela orientação e encorajamento, pela ajuda e atenção que me dispensou ao longo da elaboração desta dissertação.

À Direcção do Agrupamento, Educadores e Professores onde foi desenvolvido esta investigação, agradeço a sua disponibilidade, abertura e empenhamento que sempre demonstraram em todas as fases deste estudo.

Finalmente agradeço à minha família, com especial atenção à minha Mãe, à minha irmã Teresa, e aos meus sobrinhos Rodrigo, Francisco e Ana, que constituíram um suporte essencial no encorajamento, no apoio e na paciência que sempre disponibilizaram.

A todos, o meu muito obrigado!

Resumo

A articulação entre ciclos é uma temática que adquiriu, nos nossos dias, um lugar de destaque no sistema educativo pela necessidade de implementar espaços colaborativos e de intercâmbio entre os diversos níveis de escolaridade, para que as transições entre si se tornem processos mais harmoniosos e promovam a sequencialidade do processo de ensino - aprendizagem. Em nosso entender, entrar na sala, fechar a porta e “cumprir um programa” não é mais possível nos tempos de hoje. Cumprir o “programa” é abrir as portas da sala ao mundo, é desenhar e perspectivar globalmente a escola, construindo uma nova cultura pedagógica na procura de novos contornos que a reforma do sistema educativo pretende definir.

Com este estudo pretende-se investigar e reflectir os discursos e as práticas de articulação entre o educador da Educação Pré-Escolar e o professor do 1º Ciclo, numa Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim de Infância (EB1/JI), para que a transição entre ciclos obedeça a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada um a função de completar, aprofundar, integrar e alargar o ciclo anterior na construção de projectos integrados e articulados. Neste enquadramento, pretendemos, ainda, averiguar o papel do coordenador de departamento, enquanto membro de uma comunidade educativa, e promotor de práticas de articulação, tal como a lei prevê.

Para desenvolver esta investigação, recorreremos à linha metodológica da investigação-acção, considerando que esta metodologia é a mais adequada ao nosso estudo, apoiada numa exigente consulta bibliográfica e recorrendo a diversos instrumentos de recolha de dados, que tem como principal objectivo perceber as concepções e percepções/representações dos docentes relativamente à articulação entre ciclos e como eles a operacionalizam nas suas práticas profissionais. Este enfoque metodológico permite-nos promover mudanças nas práticas e procurar a melhoria da qualidade da educação no estabelecimento onde exercemos as funções de coordenação.

Os resultados deste estudo evidenciam a acção do coordenador de estabelecimento de ensino como um elemento fundamental nas dinâmicas que se desenrolam em torno desta temática, podendo constituir um grande suporte na congregação de esforços para que a articulação entre ciclos ocorra. A cultura colaborativa entre docentes, impulsionada pela coordenadora de estabelecimento e investigadora, contribuiu para um ensino mais eficaz e motivador e para um crescente desenvolvimento profissional e reflexivo dos docentes.

Abstract

The articulation between cycles is a subject matter that has nowadays come into prominence in the system of education due to the need to implement ways of collaboration and exchange among the several levels of education, so that the transitions between them may become softer and promote progressive sequential arrangement of the teaching-learning process. We think that, nowadays, going into the classroom, closing the door and "teaching the programme" is not possible anymore. Teaching the "programme" means opening the classroom doors to the world, sketching and having a global view of school, building a new educational culture in the search of the outlines that the reform of the educational system defines.

In this study, we intend to analyze, describe and question the speeches and the articulation practices between Pre-Primary and Primary school teachers from a Pre-primary/Primary school, so that the transition between the cycles may obey to a progressive sequential arrangement, ascribing to each cycle the function of completing, developing, integrating and widening the previous cycle by making integrated and articulated projects. In this frame, we also intend to investigate the role of the department coordinator who, according to the law, is a member of the educational community and a promoter of articulation practices.

To develop this thesis we resort to the investigation-action methodology, considering that it is the most adequate for our study, supported by careful bibliographic reference and making use of several means of data collection whose main objective is to perceive the conceptions and the perceptions of the teachers relating to the articulation between cycles and how they put it in practice.

The results of our study demonstrate the action of the school coordinator as an essential element in the dynamics that take place around this subject matter, acting as a valuable support for the efforts union to make possible the articulation between cycles. The cooperative culture between teachers, strongly influenced by the school coordinator and investigator, has contributed to more effective and motivating teaching as well as to an increasing professional reflective development of the teachers.

Índice

Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice.....	xi
Índice de quadros e figuras.....	xiii
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Anexos	xiv
Siglas e Abreviaturas	xiv
INTRODUÇÃO	- 15 -
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	- 21 -
Capítulo I Articulação Curricular: pressupostos teóricos e normativos legais.....	- 22 -
1.1. Conceitos de Currículo e Articulação Curricular	- 22 -
1.2. Articulação curricular: Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Reforma Curricular	- 29 -
1.3. As Orientações Curriculares e o Currículo Nacional do 1º Ciclo: percursos de continuidade e articulação?.....	- 32 -
Capítulo II Operacionalização da Articulação Curricular entre a Educação Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	- 36 -
2.1. Abordagens metodológicas.....	- 36 -
2.2. Processos de ensino e de aprendizagem	- 38 -
2.3. Papel do Educador/Professor nos processos de articulação	- 39 -
Capítulo III Dinâmicas de operacionalização da articulação curricular entre níveis de escolaridade.....	- 45 -
3.1. Principais facilitadores nas dinâmicas de articulação	- 45 -
3.2. A Escola/Agrupamento como espaço que promove a articulação	- 50 -
3.3. O Coordenador de departamento – agente facilitador da articulação.....	- 55 -
PARTE II –ESTUDO EMPÍRICO.....	- 60 -
Capítulo IV Metodologia	- 61 -
4.1 Objectivos.....	- 61 -
4.2 Formulação das questões de investigação	- 63 -
4.3 Abordagem Metodológica	- 64 -
4.4 Contexto e sujeitos de investigação.....	- 66 -
4.4.1 Contexto de investigação	- 66 -
4.4.2 Sujeitos de investigação	- 68 -
4.5 Instrumentos de recolha de dados	- 69 -
4.5.1 Questionário.....	- 69 -

4.5.2 Entrevista	- 71 -
4.5.3 Análise documental.....	- 72 -
Capítulo V Apresentação, Análise e Interpretação de Dados	- 74 -
5.1 - Análise dos questionários e tratamento de dados dos inquiridos.....	- 74 -
5.1.1 Levantamento dos Dados Profissionais	- 74 -
5.1.2 Análise das percepções dos docentes relativamente à articulação	- 77 -
5.1.3. Análise da articulação dentro do agrupamento onde os docentes exercem funções e valor da articulação na sua prática.	- 84 -
5.1.4 Análise da quantidade e tipo de actividades de articulação em que o docente participa, em média, em actividades de articulação na sala/escola ao longo de um trimestre.....	- 87 -
5.2 Análise da entrevista e PCT das educadoras do pré - escolar.....	- 92 -
Capítulo VI- A Intervenção - o papel dinamizador do Coordenador de Estabelecimento	- 102 -
PARTE III – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	- 113 -
Análise dos Resultados.....	- 114 -
REFLEXÃO FINAL.....	- 121 -
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	- 125 -

Índice de quadros e figuras

Figura 1 – Comparação entre as áreas de conteúdos das Orientações Curriculares e o Programa do 1º CEB	- 35 -
Figura 2 - Diferenças na abordagem metodológica dos dois ciclos	- 38 -
Figura 3 - Saída ao exterior das crianças – os padrinhos acompanham os afilhados	- 190 -
Figura 4 e 5 - Entrega das boas festas	- 190 -
Figura 6 - Visita à sala do 1º ano para verem a história final dos apadrinhamentos	- 191 -
Figura 7- Registo da canção do inverno	- 191 -
Figura 8 – Troca do foliar da Páscoa entre padrinhos e afilhados	- 191 -
Figura 9 e 10 – Roda dos alimentos feita por todos os grupos da escola numa das missões da Festa do Leite	- 191 -
Figura 11 – Jogo do dia da alimentação	- 192 -
Figura 12 – Criação de rótulos para embalagens de alimentos	- 192 -
Figura 13 – Concurso da castanha – eleição	- 192 -
Figura 14- Entrega de prémios no Magusto	- 192 -
Figura 15 – Outono	- 192 -
Figura 16 - Natal	- 192 -
Figura 17 e 18 - Carnaval	- 192 -

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Número de docentes em cada nível de Ensino	- 75 -
Gráfico 2: Tempo de Serviço em anos dos docentes	- 76 -
Gráfico 3: Antiguidade no agrupamento dos docentes	- 77 -
Gráfico 4: Cargos exercidos pelos educadores e pelos professores	- 77 -
Gráfico 5: Concepções dos docentes sobre a articulação	- 78 -
Gráfico 6: Constrangimentos sentidos pelos docentes na Articulação	- 79 -
Gráfico 7: Dificuldades sentidas pelos docentes na Articulação	- 81 -
Gráfico 8: Facilidades sentidas pelos docentes na Articulação	- 82 -
Gráfico 9: Percepção dos docentes relativamente às práticas de articulação	- 83 -
Gráfico 10: Articulação existente no agrupamento sentida pelos docentes	- 89 -
Gráfico 11: Onde se situa a articulação na perspectiva dos docentes	- 89 -
Gráfico 12: Actores que intervêm na articulação segundo os docentes	- 90 -
Gráfico 13: Poder de decisão dado aos docentes pelos órgãos de gestão	- 91 -
Gráfico 14: Níveis de decisão sentidos pelos docentes	- 92 -

Índice de Anexos

Anexo 1 – Inquérito	133 -
Anexo 2 – Guião da entrevista.....	138 -
Anexo 3 – Transcrição da Entrevista.....	139 -
Anexo 4 – Excertos do Relatório de Coordenação de Estabelecimento.....	150 -
Anexo 5 – Notas do investigador.....	160 -
Anexo 6 – Acta da primeira reunião de docentes de estabelecimento.....	166 -
Anexo7 – Acta da segunda reunião de docentes de estabelecimento	168 -
Anexo 8 – Acta da terceira reunião de docentes de estabelecimento	172 -
Anexo 9 – Acta da 4ª reunião de docentes de estabelecimento	175 -
Anexo 10- PCT da educadora do grupo dos 5 anos e dos 3 anos	178 -
Anexo 11 - Registos fotográficos das actividades	187 -

Siglas e Abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE - Pré – Escolar

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

PEA – Projecto educativo de Agrupamento

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância

EB2,3 – Escola Básica do 2º e 3º Ciclos

INTRODUÇÃO

A escola actual é encarada como um espaço de relações e partilhas que se dimensionam em vários níveis e englobam um conjunto de agentes que facilitam um fluxo de experiências em torno da aprendizagem e do desenvolvimento harmonioso da criança. Neste contexto o coordenador de estabelecimento assume um papel preponderante, na implementação de um clima colaborativo entre os docentes, que passa pela organização, dinamização de projectos, estimulação de interações profissionais, com vista à criação de acções inovadoras e contextualizados no meio onde actua.

Desta forma, não se enquadra na escola¹ actual a figura do professor como mero instrutor, detentor de todo o conhecimento, numa relação unilateral com o aluno, mas antes, procura-se um agente de relação que facilite o desenvolvimento de competências numa base de descoberta e vivência, aberto às constantes mutações socioculturais.

Muito se tem questionado sobre o ensino actual, o que dele se espera e por que caminho deve enveredar. Se antigamente contávamos apenas com o professor e o aluno, numa relação dual, suficiente para dar resposta à sociedade de então, hoje é impensável continuarmos a ter esta visão e teremos de pensar numa relação mais abrangente que inclua os vários intervenientes neste processo.

Hoje, a educação e a escola tem que, forçosamente, incluir e cruzar três eixos transversais: os pais, a escola e a sociedade. Nela, assiste-se à promoção de relações e desenvolvimento de competências humanas, sociais, profissionais e pedagógicas, tornando-se possível construir um espaço de desenvolvimento pessoal e social, para os alunos e para os profissionais que lá trabalham. Engloba, ainda, outros agentes educativos – pais e encarregados de educação e comunidade em geral, estabelecendo-se elos de relação, intercâmbio e parcerias indispensáveis, num contexto específico e relevante para cada uma das crianças que frequenta a escola.

Neste cenário, a relação entre todos os intervenientes deve estar pautada por uma relação positiva assente em parcerias, que respondam às mudanças estruturais, necessárias às novas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem. A previsibilidade dos acontecimentos que veiculava antigamente no ensino, sem grande flutuações e surpresas, deu lugar ao inesperado e a mudanças contínuas exigindo que o docente saiba gerir e

¹ Entendendo por escola, todo e qualquer estabelecimento destinado à educação do ser humano, neste contexto circunscreve-se, essencialmente, ao âmbito do presente estudo: a educação pré-escolar ou jardim-de-infância e o ensino básico (1.º Ciclo).

adaptar-se, de uma forma construtiva e flexível, a uma cultura colaborativa entre todos os intervenientes que fazem parte da vida escolar. Desta forma, a escola actual tem cada vez mais que responder a este desafio do homem novo, integrado numa sociedade que lhe exige espírito crítico, pensamento autónomo, criatividade, conhecimento diversificado e integrado. Ambiciona-se um professor capaz de reflectir sobre as suas práticas e de tornar a sua acção “num profissionalismo mais viável, através de um trabalho de fundo e de longo alcance sobre a identidade, as competências, as ferramentas, a relação com a profissão, com o saber, com a investigação, etc.” (Perrenoud, 2004:69).

Por outro lado, a falta de tradição duma cultura colaborativa entre os docentes, a desarticulação entre os modos de pensar e agir, e as diferentes interpretações e vivências da sua identidade profissional, entre outros factores, têm sido obstáculos à implementação da mudança nas escolas. Assistimos, contudo, não raras vezes, a um conjunto de esforços dentro dos espaços escolares para encontrar soluções, ainda que insuficientes, na promoção de experiências e expressões de convivência pedagógica interdisciplinar entre níveis de ensino, conduzindo a processos de comunicação entre os docentes com o fim de direccionar, na medida do possível, a resultados participativos e reflexivos. Porém, a acção do docente tem que estar assente num “processo reflexivo de planificação-acção-avaliação, em função do contexto real em que ocorre, encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes, e promovendo a negociação de papéis e decisões” (Vieira *et al.*, 2006:17).

O professor tem de se pautar por uma acção dinamizadora dentro da sala e da escola, que reivindica uma atitude activa na organização e mobilização dos conteúdos do processo de ensino e de aprendizagem, que transforma e contextualiza toda a sua prática, que é criador do seu próprio currículo, tornando-se, conseqüentemente, um interveniente decisivo na realização e inovação curricular. Neste sentido, Perrenoud (2004:30) salienta “que o valor essencial não é passar as inovações para o papel, mas colocar os inovadores em rede, favorecendo os relatos, as trocas, as visitas, os confrontos”. Esta postura dinâmica tem que contar com toda a equipa que integra o corpo docente, assentando a sua prática em parâmetros reflexivos e colaborativos, capaz de olhar o outro como parte integrante do mesmo processo, ou seja, promotor e facilitador de *articulação: horizontal e vertical*.

É neste palco aberto que tem espaço a articulação curricular, que enquadra todos os agentes educativos numa dinâmica única, perspectivando um ensino dos 3 aos 10 anos (Educação pré-escolar e 1.º CEB), no sentido de facilitar a transição entre ciclos, sendo que esta deverá ser sentida “*como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição*” (Roldão, 2008:108).

Neste contexto, esta dissertação pretende investigar as representações dos docentes relativamente à articulação entre ciclos, mais concretamente entre a Educação Pré-escolar e 1º 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 acções 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 acções que estão na base da articulação entre ciclos e como o professor as enquadra na sua rotina diária, em processos consertados com os docentes da escola, criando comunidades de aprendizagem, que promovem a interacção entre indivíduos, que partilham objectivos comuns e procedem à construção das suas próprias teorias, que se traduzem na capacidade de trabalhar e aprender a aprender em equipa.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo que os três primeiros capítulos constituem a fundamentação teórica e os quatro capítulos seguintes se referem à investigação empírica, finalizando com as reflexões finais do trabalho.

No Capítulo I intitulado *Articulação Curricular: pressupostos teóricos e normativos legais* procedemos a uma série de considerações teóricas sobre o significado de articulação e currículo e como estas duas nomenclaturas estão presentes hoje nos normativos, utilizando para isso a análise de documentos legais.

No Capítulo II - *Operacionalização da Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico* - apresentamos uma análise dos currículos praticados na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo, situando a especificidade de cada um, na tentativa de encontrar pontos comuns ao nível das abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem e identificar o papel do professor nos processos de articulação.

No Capítulo III, a que intitulamos *Dinâmicas de operacionalização da articulação curricular entre níveis de escolaridade* procedemos à identificação de como a articulação se operacionaliza na escola, situando os diversos actores nestas dinâmicas, e verificando como o agrupamento e o coordenador de departamento podem facilitar esta acção.

No Capítulo IV – *Metodologia* - descrevemos o processo empírico da investigação, situando os objectivos do nosso estudo, a formulação das questões de investigação, abordagem metodológica e identificação dos instrumentos de recolha de dados.

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

O Capítulo VI identifica *A Intervenção – o papel dinamizador do Coordenador de Estabelecimento*, descrevendo e reflectindo nos processos de articulação e a sua operacionalização numa EB1/JI, segundo o desempenho e olhar das acções incentivadas pelo coordenador de estabelecimento, que em simultâneo é o investigador deste estudo, como um agente facilitador da articulação entre ciclos.

Por último, procedemos *Reflexão Final* 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 rupturas e transições complexas e distanciadas, entre os primeiros anos de escolaridade.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I

Articulação Curricular: pressupostos teóricos e normativos legais

Neste capítulo começamos por definir os conceitos de articulação e currículo segundo alguns autores e, posteriormente, como eles se interligam e se enquadram nos normativos legais emanados ao nível *macro design*, ou seja, a sua presença nas orientações emanadas pela tutela – Ministério da Educação, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, enquanto modelo orientador, até à Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Currículo Nacional, da Educação Pré-Escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pretende-se, num primeiro momento, identificar os pressupostos que estão na base destas duas componentes do processo educativo, e como elas encontram espaço na acção dos docentes, perspectivando a integração dos conteúdos e procura de mecanismos que facilitem as transições entre ciclos, no sentido de proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte.

1.1. Conceitos de Currículo e Articulação Curricular

Do ponto de vista etimológico, currículo é definido como atalho, percurso, sucessão dos factos que marcam, cultural e profissionalmente, a carreira de um indivíduo. Marcelo (citado por Flores, 1998:84) amplia esta concepção e considera que o currículo “possui uma intenção de intervenção, melhoria e transformação, seja ao nível individual (alunos, professores, materiais) seja ao nível colectivo (escola, comunidade)”, ou seja, preconiza que o professor reinvente, transforme e contextualize as orientações emanadas pela tutela, apresentando propostas inovadoras e abrangentes. O currículo assume, assim, novos contornos que, como refere Alonso (2000:33)

é um instrumento que possibilita a clarificação partilhada de intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações, sendo simultaneamente um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, através de processos de reflexão, investigação e colaboração necessários à sua definição e construção social na escola.

Estamos face a conceitos de currículo que tendem a torná-lo mais contextualizado, flexível e aberto à transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos. Nesta perspectiva,

encara-se o currículo como um processo dinâmico em que, mais do que os resultados, se valorizam os processos de ensino e de aprendizagem em que o aluno aprende em sintonia com a sua cultura experiencial.

Esta abrangência na concepção de currículo pretende criar espaço, tempo e oportunidades que possibilite a integração de saberes, numa base de aprendizagens significativas, que incite as crianças ao questionamento e construção do seu próprio conhecimento, numa atitude construtivista, socio-crítica, humanista e ecológica (Alonso, 2000). Segundo a autora o ensino assim entendido,

realça o carácter activo, interactivo dos processos de aprendizagem dos alunos e da formação dos professores, o que implica orientar a intervenção educativa, no sentido de promover a reconstrução significativa do saber e da experiência, considerando que aprender é sobretudo obter instrumentos para aprender a aprender e para aprender a pensar sobre o que se aprende – estratégias cognitivas e metacognitivas. Esta concepção atribui aos profissionais um papel activo de mediadores críticos e reflexivos (Alonso 2008:334).

Pérez Gómez (citado por Alonso, 2000:34) refere que esta postura “centra o ensino no desenvolvimento da capacidade do pensar e agir com compreensão e de atitudes e valores necessários para a cidadania”. Neste sentido, perspectivas mais sócio-críticas, consideram que o currículo envolve, também,

questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o quotidiano da escola e fora dela, envolve relações de classes sociais (classe dominante e classe dominada) e questões raciais, étnicas e de género, não se restringindo a uma questão de conteúdos (Hornburg & Silva, 2007:61)

Nesta óptica, estamos perante uma escola assente em novas formas de conduzir o ensino, nas quais, segundo Roldão (1999:13) “o que varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos”. Esta concepção de currículo abandona o ensino standardizado e remete-nos necessariamente para a construção articulada do saber, para a necessidade de integrar um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando propostas de experiências de aprendizagem, conteúdos e processos, numa atitude activa por parte do aluno. Neste sentido, a educação

perspectiva-se no horizonte de determinadas competências a desenvolver, tais como: auto-conhecimento, auto-organização e auto-estima, movimentação motora, pensamento conceptual, espírito exploratório na compreensão do mundo, gosto de aprender, capacidade de expressão em diferentes modalidades, interacção social, iniciativa e resiliência” (Alarcão, 2008:201).

O conceito de currículo passa então a ser uma construção social que é permeável à temporalidade das mudanças e, conseqüentemente, influencia, reproduz e “reflecte as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo em determinada época” (Roldão, citado por Serra, 2004:26). Esta concepção social, releva novas questões no processo educativo, nomeadamente, que procedimentos serão necessários para pôr em marcha um currículo aberto e flexível, como se questiona no dia-a-dia o professor na sua prática relativamente às metas a atingir no ensino numa escola que se vê enlaçado com diversidade de valores culturais, sociais e éticos (entre outros), e como pode a escola acompanhar e transformar-se, de forma rápida e profunda, acompanhando as transformações da sociedade.

Tal como refere Roldão (1999:25) para encontrar respostas importa antes de mais saber gerir o currículo, ou seja, saber “ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados”. E acrescenta “decidir entre cultura ou competências de vida? Saberes ou processos de trabalho? Uniformidade ou escolha totalmente livre? Formar dimensões pessoais e sociais dos alunos ou apetrechá-los com um bom nível de conhecimento?” (op. cit., p.29).

Na análise às teorias do currículo, podemos verificar que elas referem, actualmente, o conceito de competências e conhecimentos essenciais a desenvolver hoje na escola, que segundo Hornburg e Silva (2007:61) “nos ajudam a perceber a educação sobre uma nova perspectiva” percebendo a abrangência mais ampla do currículo, quer ao nível de intenções e significados, mas também compreender as “relações de poder e espaço e que envolve aquilo que somos e em que nos tornamos”. Estamos assim, perante um conceito descrito por Serejo (citado por Sousa & Faria, s/d. s/p.) que assenta “numa formulação crítica, essencial para o entendimento das relações entre poder, saber e identidade”. Ocorre-nos pensar que teremos que nos reposicionar numa luta por um currículo assente numa formulação crítica que, segundo Silva (2000:26) “são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical, em que o mais importante não é desenvolver técnicas de como fazer currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

Assim, para Alonso (2000:33) o currículo é um instrumento essencial para pensar e decidir as questões educativas fundamentais do processo de ensinar e aprender – Porquê? Para quê? O quê? Como? Quando? - sustentado em espaços de interações recíprocas, em troca de ideais, práticas e experiências. Todas estas questões enunciadas por Alonso, organizadas como componentes do currículo, introduzem uma nova dinâmica à escola, já que processo de ensino e de aprendizagem é aceite como decorrendo dentro e fora da sala de aula ou da escola (Kerr, citado por Zabalza, 1994:26).

O currículo deixa de ser assim um produto acabado e passa a ser um caminho a percorrer, tendo por base as aprendizagens essenciais, definidas em Roldão (1999:33) como “*core curriculum*” que, por um lado, espelha “as aprendizagens essenciais comuns, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola”. Por outro lado, refere-se à “concretização que cada escola faz dele, concebendo-o como um projecto curricular seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais”.

Neste sentido, o currículo passa a ser construído e contextualizado, mas, simultaneamente, assente no contributo das relações a estabelecer entre os diferentes intervenientes, com referência a parâmetros colaborativos, numa lógica vertical e horizontal. Para Silva (2003:40) exige-se “um local no qual os docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais”. Desta forma, a sua construção prevê uma multiplicidade de actores e espaços que, como descreve Nóvoa (citado por Warschauer, 2001:163) “são espaços de escuta por excelência: escuta dos objectivos políticos do estado, escuta dos objectivos sociais e educacionais dos pais e da comunidade, mas também dos projectos dos professores e dos outros actores educativos, e também, obviamente escuta dos anseios e das aspirações dos alunos”.

Neste enquadramento, ganha espaço a articulação curricular, aquilo que Alonso (2001:26) chama “*Equipas Pedagógicas*” ou “*Pares Pedagógicos*”, que por sua vez, desafiam a pedagogia, a organização e os sistemas de liderança e de comunicação arraigados na cultura escolar”. A articulação curricular – *vertical* e *horizontal* - assume assim, vários contornos no espaço escola, que Alonso (1996:22) define como:

Articulação Vertical: a apresentação do currículo deve mostrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar;

Articulação Horizontal: na qual a estrutura curricular deve mostrar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência;

Articulação Lateral: na qual o desenvolvimento curricular deve contextualizar as actividades na experiência e nas concepções prévias dos alunos, para que possa dar um sentido ao que aprende e ao mesmo tempo, possa tornar funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida.

Etimologicamente, a palavra articulação vem do latim «*articulatiōne*», que significa “*formação dos nós das árvores*”. Segundo a Wikipédia estes “*NÓS*” conferem “melhor desempenho, maior rapidez e sua estrutura é dinâmica” no desenvolvimento da árvore. Transpondo para o campo educativo, leva-nos a considerar que esta definição de articulação tem em vista essas premissas, podendo estes “*nós*” serem considerados, as acções que os docentes proporcionam com o objectivo das crianças adquirirem competências facilitadoras de um melhor desempenho no ciclo seguinte e que, em última análise, facilitam a transição entre níveis de escolaridade. Segundo Serra (2004:19) deve entender-se por articulação curricular “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos”.

Nesta perspectiva, podemos enquadrar a articulação nos vários momentos e espaços que se operacionalizam na escola - com as crianças e professores dentro do horário lectivo, entre professores fora da componente lectiva, com os pais dentro ou fora da escola e nas parcerias com a comunidade - sempre numa perspectiva horizontal e vertical. Nesta linha, encontramos eco em Warschauer (2001:160) quando introduz a ideia de “*Roda*” que identifica como “pistas de trabalho em momentos de encontro e trocas de pares entre professores e alunos, ou entre o coordenador e um grupo de professores que se remete para um espaço – Tempo de negociação que possibilita a construção de projectos individuais e colectivos a partir da tensão”.

A articulação curricular pode assumir variadas formas sendo, contudo, essencial que elas tenham como pano de fundo a reflexão que, como refere Alarcão (2000:20), “se responsabilize por fomentar ou apoiar um processo formativo-reflexivo da escola sobre si mesma, com vista à qualidade da instituição e da educação que nela se pratica”.

Não pretendemos remeter ou reduzir a articulação a uma mera preparação para o ciclo seguinte, mas sim que se encontrem pontos comuns, propiciadores de trabalho em conjunto, capaz de minimizar o choque das transições entre ciclos. Neste sentido, Zabalza (1994:39) defende “uma ideia de formação contínua. Isso significará um desenvolvimento curricular capaz de integrar num processo unitário (que não significa standard, nem desligado das características psicológicas das diversas idades) e continuado do processo formativo de cada sujeito”.

Para Serra (2002:88) existem três tipos de Articulação Curricular possível entre ciclos: “*a espontânea, a regulamentada e a efectiva*”. A primeira - *articulação espontânea* - refere-se, segundo a autora, à articulação que surge fruto da partilha de espaços e proximidade entre os docentes de ambos os ciclos, sem que para isso os mesmos a tenham planeado. A segunda – *articulação regulamentada* - advém dos normativos legais, logo, ao nível do *macro e mesodesign*, entre os quais nomeamos o Dec.-Lei nº 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância) que faz referência à “institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”, a Lei-Quadro 75/2008 (art. 43) referindo que “articulação curricular e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”. Ao nível *macrodesign*, enquanto nível de decisão nacional que contém os pressupostos, as intenções e a estrutura do currículo nacional, destacamos ainda as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) e o Currículo da Educação Básica (ME, 2001). Ao nível do *mesodesign*, enquanto estrutura organizativa e orientadora dos agrupamentos de escolas, que definem opções mais contextualizadas ao conjunto de escolas que o agrupam, destacamos o Dec.-Lei 75/2008 que refere o Projecto Educativo como um “documento que consagra a orientação educativa... no qual se explicitam os princípios, os valores as metas e as estratégias segundo qual o agrupamento ou escola não agrupada se propõe a cumprir na sua função educativa” (art. 9º).

Relativamente à *articulação curricular efectiva* a mesma autora refere que ela surge da consciência e necessidade de ambos os ciclos perspectivarem um trabalho colaborativo, que nasça das necessidades do contexto. Esta assume três formas: “*a activa*”, na qual existe um profundo conhecimento da realidade curricular dos dois níveis educativos e a proximidade das crianças e dos espaços promovem o espírito colaborativo entre professores; “*a reservada*” onde não há um verdadeiro trabalho de articulação, pois ocorre em momentos

esporádicos fortes do PAA², sem sequencialidade ou efectiva continuidade; “*a passiva*” que acontece sem que o professor tome parte activa nem desenvolva esforços para que aconteça, mas que é inerente ao contacto institucional dos dois graus de ensino (Serra, 2002:89). Por último, a autora considera ainda que pode existir uma “*não articulação*” (p.90), devido à falta de contacto entre os dois níveis de ensino, que não demonstram interesse ou preocupação nem conjugam esforços para a sua promoção.

A este respeito, Alarcão (2008:210-212), no Conselho Nacional de Educação, identifica vários factores nas políticas de ensino, que favorecem a existência de “*desarticulação*” a todos os níveis e que condicionam a perspectiva actual de uma educação dos 0 aos 12 anos. A autora destaca a

- “*Desarticulação entre políticas que influenciam a vida da criança*” devido às alterações contínuas de governos, que carecem de estabilização nas medidas adoptadas e não promovem a continuidade de projectos que evidenciam resultados positivos;
- “*Desarticulação entre uma vida das crianças, desacompanhada, e uma excessiva institucionalização do seu tempo*”, resultante da escola a tempo inteiro, delegando a família para segundo plano;
- “*Desarticulação entre as intenções democratizadoras dos documentos curriculares e da legislação e o pouco apoio dado a crianças com pertenças sociais e culturais diversificadas*”, relacionada com o grande índice de retenção e de desistência dos alunos, bem como com a falta de adequação do ensino à realidade em que se insere, que resulta na antecipação de abandonos antes do final da escolaridade obrigatória;
- “*Desarticulação entre documentos enquadradores*”, que impede uma leitura, que obedeça à sequencialidade entre ciclos, ou do currículo nacional;
- “*Desarticulação entre o discurso e a prática*” que se refere à falta de articulação existente entre os diversos ciclos, em aspectos organizativos, logísticos, bem como de currículos, capaz de criar problemas ao nível da transição entre níveis de ensino;
- “*Desarticulação entre o ideal, bem apregoado, da qualidade e da sua monitorização*”, que diz respeito à falta de autonomia das escolas, como centros de resolução contextualizada na gestão e orientação curricular.

Em contrapartida, Roldão (citada por Alarcão, 2008:213) propõe alguns princípios que devem presidir uma escolarização integrada, nomeadamente “a continuidade da

² PAA – Plano Anual de Actividades

dimensão curricular, organizativa e vivencial; a inclusão de todo o percurso educativo na mesma instituição; os incentivos ao trabalho integrado entre docentes e entre crianças de várias idades; a construção de referenciais de competências a desenvolver ao nível formal e não formal”.

Esta exposição e os conceitos anteriormente apresentados sugerem-nos que a articulação depende de dois eixos ou pontos de partida: dos normativos legais (*regulamentada*) e do professor (*espontânea e efectiva*). Assim, considera-se relevante a análise dos normativos que regulam e orientam o processo educativo com vista a reflectir a presença da articulação curricular.

1.2. Articulação curricular: Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Reforma Curricular

Em consequência da definição dos conceitos apresentados e da identificação das possibilidades de articulações e desarticulações que condicionam a articulação entre ciclos, propomos agora situar a nossa análise dos normativos legais, de forma a situar as nossas reflexões numa base de sustentabilidade daquilo que a lei prevê.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) afirma “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (art. 8.º, n.º 2). Este artigo, definindo os critérios que estão subjacentes à articulação, aborda a unidade global do ensino básico. Não obstante, hoje preconiza-se a educação básica (e não ensino básico) abrangendo a educação dos 0 aos 12 anos, ou seja uma educação contínua que acompanhe o desenvolvimento da criança, numa base articulada entre níveis de escolaridade, favorecendo a continuidade educativa, para que as transições constituam uma passagem harmoniosa e com sentido.

Confrontamo-nos, contudo, com novos conceitos – articulação e continuidade - que se torna relevante diferenciar. Para Dinello (1987:60) “a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados”. A continuidade educativa exige que se promovam “*mecanismos de articulação*” (Serra, 2004:17), capazes de evitar descontinuidades em cada um nível de escolaridade. Estes mecanismos têm alguma

expressão no Dec.-Lei 75/2008, relativo à autonomia das escolas, definindo os espaços em que ocorre a articulação entre ciclos e referindo-se aos aspectos organizativos dos agrupamentos, explicitando que cabe aos órgãos de gestão e administração do agrupamento “a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (artigo 6º, ponto 1, alínea a). No segundo ponto deste mesmo artigo define ainda, os critérios da sua constituição, devendo obedecer: “a) à construção de percursos escolares integrados; b) à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos”.

Estes dois artigos conferem à escola/agrupamento a autoridade de implementar uma nova cultura pedagógica, na procura de novos contornos que a reforma do sistema educativo pretende definir. Se por um lado, devemos entender o percurso educativo da criança dos 0 aos 12 anos, por outro lado, os agrupamentos de escolas têm por missão, proceder à elaboração de documentos orientadores ao nível do *mesodesign*, que contextualizem e orientem os docentes no processo educativo no sentido de proceder uma reorganização global da escolaridade (*microdesign*). Entende-se por nível *micro*, os sistemas normativos mais próximos, como por exemplo os projectos curriculares de turma, que combinados com as orientações emanadas ao nível *macro* e *meso* já anteriormente definidos, espelham idiosincrasias do professor, as suas opções educativas relativas a processos de ensino e de aprendizagem direccionadas e contextualizadas em função do seu grupo/turma.

São, todavia, escassas as referências nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar³ (Dec.-Lei 5220/97, de 4 de Agosto) sobre a articulação entre ciclos. Menciona, apenas, a sua implementação sempre associada ao papel do educador, explicitando que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997:28). Para Alarcão (2008:205) “um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1º Ciclo do ensino básico”. Articulação deve ser encarada assim, na progressão articulada entre os dois primeiros níveis de escolaridade, pela valorização de experiências anteriores, sua sequência e aprofundamento que perspectivam a continuidade educativa.

³ OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997)

É de salientar que as OCEPE assentam os seus fundamentos, “na construção articulada do saber” (ME, 1997:14), prevendo a abordagem dos conteúdos, a partir da cultura experiencial da criança, numa construção globalizante e integrada. Privilegia ainda, a organização do ambiente educativo, como sendo suporte do desenvolvimento curricular, que incorpora diferentes níveis em interacção, dos quais nos merece referenciar “a organização do estabelecimento educativo, a relação com os Pais e outros parceiros educativos” (*ibidem*). Todavia são então pouco explícitas quanto à articulação curricular *horizontal*, (que se refere à articulação entre docentes do mesmo Ciclo), e à articulação *vertical* (Articulação entre níveis de ensino diferentes). Nesta perspectiva, referem superficialmente algumas ideias para a operacionalização da articulação curricular ao defender que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (ME, 1997:28). Perspectiva-se uma base de entendimento, na qual o educador de infância deverá considerar nas suas práticas o desenvolvimento do ciclo seguinte e, simultaneamente, o professor do 1.º ciclo ter em conta o trabalho educativo que precedeu à entrada para a escola, num processo de articulação e cooperação.

A estas, Alonso (2001:59), tal como já foi mencionado, acrescenta a articulação *lateral* (articulação interdisciplinar, transdisciplinar, ...), sendo a sua conjugação considerada pela autora “essencial a um currículo que se pretende integrado ou coerente, em que as diferentes peças que o constituem estão ligadas pelo sentido da totalidade, permitindo, assim, que se torne relevante para os alunos”. Nesta linha de pensamento, confere-se igualmente um trabalho em parceria que, como propõe Alfieri (citado por Alonso, 2000:36) promove a criação de diversos “*teatros cognitivos*” que se situam ao nível de diversos âmbitos do saber, que se interligam e se cruzam, recorrendo a uma multiplicidade de recursos e instrumentos.

A articulação, segundo o Dec. Lei 6/2001, art.III) deverá, “a) estar assente em princípios de coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário, b) integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem”. Esta vertente situa-se ao nível da realização de projectos comuns que integram docentes e crianças de ambos os ciclos, perspectivando a colaboração e o conhecimento mútuo, facilitador da transição.

Os centros de decisão passam, assim, a estar nas escolas/agrupamentos como espaços de gestão educativa contextualizada e aos professores compete participar “na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos

curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino” (Dec.-Lei nº 241/2001, art. IV).

Perspectivar assim a articulação confirma, em nosso entender, a necessidade de criar espaços colaborativos entre níveis de ensino, que facilitam a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo, em procedimentos pedagógicos que levem à sua operacionalização que segundo o Dec. Lei nº 75/2008 “deve promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (art. 43, n.º1).

1.3. As Orientações Curriculares e o Currículo Nacional do 1º Ciclo: percursos de continuidade e articulação?

Actualmente, os documentos que orientam as práticas destes dois níveis educativos apontam para a necessidade de articulação, através da colaboração de educadores e professores. Neste sentido, interessa-nos, num primeiro momento, reflectir sobre as diferenças e semelhanças entre os currículos dos dois níveis de ensino.

As OCEPE (ME, 1997:89) apontam para "a relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1º ciclo bem como análise e debate das propostas curriculares para cada um dos ciclos, como facilitadores da transição", enquanto o programa do 1º CEB refere que "a Reforma Educativa propõe uma concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos, na fase da educação pré-escolar (...) para os ciclos seguintes do Sistema de Educação" referenciado no programa do 1º Ciclo (ME, 1998: 31).

As OCEPE (ME, 1997) e o programa do 1º CEB caracterizam-se por terem concepções e pressupostos diferentes, uma vez que assentam num princípio que, à partida, os identifica e diferencia: a frequência na Educação Pré – Escolar é facultativa, em contraposição com a obrigatoriedade do 1º CEB. Neste sentido, Bassedas e colaboradores (2010:60-61) reflectem sobre a função do currículo numa etapa escolar não obrigatória – a educação pré-escolar - e referem

o facto de que a etapa de educação infantil não seja obrigatória faz com que o currículo adoptado também não o possa ser. Isto significa que todos os aspectos que se propõem (conteúdos, objectivos, orientações didácticas) sejam orientativos e não prescritivos. Mesmo assim, consideramos muito útil a existência de um currículo orientador, porque serve como referente para os educadores, para não esquecer

nenhum aspecto importante ao longo da etapa e como elemento de contraste em relação com a própria prática.

As OCEPE (ME, 1997), enquanto guia orientador e facilitador para o educador, é flexível, aberto, abrangente e geral a qualquer concepção de currículo, ou seja, incluem a possibilidade de diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (ME, 1997). Neste sentido, o educador conta com um conjunto de linhas programáticas presentes num quadro referencial, que são as OCEPE e, tal como refere Vasconcelos no próprio prefácio das Orientações Curriculares “*o educador é o construtor e gestor do currículo*”.

A EPE organiza-se em três grandes áreas de conteúdo, que segundo as OCEPE (ME, 1997:14) “constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem”, que se traduzem em abordagens no âmbito de *Expressão e Comunicação*, da *Formação Pessoal e Social* e do *Conhecimento do Mundo*. O Currículo Nacional do 1º CEB organiza-se numa plataforma de aprendizagem formal que se repercute essencialmente nas aprendizagens curriculares disciplinares – *Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões Artísticas e Motoras* - e em áreas curriculares não disciplinares – *Área de Projecto. Formação Cívica e Estudo Acompanhado* (Dec.-lei 6/2001).

O programa do 1.º CEB refere que “avaliação deve centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente nas diferentes áreas que o currículo integra” (ME, 2006:25). Por sua vez, na Educação Pré-escolar, a avaliação está sempre presente e faz parte do dia-a-dia de uma sala de jardim-de-infância, sendo essencialmente formativa, permitindo “avaliar os processos e os efeitos, tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução” (ME, 1997:27). Em nosso entender, parece não existir uma profunda diferenciação entre os processos avaliativos entre estes dois níveis de escolaridade, muito embora no 1.º ciclo a avaliação contemple formalmente as aprendizagens adquiridas e os alunos sejam sujeitos de avaliações nacionais. Não obstante, Nabuco (1992:56) apresenta as diferenças destes dois níveis de ensino, ao dizer que “no pré-escolar, normalmente o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e actividades criativas. No ensino básico o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita matemática e ciências”.

Contudo, aquilo que, à primeira vista, nos parece tão diferente na estrutura e nos conteúdos do plano curricular destes dois graus de ensino, dilui-se quando analisamos e comparamos as duas valências na organização e processos de desenvolvimento do currículo, a ter em consideração na acção do docente.

Em primeiro lugar, ao comparamos as áreas curriculares, vemos que elas se cruzam e correspondem, potenciando a articulação entre ambos os níveis e permitindo uma continuidade prevista nos normativos legais anteriormente apresentados, salvaguardando, no entanto, as características e a faixa etária/desenvolvimental das crianças. Neste sentido, Serra (2004:84) apresenta a relação entre os conteúdos das OCEPE e as áreas de aprendizagem do 1º CEB, as quais identificamos na figura seguinte:

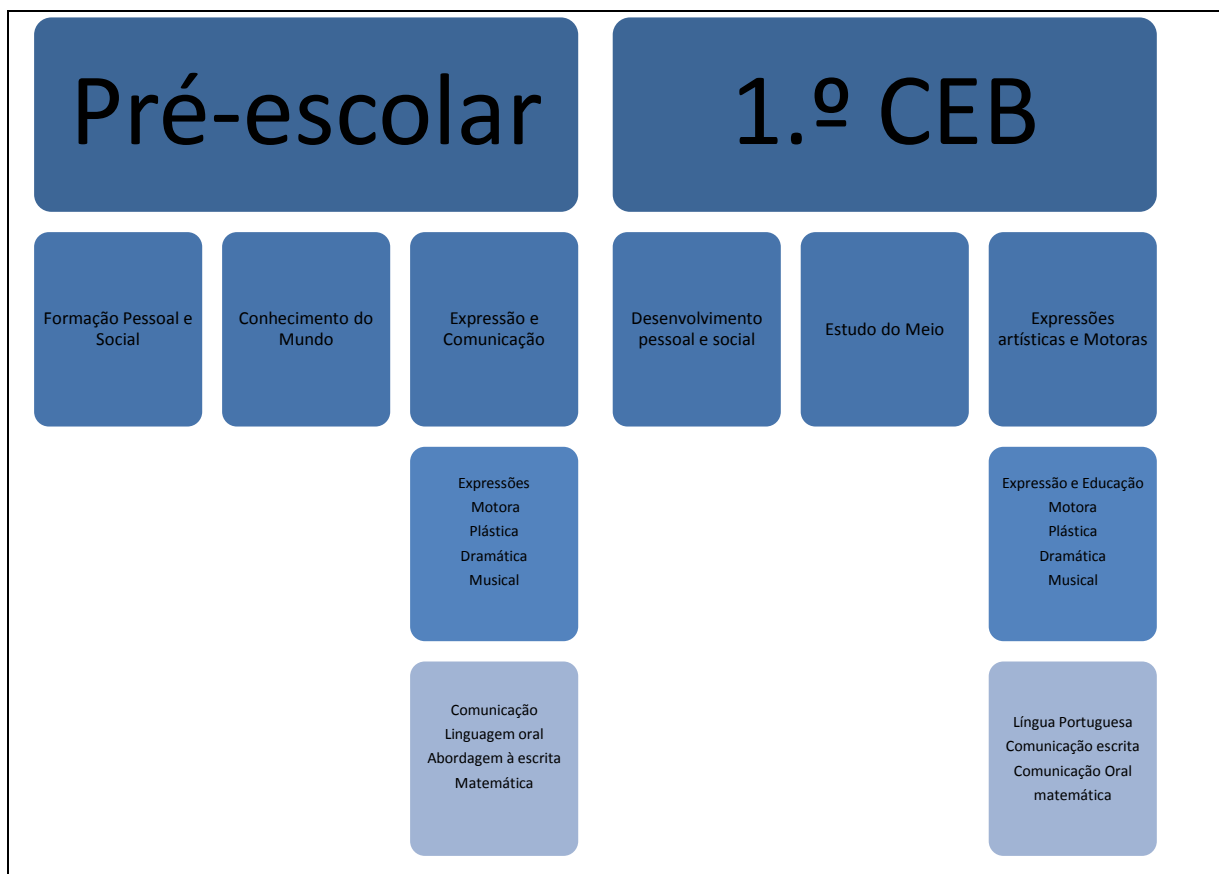


Figura 1 – Comparação entre as áreas de conteúdos das Orientações Curriculares e o Programa do 1º CEB (adaptado de Serra, 2004)

Tal como se pode verificar a Figura 1, existe uma preocupação pela continuidade educativa em ambos os ciclos, “relativamente a alguns aspectos programáticos que sendo referenciados nas orientações curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o programa do 1º Ciclo” (Serra, 2004:80). Para Nabuco (1992:82) “o que é deveras fundamental é que no pré-escolar se antecipem as experiências

do ensino básico e que os professores deste nível reforcem aprendizagens anteriores. Para isso é necessário que os professores dos diferentes níveis trabalhem e pensem em conjunto, o planeamento a longo prazo”. Segundo Vasconcelos (2007:s/p)

Durante anos, pensava-se que uma inserção positiva da escolaridade básica se fazia através de processos de indução, nomeadamente usando fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado. Até aos anos 80 a investigação afirmava que os factores indicativos de uma inserção positiva no 1º Ciclo se prendiam com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais. Estudos mais recentes 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.

Neste sentido, preconiza-se a progressão articulada entre os dois primeiros níveis de escolaridade, pela valorização de experiências anteriores, sua sequência e aprofundamento, que perspectivam a continuidade educativa (Nabuco, 1992; Serra, 2004). Contudo, Dinello refere (1987: 60)

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

Nesta reflexão, parece-nos importante reflectir sobre as competências básicas que deverão estar presentes na aprendizagem nos primeiros anos de vida e que se revelam importantes na integração no 1º Ciclo. Segundo Vasconcelos (2007:s/p) a criança deve desenvolver competências sociais de cooperação, competências pessoais de auto-estima, auto-conceito, auto-regulação positivas, para além de terem o grande desafio da “aquisição de hábitos de trabalho e capacidade de resiliência, isto é capacidade de fazer face à frustração”

Estas competências são transversais a todos os níveis de ensino e, apesar de o currículo os diferenciar, possibilitam à criança a construção do seu próprio conhecimento. Serão, todavia, dependentes da organização e gestão curricular impulsionadas, ou não, no contexto escolar. Por conseguinte, no capítulo seguinte iremos reflectir sobre essas praticas desafiadoras e a sua operacionalização quando envolvem outros alunos de outros níveis de escolaridade.

Capítulo II

Operacionalização da Articulação Curricular entre a Educação Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, e num primeiro momento, pretendemos reflectir mais sobre o âmbito do nosso estudo, nomeadamente sobre a Educação Pré-escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), apresentando um estudo comparativo entre o programa do 1º CEB e as OCEPE (ME, 1997), na identificação e organização dos conteúdos de forma sequenciada, salvaguardando o desenvolvimento e as capacidades de aprendizagem das crianças em cada nível de ensino.

Num segundo momento, identificamos os principais actores nas dinâmicas de articulação, e quais os potenciais constrangimentos e facilidades que norteiam as acções dos docentes na implementação da articulação entre os dois níveis de ensino em estudo.

2.1. Abordagens metodológicas

A Educação Pré-Escolar procura-se, essencialmente, que a criança construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo-se a estratégias e materiais seus familiares, a situações concretas e palpáveis do dia-a-dia, enquanto no 1º CEB se pretende que ela consiga transpor essas aprendizagens para níveis de abstracção mais elaborados, considerando igualmente o seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas. Assim sendo, ao analisarmos a organização do tempo e do espaço bem como a abordagem metodológica de ambos os ciclos, verificamos que cada nível de ensino apresenta características próprias, que passamos a sintetizar no esquema comparativo seguinte (Figura 2), encontradas por Serra (2004) na articulação entre o Pré – escolar e 1º Ciclo.

A leitura da figura 2 sugere-nos que, na Educação Pré-escolar, a criança tem mais liberdade e gere o seu tempo, tendo sempre o educador como mediador. Partindo das solicitações e interesses que elas vão verbalizando, serão construídos projectos integrados, numa atitude de descoberta e resolução de problemas assente numa organização do espaço e tempo, que permite uma maior flexibilização e a oportunidade de haver um trabalho interdisciplinar e de grupo.

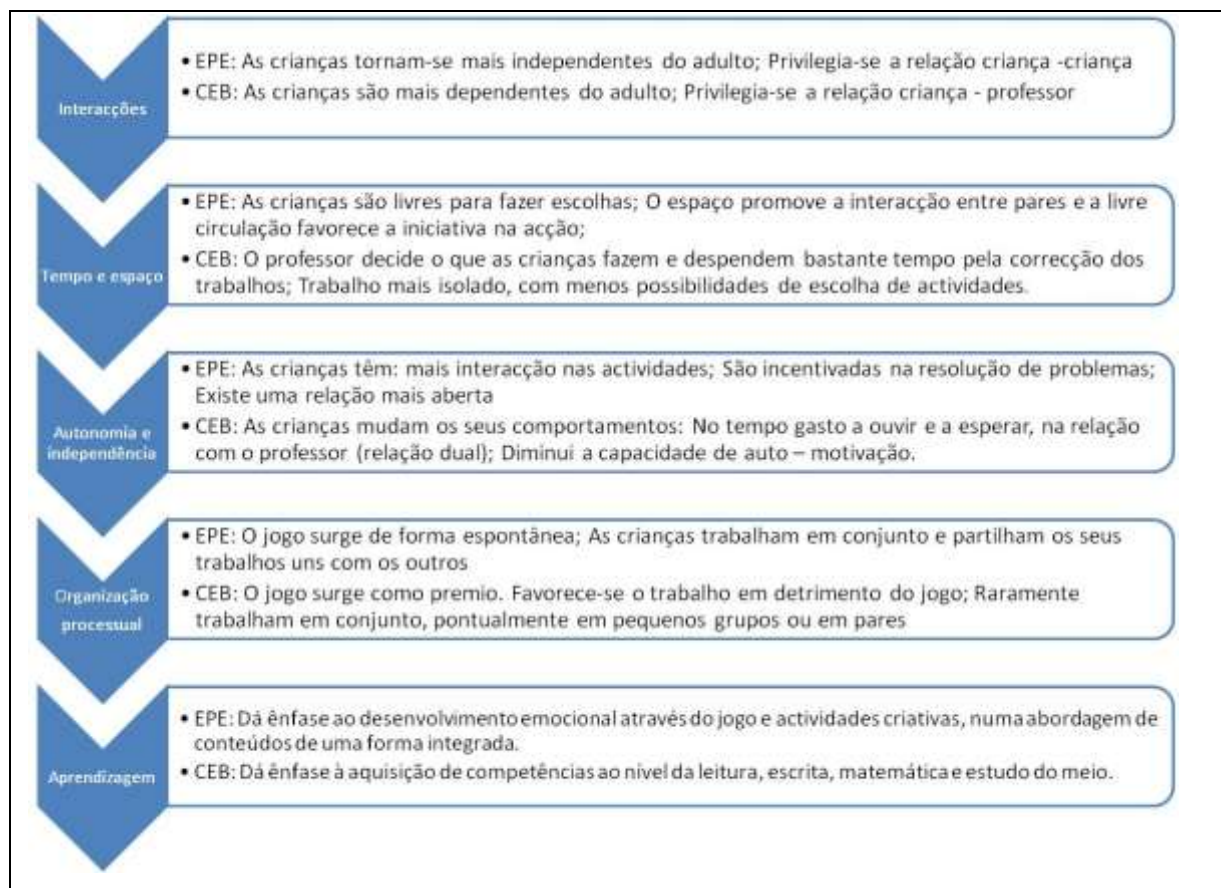


Figura 2 - Diferenças na abordagem metodológica dos dois ciclos (adaptado de Serra, 2004)

Em contrapartida, o 1º Ciclo caracteriza-se por ter uma estrutura mais rígida e controlada, assente em aprendizagens formais que se traduzem essencialmente na aprendizagem de áreas específicas do conhecimento (da leitura, escrita, matemática e expressões), com a utilização de tempo e espaço decidido pelo professor, assistindo-se à presença de uma relação sobretudo dual. Não obstante as opções metodológicas e curriculares dos professores tornará o currículo, mais ou menos fechado e tradicional ou aberto, flexível e contextualizado. A este respeito, Portugal (2002:9) refere que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e 1.º CEB é passível de ser concretizada apesar das diferenças entre estes dois níveis de ensino, referindo:

Sem deixar de considerar a conciliação de um campo extremamente flexível com outro em que o núcleo de aprendizagens essenciais se impõe, não é difícil encontrar numa análise comparativa genérica dos referentes orientadores da educação pré-escolar e do 1º Ciclo princípios básicos comuns, como por exemplo: Integração construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa; continuidade em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objectivos e competências essenciais; a estrutura curricular organizativa

pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe, pelo sentido da globalidade e integração que lhe é inerente.

Estaremos, então face a diversidade de desenvolvimentos profissionais diferenciados, metodologias e opções pedagógicas diversas, mas passíveis de se articularem. Por conseguinte, torna-se necessário analisarmos como os educadores e os professores preconizam os processos de ensino e de aprendizagem nos dois níveis de escolaridade.

2.2. Processos de ensino e de aprendizagem

A reflexão das abordagens metodológicas de ambos os ciclos pressupõe, numa primeira leitura, que a articulação entre ambos é passível de ser concretizada, encontrando eco em Serra (2004:85) ao referir que “a base para a progressão e alargamento de saberes encontra-se na criança, isto é, os dois documentos preconizam que é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento, que os professores e educadores deverão regular as suas práticas educativas”. Nesta perspectiva, Maia e seus colaboradores (2008:49) consideram que os professores mais reflexivos e autónomos influenciam os níveis de realização dos alunos, implementando estratégias educativas e metodologias de ensino e de aprendizagem mais eficazes que auxiliam os seus alunos na construção dos seus saberes.

Em ambos os documentos orientadores dos dois ciclos (OCEPE e Currículo Nacional), observamos processos de aprendizagem que se pautam por aceder ao conhecimento, tendo em conta a cultura experiencial e desenvolvimento da criança, numa perspectiva sistémica, construtivista e ecológica sendo que, neste sentido, consideramos não haver diferença entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. Nesta perspectiva, Alonso (1994:23) refere a importância e premência de implementar e reforçar os contributos das teorias construtivistas e críticas, pois sustentam a necessidade de criar oportunidades de aprendizagens relevantes e significativas, para além de permitir o “desenvolvimento da capacidade de pensar e com compreensão de atitudes e valores necessários para a cidadania”. Para tal, o docente, professor ou educador, tem de encarar o processo de ensino e de aprendizagem, partindo das crianças reais e concretas a que se destina, inseridas num contexto específico, e vendo-as como sujeitos capazes de regular informação e apreender o mundo que a circunda, mediante a sua ajuda e apoio (Vasconcelos, 1997:34). Neste *processo de participação orientada* (Rogoff, citada por Vasconcelos, 1997) constroem-se pontes entre os conhecimentos prévios das crianças e os conhecimentos que vão adquirir, e

essa informação e aprendizagem será tanto melhor consolidada quando conta com a ajuda e apoio do professor - *scaffolding* (Bruner, 1986) nos seus esforços e na sua responsabilidade de gerirem a resolução de problemas.

Hoje pretende-se uma concepção de escola que segundo Pérez Gómez (citado por Alonso, 2000:36) é uma *comunidade de vida e de aprendizagem*, onde aprender e viver são processos simultâneos e inter-relacionados. Há assim uma relação de inter-dependência, que se situa na procura de novos contornos de intervenção, onde são valorizados “os conteúdos declarativos ou conceptuais (servem para descrever e organizar a realidade); procedimentais (descrevem o procedimento a seguir para obter um determinado resultado) e atitudinais (disposições para avaliar uma situação e para agir em conformidade com ela, à luz de determinados princípios éticos” (Alonso, s/d:8), perspectivando uma abordagem integradora e competência.

As OCEPE (ME, 1997) e o programa do 1º CEB iniciam com uma série de princípios orientadores e pedagógicos que nos remetem para uma articulação entre os dois níveis de ensino. As aprendizagens activas, significativas, diversificadas e integradas, onde a criança reconheça as suas possibilidades e os seus progressos, assente em interações sociais respeitadoras das diferentes culturas e promotoras da vida democrática, favorecem ambientes de aprendizagem cooperativa e orientam a criança na construção do seu próprio conhecimento e da sua aprendizagem, isto é, “requerem do aluno um processo de regulação da aprendizagem que é o que lhe permitirá adquirir uma autonomia enquanto aprendiz - aprender a aprender” (Alonso, s/d:9).

Ao longo da reflexão e comparação entre os dois principais documentos orientadores dos níveis de escolaridade em estudo, podemos verificar que educador e professor assumem um papel determinante, quer no desenvolvimento curricular no seu todo, quer nas dinâmicas de articulação que se estabelecem em particular. Assim, pretendemos analisar as facilidades e constrangimentos que os principais agentes dinamizadores da articulação assumem.

2.3. Papel do Educador/Professor nos processos de articulação

Ao pensar no papel do educador/professor nos processos de articulação, ocorre-nos transcrever uma ocorrência com Dewey descrita por Nóvoa (2007:16) acerca daquilo que seriam boas práticas junto de um grupo de docentes:

Ele que no ano 1930 inventa o conceito de professor reflexivo, um docente virou-se para ele e disse: o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?

Neste sentido, a idiossincrasia e a sua mundividência transportam-se para o espaço de aula, de forma repetitiva, tradicional, fechada ou, pelo contrário, como um “mediador e articulador dos pontos de vista, das negociações pessoais e diálogos com a cultura” Warschawer (2001:136).

Assistimos durante muitos anos a uma formação do professor que assentou, na maioria das vezes, em abordagens excessivamente teóricas ou excessivamente metodológicas, e na reprodução e repetição das orientações emanadas de manuais, havendo um deficit de reflexão, análise e partilha sobre as práticas e procedimentos mais adequados à sua actividade. Sanches (1997: 170) referindo alguns autores, (i.e., Schon,1987; Hargreaves, 1995; Huberman, 1995), refere que estes conduzidos pela nova forma de olhar o ensino e por argumentações diferentes, estabelecem uma comparação “o ensino é bricolage, trabalho de arte. Qual artesão, o professor realiza em cada dia obra única, original e não repetível”. A mesma autora, refere também Gage que, como arte prática, considera o ensino como “um processo que requer intuição, criatividade, improvisação e expressividade” e explicita “um processo que deixa espaço para se afastar do que está implicado, em regras, fórmulas e algoritmos” (Sanches, 1997:171).

As alusões destes autores questionam-nos sobre o que se pretende do professor actual, que ao invés de pautar a sua prática por um registo individualista e solitário, numa acção repetitiva sustentada na aprendizagem feita na sua formação inicial, terá que reinventar novas práticas. Perrenoud (1999:6) alerta para a necessidade de se formarem profissionais capazes de “*ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais*”, pelo que, não basta aos docentes com lacunas nas suas competências profissionais (disciplinares, didácticas e transversais) implementarem estratégias apreendidas na sua experiência, pois arriscam-se a perder o domínio da aula. Perrenoud (*ibidem*) identifica, então, dez “competências-chave” que se situam ao nível do trabalho do professor, nomeadamente:

- Organizar e animar as situações de aprendizagem;
- Gerir o progresso das aprendizagens;

- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- Trabalhar em equipa;
- Participar na gestão da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Servir-se das novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- Gerir a sua própria formação contínua.

Estas competências imprimem e exigem uma nova forma de pensar a escola, ou seja, exige também ver a escola como *um local onde os professores aprendem* (Canário, citado por Warschauer, 2001:167). Nesta linha de pensamento, Canário redimensiona o papel do professor, apresentando-o em quatro dimensões:

- “*O professor como analista simbólico*”, aquele que perante a incerteza, complexidade e variabilidade das estruturas, mostra capacidade de adaptação e flexibilização perante a realidade, trabalhando em equipas, discutindo conceitos, elaborando estratégias e projectos, perspectivando a solução de problemas;
- “*O professor como um artesão*”, aquele que ao invés de se cristalizar em práticas aprendidas na sua formação inicial, as reinventa de forma inovadora, partindo das suas concepções anteriormente construídas, enriquecendo-as e actualizando-as permanentemente, utilizando-as quando sentir necessidade.
- “*O professor como profissional de relação*”, aquele que investe toda a sua personalidade para que a sua actividade seja definida tanto pelo que sabe como pelo que ele é. Na relação directa com os alunos, é um indivíduo que se envolve em contínua aprendizagem, traduzida na capacidade de escutar e observar aquilo que o contexto lhe proporciona.
- “*O professor como um produtor de sentido*”, aquele que reconhece a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, tendo em conta a diversidade e expectativas dos alunos, assentando a aprendizagem a partir dos contextos e da cultura experiencial dos alunos. Desta forma, o professor responde às necessidades e particularidades de cada criança, reconhecendo que o processo de aprendizagem é mais um passo para a construção de uma visão do mundo.

O desafio que se pede ao professor é que proceda à formação e análise das suas práticas, sozinho ou em conjunto com outros colegas, isto é, que seja um investigador da sua

própria acção educativa. Ser professor-investigador implica, todavia, “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001:26). Os docentes assumem a mudança curricular que, para Perrenoud (1999:12) se expressa em quatro níveis - [i] Aprender a cooperar em rede, [ii] Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; [iii] Aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; [iv] Aprender a dialogar com a sociedade” - que vai emergindo de um esforço colectivo, num processo de “*reculturação*” (Fullan, 1993) “a partir do seu interior e em interacção com o exterior” (Alonso, s/d:6).

Hoje pede-se ao docente, que seja capaz de analisar criticamente a realidade, que adira a novas concepções do seu trabalho, assentes na colaboração, diálogo, troca de experiências e respeito por pontos de vista diferentes. Tal como refere Nóvoa (2007:16) “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”, ou seja, é a capacidade de reflectir e analisar em conjunto com todos os intervenientes no processo, com vista a encontrar as respostas adequadas ao contexto, às crianças e à própria escola. Estaremos, então, a construir uma escola que se pauta por atitudes colaborativas e a “desenvolver uma pedagogia para a autonomia” procurando práticas adequadas e transformadoras, capazes de transformar os alunos em “consumidores críticos e produtores criativos de saberes”, mas simultaneamente “conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança”, num movimento pendular entre a teoria e a prática (Vieira, 2006:18).

Neste enquadramento, a articulação entre docentes ocorre quando se criam espaços de reflexão entre todos os intervenientes do espaço escolar, que traçam em conjunto a planificação, a execução e avaliação de actividades, que perspectivem uma aprendizagem contextualizada, produzindo um conhecimento prático no professor. Este conhecimento prático envolve, simultânea e conjuntamente, o desenvolvimento pessoal e profissional que se traduz “no conhecimento de si mesmo, do meio onde ensina, do assunto, do desenvolvimento curricular e das estratégias de ensino” (Vasconcelos, 1997:31). Ou seja, todas estas mudanças são geradoras de um novo paradigma educacional, promotor de “um novo paradigma de currículo e de profissionalidade docente, que pressupõem um novo papel do aluno, do professor e uma nova concepção de escola, uma gestão de currículo que permite adaptá-lo à realidade de cada turma” (Catarino, 2005:2).

Estas transformações têm expressão na acção do professor, “no respeito pelos critérios de articulação vertical e horizontal, junto com os de equilíbrio e de adequação essenciais a um currículo que se pretende integrado ou coerente, em que as diferentes peças

que o constituem estão ligados pelo sentido da totalidade” (Alonso, 2001:59). A sua operacionalização passa por o educador e o professor desenvolverem “*projectos educativos comuns*”, não se limitando a encontros ou actividades episódicas, mas antes construir e desenvolver um trabalho “*sistemático e articulado*” (Vasconcelos, 2002:6). Para a autora, este trabalho de construção e desenvolvimento de projectos educativos comuns exige a criação de espaços e tempos de partilha, de intercâmbio, de discussão e planificação conjunta, tendo como referencia a faixa etária das crianças e grupos envolvidos, para que a observação e avaliação possam ser permitir a construção e reconstrução das medidas tomadas.

Em suma, a articulação curricular não é um fim em si mesmo, mas um meio de tornar a escola mais eficaz, assente em projectos sustentados no questionamento, na partilha, na análise e na reflexão crítica. Por outro lado, a articulação perspectiva *transições com sentido* entre níveis de ensino, mas engloba, na perspectiva de Roldão (2008:191) outros agentes que se orientam por “*princípios de inclusão*”

que asseguram a vivência comum dos mesmos espaços e tempos, a interacção entre crianças de idades diferentes, a colaboração profissional entre docentes e educadores de todos os níveis e outros profissionais que com eles colaboram; estabelecimento de incentivos ao trabalho integrado entre os agentes educativos dos vários níveis do percurso; construção de referenciais de operacionalização vertical de competências a ser trabalhados nos diferentes momentos do percurso, que possam sustentar o trabalho colaborativo vertical e horizontal.

Estas concepções abrem caminho ao progressivo desenvolvimento pessoal e profissional, interactivo, ecológico e cooperativo dos docentes, que segundo Nóvoa, (2009:16) “obriga-nos a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação”. Algumas medidas a pôr em prática, propostas pelo autor, abrem caminhos à superação de diversos problemas da escola, como “passar a formação de professores para dentro da profissão”; “promover novos modos de organização da profissão”; “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores” (op.cit., pp.6-8).

É necessário que o professor/educador se assumam participantes de uma escola, na qual eles têm voz activa nos processos de organização, no plano de estudos, nas decisões internas de funcionamento, na construção de parcerias significativas que promova intercâmbios com a comunidade.

A acção educativa e a competência para a exercer não se esgotam na formação inicial do docente, mas esta deve ser encarada como o embrião de um percurso, que se vai construindo ao longo da sua profissão e que requer a necessidade de actualização constante. Para Ribeiro (2000:90) “a reflexão a partir de práticas reais é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas”, daí a necessidade de se proceder a um diálogo constante, que visa o espírito colaborativo entre docentes de forma a criarem-se comunidades de aprendizagem, que se interagem entre si e resultam na eficácia de acções que norteiam o desenvolvimento educativo dos 0 aos 12 anos.

Capítulo III

Dinâmicas de operacionalização da articulação curricular entre níveis de escolaridade

Neste capítulo pretendemos enquadrar a articulação ao nível do *Meso* e *Micro* sistemas que envolvem os documentos construídos a nível de agrupamento: Projecto Educativo de Agrupamento (PEA) Projecto Curricular de Agrupamento (PCA), Plano Anual de Actividades (PAA) e do docente na sua escola, Projecto Curricular de Turma/Grupo (PCT/G). Procura-se identificar um perfil de escola/agrupamento que promova a articulação, definindo os processos e as acções que orientam o professor na sua prática, traduzidos em documentos orientadores que nivelam a maneira de agir numa acção consertada entre todos os docentes.

Em seguida, definimos o papel dos diversos actores no processo de articulação, nomeadamente o coordenador de departamento como sujeito de investigação e facilitador do desenvolvimento profissional dos docentes e o educador ou professor enquanto agente que organiza e cria espaços, para que o espírito colaborativo aconteça.

3.1. Principais facilitadores nas dinâmicas de articulação

Agrupar escolas de diferentes níveis educativos é abrir possibilidades de se proceder a um trabalho em conjunto, favorecendo articulação curricular entre ciclos e, conseqüentemente, proceder às transições de forma positiva. Vasconcelos (2007:s/p) refere que “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”.

Isto pressupõe a compreensão de todos - docentes, famílias e crianças - dos desafios que lhes são colocados no nível seguinte, de forma a progressivamente se aperceberem das mudanças e adaptações que lhe vão ser exigidas, sem contudo, criar angústias, medos e inseguranças. Segundo Vasconcelos (2002:5)

Temos um excelente conjunto de documentos curriculares para a educação básica, todos eles fundados numa filosofia horizontal e vertical, afirmando uma dinâmica de aprendizagem centrada no domínio de competências, não como mero treino behaviorista, mas como saberes fazer em acção, integrando conhecimentos,

capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em diversas situações.

A articulação curricular entre níveis de escolaridade, nomeadamente entre a EPE e o 1.º CEB é, muitas vezes, remetida apenas para a execução de actividades iguais para crianças de diferentes níveis de ensino. Contudo, a articulação curricular segundo Serra (2004:104)

Implica uma reflexão sobre os objectivos da actividade, a sua relação com outros objectivos do currículo do 1º CEB e das Orientações Curriculares, equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas.

A autora acrescenta ainda que, para tal, é necessária disponibilidade e flexibilidade dos professores e educadores envolvidos, tornando-os capazes de romperem com rotinas implementadas e implementarem metodologias diversificadas, recorrendo a espaços que não apenas o espaço de sala de aula e favorecendo aos alunos aprendizagens também diversificadas.

Para se proceder a uma articulação curricular activa, é antes de mais necessário que os docentes encontrem espaços de conversação e troca de ideias que perspectivem cenários interessantes e criativos de colaboração, definidos em Alarcão e Tavares (2003:61) como “um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea e autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária”. Esta “roda” de interações (Warcshauer, 2001:175) assenta num processo de reflexão que se pauta segundo Zeichner (1993:22) por docentes capazes de reflectirem de forma crítica e teórica, sozinhos ou em cooperação, a sua acção educativa resultante, quer do seu ensino quer das condições contextuais que regulam as suas próprias práticas.

Neste enquadramento, e segundo o Dec.-Lei 75/2008, são os Coordenadores de Departamento que, em primeira instância, devem promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, em reuniões agendadas para o efeito, referindo explicitamente que

cabe às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas de orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (art. 42).

O docente, no departamento que representa e coordena, deverá promover encontros com os outros docentes na identificação das maiores necessidades de articulação e promoção de actividades enriquecedoras das turmas entre si. Neste sentido, o referido decreto-lei menciona que “a articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes” (art. 43:2)

Actualmente, o docente sentirá que passa de uma cultura de individualismo, onde as práticas eram previsíveis e sem variabilidade, para uma cultura de colaboração imposta pela tutela, exigindo-lhes que construam o seu próprio currículo, assente numa pedagogia de participação, referenciada por Formosinho (2007:20) como algo que “cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores”.

Por outro lado, as propostas de novas práticas curriculares ou inovação curricular deixam os professores muitas vezes inseguros, uma vez que surgem sentimentos de receio e de não cumprimento no ensino das matérias e afastar-se das linhas programáticas emanadas do Ministério. Para Morgado (2005:37)

em termos de docência, prevalecem as funções de execução em detrimento das de planeamento e concepção. Enquanto profissionais técnicos, os docentes admitem que a sua acção se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas. Vivem numa situação de dependência quer em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, quer no que se refere às finalidades a que este se dirige.

A visão estanque do programa em disciplinas, organizado em espaços e tempos separados, dificulta a cultura interdisciplinar e em nada favorece a integração de conhecimentos, sendo muitas vezes verbalizado pelos professores “*nós temos matéria para dar*” ou “*não podemos perder tempo com essas coisas*”. Todavia, para Roldão (citado por Roldão, 1999:47) esta “*cultura interdisciplinar*” pretende apenas organizar o conhecimento disciplinar, não de forma estanque e solitário, mas articulado com todos os campos curriculares. E acrescenta

Um profissional docente terá cada vez mais, de decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é gerindo o currículo. De executor passa a decisor e gestor de currículo exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender. (p.48)

O medo que a criança não aprenda através de outras metodologias, a insegurança que sentem em as implementar, bem como o facto de não estar presente a execução ordenada das aprendizagens, legitimam os receios do professor de não se aperceber do fio condutor das matérias dadas e justificam o uso dos manuais. O Dec.-lei 6/2001 sublinha a articulação entre os três níveis de escolaridade, não menosprezando, contudo, as identidades e objectivos que os caracterizam e estruturam com vista a um maior nível de qualidade das aprendizagens. Na perspectiva de Roldão (citado por Roldão, 1999:54) é, então necessário, entender a necessidade de flexibilizar o currículo e

entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto coexistam duas dimensões como faces da mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a sua estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem.

Por sua vez, os educadores de infância parecem entender, com certa frequência, a articulação como uma antecipação de métodos e técnicas que perspectivam o 1º CEB, traduzindo as suas práticas no uso de livros de fichas, na repetição de registos gráficos, na aprendizagem de letras e números e em aprendizagens mnemónicas de conteúdos. Na perspectiva de Serra (2004:110) apresenta a diferenciação entre “preparar” e “antecipar” pois

são dois conceitos diferentes que muitas vezes se confundem e que acabam por trazer, ao dia-a-dia dos jardins-de-infância, uma dinâmica que não é a sua, acabando as crianças mais pequenas por mecanizar procedimentos, ao invés de aprender através da descoberta, do trabalho cooperativo, do jogo, da dramatização, do diálogo e da troca de experiências.

Neste mesmo sentido, o relatório de Rumbold (citado por Vasconcelos, 2004:16) refere que os educadores de infância devem ter um fio condutor na sua prática, evitando pressões exteriores que tantas vezes os influenciam em metodologias inadequadas, muito centradas no ensino formal e no alcance de um conjunto de objectivos específicos, nem sempre adequados às características desenvolvimentais das crianças.

Contudo, concordamos com Serra (2004:109) ao considerar que “o medo da mudança, não sustentada em formação sobre outros métodos de ensinar e aprender, constitui um constrangimento” pelo que nos parece primordial que esta nova postura de entender a escola seja acompanhada de formação continuada de docentes e supervisão de práticas, que se perspectiva no espaço escola entre os docentes e com especialistas.

Torna-se relevante verificar que, os programas do 1.º CEB não são entendidos “como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, tendo por eixo um determinado número de objectivos que visam a progressão do aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra” (DEB, 1998: 12). Neste sentido, o Dec.-lei 6/2001 sublinha que a escola é, e tem de se afirmar como tal, um contexto privilegiado para criar oportunidades de desenvolvimento de competências atitudinais (sociais, cívicas, morais, cidadania, éticas, entre outras) e de desenvolvimento de competências conceptuais através de experiências de aprendizagem diversificadas, significativas, contextualizadas e funcionais, nomeadamente promovendo espaços e tempos de pleno e efectivo envolvimento dos alunos nas tarefas escolares.

Pensamos que a passagem de um ciclo a outro de forma abrupta, sem cuidar a reorganização destes aspectos anteriormente mencionados, poderá constituir um entrave a uma boa transição da criança, para o ciclo seguinte. Todavia, Vasconcelos (2007:s/p) 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 importância 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.

Consequentemente, a organização das escolas em EB1/JI ou os Centros Educativos, ou seja, a organização da escola em espaços físicos partilhados e a possibilidade de interacções mais próximas entre os docentes, constituem factores muito importantes para a promoção de encontros e para a reflexão de necessidades, que em boa hora promove a articulação vertical e resolução de problemas mais atempadamente. A permanência diária dos docentes na escola pode ajudar o professor do 1º CEB a conhecer melhor as crianças e o seu desenvolvimento, a resolver questões na compreensão de comportamento e aprendizagens do grupo/criança, a clarificar estratégias e metodologias utilizadas anteriormente. Neste sentido, Serra (2004:96) considera que estes espaços comuns e

partilhados por docentes e alunos de diferentes níveis de escolaridade proporcionam conversas informais que poderão facilitar “o aparecimento de projectos comuns” ou “actividades” conjuntas entre diferentes grupos.

3.2 A Escola/Agrupamento como espaço que promove a articulação

O relatório da UNESCO (1996:89) define as dimensões em que se deve proceder a educação, para que cumpra os pressupostos essenciais ao desenvolvimento global do indivíduo com vista à sua verdadeira integração na sociedade:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Clementi (2001:56) considera, contudo, que “têm ficado em segundo plano as necessidades da sociedade actual, que reivindica uma escola pluridimensional, capaz de assumir de forma explícita e intencional as funções socializadora e personalizadora”. Por outro lado, o autor alerta para o facto de o ensino na escola não se focaliza, apenas e só, em “factos, conceitos, conhecimentos e técnicas (o saber)”, mas se preocupe, simultaneamente em trabalhar “procedimentos, capacidades e destrezas (o saber – fazer)”, bem como “valores, atitudes e normas (saber – ser e saber – estar)”.

Neste sentido, a escola/agrupamento, como organização educativa, deve favorecer o desenvolvimento da personalidade individual dos alunos, através de oportunidades de descoberta, de respeito pelo outro, de reconhecimento e aceitação da diversidade, promovendo a construção de projectos individuais ou de grupo. Neste enquadramento, Alonso (1994:25) refere que o projecto de escola, “*enquanto previsão de acções articuladas e com sentido*” poderá constituir um foco educativo que engloba toda uma comunidade num fim comum – a qualidade educativa – explicitando “Quem somos (valores e traços de identidade); o que pretendemos (intenções, metodologias e actividades) e, como nos organizamos (estruturas organizativas e normas de funcionamento)”. Clementi (2001:56) reforça e sistematiza as ideias de Alonso, quando refere “a importância de construção de um

projecto comum aos indivíduos que circulam e/ou actuam no espaço escolar, que oriente actividades, valores, atitudes, procedimentos e organização funcional e relacionamentos interpessoais, envolvendo colaboração, comprometimentos e diálogo”.

Perspectiva-se, hoje, a construção de uma “nova” escola, assente em espaços de reflexão e cooperação e na redefinição de papéis de todos os que nela intervêm, para que a assumam como elemento fundamental à consecução de objectivos definidos por todos. Ou seja, assume-se 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 actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000:13). A escola passa a ser entendida como um processo em constante construção, um espaço de partilha e de expansão cultural contribuindo para a “*construção de sentidos*” Warschauer (2001:136). Face a estas práticas, que convergem no desenvolvimento de linhas teóricas e metodológicas, a acção consertada entre todos os docentes, e onde são valorizadas as dimensões pessoais e profissionais identificadas no exercício da sua profissão, sustentam a sua coerência e pertinência. Deste novo conceito de escola surgem práticas inovadoras, passando-se de uma educação centralizada para uma autonomia da organização curricular, introduzindo-se mudanças planeadas, visando melhorar a acção no sentido de “fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar respostas mais adequadas a cada contexto” (Flores e Flores, 1998:79).

Assim sendo, a escola adequada a sua acção às mudanças que ocorrem na comunidade social, ao nível do conhecimento científico, da cultura e da arte, de forma a ser enquadrada nas actuais formas de pensar, sentir e actuar das novas gerações. Esta acção, não deve ser entendida como resultado de um trabalho isolado do professor que tudo decide, mas de uma comunidade e dos meios de que dispõe, envolvendo reflexões centradas “*na acção, sobre-a-acção e sobre-a-reflexão-na-acção*” (Schön, 1992, citado por Clementi, p. 57)), visando uma prática assente em modelos relacionais e participativos entre todos os intervenientes. Neste contexto, Nóvoa (citado por Ventura, 1999, p. 3) concebe uma nova escola como espaço de “*autonomia pedagógica, curricular e profissional*” que funcionam como organizações “numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade”. Para o autor, esta estrutura organizacional organiza-se em três grandes níveis: (I) “A estrutura física da escola que se ocupa mais da organização ao nível de espaços, turmas, recursos...”; (II) “a estrutura administrativa da escola que se relaciona com os aspectos de gestão e organização dos diversos actores em todas as suas dimensões”; e (III) “a estrutura social da escola que aborda as relações interpessoais e o clima social que se

estabelece entre os diferentes agente”. Consequentemente, usufruiremos de uma escola eficaz, que passa por dotar as instituições de ensino em paradigmas assentes: “Na autonomia, Na liderança organizacional, Na articulação curricular, Optimização do tempo, Estabilidade profissional, Formação de pessoal, Participação dos pais, Reconhecimento público, Apoio das autoridades” (Nóvoa, citado por Ventura, 1999, p. 3).

Alarcão (2000:17) acrescenta a estas característica uma perspectiva de espaço que “concebe um conhecimento contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão”.

Urge assim a construção de uma nova cultura de espaço educativo, na qual dimensões diversas como currículo, aprendizagem e profissionalidade serão discutidas e analisadas, carecendo de tempo e adaptação por parte do docente para integrá-las nas suas práticas. Segundo Vasconcelos (2004:10)

Os docentes necessitam de tempo para poderem desenvolver um entendimento partilhado das crianças, do currículo, da aprendizagem e do papel dos adultos no apoio a esta última. Pesquisas efectuadas em relação ao desenvolvimento e à eficácia das escolas sugerem que, nos casos em que os docentes participaram no desenvolvimento das linhas de orientação das suas escolas, havia mais probabilidade de a sua aplicação ser mais consistente.

Estas linhas de orientação situam o docente na definição das prioridades a desenvolver, no enquadramento do contexto e nas metas a atingir traduzindo-se na construção dos diferentes projectos que definem a política educativa do agrupamento. Segundo Nóvoa (citado por Ventura, 1999, p. 5). “Os projectos educativos, sem esquecer os interesses e valores de que os diversos grupos são portadores, são uma forma de “obrigar” a um esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objectivos partilhados”.

Neste contexto, a construção dos documentos orientadores que regem um agrupamento, nomeadamente Projecto Educativo de Agrupamento (PEA), Projecto Curricular de Agrupamento (PCA), Plano Anual Actividades (PAA), são suportes cruciais na articulação entre os diversos níveis de ensino, reflectidos e implementados em espaços de negociação com os docentes, perspectivando uma visão global da educação.

O Dec.Lei 115-A/98 de 4 de Maio determina que as Escolas/Agrupamentos elaborem o seu próprio projecto educativo, que apresenta e explicita as linhas orientadoras da actividade escolar. O Dec. Lei 75/2008 referencia-o como

O documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (artigo 9º alínea a)

Pretende-se que este PEA seja um instrumento de referência, que aclare o eixo orientador de uma dinâmica, conduza a uma melhor acção educativa e seja um elemento aglutinador e mobilizador das vontades e energias consertadas da comunidade educativa, com vista à resolução dos problemas diagnosticados. Pacheco e Morgado (2002:11) sintetizam-no “*como um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a acção*”. O documento consagra a orientação educativa da escola, explicitando os princípios, valores, metas e estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir na sua função educativa, permitindo efectuar um diagnóstico da situação pedagógica.

O PCA, enquanto documento organizacional, contém as orientações curriculares de âmbito nacional adequadas à realidade do Agrupamento e às linhas orientadoras estabelecidas pelo PEA, através de propostas de intervenção pedagógico-didácticas-curriculares adequadas ao contexto das escolas e respectivos alunos. O Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no seu preâmbulo incorpora o PCA nas “estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (artigo 2º, Alínea 3), e ainda acrescenta,

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (artigo 2º, Alínea 4).

Será assim um instrumento que pretende responder à diversidade da população que serve, e parte da convicção de que uma escola de sucesso para todos, passa pela recontextualização do currículo nacional. É um instrumento de gestão pedagógica, potenciador de intervenções com mais qualidade, propícias ao fomento de uma cultura de reflexão e análise dos processos de ensino-aprendizagem, em prol do desenvolvimento integral do aluno, bem como do trabalho cooperativo entre professores e restantes elementos da comunidade educativa. Segundo Roldão (1999:44)

Por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria de um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo, para os alunos concretos daquele contexto.

O Dec.-lei 75/2008 refere o PAA “como o documento de planeamento, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (art.9º, alínea c). Desta forma, este documento, não pode circunscrever-se ao registo de um conjunto de tarefas a levar a cabo pela comunidade escolar, num espírito de voluntariado, mas antes uma acção concertada, tendo como horizonte o cumprimento do PEA.

Em conjunto, o PEA e o PAA constituem os referenciais para a elaboração do Projecto Curricular de Grupo/Turma (PCG/T), onde se adequam as orientações do Currículo Nacional e do PCA ao contexto de cada turma. Estes projectos têm um duplo procedimento. Por um lado, proceder ao inventário das dificuldades e das possibilidades de acção e, por outro lado, a negociação entre os parceiros envolvidos. De certa forma, o conjunto destes documentos reflectem a maneira como cada comunidade escolar toma consciência de sua identidade e afirma a sua autonomia, identificando as maiores necessidades de intervenção e desenvolvendo ligações de colaboração e parcerias entre seus membros (pessoal administrativo, professores, alunos e pais e comunidade).

Neste sentido, eles deverão ser observados como elementos primordiais na articulação do currículo e estratégias da escola que, segundo Alonso (1994:23) “Amplia o conceito de currículo, entendido como o projecto integrado que fundamenta e articula todas as actividades e experiências educativas que a escola, de uma forma intencional e estruturada, promove a avalia, clarificando o seu sentido e finalidade”. Contudo Vasconcelos (2007:s/p), refere que “se consideramos a necessidade de articulação entre o Jardim-de-infância e o 1º Ciclo, a primeira coisa que os professores e educadores do 1º Ciclo deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respectivos níveis educativos que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa” Para Perrenoud (2004:77)

Apostar no desenvolvimento de saberes partilhados, na construção de competências profissionais mais concisas, na prática reflexiva, no trabalho sobre a ética e as finalidades é também ser coerente com os paradigmas que pretendem orientar o

desenvolvimento da educação escolar: sócio-construtivismo, educação para a cidadania, tomada de consciência da relação com o saber, formação de competências, autonomização do sujeito, etc.

Neste contexto Warschawer (2001:124) sublinha a importância “*da formação dos professores no seu próprio ambiente de trabalho: a escola*”. Refere ainda, citando Wilber (1997) que “os maiores problemas da escola devem-se à falta de compreensão mútua e acordo mútuo quanto à maneira de agir perante os problemas ou experiências que dela advêm”.

Daí a necessidade de uma cultura reflexiva, onde toda a escola é envolvida, que segundo Dewey (citado por Zeichner,1993) se pauta por três atitudes.

A primeira a **abertura de espírito**, refere-se ao desejo activo de se ouvir mais que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força. A segunda atitude, de **responsabilidade**, implica a ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção. A terceira atitude necessária à reflexão é a **sinceridade**. Ou seja, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem. (p. 18 e 19)

Assim sendo, estamos perante docentes que centram a sua acção “na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade do ensino que praticam, mas também pela educação e pela formação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente pelas características, pelo ambiente e pela qualidade de escola” (Alarcão, 2000:18).

Dada a responsabilidade e as funções do coordenador de departamento nesta dinâmica escolar, parece-nos oportuno fazer uma reflexão sobre este agente promotor (ou não) de processos de articulação.

3.3. O Coordenador de departamento – agente facilitador da articulação

O coordenador de departamento é segundo o mesmo decreto (Dec.-Lei 75/2008, art. 42) referido “como elemento das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, colabora com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar

a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente”, competindo-lhe promover espaços de reflexão entre os diversos ciclos para que se abandone uma visão do ensino, estática e retalhada em níveis de escolaridade.

Nesta abordagem, pretende-se que todos os intervenientes perspetivem pontos comuns e desenvolvam estratégias e projectos inovadores, numa base de complementaridade entre os dois níveis de ensino. Segundo Serra (2004:91), será necessário que os professores do 1º ciclo “tenham em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças do modelo curricular entre os dois níveis” e as educadoras de infância “conheçam o modelo curricular do nível seguinte e as exigências impostas pela avaliação formal no final de ciclo”. A articulação entre os dois ciclos, deve assentar num processo de aprendizagem contínua, com base em pressupostos reflexivos, colaborativos e supervisivos das suas próprias práticas, e, conseqüentemente inter-dependente com o desempenho do coordenador do departamento. Neste sentido, segundo Santiago (2000:33) “a produção, troca e partilha de significações no interior da escola pode ser considerado um processo de aprendizagem organizacional”.

Contudo, frequentemente o docente questiona-se como proceder na prática a toda esta dinâmica, quando na sua formação inicial adquiriu uma cultura de ensino em que as decisões eram emanadas pela tutela, o professor era um mero reprodutor de programas, transmitidos de forma rotineira e acriticamente e se privilegiavam os resultados sob pena da desvalorização dos processos. Em contraposição, sublinha Roldão (1999:12-13) que no ensino actual

a articulação deste discurso com a prática real passa necessariamente por analisar, fundamentar e operacionalizar os conceitos essenciais relativos ao currículo e à sua gestão, de modo a procurar formas de gerir e organizar a escola com mais eficácia e qualidade e com maior satisfação e sucesso. ...Esses conceitos essenciais são os de Currículo, Gestão curricular e profissionalidade.

Nesta perspectiva deixa de estar presente na escola actual, o professor que se limita a transmitir conhecimentos baseadas nas orientações emanadas pelo polo central, aprendizagem esta que se estabelece numa só direcção (*Magister dixit*), inquestionável. Procura-se encontrar um professor de relação, aberto à mudança e questionador/reflexivo da sua prática, numa escola que assenta a sua acção em práticas colaborativas, alterando-se assim, substancialmente, a maneira como ela se apropria do currículo. O Dec.-lei nº 6/2001,

artigo 2º, chama atenção “para as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

O coordenador de departamento é um gestor intermédio da escola que actua entre a direcção, o colectivo dos professores e outros níveis de gestão e supervisão. A sua acção desenvolve-se, segundo Placco (2001:12) categorizada em três dimensões: “*articuladora, formadora e transformadora*”. Para tal, Orsolon (2001:22) menciona algumas atribuições do coordenador, enquanto mediador, referindo

Mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Esta actividade mediadora se dá na direcção de transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, mais que um mero gestor de um grupo, o coordenador de departamento terá de ser capaz de mobilizar os professores para a mudança, precavendo-se de eventuais grupos de resistência, tão frequentes nas escolas. A sua acção pauta-se “num movimento de interacções permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que a sua acção desencadeia nos professores, ao mobilizar as suas dimensões políticas, humanas – interacionais e técnicas, reveladas em sua prática” Placco (1994:20).

Perante a descentralização de poderes “o desenvolvimento da autonomia da escola passa assim, pela atribuição de poderes de liderança e decisão dos actores educativos que nela desempenham funções de gestão intermédia” (Oliveira, 2000: 47). O autor, referindo-se ao coordenador, como gestor intermédio, considera-o “como um actor educativo, que pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo (p. 48). Simultaneamente, considera que “servem de catalisadores da formação contínua dos professores, numa perspectiva mais formal, na medida em que poderão, a partir das actividades de apoio e acompanhamento dos colegas, identificar áreas de necessidades de formação específicas” (p. 49).

Na atribuição de poderes de liderança e decisão, Orsolon (2001:21-25) identifica uma série de acções/attitudes do coordenador, que desencadeiam um processo de mudança nos professores, que se situa ao nível de

- Promover um trabalho em conexão com a organização/gestão escolar, realizar um trabalho colectivo, integrado com os actores escolares;
- Mediar a competência do docente;
- Desvelar a sincronidade do professor e torná-la consciente;
- Investir na formação continuada do professor na própria escola;
- Incentivar práticas curriculares inovadoras;
- Estabelecer parcerias com o aluno: inclui-lo no processo de planeamento do trabalho docente;
- Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola;
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor; Estabelecer parceria de trabalho com o professor;
- Propiciar situações desafiadoras para o professor.

Assim sendo, o coordenador, como agente desse trabalho colectivo, deve ser capaz de “ler”, escutar, observar e congregar os interesses, experiências e necessidades de todos os agentes que actuam na escola, surgindo “como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000:19). Clementi (2001:54) referencia alguns autores (i.e., Schön,1992; Nóvoa, 1992; Placco, 1994) e afirma:

Coordenadores e professores devem ser parceiros na organização de projectos, estudos e buscas de soluções para as dificuldades do quotidiano. Juntos, devem reflectir sobre o que privilegiar em determinada actividade, como promover maiores reflexões entre os alunos, que metodologias são mais adequadas nesta ou naquela situação, ou como os alunos se relacionam com as informações que adquirem na escola. Cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planeiam e as respostas que recebem dos alunos”.

As reuniões de departamento, enquanto momentos e espaços privilegiados de partilha e reflexão entre o coordenador e os docentes, promovem oportunidades de questionamento e reflexão de questões práticas que emergem no dia-a-dia do professor e da escola e, em que o coordenador procura reflectir, conjuntamente, a procura de novas respostas, novas questões,

mas também novos saberes (Torres, 2001:45). A autora alerta, contudo, para o facto de considerar que, estes espaços estão ainda longe de ser o desejado em virtude de muitas decisões ocorrerem em tempos casuais, “passando de «*palcos de negociações*», que promovem aspectos dinâmicos e transformadores das inter-relações significativas, a «*palcos de encenações*», cumprindo, muitas vezes, um papel meramente formal” (*ibidem*). Por outro lado, constatamos que, não raras vezes, estes espaços estão direccionados para a resolução de problemas administrativos e questões do dia-a-dia não promovendo a implementação de práticas de articulação com sentido, duradouras e eficazes. O autor alerta para “em vez de reflexões sobre interdisciplinaridade, pontua-se a dificuldade na sua implantação, substituem-se projectos que visem à integração dos pais aos encaminhamentos pedagógicos, por problemas com pais de alunos, não se pontuam discussões conjuntas sobre as dinâmicas do quotidiano, mas os problemas do dia-a-dia. (op.cit.:48)

Estas situações, entre outras, precisam de ser identificadas e trabalhadas pelo coordenador, tendo em conta um percurso sequencial do ensino que se perspectiva no encontro com coordenadores de outros ciclos, visando o crescimento do grupo que lidera, capazes de provocar mudança nas práticas dos docentes.

Tendo em consideração a mudança das práticas e a articulação curricular entre níveis de escolaridade, torna-se pertinente reflectir como o docente no seu dia-a-dia da sua escola e da sua sala enquadra a articulação entre ciclos ou com os docentes do mesmo ciclo na sua prática. Para tal, desenvolvemos a nossa investigação, apresentada no capítulo seguinte, procurando encontrar evidências nos seus discursos e nas suas práticas.

PARTE II -ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV

Metodologia

Neste capítulo pretendemos especificar a natureza do nosso estudo. Nele delinaremos o objecto da investigação, a definição do problema, os objectivos e as motivações que nortearam esta investigação. Iniciaremos com uma breve abordagem ao contexto de investigação e os actores que nele se movimentam. Seguidamente, faremos a explicitação dos procedimentos e fases de investigação, bem como a sua caracterização, definiremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, e, por fim, apresentaremos a análise dados da nossa investigação.

4.1 Objectivos

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a escola deve proporcionar uma boa “articulação entre os ciclos”, criando as condições para que o processo de ensino e aprendizagem decorra numa “*perspectiva de unidade global do ensino básico*” (Art. 8.º, n.º 2). Neste sentido, existe hoje uma cultura de ensino que extravasa a sala de aula e não faz do professor um mero transmissor de conteúdos disciplinares, mas antes o lança para a abertura ao exterior. O professor torna-se motor, facilitador e mediador das aprendizagens dos alunos, dentro e fora da sala de aula, envolvendo diversos actores e agentes educativos. A este propósito, Esteves (2008:80) reforça que o professor deve “pesquisar a orientação da maneira como ensina, reflectindo sobre o significado que sustentam as propostas de ensino, como elas se articulam com a vida escolar e que reflexos tem na interacção com os alunos, os colegas e a escola em geral”.

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, em nosso entender, 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 perspectiva uma abordagem de trabalho em equipa. Lafortune (2007: 364) refere que os profissionais de educação revelam certos receios na participação de equipas/ciclos de ensino e que se situam em três grandes categorias:

receios relativos à participação de cada um dos membros da equipa, e que se traduzem na falta de compromisso e de disponibilidade, falta de abertura à inovação bem como na aceitação da opinião dos outros. O segundo refere-se à dificuldade de funcionamento da equipa, na constatação de divergências profundas no trabalho pedagógico e aumento de trabalho causado pela desorganização de certos colegas. Por último refere-se à percepção do docente que o trabalho em equipa exige um pensamento único e que o observam como uma obrigação em ajustar-se a ele, que se traduz na obrigação de uniformizar práticas e receio de perda de autonomia pessoal.

Neste sentido, parece-nos que o papel do Coordenador, será ajudar a minimizar ou ultrapassar estes receios, ajudando a reposicionar o professor na reflexão conjunta, na partilha de experiências e na convergência dos projectos, ou seja, desempenhar uma função pedagógica que segundo Le Bortef (1993, citado por Mané & Lessard, 2007:319-320)

cumpra três objectivos precisos: Ajudar o docente a verbalizar as suas acções e a descobrir os problemas que encontra na prática; orientar o docente na aquisição de recursos e conhecimentos que são úteis na resolução das suas dificuldades; e por último ajudar o sujeito a autoavaliar-se analisando a sua acção e progressão.

Neste âmbito procura-se que o coordenador seja um agente que entenda a acção educativa como um *continuum* que se constrói e reconstrói no espaço escola, numa perspectiva 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 (1º Ciclo). Da mesma forma o professor do 1.º ciclo deverá considerar todo o trajecto 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 ciclo.

Considerando a pertinência e a actualidade desta problemática, o nosso estudo estabeleceu como principal objectivo analisar as percepções e os discursos dos docentes, relativamente à articulação entre os níveis de ensino, concretamente entre a Educação Pré-Escolar (JI) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1), e perceber até que ponto os professores⁴ operacionalizam as suas crenças nas suas práticas, numa procura de significados para as

⁴ Ao longo deste trabalho será utilizado o termo professores quando, simultaneamente, nos referirmos ao conjunto de educadores de infância e professores do Ensino Básico. Quando necessário a diferenciação recorreremos às identidades profissionais específicas.

acções e intenções que projectam e accionam, ou seja, pretendemos averiguar como o docente implementa a construção de possíveis redes de articulação.

Enquanto docente exercemos actualmente funções de coordenadora de departamento e de estabelecimento, no contexto que serve de objecto a esta dissertação. Enquanto investigadoras fizemos a opção, neste trabalho, de assumir a visão de coordenadora de estabelecimento, apesar de não fazer uma divisão clara dos dois papéis, pois considera-se que esta acção é utilizada como mediadora e observadora participante nos processos de articulação entre o Pré – Escolar e o 1º Ciclo.

Não é nosso objectivo detectar *performances* eficazes passíveis de serem generalizáveis ou a desenvolver relativamente a esta temática. Antes, pretendemos compreender que redes e acções se movem, as tarefas que se providenciam, as características e as potencialidades desta dinâmica e como os docentes se apropriam dela.

4.2 Formulação das questões de investigação

Segundo Esteves (2008:80) 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 referenciado inúmeras vezes, pelos diversos actores que intervêm na escola, delineando-se a necessidade de mudança de actuações que tem por base a necessidade de articulação entre ciclos. Estas preocupações são vividas enquanto investigadora, e simultaneamente Coordenadora de Estabelecimento e de Departamento que, sem fazer uma dicotomia clara entre ambos, procura perceber como um serve de complemento ao outro, nesta dinâmica de articulação entre níveis de ensino.

Assim sendo, esta dissertação pretende, inicialmente, explorar os contributos e os potenciais constrangimentos que a tradicional divisão entre ciclos acarreta⁵. Para tal, pretende-se analisar o contributo do investigador-coordenador de departamento na reflexão, mediando a ligação, intervenção, implementação de estratégias e práticas para que a articulação entre ciclos ocorra.

⁵ Estes constrangimentos agravam-se entre o pré-escolar e o 1.º ciclo uma vez que o primeiro está concebido fora da escolaridade obrigatória.

Pretende-se igualmente identificar, avaliar e reflectir a reconstrução de práticas e discursos de articulação entre pré – Escolar e 1º ciclo, através de uma investigação-acção colaborativa, centrada na ideia de tornar o currículo mais flexível, mais integrado e adequado aos alunos e aos contextos onde se desenvolve. Esta análise remete-nos para o contributo do investigador-coordenador de estabelecimento.

Em suma, podemos sistematizar o estudo nas seguintes questões:

- Que percepções e discursos estão subjacentes aos educadores/professores sobre o conceito e abrangência de articulação?
- Como operacionalizam os educadores/professores a articulação entre os dois níveis de ensino, de forma a reduzir o fosso da descontinuidade educativa?
- Qual o papel do coordenador de estabelecimento, como agente de mudança nas práticas de articulação entre o pré-escolar e 1º ciclo ?

Através destas questões, poderemos averiguar como se desenvolvem as redes de articulação na construção de uma consciência crítica do professor, que, segundo Demo (1996, citado por Warschauer, 2001:197), “o leva à crescente humanização e emancipação para que não seja uma «massa de manobra» e consiga os meios rumo a um projecto de bem comum”.

4.3 Abordagem Metodológica

A abordagem metodológica estrutura-se nas características das abordagens qualitativas, aqui focalizada na metodologia de investigação-acção, que tem em conta “o contexto em que decorre o estudo e a interacção estabelecida entre as pessoas que partilham esse contexto, pelo que o investigador deve observar as crianças em actividades específicas no seu local natural de acção” (Erickson, citado por Ramos, 2005:109). Esta metodologia de investigação é identificada como bastante credível no campo da educação, pois ocorre num contexto determinado, abarcando diferentes actores, onde o próprio investigador sente o problema, contribui para a mudança e engloba um percurso que combina a reflexão com a acção, num processo dialéctico, sistemático e contínuo. Nesta óptica, optámos por “investigar ideias, descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho 2005, citado por Santos, 2007:86). Segundo Esteves (2008:18) através desta metodologia, “os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu

conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuem”. E acrescenta

Os estudos revelam uma elevada autoconsciência dos professores investigadores, com base em evidências que manifestam a necessidade de clarificar as suas próprias assunções sobre educação: alguns centram-se na discrepância que existe entre as ideias que dizem apoiar (teorias perfilhadas) e as acções educativas que habitualmente praticam (teorias em uso) (p. 71).

Procurarmos promover mudanças ao nível individual e na cultura do grupo, que se traduzem nas crenças e discursos dos professores, na reorganização das actividades e práticas, e na promoção de uma cultura reflexiva tendente a uma mudança nas relações entre os diversos actores das instituições educativas.

Tal como já foi referido, o coordenador 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, era necessário, numa fase inicial, responder às duas primeiras questões desta investigação, pelo que recorremos, essencialmente a questionários, entrevista e análise dos PCT.

O questionário foi respondido pelos docentes titulares de grupo/turma dos dois níveis de ensino, no qual pretendemos perceber como os docentes percebem 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.

A entrevista tem como finalidade perceber as mesmas questões atrás enunciadas junto da coordenadora de departamento do 1º Ciclo, já que é o agente que, em primeira instância, deve ser mentor facilitador de processos de articulação entre ciclos. Optamos por recorrer a esta técnica de recolha de dados pois, espelha com mais precisão as concepções da docente e as acções que desenvolve na sua função de coordenadora dada a relação de proximidade profissional com a investigadora.

Outro instrumento que consideramos relevante neste estudo para recolha de dados foi o estudo dos Projectos Curriculares de Turma elaborados pelas duas educadoras de infância daquele estabelecimento de ensino, e que, através da análise do seu conteúdo, nos permitiria corroborar, ou não, o que é referenciado nos questionários acerca das práticas de articulação na escola e perceber que valor as docentes explicitam à articulação no seu PCT.

Relativamente ao estudo empírico o questionário e a entrevista foram realizados entre o mês de Outubro e Novembro de 2009. Estes instrumentos de recolha de dados foram validados pela orientadora e, posteriormente foi solicitado a docentes que não eram parte integrante deste estudo, a elaboração do questionário para detectar eventuais dificuldades no seu preenchimento. Após este pré-teste, o questionário foi passado aos docentes do pré – escolar e do 1º Ciclo (Outubro de 2009) e seguidamente foi feita a entrevista à coordenadora de departamento (Novembro de 2009). A análise documental dos PCT situou-se entre Dezembro de 2009 e Fevereiro 2010. A par deste trabalho de campo foi sendo feita a revisão da literatura, que se situou entre o mês de Setembro de 2009 e Maio de 2010. A opção por esta calendarização surgiu da necessidade de o trabalho de campo acompanhar a revisão da literatura, para que a fundamentação empírica tivesse uma sustentabilidade teórica em autores de referência.

4.4 Contexto e sujeitos de investigação

4.4.1 Contexto de investigação

A Vila onde é feito este estudo está situada numa colina na margem esquerda do Rio Douro e de acordo com os censos 2001 tem, aproximadamente, 12000 habitantes. Já foi “honra”, “couto”, “condado” e “concelho” e deteve grande independência na administração da justiça com a sua “Pedra da Audiência” e o seu “Julgado de Paz”.

A freguesia encontra-se assinalada por cruzeiros e capelas, testemunhas de um passado marcadamente religioso, mas detém igualmente muitos vestígios de uma história laboriosa, próspera e de grande vontade autonómica. Caracteriza-se pela sua grande ruralidade, que encerra muitas tradições ligadas ao ciclo do pão. O ex-libris de desta terra é a sua famosa broa, produto gastronómico de características únicas com o seu particular formato de torre sineira, compacta e robusta, deixa na boca um paladar agridoce, que faz a delícia dos apreciadores, tendo a sua fama ultrapassado fronteiras e dado origem à criação de uma confraria.

O ensino foi, ao longo dos anos, uma luta constante dos habitantes desta terra. A primeira escola data de 1782, foi frequentada por alunos da freguesia e por alguns de outras freguesias limítrofes. Mais de um século depois, em 1885, foi inaugurado o edifício escolar, que actualmente alberga a Junta de Freguesia, com a comparticipação, de mais de metade dos seus custos, pela sua população. Fruto desse empenho e dessa aposta na educação, nos

censos de 1900, esta terra era a terceira freguesia no concelho com maior percentagem de população a saber ler e escrever.

A construção da actual EB 2/3 concretizou-se apenas no ano de 1993. A proximidade geográfica dos Jardins-de-infância e das Escolas do Ensino Básico da freguesia e ainda o facto de os seus alunos realizarem parte significativa da sua vida escolar em estabelecimentos de ensino desta freguesia fizeram emergir, no início de 1999, a necessidade de avançar com a formação de um único agrupamento vertical de escolas. A defesa dos interesses das crianças e dos jovens, bem como a possibilidade de estes realizarem com mais sucesso o seu percurso escolar, desde o pré - escolar até ao final da escolaridade básica, foram os princípios que nortearam a elaboração e apresentação de um projecto de agrupamento vertical, que envolveu todos os estabelecimentos de ensino aderentes.

Homologado em 3 de Maio de 1999, o Agrupamento de Escolas faz a cobertura educacional do pré-escolar ao terceiro ciclo do ensino básico e tem como sede a Escola EB 2/3. O Agrupamento disponibiliza uma oferta educativa diversificada, procurando, deste modo, responder às necessidades da sua comunidade educativa. Faz a cobertura educacional do Pré-escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e disponibiliza Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

Como já foi anteriormente referido, este estudo contextualiza-se num agrupamento constituído por uma Escola Básica 2,3 (EB2,3), seis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e cinco Jardins de infância que integram cinco EB1, que servem a comunidade educativa da freguesia.

A EB1/JI escolhida para estudar a operacionalização da articulação entre pré – escolar e 1º Ciclo, é uma escola com vinte e cinco anos de história, que se situa numa zona desertificada da freguesia. É um edifício com uma tipologia construída em altura, três andares, e o facto de ser em declive, apresenta alguns perigos para as crianças principalmente nos recreios exteriores, sendo considerado pelo agrupamento um edifício de má construção e fraca conservação. É uma escola grande e com espaço exterior envolvente, existindo espaços e recantos que comprometem a segurança das crianças, tais como piso irregular, escadas de pedra sem protecção e desníveis acentuados. O seu interior encontra-se em mau estado de conservação apresentando a maioria das paredes e tectos a existência de humidade, agravada pela entrada de chuvas no edifício durante o inverno. Constata-se a falta de espaços para recreio interior, o que compromete a estabilidade e tranquilidade da escola. (RCE, p. 149)

Segundo dados recolhidos nas fichas de inscrição das crianças esta comunidade abrange uma população atingida por elevado índice de desemprego, dependente do Rendimento Social de Inserção, famílias com grandes carências sociais, desestruturadas e com baixas expectativas escolares. Os docentes referem que Associação de Pais que representa este estabelecimento de ensino tem um historial de ser pouco interventivo e a adesão dos encarregados de educação a este órgão é diminuta, acreditando pouco na sua contribuição para a resolução dos problemas reais da escola. (RCE, p. 148)

As manifestações dos docentes em reuniões revelam alguma insatisfação, pelo pouco investimento dos encarregados de educação nas actividades escolares dos seus filhos, bem como pelo reduzido interesse nas actividades que a escola promove. Abrange uma população atingida por elevado índice de desemprego, dependente do Rendimento Social de Inserção, famílias com grandes carências sociais, desestruturadas e com baixas expectativas escolares.

O quadro de professores é razoavelmente estável (só entraram três elementos novos), mas ao longo do ano houve substituições por motivos de doença prolongada. De realçar, até esta data, a existência de um quadro de funcionários conflituosos e descontentes, apresentando-se como um grupo cuja gestão é muito difícil, notando-se uma instabilidade a nível do pessoal não docente, que se prende com substituições sucessivas durante os anos transactos, devido a ausências prolongadas por motivo de doença e/ou rescisão de contrato. A sua substituição tem demonstrado que a integração dos novos elementos é difícil, já que desconhecem o percurso feito desde o início do ano e, devido à falta de critérios na escolha do pessoal, não se adequam muitas vezes à dinâmica de escola e às funções a que são propostos (RCE, p.154 e 155; anexo 4).

4.4.2 Sujeitos de investigação

O departamento do Pré-Escolar caracteriza-se por ter um quadro de educadores relativamente estável, com menor número de docentes (9) do que o 1º Ciclo (31). Relativamente ao número de anos de permanência no agrupamento conta com quatro educadoras que exercem funções há mais de dez anos, três que integraram o grupo há três anos e, no presente ano, verificou-se a mudança de dois educadores; um que se aposentou e outro que mudou de funções enquadrado na biblioteca como professor bibliotecário. Este grupo de docência é constituído por profissionais que se adaptaram razoavelmente às

mudanças ocorridas na nova gestão das escolas e das carreiras, formando um grupo coeso e de fácil gestão.

Relativamente ao departamento do 1º Ciclo verifica-se maior instabilidade a nível da colocação de docentes, apresentando alguns problemas de conflitualidade no que diz respeito à gestão, talvez devido ao facto de ser um grupo mais numeroso. Acresce o descontentamento de muitos professores com as mudanças ocorridas no estatuto da Carreira Docente. Por outro lado, nota-se uma certa dificuldade em aderir às novas concepções de ensino, verificando-se um grande número de professores preso a rotinas e a aprendizagens feitas na sua formação inicial, como tábua de salvação, sem reflexão crítica, fomentando um exercício isolado, descontextualizado e pouco reflexivo da sua prática.

Em suma, o grupo de sujeitos de investigação é constituído por vinte e oito professores titulares de grupo do 1º Ciclo e oito educadoras titulares de grupo do Pré – escolar, a quem foram passados os questionários e uma coordenadora de docentes a quem foi feita a entrevista no âmbito deste estudo.

4.5 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados centra-se em três técnicas que, segundo De Bruyne e colaboradores (1975, citado por Léssard-Hébert *et al.*, 1994:143) 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 directa sistemática ou uma forma participante, e a análise documental”.

4.5.1 Questionário

Na perspectiva de Gil (1999:128) o questionário é uma técnica de investigação constituída por uma série de perguntas escritas e tem como especial objectivo o “conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” sobre alguns aspectos 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 e Campenhoudt, 1998:188). Consequentemente, é um instrumento não tão representativo das concepções das pessoas, pois permite apenas “comparar pontos de vista e não tanto explorá-los. (...) o objectivo é sondar opiniões, e não tratar questões que exijam uma profunda

reflexão dos inquiridos” (Rodriguez *et al.*, 1999:185). Ao elaborar o questionário, o investigador deve criar um instrumento que lhe faculte uma leitura clara dos resultados, pelo que Albarello e colaboradores (1997:53) referem que “cada questão deve ser pensada a fim de corresponder com exactidão 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 questionário⁶ optamos recorrer a duas formas de organização das questões: questões fechadas, recorrendo à escala de Lickert e por questões abertas. Nas questões fechadas, as perguntas oferecem ao inquirido várias opções de resposta, para que ele tenha oportunidade de seleccionar a sua escolha numa escala gradativa. As questões colocadas incidem sobre as percepções dos docentes referentes à articulação entre o Pré – Escolar e o 1º Ciclo, tendo o objectivo de complementar as informações veiculadas na entrevista. Assim sendo, poderemos perceber de uma forma mais clara como os docentes entendem a temática em estudo e que procedimentos dinamizam para que ela aconteça. O questionário aborda questões relativas às concepções de articulação, os actores no espaço escola que em primeira instância a devem promover, as motivações que estão na base desta interacção, 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 objectivo conhecer as crenças e percepções em relação à articulação entre ciclos, chegando pouco a pouco a indicadores mais específicos, que traduzem o modo como o docente põe em prática esta articulação. O inquérito apresenta treze questões, as primeiras sobre os dados profissionais do docente, passando em seguida a questões sobre como o docente percepção a articulação entre ciclos, finalizando com o valor que lhe atribui na sua prática.

As questões abertas têm como objectivo aferir que valor os docentes dão à articulação no seu PCT e as razões da sua escolha e quantas vezes em média fazem actividades de articulação por trimestre, entre os dois níveis de ensino e que tipo de actividades. Tal como já referimos, este questionário foi aplicado inicialmente a um conjunto de profissionais não pertencentes aos sujeitos de investigação, onde se pretendia aferir a clarificação e pertinência das questões.

⁶ Anexo 1 – Guião do questionário

4.5.2 Entrevista

A entrevista é um instrumento de trabalho muito rico na investigação-acção que privilegia a interacção física entre duas pessoas, em que “o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Esteves, 2008:96). Segundo Quivy e Campenhoudt, (1998:70) “as entrevistas servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” numa procura de “abrir o espírito, de ouvir”. Através da relação directa entre entrevistador e entrevistado, e neste estudo, numa relação de proximidade entre docentes e coordenador de estabelecimento, 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 directividade do guião orientador com vista a respeitar os quadros de referência dos entrevistados, a sua “linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy e Campenhoudt, 1998:194).

Neste sentido, 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 interacção oral directa entre indivíduos, constituindo uma mais-valia para a informação recolhida. Como descreve Tuckman (citado por Cohen e Manson, 1990:378) 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 uma pessoa (conhecimento e preferências) e o que pensa uma pessoa (atitudes e crenças)”.

Albarello e seus colaboradores (1997:87), 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 objecto de estudo estritamente definido. Na entrevista semi-directiva, 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 objecto perspectivado, e daí parcialmente «não directivo». Por outro lado, porém a definição do objecto 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 aspecto parcialmente directivo das intervenções do entrevistador.

A utilização da entrevista⁷ permite-nos perceber as concepções e crenças da coordenadora de departamento, pessoa que em primeira instância deve promover e delinear estratégias de articulação junto dos docentes, permitindo-nos perceber como este agente da escola pode ser interventivo ou não nesta dinâmica e em que moldes ela intervém na prática.

As questões⁸ 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 actores, que espaços de interacção são necessários criar, para que ela ocorra.

4.5.3 Análise documental

A análise documental apresenta-se de grande valor na investigação-acção, 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.*, 2005:144). Para Albarello e colaboradores (1997:30) esta análise documental é, simultaneamente, “um método de recolha e de verificação de dados”, pelo que requer que o investigador tenha cuidado na selecção e leitura dos registos, pois “trata-se de controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contem, bem como a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação” (Quivy e Campenhoudt, 1998:202).

Este estudo conta com análise dos PCT de duas educadoras de infância, o relatório da coordenadora de estabelecimento de ensino, bem como de actas de reuniões. Paralelamente, o conteúdo das notas do investigador de conversas informais e actividades que ocorrerem na escola (PAA). A análise dos 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 acção na interacção e partilha com todos os grupos da escola, na construção de projectos curriculares integrados “de forma a poder oferecer ao aluno um currículo que lhe possibilite o desenvolvimento da compreensão do

⁷ Anexo 2 – Guião da entrevista

⁸ Anexo 3 – Transcrição da entrevista

mundo e da cidadania para o qual precisa do desenvolvimento de todas as suas capacidades individuais e sociais” (Alonso, 1996:24). As actas e os relatórios do coordenador 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 actores, que perspectivam a intencionalidade do processo educativo, como espaço de construção de sentidos e conhecimentos, imprimindo uma cultura de colaboração e entreaajuda entre todos.

Finalmente as notas do investigador permitem, na perspectiva de Esteves (2008:87), “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, ... que caracterizam o espaço em que decorrem as acções e interacções das pessoas que neles vivem. Podem ser condições físico – geográficas (espaços e materiais,...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...), e sociais (pessoas, interacções, papéis...)”. Com estas notas de campo pretendemos analisar até que ponto as práticas dos docentes coincidem com as percepções que têm sobre articulação.

Capítulo V

Apresentação, Análise e Interpretação de Dados

5.1 - Análise dos questionários e tratamento de dados dos inquiridos

Relativamente aos dados recolhidos nos questionários, há uma grande diferença no número de inquiridos pertencentes à EPE e ao 1º CEB, mas na tentativa de minimizar a dispersão nos resultados, recorreremos apenas ao cálculo de percentagens.

Verificamos que este agrupamento tem um quadro de educadoras mais estável e em menor número do que o dos professores do 1º Ciclo, e que as primeiras têm maior tempo de permanência no agrupamento, o que em certa medida, poderá explicar a consciência de grupo e facilitar a resolução de problemas no seio do departamento.

Com a finalidade de facilitar a leitura dos dados relativos a cada questão, expõem-se os mesmos em gráficos comparativos, uma vez que consideramos retratarem com mais clareza e objectividade as percepções dos docentes dos dois níveis de ensino.

5.1.1 Levantamento dos Dados Profissionais

Num primeiro momento do questionário pretendemos fazer um pequeno levantamento dos dados profissionais dos inquiridos que nos permite verificar a diversidade de elementos que podem estar implicados nesta investigação. Quisemos saber o número de inquiridos, o tempo de serviço na docência, bem como a antiguidade no agrupamento e os cargos que ocupam nos órgãos de gestão.

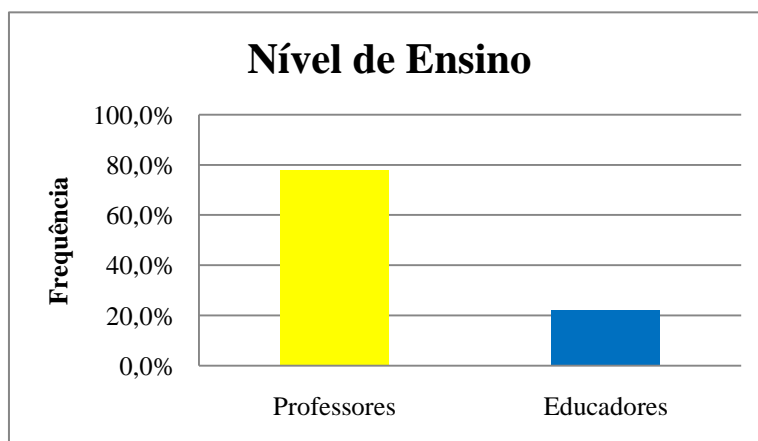


Gráfico 1: Número de docentes em cada nível de Ensino

A Gráfico 1 demonstra 20% dos docentes inquiridos (n=8) desenvolvem as suas práticas na Educação pré-escolar enquanto cerca de 80% o fazem ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=28), num total de 36 docentes inquiridos.

Embora exista uma grande diferença de número de inquiridos entre os dois ciclos, consideramos que, tal facto, não interfere de forma relevante nos resultados, pois é nosso objectivo conhecer as percepções e as práticas que existem no agrupamento, na sua globalidade, relativamente à articulação entre os dois níveis de ensino.

Relativamente ao tempo de serviço verificamos que existe alguma dispersão nos resultados (Gráfico 2)

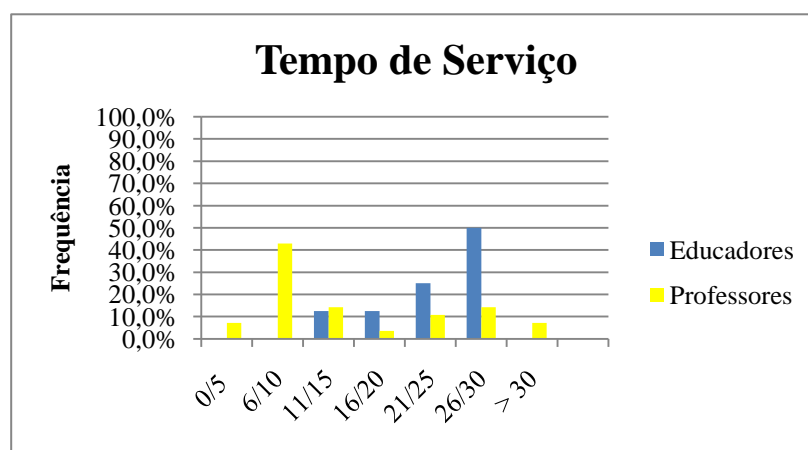


Gráfico 2: Tempo de Serviço em anos dos docentes

Verificamos que não existem educadoras que tenham menos que 11/15 anos de serviço, enquanto uma elevada percentagem de professores do 1º Ciclo se situem abaixo do nível 11/15 anos.

Relativamente ao tempo de serviço das educadoras de infância, 50% (n=4) situa-se entre os 26/30 anos, 25% (n=2) situa-se ao nível dos 21/25 anos e, aproximadamente, 25% (n=2) localizam-se entre os 11 e os 20 anos de serviço, ou seja, verifica-se uma certa concentração nos resultados, não se encontrando educadoras recém-formadas, nem com elevado tempo de serviço. Em relação aos professores do 1º Ciclo, encontramos uma maior dispersão e verificando-se uma elevada percentagem, 50% (n=14) que apresenta menor tempo de serviço do que as educadoras. Existem, todavia, 14,3% (n=4) entre os 26/30 anos de serviço e 7,1% (n=1) com mais de trinta anos de serviço.

Para além do tempo total de serviço, pretendemos saber qual o tempo de permanência dos docentes no agrupamento (Gráfico 3).

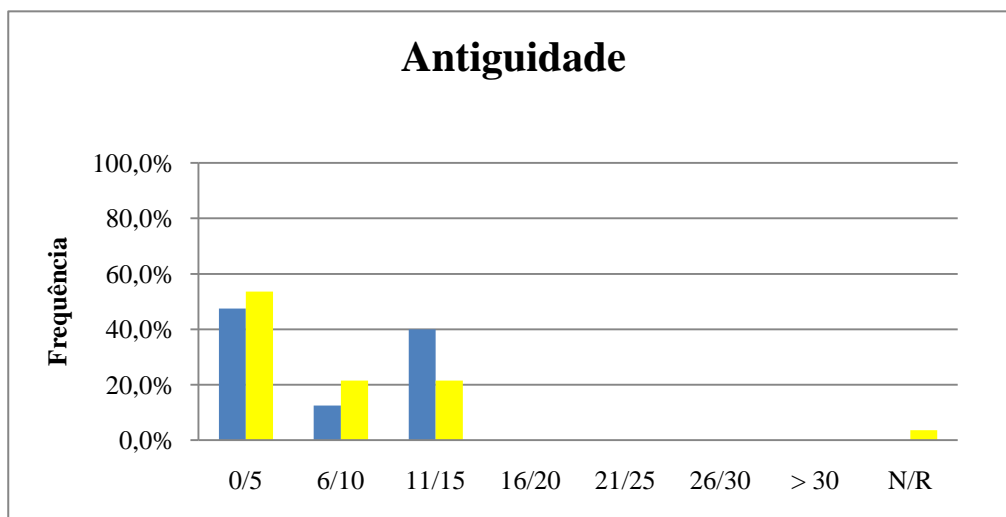


Gráfico 3: Antiguidade no agrupamento dos docentes

Tal como se pode observar no gráfico, existe algum equilíbrio no tempo de permanência no agrupamento nos docentes inquiridos, qualquer que seja o nível de escolaridade em que desempenhem a sua profissão. Verificamos que 47,5% dos docentes do Pré-escolar (n=5) e 53,6% dos professores do 1º Ciclo (n=19) desenvolvem a sua prática profissional no agrupamento no intervalo 0/5 anos, ou seja, são, globalmente, docentes jovens no agrupamento. Na comparação entre os dois ciclos, 12,5% das educadoras (n=1) está há 6/10 anos e 40% de educadoras (n=2) estão há 11/15 anos enquanto no 1º Ciclo, perto de 60% dos professores (n=3) estão há 6/10 anos e perto de 20% dos professores (n=6) há 11/15 anos. Podemos considerar que o tempo de permanência no agrupamento é muito similar nos dois níveis de ensino.

Questionados sobre os cargos desenvolvidos no agrupamento, tal como nos mostra o gráfico 4, a maioria dos docentes (60%) não desempenhou nenhum cargo de gestão ou administração.

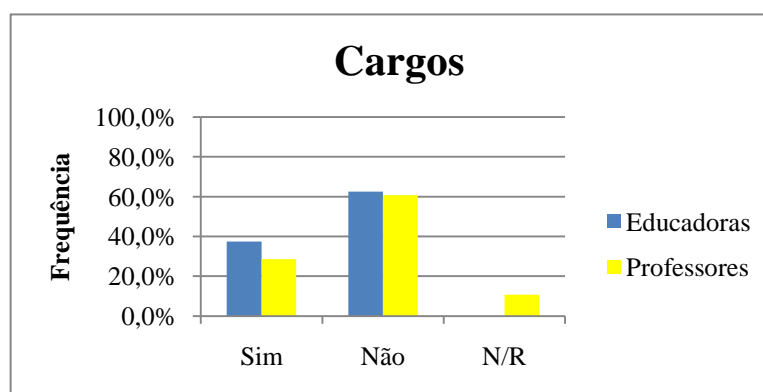


Gráfico 4: Cargos exercidos pelos educadores e pelos professores

Num universo de 8 educadoras, 38% (n=3) exercem cargos, enquanto num universo de 28 professores do 1º Ciclo, 30% (n=6) exercem cargos, havendo contudo 10,7 (n=3) destes últimos que não respondem a esta questão.

Os cargos exercidos pelos educadores do pré-escolar situam-se ao nível da coordenação de estabelecimento (uma docente) e representação no Conselho Geral do Agrupamento (duas docentes). Relativamente ao 1º Ciclo os cargos exercidos situam-se ao nível da coordenação de estabelecimento (três docentes), coordenação de ano (três docentes) e elementos do Conselho Geral (um elemento). De salientar que há duas docentes que acumulam dois cargos. Verifica-se que há uma docente com cargo que não o refere, e que se destina ao Conselho geral, já que dele fazem parte duas docentes de cada ciclo.

5.1.2 Análise das percepções dos docentes relativamente à articulação

No âmbito deste estudo, pretendemos averiguar quais as percepções dos inquiridos relativamente às práticas de articulação e questionados sobre “*Articulação entre níveis de escolaridade, é:*” os docentes mencionaram as respostas sistematizadas no gráfico seguinte.

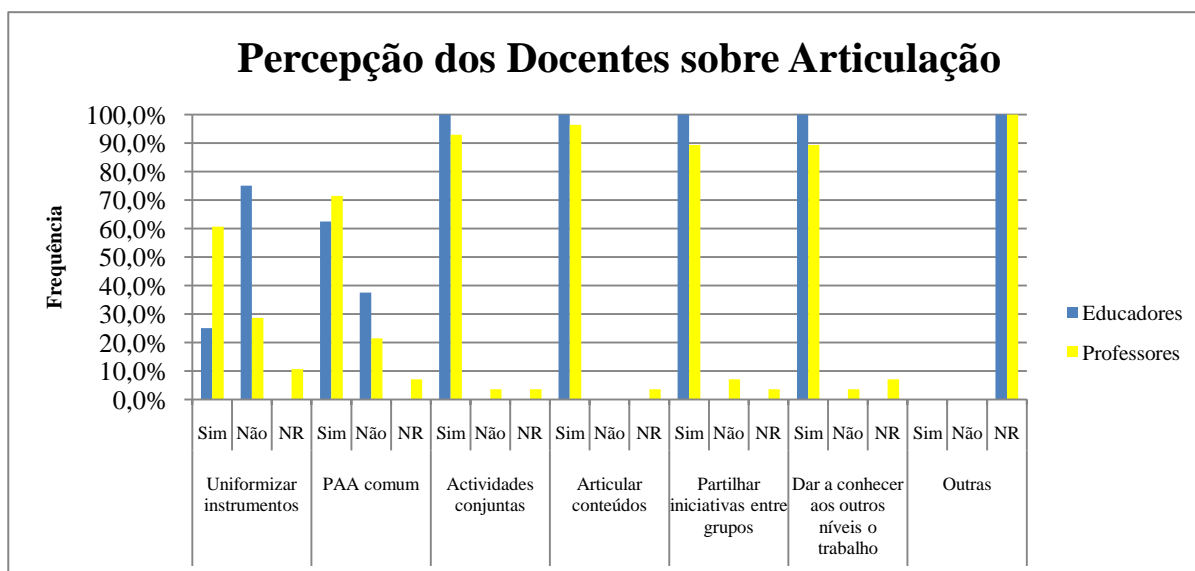


Gráfico 5: Conceções dos docentes sobre a articulação

Verificamos que, das hipóteses colocadas sobre o conceito de articulação em ambos os ciclos, 100% das educadoras (n=8) e mais de 80% dos professores do 1º Ciclo, consideram que a articulação se traduz na elaboração de “atividades em conjunto” (92,9% -

n=26), na articulação de “conteúdos curriculares” (96,4% - n=27), na “partilha de iniciativas” entre grupos (89,3% - n=25) e “dar a conhecer aos outros níveis o trabalho realizado” (89,3% - n=25). Contudo, verificamos que enquanto as educadoras atribuem a mesma valoração a estas alíneas, os professores diferenciam-se, ao considerar que articular conteúdos e fazer actividades em conjunto são as práticas que identificam melhor a articulação.

Relativamente à hipótese que refere que a articulação se traduz em uniformizar os instrumentos do agrupamento, verificamos uma divergência de opiniões entre os dois níveis de ensino, sendo que perto de 75% das educadoras (n=6) não consideram que é uma prática que espelhe a articulação, enquanto 60,7% dos professores (n=17) consideram o contrário.

Relativamente ao PAA comum, mais de 62,5% das educadoras (n=5) e 71,4% professores (n=20) e consideram que é uma prática que reflecte articulação. Existem alguns professores do 1º Ciclo que não respondem às questões, ainda que numa pequena percentagem, o que nos leva a perceber que estes docentes não têm opinião formada sobre a inter-relação entre os diferentes documentos do agrupamento (desde o nível *meso* ao nível *micro*) e a transversalidade das preocupações de articulação.

Também nos parece relevante referir outros dois aspectos: em primeiro lugar, as educadoras de infância respondem de forma explícita (sim ou não) a todas as hipóteses apresentadas, enquanto nos professores do 1.º ciclo, há alguma dispersão, verificando-se que em todas as hipóteses existe uma pequena percentagem que não responde. Tal facto, poderá estar relacionado com o tempo de serviço no agrupamento (Gráfico 2) ou mesmo com a permanência dos docentes no mesmo agrupamento (Gráfico 3), no qual as educadoras apresentam, em maior número, mais estabilidade profissional que os professores, nos resultados dos dois gráficos. Por outro lado, verificamos que nenhum dos docentes assinalou qualquer outro motivo para fundamentar a sua opinião nesta questão, limitando-se a manifestar a sua concordância ou discordância com os itens apresentados.

Para além da percepção do conceito de articulação, pretendemos perceber qual a percepção dos docentes, quanto aos constrangimentos que lhes parecem afectar a possibilidade de ocorrência de articulação (Gráfico 6).

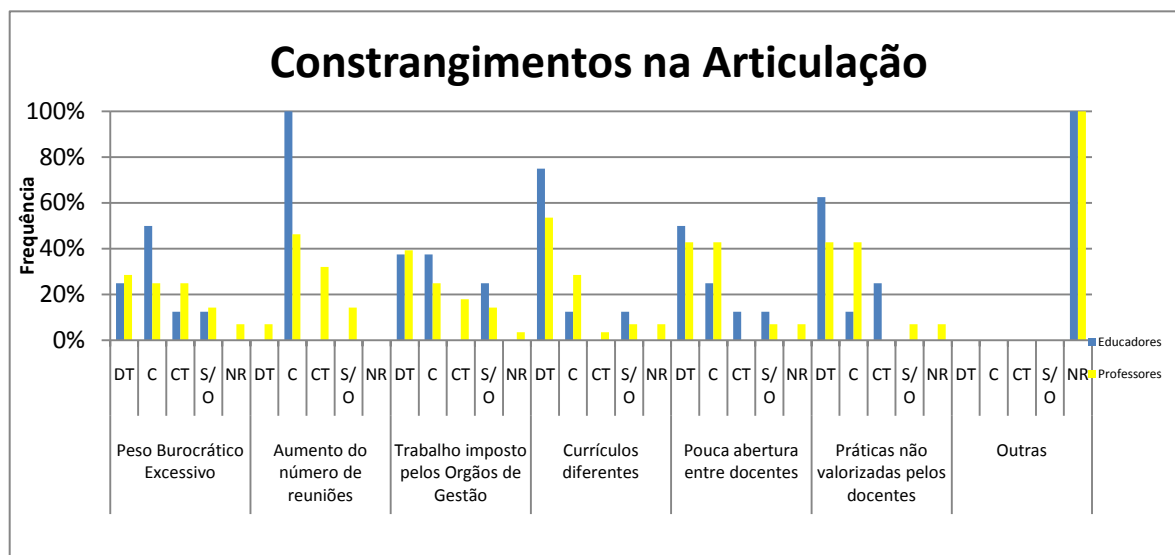


Gráfico 6: Constrangimentos sentidos pelos docentes na Articulação

Relativamente aos constrangimentos sentidos pelos docentes que ocorrem na articulação, podemos verificar no gráfico 6, que os professores apresentam uma maior dispersão nas respostas, alguns casos sem opinião e de ausência de resposta, enquanto nos educadoras há um valor marcadamente mais relevante em quase todas as alíneas.

Na leitura deste gráfico, verificamos que 100% das educadoras (n=8) encaram como maior constrangimento o aumento do “número de reuniões”. Todavia, embora 78,5% dos professores (n=22), considerando o somatório de “concordo” e “Concordo totalmente”, referem este factor como constrangimento, verifica-se a presença de professores que discordam totalmente (7,1% - n=2) e professores que não tem opinião (14,3% - n=4).

Parece-nos também relevante salientar que a maioria dos docentes não consideram constrangimento o facto de os currículos serem diferentes nas educadoras perto de 80% (n=6) e nos professores mais de 50% (n=15).

As educadoras centram o maior constrangimento no “peso burocrático excessivo” (mais de 62,5% - n=5, no somatório de “concordo” e “concordo totalmente”) enquanto no “trabalho imposto pelos órgãos de gestão”, as opiniões se dividem, ou seja, perto de 37,5% das educadoras (n=6) concordam, e igual percentagem discordam completamente que é um constrangimento.

Os professores dividem-se (concordância e discordância), igualmente nas suas opiniões e em igual valor (42,9% - n=12) no que se refere à pouca abertura entre os docentes e nas práticas não valorizadas pelos docentes.

Nestes dois gráficos observamos que há vários docentes que não têm opinião sobre as questões que lhes são colocadas ou que não respondem. No que concerne aos professores esta ocorrência poderá estar associado ao facto de haver, no estudo, uma escola sem nenhuma sala/grupo da educação pré-escolar. Parece, ainda, relevante referir que nenhum dos docentes assinalou qualquer outro motivo para fundamentar a sua opinião sobre os maiores constrangimentos que ocorrem na articulação entre pré-escolar e 1º Ciclo, limitando-se a manifestar a sua concordância com os itens apresentados.

Partindo das percepções que os docentes tinham sobre a articulação curricular e dos constrangimentos que consideram estarem associados à não articulação, pretendemos saber em que patamares os docentes colocam as maiores dificuldades de articulação, devido às diferenças que existem entre os dois ciclos.

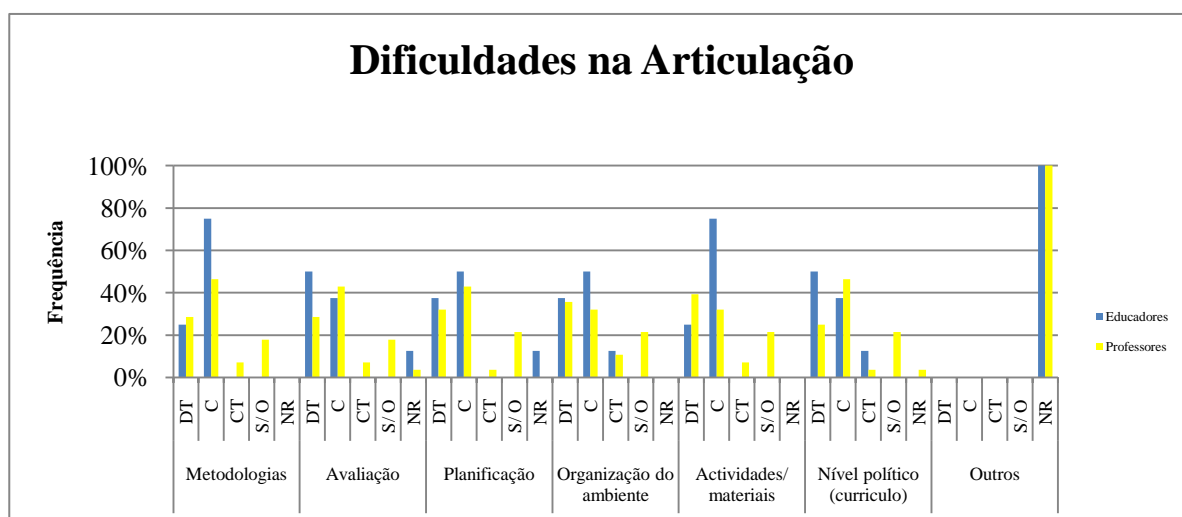


Gráfico 7: Dificuldades sentidas pelos docentes na Articulação

Tal como aconteceu nos gráficos anteriores, também no gráfico 7 podemos observar que as educadoras assinalam de forma clara as suas posições, enquanto os professores apresentam uma maior dispersão nas respostas, contando com várias respostas sem opinião ou não respondidas.

Ambos os ciclos consideram que as diferenças entre os dois níveis de ensino que dificultam a articulação, se situam, primeiramente, nas metodologias utilizadas. Em seguida as opiniões dividem-se entre as actividades e materiais (educadoras com cerca de 75% - n=6) e o currículo (nos professores 50% - n=14), a planificação e a avaliação. Contudo, se considerarmos a Gráfico 6, parece-nos que se verifica alguma discordância nas percepções

dos professores quando, mais de 50% dos inquiridos (n=15), referem que “discordam totalmente” que currículos diferentes sejam um constrangimento.

Por outro lado, verificamos alguma sintonia entre os dois ciclos, quando os docentes referem que as diferenças de planificação (50% - n=4 das educadoras e 42,9 - n=12 professores) e a organização do ambiente, (62,5% das educadoras n=5 e 42,8 dos professores n=12) no conjunto entre o “C” e “CT”, consideram que podem constituir uma dificuldade.

A avaliação das crianças parece não ser consensual dentro do próprio grupo dos educadores, já que para 50% (n=4) não parece constituir problema, mas, em contrapartida para quase 40% (n=3) já tem opinião divergente, sendo que, esta questão é a única em que mais de 10% das inquiridas (n=35,7%) não respondem. Por sua vez, 50% (n=14) dos professores do 1º Ciclo consideram a avaliação como uma dificuldade para a articulação entre níveis de escolaridade, contabilizando o somatório das respostas “concordo” e “concordo totalmente”. Todavia, verificamos uma percentagem relevante de respostas “sem opinião” e “não respondem” (cerca de 40% no total que correspondem a 36 respostas do gráfico).

Partindo do levantamento dos constrangimentos e as dificuldades sentidas pelos docentes na articulação curricular entre os dois níveis de ensino em estudo, pretendemos averiguar quais os factores que consideram facilitadores de articulação entre o pré – escolar e o 1º Ciclo (Gráfico 8).

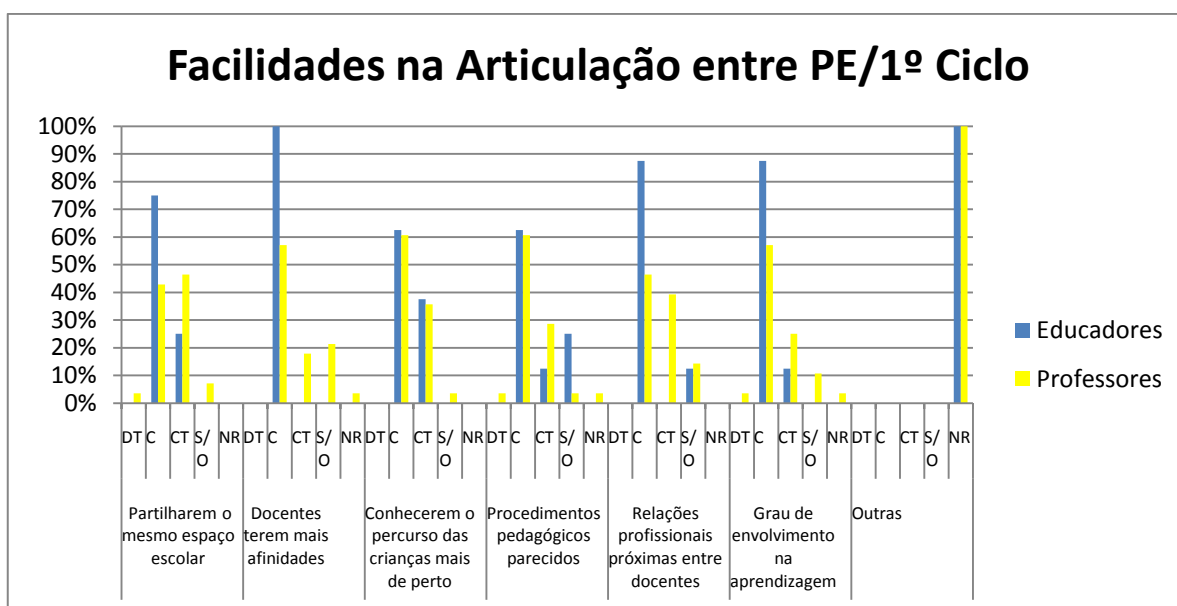


Gráfico 8: Facilidades sentidas pelos docentes na Articulação

Tal como se pode verificar no gráfico, considerando o somatório das respostas “concordo” e “concordo totalmente” estamos perante uma concordância em ambos os ciclos, onde os docentes consideram todos os itens como factores facilitadores de articulação.

Na educação pré-escolar, 100% das educadoras (n=8) situam estes factores no facto dos docentes terem mais afinidades de organização, pelo facto de ser monodocência e organizarem o tempo de forma idêntica e também no facto de partilhar o mesmo espaço escolar, se considerarmos as menções “concordo” e “concordo totalmente”. Estas educadoras consideram ainda como factores muito relevantes as relações profissionais próximas entre os docentes e o grau de envolvimento no processo de ensino e aprendizagem que, se considerarmos os valores “concordo” e “concordo totalmente”, completam um total de 100% (n=8).

Da mesma forma e no somatório entre “concordo” e “concordo totalmente” 100% das educadoras (n=8), colocam o facto de conhecerem o percurso das crianças mais de perto, tendo semelhante expressão em 96,4% docentes do 1º Ciclo (n=27), como um factor importante no processo de articulação entre os níveis de escolaridade.

Um outro factor relevante para os docentes é a existência de procedimentos pedagógicos semelhantes (no somatório de C e CT, verifica-se em 75% - n=6 entre os educadores e em 89,3% - n=25 professores) são factores facilitadores da articulação. Todavia, estes dados parecem manifestar alguma falta de coerência quando comparados com os dados do gráfico 7 relativos às maiores dificuldades de articulação e onde sobressaem as metodologias.

As relações próximas entre os docentes e o grau de envolvimento no processo de aprendizagem, é considerado por 87,5% das educadoras (n=7) como uma facilidade, enquanto os professores do 1º Ciclo referem que o facto de os docentes terem mais afinidades (75% - n=21) e o grau de envolvimento na aprendizagem de todos os alunos são factores importantes (82,1% - n=24).

Tal como em anteriores questões, registam-se dados de “não têm opinião” em várias hipóteses (sendo que este facto está mais presente no 1º Ciclo do que nas educadoras), e a ausência de qualquer outro motivo para fundamentar a sua opinião sobre as facilidades que facilitam a articulação, limitando-se a manifestar a sua concordância com os itens apresentados.

Para além das percepções mais globais sobre os processos de articulação entre os níveis de ensino, pretendemos averiguar quais as percepções que estão presentes nas práticas de articulação entre os docentes (Gráfico 9).

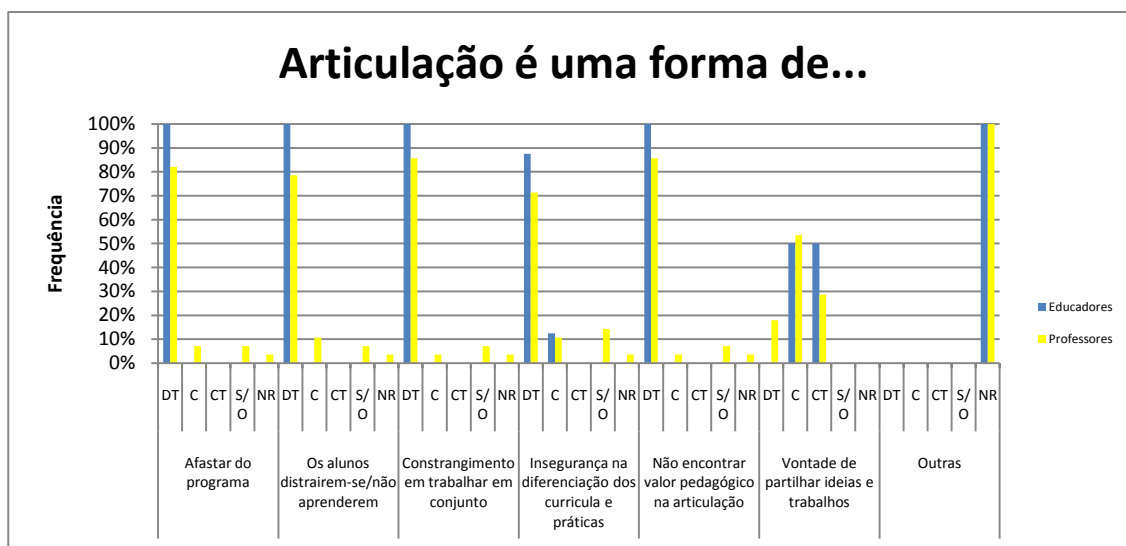


Gráfico 9: Percepção dos docentes relativamente às práticas de articulação

Neste gráfico verificamos que parece existir sintonia nas percepções dos docentes de ambos os ciclos. Contudo, verificamos que esta sintonia não é tão consistente entre os valores dos professores do 1.º ciclo. Os dois graus de ensino referem que a “articulação é uma forma de partilhar ideias e trabalhos”, sendo que 100% dos educadores (n=8) e mais de 80% dos professores (n=23) o evidenciam, se considerarmos as avaliações C e CT. Contudo, cerca de 20% de professores (n=5) discordam totalmente.

Em ambos os ciclos, perto de 10% (n=1 nas educadoras e n=3 nos professores) consideram que existe alguma insegurança na diferenciação dos currícula e das práticas. Comparando as respostas das educadoras do gráfico 8, verificamos que há concordância nas respostas, visto que valorizam o grau de envolvimento no processo de aprendizagem (Gráfico 8) e rejeitam o trabalhar em conjunto como um constrangimento (Gráfico 9).

Os professores do 1º Ciclo manifestam de forma semelhante as suas opiniões em relação às educadoras, apresentando uma maior dispersão, ainda que pouco relevante. Consideramos, contudo relevante a presença de cerca de 10% dos professores (n=3), ponderarem que os alunos podem distrair-se e como tal não aprenderem e temerem afastar-se do programa.

5.1.3. Análise da articulação dentro do agrupamento onde os docentes exercem funções e valor da articulação na sua prática.

Considerando que as duas perguntas seguintes do questionário são questões abertas, foi pedido aos docentes que numa escala de 1 a 5 (sendo que o 1 é o menos importante e o 5 o mais importante) dissessem que valores atribuem à articulação no seu PCG/T e manifestassem a razão da sua escolha.

Nas respostas das docentes podemos encontrar várias razões, relativamente às suas opções.

Cinco educadoras (62,5%) atribuem o valor 3 que em nosso entender se assemelha aquilo que Serra (2004:89) chama de “*articulação curricular regulamentada*”, uma vez que a remete para actividades pontuais, estando ausente a sua integração em toda a vida da escola, que se caracteriza por uma atitude menos voluntária, mais expectante, não se empenhando todos os recursos e vontades. As justificações apresentadas para este valor, prendem-se, por exemplo, com

- Porque promove a cooperação entre os docentes procurando adequar áreas de conteúdo no Jardim de Infância (JI) e currículo na EB1 aos interesses e necessidades dos alunos da escola/agrupamento.

- Porque as colegas do 1º Ciclo alegam ter um programa a cumprir, acabando por remeter estas actividades para momentos fortes.

- Tem um peso médio porque:

a) É necessário haver um equilíbrio, sendo tão importante como outras coisas.

b) Coloca-a a par com outros projectos a serem trabalhados no PCT.

Por sua vez, com ponderação 4 prevê uma maior interacção entre os docentes e crianças e esta assemelha-se aquilo que Serra (2004:89) chama de “*articulação curricular reservada*”, que sem rejeitar “*articulação curricular activa*” se caracteriza por uma atitude menos voluntária, mais expectante, denotando-se alguma tomada de decisões conjuntas entre os docentes de ambos os ciclos. Assim, as educadoras (37,5%) referem como principal razão, por exemplo “*Considera que favorece adaptação e mudança de ciclo*” ou “*Considera que articulação é sempre importante, mas torna-se mais permanente no ano que antecede a entrada para o 1º Ciclo*”.

Relativamente aos professores do 1.º ciclo, parece existir uma dispersão de concepções, sendo atribuídos pesos diferenciados às opiniões. Assim, a frequência mais elevada dezasseis professores (57,1%), corresponde ao peso 3 que equivale conforme dito

anteriormente “*articulação curricular regulamentada*” considerada por Serra (2004:89), apontando, por exemplo, as seguintes razões:

- *Cumprimento dos conteúdos programáticos.*
- *Prevê no PCT a realização de actividades com o PE*
- *Porque a escola trabalha em conjunto entre os dois ciclos*
- *Deve haver sequencialidade, embora o pré – escolar não seja obrigatório para as aprendizagens curriculares*
- *No PCT a articulação é deficitária pelo facto de na escola não existir ensino pré – escolar, apesar de considerar importante*

Cinco professores (17,9%) atribuem o peso 2 que se assemelha aquilo que Serra chama de “*articulação curricular espontânea*”, desenvolvendo-se de forma natural, ocorrendo, em alguns casos, pequenos projectos comuns vividos pelas crianças dos dois níveis de ensino, justificando as suas opiniões por exemplo, com os seguintes argumentos “*São níveis de ensino com objectivos diferentes, remetendo-as para actividades comuns à escola*”; “*Incompatibilidade de horários, excesso de reuniões*”; ou “*Considera articulação na forma de estar, mais a nível comportamental*”.

Com ponderação 4 consideramos aquilo que Serra chama de “*articulação curricular efectiva*” quatro Professores (14,3%) justificam a sua escolha da seguinte forma:

- *É colocada na organização do espaço, das tarefas e rotinas praticadas, nas histórias já trabalhadas, na valorização de todos os saberes que os meninos trazem já adquiridos dessa primeira fase da aprendizagem*
- *É muito importante porque dá conhecimento do percurso escolar facilitando assim a sua integração no 1º Ciclo*
- *Partilha de experiências para poder haver um melhor conhecimento do desenvolvimento do aluno*
- *Articulação entre o Pré-escolar e 1º Ano é importante devido à proximidade etária dos alunos.*

Assim, com atribuição de 1 consideramos a não existência de articulação ou “*articulação curricular espontânea*” que acontece sem que os participantes a tenham, planeado, ocorrendo de forma incipiente sem que muitas vezes os actores tenham consciência dela existir, surgem três professores (10,7%) que justificam a sua escolha “*Devido à extensão do currículo*”; “*O facto de leccionar uma turma do 4º ano*” ou “*Não há pré-escolar no estabelecimento onde leccionam*”.

Em síntese, as educadoras justificam a colocação da articulação no seu PCT no nível 3 e 4, com maior percentagem no primeiro. Os professores manifestam uma maior dispersão sendo que, tal como as educadoras, a maioria coloca a pontuação no nível 3 apesar de o nível 1, 2 e 4 terem sido referenciados pelos docentes.

As educadoras que escolheram o nível 3 dão como razão, a cooperação entre docentes na articulação das áreas de conteúdo, apesar de algumas considerarem que ela tem um peso médio, colocando a articulação a par com outros projectos do PCG e referenciando que deve haver um equilíbrio “*com outras coisas*”. Questionamo-nos contudo, este argumento, uma vez que a articulação não deve ser pensada em separado “*das outras coisas*”, pois tem que estar intrinsecamente inserida em todo o processo.

Em relação ao 1º Ciclo, a razão que suscita maior atenção relaciona-se com o facto de ser considerado um “*processo que ainda não está completamente desenvolvido e estabelecido, pelo que ainda não apresenta resultados*” o que parece revelar que os docentes ainda não estão muito à vontade nesta dinâmica. Por outro lado, o argumento apresentado pelo “*facto de a escola não ter ensino pré-escolar*” parece ser uma razão frágil, uma vez que na proximidade do estabelecimento de ensino há um jardim-de-infância e a maior parte das crianças que o frequentam se inscrevem no 1º ano nesta escola. Verificam-se, contudo, docentes que referem ser benéfico para o desenvolvimento do aluno, a sequencialidade que deve existir entre os dois ciclos, o conhecimento do historial dos alunos, a previsão de realização de actividades com o pré-escolar. Os professores que referem o 1 e o 2 dão como razões a extensão do currículo, o pouco tempo de trabalho no actual agrupamento, as diferenças nos objectivos de cada grau de ensino, a incompatibilidade de horários e o excesso de reuniões, e ainda que articulação deve ser remetida para situações a nível comportamental. Parece-nos que estes argumentos revelam práticas pouco integradas e reflexivas, e onde a justificação é externa ao próprio professor não perspectivando uma implicação e envolvimento na mudança e na visão da escola como um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional. Os docentes que referem o nível 4 fundamentam a sua opção no favorecimento das transições, sendo que algumas vêem essa articulação mais importante antes da entrada para o 1º Ciclo. Fazem referência ao conhecimento do percurso escolar, à partilha de experiências e à proximidade das crianças. Existem aqueles que consideram que a articulação é colocada na organização do ambiente, nos conteúdos a trabalhar valorizando aquilo que as crianças aprenderam no ciclo anterior.

5.1.4 Análise da quantidade e tipo de actividades de articulação em que o docente participa, em média, em actividades de articulação na sala/escola ao longo de um trimestre

Através desta questão quisemos saber a quantidade e tipo de actividades desenvolve o docente na sala /escola, no sentido de averiguar se as suas práticas espelham real articulação entre ambos os ciclos.

As respostas dos docentes podemos encontrar práticas variadas, sendo que tal como na questão anterior encontramos uma maior dispersão nas respostas dos professores do que nos educadores.

Relativamente ao pré – escolar seis educadoras (75%) referem que fazem mais de quatro actividades de articulação por trimestre, assinalando por exemplo as seguintes:

- *Actividades no âmbito do Centro de recursos/biblioteca escolar/ Plano Nacional de Leitura*
- *Actividades no âmbito de um projecto de escola sobre alimentação*
- *Actividades de matemática promovidas numa acção de formação do 1º Ciclo*
- *Actividades planeadas no Projecto Curricular de Escola (PCE)*
- *Semanalmente uma criança do 1º Ciclo do 1º Ano desloca-se ao Jardim de Infância para ler uma história.*

Duas educadoras (25%) referem três actividades por trimestre, mencionando, a *Recepção dos alunos; o Magusto; o Dia mundial da alimentação e a Leitura de histórias.*

Dez professores (37,5%) assinalam a realização de mais de quatro actividades de articulação; cinco professores (17,9%) mencionam que fazem duas actividades por trimestre, cinco professores (17,9%), mencionam que fazem menos de actividade, três professores (10,7%) mencionam que fazem três actividades. Em toda esta diversidade de pontuações, os exemplos apontados são comuns. Dois professores (7,1%) atribuem 1 actividade e, curiosamente, há uma docente que apesar de ter considerado que não faz actividades refere as seguintes:

- *Reuniões para marcar actividades em conjunto*
- *Reuniões para detectar problemas precoces*
- *Visitas às salas do Pré-escolar*

Em suma, na análise desta questão a maioria das educadoras coloca três a quatro actividades por trimestre, enquanto nos professores encontramos uma maior dispersão em todos os níveis, havendo alguns que não o mencionam. As respostas centram-se mais ao nível de actividades do PAA, como contos, teatros, visitas de estudo, actividades em

momentos fortes vividos durante o ano lectivo. De salientar que a maioria das actividades se referem a actividades entre grupos ou PCE.

No gráfico seguinte (Gráfico 10) quisemos averiguar se os docentes sentem que existe articulação entre níveis de ensino no agrupamento.

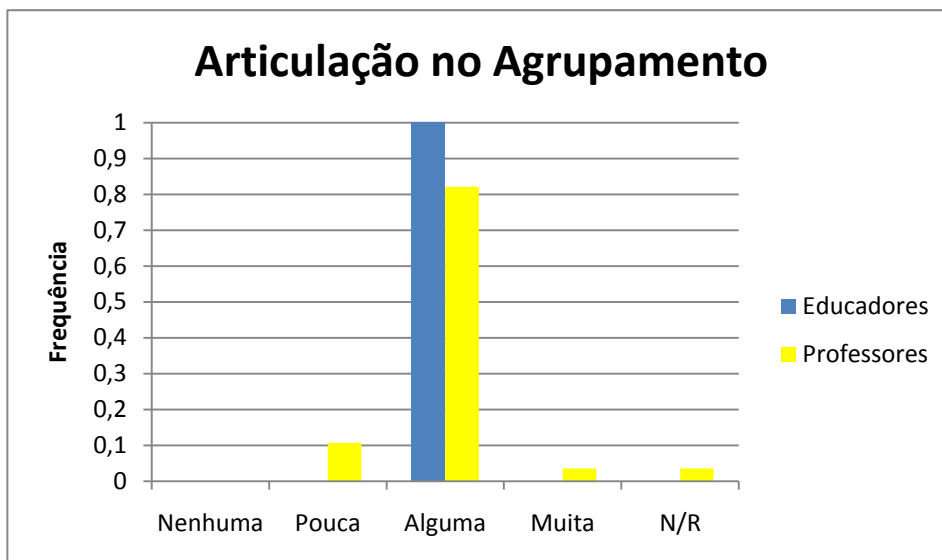


Gráfico 10: Articulação existente no agrupamento sentida pelos docentes

Na análise do gráfico é notória a escolha dos docentes, sendo que a totalidade das educadoras (100%) e de 82,1% dos professores (n=23) referem que há alguma articulação no agrupamento. Enquanto as educadoras são unânimes na sua escolha, 10,7% dos professores (n=3) referem que há “pouca” e 3,6% (n=1) refere que há “muita”. Tal facto pode estar relacionado com as concepções de articulação que cada docente possui e da forma como se organiza no trabalho da escola.

Quando questionados sobre situações de articulação, Gráfico nº11, verificamos que os docentes de ambos os ciclos apresentam opiniões semelhantes.

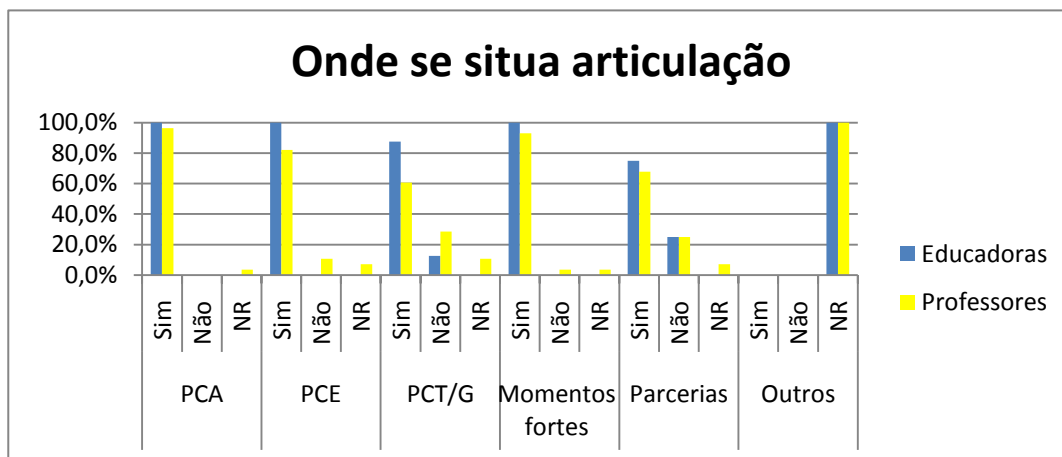


Gráfico 11: Onde se situa a articulação na perspectiva dos docentes

As educadoras (100%) consideram que a articulação se espelha em três grandes alíneas, nomeadamente nos PAA, PCE, e na vivência de momentos anuais fortes em conjunto. Os resultados obtidos pelos professores do 1.º CEB não se diferencia substancialmente, embora se verifique uma maior dispersão nos resultados. Surpreendentemente no PCG/T os professores manifestam a percentagem mais baixa (60,7%; n=17), colocando as parcerias num nível superior, perto de 67,9% (n=19). As educadoras de infância apresentam uma opinião contrária nestas duas alíneas, apesar de o PCT ser apresentado em penúltimo lugar.

De salientar que apesar de não vir mencionado nesta questão, o PEA, documento orientador por excelência onde deve estar mencionada a articulação, nenhum docente o menciona na alínea “outros”.

No gráfico seguinte (Gráfico 12) quisemos averiguar quais as percepções dos docentes relativamente aos actores que intervêm na articulação.

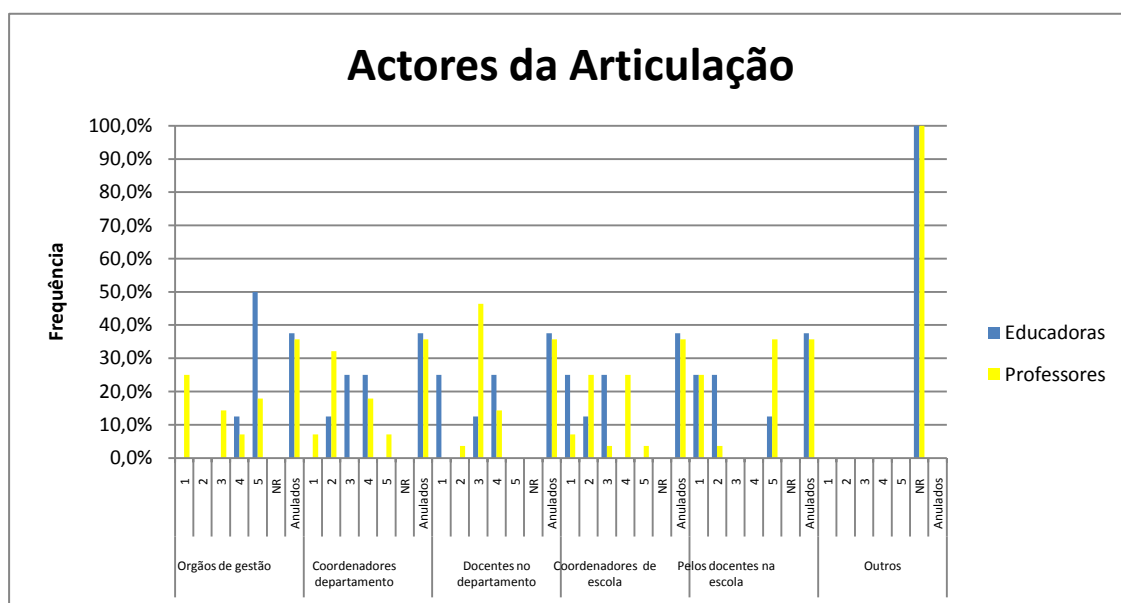


Gráfico 12: Actores que intervêm na articulação segundo os docentes

Tal como podemos verificar no quadro 25% das educadoras (n=2) colocam a articulação em primeiro lugar e em igual valoração pelos docentes no departamento, pelos coordenadores de escola, e pelos docentes na sua escola. Nos professores do 1.º CEB também 25% (n=7) consideram os órgãos de gestão e os docentes na sua escola. Contudo 25% das educadoras (n=2) colocam em segundo lugar a articulação nos docentes na sua escola, enquanto 32,1% dos professores (n=9) a colocam nos coordenadores de departamento, seguidos (25%; n=25) dos coordenadores de escola. Em terceiro lugar as

educadoras colocam em igual valoração (25%; n=2) os coordenadores de escola e os coordenadores de departamento, enquanto 46,4% dos professores (n=13) colocam os docentes de departamento. Em 4º lugar 25% das educadoras (n=2) consideram em igual valoração os docentes de departamento e os coordenadores de departamento, enquanto os 25% dos professores (n=7) consideram os coordenadores de escola, havendo alguma expressão no coordenador de departamento (17,9%; n=5) e por todos os docentes no departamento (14,3; n=4). Finalmente em quinto lugar 50% das educadoras (n=4) colocam os órgãos de gestão enquanto 37,5% dos professores (n=10) colocam os docentes na sua escola. Tal dispersão de resultados, torna visível a falta de clarificação das funções dos coordenadores, mas simultaneamente, um envolvimento pessoal, por vezes, mais ou menos distanciado.

Para além dos agentes implicados na promoção de actividades de articulação, pretendemos também averiguar se os docentes sentem que têm poder de decisão dentro do agrupamento (Gráfico 13).

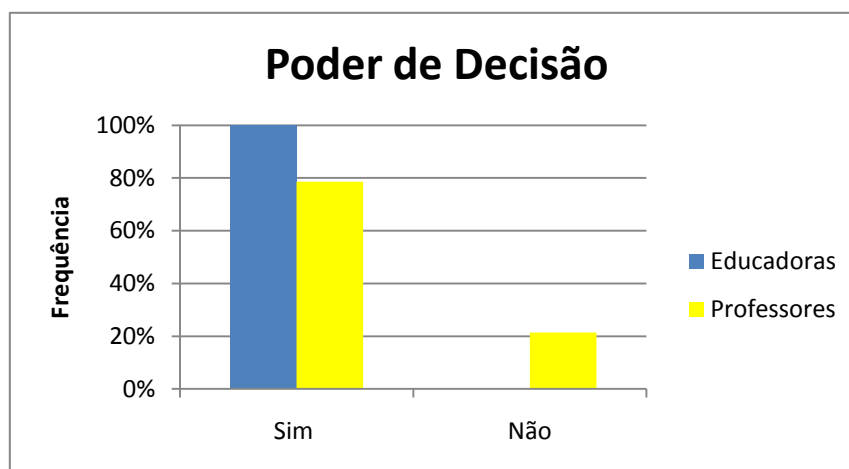


Gráfico 13: Poder de decisão dado aos docentes pelos órgãos de gestão

Tal como se pode observar, ambos os ciclos consideram que os órgãos de gestão lhes conferem poder de decisão no exercício das suas funções, representados pela totalidade das educadoras (n=8) e 78,6 nos professores (n=26). Contudo, 21,4% (n=6) destes últimos docentes referem que não.

Neste sentido, a totalidade das educadoras considera que tem completa liberdade de decisão ao nível dos PAA, percentagem não atingida pelos professores do 1.º CEB em nenhuma das alíneas (Gráfico 14).

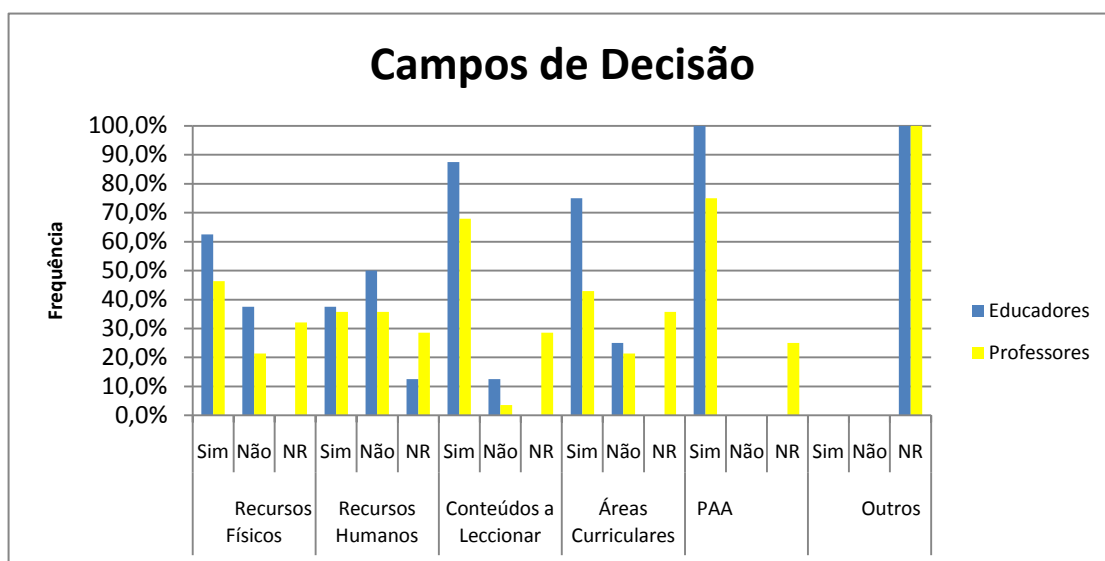


Gráfico 14: Níveis de decisão sentidos pelos docentes

Relativamente aos campos de decisão sentidos pelos docentes, o gráfico revela uma maior dispersão nos professores do que nas educadoras. Contudo as educadoras referem em todas as alíneas a sua percepção em relação a estas questões, havendo só numa algumas docentes que não respondem, enquanto que nos professores há um número considerável de docentes que não responde. Em ambos os ciclos é expressivo o poder de decisão em todos os campos, referindo por ordem decrescente os conteúdos a leccionar, os recursos físicos, na escolha do horário das áreas curriculares.

Consideramos que quanto aos recursos humanos um número expressivo de educadoras e professores considera que não tem poder de decisão, o que em certa medida contradiz o gráfico anterior, no qual 100% educadoras consideram que tem poder de decisão e quando questionamos neste gráfico em que campos, existe um número significativo que refere “não” em quatro alíneas. Relativamente aos professores esta contradição não é tão sentida, uma vez que 21,4% (n=6) revelou no gráfico anterior que não tinham poder de decisão.

Para além da recolha das percepções dos docentes através dos questionários, analisamos também os PCT das educadoras de infância procurando evidências na sua intencionalidade de articulação curricular entre níveis de escolaridade. Contudo, tal análise não era possível nos PCT dos professores do 1.º Ciclo dado o número elevado de docentes, pelo que optamos por elaborar uma entrevista à sua coordenadora. Por sua vez, a elaboração de uma mesma entrevista à coordenadora de estabelecimento das educadoras de infância em

questão, não era também possível pois exerce funções de coordenação e, para este efeito, de investigadora. Por conseguinte, iremos apresentar conjuntamente os dados mais relevantes deste conjunto de instrumentos.

5.2 Análise da entrevista e PCT das educadoras do pré - escolar

Para esta dissertação foi entrevistada a coordenadora de departamento do 1º Ciclo, que acumula funções de coordenação numa EB1/JI do agrupamento.

Esta docente trabalha há 25 anos, já exerceu vários cargos na sua vida profissional, nomeadamente vice-presidente no executivo de um agrupamento, leccionou no ensino regular e no ensino especial (especializou-se em deficiência mental - motora). Coordena o departamento do 1º Ciclo constituído por trinta professores, distribuídos por seis escolas, entre os quais vinte e oito são professores titulares de turma e dois são professores de apoio sócio – educativo.

A entrevista⁹ pretendia, tal como já foi referenciado, averiguar as percepções que a docente apresenta em relação à articulação entre a EPE e 1.º CEB. As concepções apresentadas pela coordenadora serão complementadas com a análise de dois PCT da EPE, sendo que as docentes fizeram intercâmbio com duas turmas do 1º CEB, nomeadamente o grupo dos 3 anos com a turma do 1º ano e o grupo dos 5 anos com a turma do 3º ano. Esta articulação tem como enquadramento o PAA, operacionalizado em actividades de currículo dentro da sala. Assim sendo, pretendemos perceber se as representações da coordenadora sobre articulação correspondem às práticas operacionalizadas na escola. As categorias encontradas para a análise da entrevista foram as seguintes:

- Percepção sobre articulação
- Vantagens da articulação
- Papel dos coordenadores
- Espaços e tempos da articulação
- Práticas de articulação
- Colegialidade /profissionalidade docente
- Constrangimentos

A análise da entrevista, e relativamente à percepção que a coordenadora tem sobre articulação, podemos verificar que as suas concepções vão de encontro àquilo que Perrenoud (2004:9) considera essencial no conhecimento profissional, “prever uma reelaboração da

⁹ A Transcrição da entrevista encontra-se no Anexo 3

experiência prática e deliberativa, graças à mobilização de instrumentos de observação e investigação colaborativa; e de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão, que passa por uma intencionalidade de sentidos que estão carregados de opções individuais e colectivas”. Neste sentido a coordenadora refere, que “...*articulação tem que surgir, tem que vir de uma necessidade do próprio docente para melhorar a sua prática. Para mim, articulação tem que surgir de uma necessidade de acompanhar exactamente... as novas dinâmicas, as novas formas de estar sociais.*” (p.140) concretizando em linguagem figurativa “*uma articulação é algo que funciona... não é paralelo, mas é intrincado, quer dizer, é a mesma coisa que tu estares no teu jardim, eu estou no meu 1º ciclo e temos que trabalhar para pôr uma peça em palco, uma peça comum*” (p. 139). Considera que esta acção passa pelos agentes da escola, definindo como postura “*Dentro de cada estabelecimento de ensino, as pessoas não se pautarem por... movimentos separados e quando digo movimentos digo, Jardim para um lado, 1º Ciclo para o outro*” (p.141).

Na análise dos PCT da educadora dos 5 anos¹⁰ podemos encontrar transcrições das OCEPE neste sentido, nomeadamente quando a mesma refere «*A realização de projectos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo podem ser um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo*» (p.180). Este conhecimento mútuo é referido pela coordenadora de docentes do 1º Ciclo quando expressa que “*Um educador deverá conhecer bem, por exemplo, qual é o programa de um primeiro ano de escolaridade, ao nível da Matemática, ao nível da Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo um professor deverá conhecer quais são as temáticas, a forma como são abordadas e o que é que é abordado a nível por exemplo dos cinco anos*” (p.142).

A coordenadora considera que hoje o ensino é uma realidade completamente diferente mas que ainda não há docentes que não têm a abertura necessária para mudar as suas práticas, quando refere “*Passa muitas vezes pela compreensão, de que hoje em dia a realidade escolar não tem nada a ver com o que acontecia, por exemplo, há 7 anos atrás, 6 anos atrás, não tem comparação. Portanto, há toda uma caminhada, e isto também ao nível da articulação...*” (p.139). Da mesma forma, a educadora dos 5 anos tem a mesma percepção ao estabelecer como uma das prioridades, algumas metas do PEA e PCE, merecendo-nos salientar a que se refere “*Fomentar articulação vertical e horizontal entre os diferentes graus de ensino através da partilha de experiencias diversificadas e planificações entre os*

¹⁰ Os PCT das educadoras de infância encontram-se no Anexo 10

diversos grupos da escola, de forma a promover um ensino que promova na criança “um Saber em uso” e que a ajude a integrar nos diversos contextos do dia-a-dia” (p. 178/179).

Relativamente à segunda categoria, nomeadamente aos benefícios que a articulação traz para o processo de ensino aprendizagem, a coordenadora refere *“é uma mais-valia, é importante e só assim é que eu entendo que um ciclo se complementa no outro que vem a seguir e assim sucessivamente” (p.139/140).* No entanto, no PCT dos 5 anos a educadora é mais concreta quando refere que *«O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.» (p. 180),* bem como faz de referências ao dizer que *“o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permitem valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (p.180),* o que nos leva a pensar que esta docente valoriza a articulação entre ciclos e a entende como uma forma de haver continuidade entre os dois ciclos.

Relativamente à terceira categoria, nomeadamente papel de coordenadora nos processos de articulação, a entrevistada manifesta falta de conhecimento dos documentos legais, que coloca o coordenador de departamento como aquele que em primeira instância deve promover essa articulação junto do seu departamento, e remete esta acção para os docentes e para a direcção, ao dizer

“Não há, a nível legislativo não existe, eu desconheço. Não há uma figura que articule. A direcção emana que se articule, dá directrizes nesse sentido, calendariza reuniões nesse sentido. Cada um dos docentes deve ser o primeiro a estabelecer a articulação. É uma questão de necessidade do próprio docente de modificar a sua prática pedagógica”.(p.148)

E completa ainda o seu discurso *“Para mim, articulação tem que surgir, tem que vir de uma necessidade do próprio docente para melhorar a sua prática. Para mim, articulação tem que surgir de uma necessidade de acompanhar exactamente... as novas dinâmicas, as novas formas de estar sociais”*(p.140). Não encontramos em ambos os PCT analisados qualquer referência a este aspecto. No entanto, a análise dos questionários (gráfico12), diz-nos que, à semelhança da coordenadora, as educadoras não colocam a coordenadora de departamento na primeira prioridade, sendo substituída em igual valor pelos docentes de departamento, os docentes na sua escola e pelo coordenador de escola, enquanto os professores consideram que a articulação deve ser promovida pela coordenadora de escola e os órgãos de gestão. Neste sentido pensamos que não existe uma verdadeira consciência por

parte dos docentes das hierarquias que devem ser estabelecidas nos processos de articulação. Contudo a coordenadora de departamento faz referência à articulação dentro de cada escola, ao dizer que *“entendo que ao nível da articulação funciona melhor, dentro do próprio estabelecimento de ensino entre Jardim de Infância e 1º Ciclo”*(p.140).

Relativamente às referências sobre os espaços e tempos em que deve ocorrer a articulação, a entrevistada considera que nas reuniões de departamento não há espaço para o trabalho de articulação entre ciclos ao dizer que *“As reuniões de departamento têm, por vezes, vários temas, várias situações para resolver, que não se compadecem num grupo por exemplo de trinta e uma pessoas, estar ali para debater pormenores só de articulação.”* (p.139). Desta forma esta reflexão é remetida para as reuniões de estabelecimento de ensino e para as reuniões de ano ao dizer que *“...de há dois anos a esta parte foi criada a figura de conselhos de ano, ou seja, as pessoas reúnem-se por anos lectivos, calendarizam, organizam a planificação toda por anos lectivos e por vezes a nível de Conselho de Docentes tenta-se redimensionar os problemas”* (p.138). Esta articulação é a denominada por Alonso (1996) *articulação horizontal* que é a que se enquadra no mesmo ciclo, que neste caso parece-nos que se destina a uniformizar instrumentos e práticas entre todos os docentes e não propriamente a atender às realidades de cada escola. Contudo, é nas reuniões de estabelecimento de ensino que a docente considera ser mais possível a articulação entre os dois ciclos, ao dizer *“Uma escola que tenha Jardim de Infância e 1º ciclo. Quando reúno com os professores, reúno na minha escola na EBI de A.N., reúno professores, educadores, com o Conselho Docente daquela escola, para projectarmos um final de ano uma actividade comum, uma exposição comum, seja o que for”*. (p. 141). Na análise dos PCT encontramos referências a reuniões, ainda que pouco concretas quando a educadora dos 5 anos refere que *“O Planeamento das actividades anuais (PAA) é feito em comum com o 1º ciclo, assim são projectadas, a articulação que se estabelecerá entre todos os grupos e as concretizações a realizar através de actividades já pensadas ou a projectar com as crianças”* (p. 180). Relativamente ao PCT da educadora do grupo dos 3 /4 anos não encontramos qualquer referência a este aspecto, limitando-se a informar como irá ser feita a articulação, sem manifestar os processos de planificação (p.185).

Do mesmo modo, a coordenadora entrevistada considera que é preciso haver reuniões para trabalhar a articulação, dizendo contudo, que as reuniões de departamento não são passíveis de reflexão sobre esta temática. Neste sentido refere que *“...na minha óptica, não deve passar, pela calendarização de reuniões com trinta e um docentes, portanto no nosso caso, com trinta e um docentes do primeiro ciclo e mais nove que são os educadores,*

...“(p. 143). Antes valoriza, com bastante ênfase, e por diversas vezes ao longo da entrevista, as reuniões de passagem de testemunho entre os dois ciclos, ao dizer, “...no final do ano lectivo, se as pessoas se juntarem, há a possibilidade de se saber quem vai ficar com o primeiro ano, quem vai pegar nos cinco anos. Um passar de testemunho completo, eu penso que eliminaria, ao nível do primeiro ano alguns problemas” (p.143). Completa esta sua percepção remetendo a articulação para os educadores dos grupos de cinco anos e professores que vão iniciar o 1º ano ao referir “Por exemplo, criar-se reuniões repartidas, em que no último período, uma hipótese, os professores que vão pegar no primeiro ano e os educadores dos cinco anos, em vez de estarem em reuniões de conselhos docentes separados, criarem aí momentos de articulação” (p.143/144). Neste sentido parece-nos que esta coordenadora valoriza essencialmente a articulação na altura da transição das crianças para o 1º Ciclo, não se envolvendo na promoção das reuniões que ela própria considera relevantes. Relativamente ao PCT encontramos referências de reuniões e encontros durante o ano entre educadores e professores, ao referir que “serão convocadas e realizadas reuniões e encontros, sempre que necessário” (p.180) ainda que seja de uma forma vaga, sem a informação dos tempos e espaços precisos. Neste sentido, nos PCT, as educadoras confirmam o seu espaço de decisão e de poder, através de convocatórias para reuniões.

Relativamente à categoria que se refere às práticas que estão subjacentes na articulação, a coordenadora entrevistada faz referência à necessidade de os docentes de ambos os ciclos se pautarem por um trabalho quotidiano articulado, exemplificando com actividades que se estabelecem ao nível do PAA, apesar de reconhecer que a existência dele não é por si só sinal de articulação. A este respeito dá o exemplo “o próprio plano anual de actividades que hoje em dia, como é calendarizado e há toda uma plataforma que existe para onde são inseridos, em que cada um de nós é capaz de visualizar aquilo que a outra escola faz” (p.138). Este exemplo parece-nos pouco clarificador, pois trata-se da elencagem de actividades que são projectadas em cada escola.

Prevê também a realização de reuniões de docentes, ao dizer que as práticas “traduz-se por reuniões, reuniões” (p.139), apesar de considerar que existe um grande descontentamento entre os docentes na calendarização de mais reuniões “se houvesse mais reuniões programadas para articulação, as pessoas reagem de uma forma desagradável ou seja, não concordam que haja mais reuniões” (p. 148), informando que durante o ano houve poucas reuniões de articulação e que estas se reportaram à passagem de testemunho entre os dois ciclos (p. 148). Um exemplo de actividade de articulação no estabelecimento de ensino é expresso do seguinte modo:

Articulação é por exemplo uma vinda de um planetário a uma escola. Nessa actividade estão, depois de ajustada a linguagem para a faixa etária, essa actividade é programada dentro daquele estabelecimento de ensino, para os diferentes níveis etários, para toda a escola. E quando eu digo escola, não separo nunca, É Jardim de Infância e 1º ciclo; 1º Ciclo e Jardim de Infância. Isto é articular (p.141).

Ao falar da articulação no estabelecimento de ensino que coordena, exemplifica referindo “*Começa na família, começa no acolhimento das crianças, começa na chegada, começa na refeição, começa no desenrolar do dia, começa nos problemas que vão surgindo no percurso diário e tudo se compõe e tenta resolver no espaço escola dia a dia*” (p. 140). Tais afirmações parecem demonstrar que a actividade e as rotinas assim referenciadas exprimem, por si só, toda a abrangência do conceito de articulação. Estas rotinas são decorrentes do dia-a-dia e não foram referenciadas como espaços e tempos de espírito de partilha e colaborativo entre os docentes. Apesar de nos PCT estar mais explícito algumas situações de partilha, ainda que de uma forma superficial, uma educadora prevê procedimentos para uma melhor transição das crianças para o 1º ciclo através da relação ao dizer “*...conhecimento mútuo dos princípios e orientações dos dois níveis. Debate de propostas para a melhor integração e aprendizagem de cada criança*” (p. 183). Consideramos ainda vaga esta informação, não se observando as estratégias nem a operacionalização destas acções.

A coordenadora não vê benefício na junção de grupos, no sentido de trabalhar conteúdos curriculares entre grupos, quando refere

“Eu não estou a ver neste momento, a abrangência dos educadores... e de alguns professores também de 1º Ciclo, no sentido de se colocar crianças aos cinco anos, numa sala de aula para irem estar uma manhã. Por exemplo, uma forma de articulação, numa sala de aula em que há um cumprimento, “bicho papão”, que é último período de aulas. Pegar numa turma, ou num grupo de meninos dos cinco anos e levá-los uma manhã fazer uma actividade plástica a uma turma de um 2º ano ou de um 1º ano que está a entrar quase no 2º, para se sentar e perceber o que é que lhe vai acontecer. Acho que aquela actividade desestabiliza em certa medida um processo de aprendizagem que foi feito na sala de aula, quando o que muitas vezes acontece é que as crianças chegam a Setembro e há um caos total.” (p.145)

A coordenadora considera que os níveis de ensino são muito diferentes e estas acções, que ela considera isoladas, não promovem continuidade entre ciclos, ao dizer

“...As crianças não ficam preparadas após o período de férias para entrar numa orgânica completamente diferente, que é estar sentado, ouvir um professor, aprender

conceitos, aprender letras, aprender números, aprender as três grandes áreas do primeiro ciclo Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Acho que há aqui uma mudança tão grande, mesmo ao nível da postura, do conceito de sala de aula” (p.144).

Neste sentido parece-nos que são mais valorizados os conteúdos formais da aprendizagem do 1º Ciclo manifestando uma ausência de uma visão integradora dos conteúdos. Contudo na análise dos PCT, é valorizado a articulação entre os grupos do pré – escolar e o 1º Ciclo, nos projectos dos apadrinhamentos, que nascem da necessidade de promover continuidade entre ciclos e são o início de várias actividades a serem desenvolvidas entre grupos. O PCT da educadora do grupo dos 5 anos exprime como surgiu, bem como foi feita a reflexão entre os docentes ao dizer

“Durante uma conversa acerca do comportamento e de ser grande, surgiu o tema da entrada na Escola no próximo ano. Posteriormente, em conversa com as colegas do 1º ciclo, surgiu uma ideia para a integração das crianças deste grupo de cinco anos, se fazer de forma mais positiva. Ideia que se concretizou no apadrinhamento por cada criança que está no 3ºano e para o ano estará no 4º, de uma do grupo dos 5 anos, no sentido de a ajudar a conhecer melhor a Escola e a sentir que no próximo ano, têm um par mais experiente que os apoia. Durante este ano, desenvolveremos actividades em comum” (p. 182/183).

Em seguida, o PCT prevê os passos a serem desenvolvidos no projecto, nomeadamente, quando refere, por exemplo “ *Registo das semelhanças e diferenças entre o jardim-de-infância e o 1º Ciclo*”; “ *Ajuda na integração no 1º Ciclo no próximo ano*”; “ *Actividades planeadas e realizadas em conjunto ao longo do ano.* (p.181). O mesmo acontece com o PCT da docente dos 3 anos, quando prevê no seu PCT a articulação com o 1º Ciclo, situando algumas actividades de articulação:

“A articulação com o 1º Ciclo vai ser realizada através do Plano Anual de Actividades, elaborado por todos os docentes da escola e que prevê actividades do Projecto Curricular de Escola “Educar para a Saúde”, visitas de estudo, festividades que ocorrem durante o ano. Mais concretamente com as crianças do 1º ano do 1º Ciclo será desenvolvido o projecto dos apadrinhamentos, que abordará todas as áreas de conteúdo, com maior incidência na área da formação pessoal e social, uma vez que se trata de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 / 4 anos, que na sua maioria entrou, este ano, pela primeira vez para o jardim-de-infância. Este projecto surgiu das necessidades detectadas pelos docentes, após a observação das crianças, e teve como ponto de partida a integração de ambos os grupos à escola, nomeadamente os primeiros ao 1º Ciclo e os segundos ao jardim-de-infância” (p.185).

Quando é questionada na entrevista, se a coordenadora considera que deve haver articulação nas metodologias, a sua resposta é mais uma vez remetida para a passagem de testemunho no final em reuniões de passagem de testemunho quando refere

“ Tem, por isso é que eu digo que tem que estar antes. Um professor que vai dar o primeiro ciclo tem que conhecer, deveria conhecer muito bem as crianças que vai receber em mão, assim, tal e qual fazer-se um registo clínico, esta criança é assim, assim, assim, assim, esta família tem estes problemas, tem aquelas valências, é extraordinária nisto, é mais forte naquela área, eu acho que este conhecimento do educador para com as suas crianças é muito importante ” (p.144).

A operacionalização da articulação é colocada nas actividades do PAA quando dá como exemplo, entre outros

“Se eu projecto uma “Feirinha” no estabelecimento de ensino, não me passa pela cabeça o 1º ciclo fazer a “feirinha” e o jardim-de-infância não partilhar daquela “feirinha”. Se eu tenho uma viagem programada a um teatro, para ver uma peça de teatro, não me passa pela cabeça calendarizar uma saída ao teatro, ao Porto, e as crianças dos quatro e cinco anos do Jardim de Infância não partilharem desse momento ” (p.145).

Parece-nos que a coordenadora considera a uniformização de actividades como sinal de articulação quando refere *“Uma actividade que só estava calendarizada para o quarto ano, mas entendemos depois de perguntar ao planetário, por exemplo, como funcionava, se havia forma de poder projectar as imagens e mostrar, se estava ajustada, respondem-nos que sim, mandam o programa e automaticamente nós nos articulamos entre toda a escola”*. (p. 142). Em nosso entender parece-nos que estas concepções assim referenciadas não são significativas de articulação, se elas não partem das crianças e as necessidades do grupo, mas antes parecem-nos actividades que partem do adulto e que aparecem de forma pontual e sem continuidade. Na análise dos PCT podemos verificar que o início do intercâmbio entre grupos nasce da necessidade dos grupos, e da reflexão conjunta entre os docentes.

Relativamente à colegialidade/profissionalidade docente, a coordenadora de docentes mais uma vez considera que na altura da transição das crianças dos 5 anos para o 1º Ciclo é crucial a partilha entre docentes, ao referir que a educadora deve passar informações relativas ao grupo que acompanhou, nomeadamente *“o que aprenderam, situações de comportamento, situações de conflitos, constrangimentos, dificuldades, distúrbios, muitas vezes que primeiro que se percepcionem acaba por complicar muito mais e essa perda de tempo é muito grande”* (p.143), acrescentando ainda que *“Se um professor souber que vai pegar no 1º ano de escolaridade, se souber o que foi trabalhado, como foi trabalhado*

determinado tipo de temática, é mais fácil dar-lhe uma continuidade, do que pegar do nada e partir dali para desbravar terreno” (p.142). Ao ser questionada se só deve ser nesta altura a coordenadora reafirma *“Principalmente aí, porque a articulação diária no estabelecimento de ensino. Eu acho que é mais fácil de gerirmos dentro do próprio estabelecimento de ensino”* (p.144). Sem pretendermos retirar importância a este momento, parece-nos que ele deve ser acompanhado de um trabalho articulado ao longo do ano pois, caso contrário, só beneficiará, ou não, o conhecimento por parte do professor das crianças que vai receber, e não há uma vivência das crianças entre si e do professor com elas.

Relativamente aos constrangimentos que ocorrem na articulação é enfatizado pela coordenadora, diversas vezes que *“Na minha filosofia de trabalho, é a abertura”,* reforçando que *“Ainda se nota uma divergência grande, ainda existe um “umbiguismo”, a minha sala de aula, a minha turma, o meu cantinho e se ninguém vier aqui ver o que estou a fazer no meu cantinho... Ainda temos isto. Infelizmente é uma realidade, é um constrangimento na minha óptica”* (p.145/146). Todavia, considera que existe uma grande insatisfação dos docentes ao referir que *“a maioria das pessoas estão resabiadas com o sistema,”*(p.139). São ainda assinalados como constrangimentos a articulação entre escolas, devido a não partilharem o mesmo espaço físico, bem como os estabelecimentos de ensino com poucas salas, o que torna *“uma articulação pobre”* (p. 146). A coordenadora considera igualmente um constrangimento o facto de o 1º Ciclo ter um programa obrigatório em contraposição a EPE, ao referir que isso compromete inevitavelmente a transição entre ciclos, conotando-a como sendo *“complexa e muitas vezes arrastando consigo dificuldades, não inerentes às dificuldades mentais da criança, mas inerentes à própria dinâmica do 1.º ciclo, há um programa a cumprir, há aprendizagens a efectuar, há uma avaliação a estabelecer e a mostrar e a concretizar e a evidenciar aos pais, à família, à tutela”*. (p.144).

A coordenadora sente que a articulação dentro do agrupamento onde lecciona se verifica mais dentro de cada escola, havendo ainda um longo caminho a percorrer pelas escolas no seu conjunto, quando diz *“Articulação entre si eu verifico mais que existe escola a escola... na minha óptica ainda não se conseguiu uma dinâmica de parceria total”* (p.138). Ressalva que possivelmente a abertura do parque escolar no seu agrupamento possa constituir uma mais-valia para articulação, pois considera que *“Vai permitir ... que alguns de nós aprendamos, aprendamos exactamente a trabalhar todos no mesmo local e com os mesmos meios”* (p.146). Parece-nos que este argumento poderá ter algum enviesamento, uma vez que não é pelo facto de ambos os ciclos se encontrarem no mesmo espaço físico que articulação é mais fluida, para além do facto de, para que haja articulação os principais

intervenientes e meios são os próprios docentes, mediante os recursos existentes e definindo metas para que aconteça.

A entrevistada refere ainda que o *“Agrupamento é um todo, mas penso que vai ainda necessitar de mais tempo, um abrir de mentalidades, um abrir de vontades por parte de alguns docentes”* (p.140). E acrescenta que *“No nosso agrupamento ainda vejo que há alguns Jardins-de-infância bastante à margem do 1º ciclo, ou se quisermos pôr de outra forma, alguns 1º ciclo à margem do Jardim-de-infância”* (p. 140).

Em suma, a análise da entrevista manifesta algumas preocupações com o desenvolvimento de uma articulação entre ciclos eficaz, mas verificamos simultaneamente que existem algumas lacunas ao nível de conceito e abrangência, bem como dos decisores. A entrevista manifesta, no entanto, algumas premissas relevantes nomeadamente a necessidade do docente mudar de postura na sua actividade profissional e progredir no espírito colaborativo e partilha de experiências. Contudo, as questões da articulação não são especificadas de maneira clara e, muitas vezes, é colocada em actividades pontuais do PAA e no final do ano lectivo, como transição de ciclos.

No entanto os PCT espelham articulação curricular entre grupos com continuidade, que apesar de ser pouco explorado no PCT a sua concretização e os tempos de partilha e espírito colaborativo entre os docentes de ambos os ciclos, elas são sinal de algo mais concreto que ultrapassa o simples cumprimento de um PAA.

Capítulo VI- A Intervenção - o papel dinamizador do Coordenador de Estabelecimento

A análise das notas do investigador constitui uma fonte rica de informação na investigação qualitativa, uma vez que validam as práticas e mudanças ocorridas nos intervenientes do estudo em causa. Segundo Alonso (1998:1)

“a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal. Isto implica que a permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, estabelecendo um contacto directo e personalizado com a realidade”.

Neste capítulo vamos proceder à análise dos documentos que o investigador reuniu ao longo do seu trabalho de campo. Os documentos serão identificados da seguinte forma: relatório do coordenador de estabelecimento (RCE)¹¹, Notas do Investigador (NI)¹², Actas (A1¹³, A2¹⁴, A3¹⁵ e A4¹⁶) e registos fotográficos¹⁷. De realçar que o trabalho de campo aqui descrito é feito entre Setembro de 2009 e Fevereiro de 2010. Contudo, tal como já referimos, o investigador assume simultaneamente o papel de coordenador de estabelecimento onde o estudo se processa, interferindo no ambiente no sentido de provocar mudanças significativas ao nível da articulação entre ciclos de ensino e deste modo assumindo um papel de observador participante.

A mudança na cultura escolar é um passo muito importante para que se proceda a um ensino com sentido e contextualizado, “apesar de criar instabilidade e ambiguidade, substituindo a ordem e previsibilidade pela desarmonia e a surpresa” (Alonso *et al.*, 2001:25). Daí a resistência muitas vezes encontrada junto dos docentes, “que sem ter uma visão clara do porquê e para quê da mudança que se pretende conseguir, assim como sem uma explicação e contextualização suficientes do como e sem um envolvimento e participação dos professores enquanto protagonistas da mudança” (Alonso, 2001:27), norteiam as suas acções pela repetição e com pouco espírito crítico.

Nas funções de coordenadora verificamos que ao nível da organização do ambiente havia uma certa dicotomia entre os dois ciclos, muito influenciada pelo tipo de edifício onde funciona a escola. Para além disso, quando o jardim-de-infância começou a funcionar

¹¹ Anexo 4- Relatório do coordenador de estabelecimento

¹² Anexo 5- Notas do investigador

¹³ Anexo 6- Acta da primeira reunião de conselho de docentes de estabelecimento

¹⁴ Anexo 7- Acta da segunda reunião de conselho de docentes de estabelecimento

¹⁵ Anexo 8- Acta da terceira reunião de conselho de docentes de estabelecimento

¹⁶ Anexo 9- Acta da quarta reunião de conselho de docentes de estabelecimento

¹⁷ Anexo 11 – Registos fotográficos de actividades

naquele edifício, já o 1º Ciclo estava instalado há muitos anos, o que em certa medida foi alvo de alguma polémica. Este facto favoreceu a que, tendo a escola três andares, o 1.º CEB ocupe os dois primeiros e a EPE ocupe o terceiro andar do edifício. Muito embora, o 1.º CEB “tenha chegado” primeiro ao espaço escolar, não é compreensível que as crianças mais pequenas ocupem o último andar, designadamente, por questões de desenvolvimento, mas também por questões de segurança. A nível de organização do espaço físico é ainda de referir que existe uma porta que separa os dois recreios exteriores, muito embora o espaço das refeições seja comum, pelo que podemos considerar que a própria tipologia deste edifício constitui, de alguma forma, uma dificuldade na articulação entre todos os intervenientes.

Também nas funções de coordenação verificamos que existia pouca abertura dos docentes a novas posturas de colaboração e partilha de actividades, facto que se revelou difícil de gerir nas primeiras reuniões, obrigando a que estas se tivessem resumido à transmissão de informações logísticas, emanadas pela direcção (A1, p. 165/166; A2, p.167/170). Os docentes manifestaram grande resistência a propostas diferentes, como por exemplo a elaboração de uma festa de fim de ano (tão valorizado por esta comunidade educativa e famílias), verbalizando frequentemente “*não somos obrigados a fazer isso, temos que ensinar só língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio*” (NI p. 159). Este isolamento, ausência de partilha e de reflexão conjunta, demandou criar novas formas de ver a educação e a articulação entre níveis de escolaridade em especial. Assim, como coordenadora mas também investigadora, e no sentido de encontrar consensos, numa reunião definiu-se o tema do Projecto Curricular de Escola “Educar para a saúde”(A1 p. 166; NI p. 159), com o objectivo de dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao tal bem-estar físico, social e mental. Com este Projecto, amplo e flexível, seria possível o desenvolvimento de actividades e projectos comuns, aprendizagens partilhadas sem separações por idades ou por turmas/anos de escolaridade.

Na construção do PAA, foi possível incluir actividades que espelhassem alguma articulação entre os grupos, apesar de serem pontuais, sem grande consistência nem continuidade. Para estes professores a articulação baseia-se na execução de actividades pontuais do PAA que espelhem a vivência de momentos fortes do ano. Todavia, como coordenadora não poderia proceder nem esperar mudanças repentinas por parte dos docentes, mas antes um processo a construir, um caminho a trilhar ao longo do ano. Elencaram-se, então, algumas actividades que tivessem articulação com pais e famílias,

muito embora mesmo esta proposta tivesse encontrado alguma resistência por parte dos docentes, por acharem que na comunidade há pouco investimento por parte das famílias das crianças. Tal facto revela um afastamento entre a escola e a família, e a título de exemplo disto, foi a proposta de passar um inquérito aos encarregados de educação e às crianças da EPE e do 1.º CEB sobre os hábitos alimentares, ao que os professores reagiram dizendo “*Os pais não ligam nada a isso, vais ver, vão perder os inquéritos e outros nem vão entregar*”(NI p.161). Contudo, é de salientar que se verificou uma adesão total no seu preenchimento.

A abertura do ano lectivo teria o mesmo formato para todas as escolas do agrupamento. Em cada escola, um professor do 1.º Ciclo contaria uma história às crianças da EPE e uma educadora contaria uma história às crianças do 1.º CEB. Haveria, entretanto, um palhaço que andaria pelas diversas escolas a dar as boas vindas às crianças. Esta actividade, que supostamente seria de “articulação” entre os dois níveis de ensino, suscitou a reacção da professora do 1.º CEB que se dirigiu à coordenadora dizendo “*Eu não vou contar ao pré-escolar porque eles não estão habituados a mim e ainda corre tudo mal. Eu conto ao 1º Ciclo e a Luísa [educadora] conta ao pré - escolar, que é melhor*” (NI p.160). A actividade tinha sido planeada por um grupo aleatório de docentes, constituído por um elemento de cada nível de ensino, que projectaram a abertura para todas as escolas do agrupamento.

Havia também a necessidade de requalificar os espaços da escola e a tornar mais adequada ao trabalho com os docentes, sendo para tal necessário que todos tivessem voz activa neste processo. Realizaram-se as primeiras conversas sobre a organização dos espaços da escola e do material pedagógico, em ocasiões pontuais como a hora do café ou o intervalo de almoço. A primeira tentativa partiu da coordenação que sugeriu informalmente “*E se tentássemos organizar melhor esta escola?*” As manifestações de alguns docentes foram rápidas e contraditórias “*Como? eu não sou paga para isso...*”, outras “*Eu acho muito bem, isto está uma barafunda*”(NI p. 160). Foram, assim, surgindo algumas ideias de organização dos espaços. Os recreios foram enriquecidos com materiais e jogos lúdicos, cativantes para as crianças, verificando-se uma melhoria nas relações entre pares e a ocorrência de brincadeiras mais adequadas. Aos poucos as relações entre as crianças foram sendo mais cordiais e tranquilas. Estas mudanças envolveram docentes e auxiliares, de forma a tornar a escola mais funcional e adequada às necessidades das crianças, “rompendo com a gramática predominante na escola, alterando rotinas, horários, espaços, formas de relacionamento interno e com o meio envolvente” (Alonso 2001:36).

Pudemos verificar que “à medida que a escola ia sofrendo alterações bem visíveis, o envolvimento começou a ser diferente e as relações de trabalho solidificaram-se, renovaram-se as relações de parceria, desaparecendo o trabalho individualizado de cada um na sua sala” (RCE, 156). Neste enquadramento, houve a necessidade de organizar o pessoal não docente, no sentido de haver uma maior rentabilização das suas funções, “criando-lhes um roteiro de realizações, responsabilizá-las por tarefas fixas, que lhes retirasse espaços de desocupação do dia” (RCE, p.157).

A par destas alterações a escola foi sendo ornamentada pelos diversos grupos da escola, de acordo com as épocas do ano¹⁸ bem como com trabalhos que iam sendo realizados dentro da sala ou inter-grupos. No dia em que o placard de Natal foi montado, que tinha sido realizado por todos os grupos da escola (1.º CEB e EPE), uma auxiliar verbalizou “Esta escola agora é que está a ficar mais bonita e melhor para todos”, afirmação esta com o que os professores concordaram (NI p. 163). Como investigadora fui constatando aquilo que Alonso (2001:35) refere “A mudança supõe um caminho a percorrer, onde os conflitos e problemas são inevitáveis, em que são necessárias, conjuntamente, tantas estratégias de cima para baixo, como de baixo para cima”.

Reflexão do investigador: “Os professores estavam mais entusiasmados por tudo o que se ia passando com os alunos e começou a haver mais motivação por cuidar um espaço comum, abandonando aos poucos a perspectiva individual da sua sala de aula. Desta forma começaram a criar-se momentos de reflexão conjunta, em tempos e espaços informais, que estando longe de ser o desejado, conduziram a uma nova postura e maneira de ver a escola” (NI p.163).

Surgiram as primeiras actividades em colaboração com as famílias que estavam contempladas no PAA: Implementámos o concurso “Castanha de S. Martinho”¹⁹ que consistiu na ornamentação de uma castanha em casa com as famílias. Seguidamente fez-se uma exposição na escola, as crianças votaram na sua preferida e culminou com a entrega de prémios no dia de S. Martinho²⁰, (NI p.161; RCE p. 155). As manifestações verbais dos docentes não deixaram de emergir “Já viste como os pais aderiram? Temos que fazer mais vezes. Nota-se um maior entusiasmo nas crianças” tendo suscitado alguma reflexão sobre actividade e programando naquele momento pedir a colaboração da família para a ornamentação da escola, pela altura do Natal. Ficou decidido que seria proposto a

¹⁸ Anexo 11- figuras 15/16/17/18

¹⁹ Anexo 11- figura 13

²⁰ Anexo 11- figura 14

elaboração de um Pai Natal por cada criança com a família em casa, utilizando materiais de desperdício. (NI, p.161; RCE, p. 155), Tal como na actividade anterior, esta colaboração obteve uma adesão grande por parte das famílias. Este episódio de mudança dos docentes faz-nos lembrar de novo Perrenoud (2004) quando afirma que é necessário constituir *redes* entre os inovadores, desvalorizando “as inovações em papel”.

Como coordenadora e investigadora fomos sentindo a importância da função como crucial na adesão a actividades entre grupos, pois constituíamos o elo entre professores e funcionários, facilitando os tempos e espaços para que elas acontecessem, formando “equipas pedagógicas” ou “pares pedagógicos” (Alonso, 1996:22) numa construção mais ampla de “comunidades de prática”.

A adesão ao projecto da Mimosa “A festa do leite” teve na sua concretização diversas actividades de articulação que teve vários momentos ao longo do ano. Tendo sido sugestão de um professor, que tinha tido conhecimento que esta empresa o estava a lançar no presente ano (NI, p. 159; A1, p.166), houve um trabalho entre a EPE e 1.º CEB na elaboração de actividades em conjunto como histórias sobre alimentação, competição de um jogo gigante sobre a temática do leite²¹, elaboração de uma roda dos alimentos²², elaboração de rótulos para embalagens de alimentos²³ e um *planograma* de alimentação saudável. Nesta actividade o principal da coordenadora-investigadora era escutar, participar e reflectir em conjunto como que num processo “silencioso” de investigação-acção colaborativa. Tal iniciativa culminou com a realização de uma actividade culinária chamada “Cozinheiros de Palmo e Meio” com a participação de todos os grupos da escola (RCE, p.154). Começaram, então, a surgir novas dinâmicas no processo de ensino e de aprendizagem, ainda que em estado embrionário “*promovendo nos professores e alunos, as competências básicas ou essenciais de comunicação e resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, todas elas necessárias para aprender a aprender e aprender continuando*” (Gimeno, 2001, citado por Alonso, 2005:5).

Reflexão do investigador: “*Em relação às práticas colaborativas dos professores, começa haver uma pequena mudança de atitude. A grande adesão relativamente ao concurso da castanha, levou a que os professores se interessassem em fazer mais actividades com toda a escola e com os encarregados de educação*”. (NI p.161).

²¹ Anexo 1 - figura 11

²² Anexo 11- figura 9/10

²³ Anexo 11- figura 12

Os professores estavam mais motivados, começaram a surgir reflexões pontuais do PCE, em momentos informais, relativamente às actividades ocorridas e inicia-se uma maior integração de conteúdos entre si e com o contexto.

Como dado de observação do investigador verificamos que existia um projecto de articulação curricular entre o grupo dos 3/4 Anos da EPE e o grupo do 1º ano do 1º CEB mas tornava-se necessário reflectir sobre o seu desenvolvimento em anos anteriores, avaliar e reconstruir esse mesmo projecto em função das novas realidades de cada ano escolar. Tendo as crianças da EPE a sua sala no último piso da escola e a cantina no 1º piso, há um trajeto não fácil nestas idades - subir dois andares. Verificou-se que os alunos do 1º ano, ao passar pelas crianças da EPE em grande correria, quase os “atropelavam”, tendo sido organizado um projecto de intercâmbio de ajuda do 1º ano aos pequeninos (3/4 anos), pela via dos “padrinhos”. Assim, cada aluno do 1º ano apadrinhou uma criança dos 3/4 anos. Enquanto coordenadora, propus que fizessem o registo desta iniciativa e que daquela actividade se desenvolvesse um projecto de articulação entre os dois níveis de escolaridade. Nasceu então a história “*Uma questão de escadas*”²⁴. Seguidamente, os dois docentes reflectiram como poderiam planear e desenvolver este trabalho e acordaram em propor a cada um dos grupos etários este novo desafio e compromisso social, que consistia em as crianças mais velhas ajudarem os pequeninos nas idas para o refeitório, nas saídas ao exterior nos almoços e até nos recreios. (NI, p. 161 e 162)

A partir daqui começou um intercâmbio entre os dois grupos que inicialmente abrangeu a área da Formação Pessoal e Social, e se traduziu em actividades conjuntas²⁵, saídas ao exterior, recreios, acompanhamento à hora do almoço, ... O professor do 1º ano chegou mesmo a referenciar, numa das saídas, à educadora da EPE “*Eles vão juntos, que eles portam-se melhor, não achas?*” (NI, p.161). Concretizando e dando continuidade a esta iniciativa, no Natal os padrinhos e afilhados trocam postais de boas festas²⁶ entre si.

Este intercâmbio responsabilizou as crianças do 1º ano, que estavam a ter dificuldades de adaptação à escola primária. Era uma turma maioritariamente constituída por rapazes, com dificuldade em aceitar as regras da sala de aula e actuar de acordo com o esperado. (NI p.162; RCE p. 156). A par disto, sugeri ao professor que requalificasse o espaço da sala do 1º ano, de forma a haver uma sequencialidade com o espaço vivido no ano anterior no jardim-de-infância. Em conjunto pensamos nos possíveis materiais, tendo sido introduzido um armário onde as crianças tinham ao seu dispor livros, jogos e outros

²⁴ Anexo 11- História “Uma questão de escadas”

²⁵ Anexo 11- Ver figura 7

²⁶ Anexo 11- Ver figura 4/5

materiais lúdicos, que complementavam as aprendizagens feitas na sala de aula, suavizava a mudança para o 1º Ciclo e servia de comunicação nesta articulação com o PE.

Reflexão do investigador: *“Houve um grande envolvimento entre os docentes em tornar real esta articulação. Aquilo que no início começou por trabalhar conteúdos da formação pessoal e social, passou a ser enveredado por outras áreas, nomeadamente a Expressão Musical, na aprendizagem de uma canção e registo da mesma, execução de actividades culinárias, visualização de histórias, entre outras”* (NI p. 162).

Consideramos que este intercâmbio responsabilizou as crianças do 1.º ano, e ajudou as crianças da EPE a integrarem-se melhor no jardim-de-infância, favorecendo uma articulação muito positiva entre os dois grupos.

Uma outra proposta de trabalho de articulação foi entre o grupo dos 5 anos do PE e o 3º ano do 1º Ciclo. A educadora dos 5 anos, no intervalo do almoço, perguntou aos professores qual dos grupos do 1º Ciclo estaria disponível para fazer um intercâmbio com o seu grupo. Informou que em conversa na sala com as crianças, surgiu o tema de “ser grande” e de “irem para o ano para a escola”. Naquele momento iniciei com os docentes uma reflexão sobre a importância de fazer esta articulação. Delinearam-se algumas iniciativas, entre elas, um intercâmbio mais específico com um grupo do 1º Ciclo no sentido de abordar o que significa a escola. Na reflexão conjunta ponderamos se esta articulação deveria privilegiar as crianças do 3º ano ou o professor do 4º ano, que em princípio iria ficar com eles. Decidiu-se que o melhor seria o 3º ano, pois não é certo que professor actual fique para o ano seguinte e por outro lado as crianças do 4º ano transitam para o 2º ciclo.

Em conjunto achamos que o apadrinhamento das crianças do 3º ano às crianças do grupo de 5 anos seria uma boa aposta, uma vez que, no ano seguinte, a professora que leccionasse esta turma poderia utilizar este trabalho para ajudar na adaptação à nova etapa. (NI p.162). A sua concretização obrigou a diversos encontros onde trabalharam as diferenças entre os dois ciclos e realizaram actividades culinárias, histórias, actividades plásticas, bem como troca de prendas em épocas festivas²⁷ ... notando-se um maior envolvimento e coesão entre as crianças.

Como investigadora pude verificar que a minha acção, na implementação deste trabalho de articulação do grupo dos 5 anos com o 3º ano do 1º Ciclo, promoveu a reflexão entre o grupo de docentes desta escola, ainda que em contexto informal e que apesar de

²⁷ Anexo 11- Ver figura 8

ainda não ser o desejado, pretende “*evidenciar a relevância que assume, a progressão articulada entre ciclos e níveis de ensino, pela valorização de experiências anteriormente adquiridas, pela sua sequência e aprofundamento, pela própria diluição dos processos de articulação*” (Monge, 2002:27).

O projecto “Sabientar”, promovido pela Suma e pela Câmara Municipal, foi também alvo de articulação entre grupos, na aprendizagem de conteúdos e aquisição de comportamentos e atitudes que os responsabilizou para o cuidado a ter com o ambiente, orientando-os em escolhas que visam o bem comum. Aquilo que há partida começou por ser uma grande rejeição dos docentes em aderirem a este projecto (achavam que já estavam muito sobrecarregados de trabalho), começou por ser inicialmente facilitado por mim, como coordenadora de estabelecimento, na organização e promoção de espaços, que aos poucos envolveu todos os docentes e funcionários da escola. Esta intervenção promoveu alguns momentos reflexivos entre os docentes, que se preocuparam em trabalhar os conteúdos na sala com o seu grupo, e na escola em articulação com os grupos todos. Assim sendo, as crianças desenvolveram competências que assentam “*na resolução de problemas; capacidades de comunicação; conhecimento e compreensão dos mecanismos sociais, de noções de cidadania e de economia; capacidade de autoavaliação e auto-responsabilização pelo próprio desenvolvimento*” (Alonso s/d: 3).

Sentindo uma maior abertura por parte dos docentes para a partilha e reflexão conjunta sobre o trabalho a desenvolver, e no exercício das funções de coordenação propusemos que fosse feita uma avaliação de actividades, na reunião que ocorreu em Dezembro, onde foram referenciados, como aspectos positivos do trabalho feito até aquela data,

“alterações ocorridas nos espaços da escola, apresentando-se mais funcional e organizada, o que ajudou nas actividades com as crianças e trabalho dos próprios docentes”;

“organização dos recreios... favoreceu a aquisição de brincadeiras mais adequadas, e relações mais cordiais entre as crianças”;

“o trabalho de grupos na ornamentação da escola, que a tornou mais atractiva e motivante para as crianças”;

“a participação dos encarregados de educação nos desafios propostos”;

”O workshop das broas de natal e pão realizado pela avó de uma criança foi bastante interessante, envolvendo a articulação entre grupos que culminou com o registo da receita”;

“A articulação entre o 1º ano e as crianças dos 3 anos bem como 3º ano e o grupo dos 5 anos (apesar de estes últimos acharem que ainda está no início) manifestaram a sua opinião que o projecto dos apadrinhamentos foi muito benéfico para as crianças de ambos”; entre outras actividades (A3, p.172).

Ao analisar esta acta podemos verificar que ela apresenta um conteúdo completamente diferente das primeiras, sendo que encontramos referências marcadamente mais reflexivas. Por outro lado, já existe alguma reflexão sobre posteriores actuações nos períodos seguintes,

“Foi sugerido que se deveria proceder à organização da biblioteca, que fazendo parte da rede de bibliotecas escolares, os espaços não estão funcionais, há livros por etiquetar bem como as estantes não estão devidamente identificadas. ...” e ainda encontramos referências a problemas de aprendizagem, quando diz “Relativamente ao segundo período o professor do 1º ano, referenciou algumas crianças do seu grupo, que apresentam algumas dificuldades e encontram-se mais atrasadas que o restante grupo. O caso que precisa de algum apoio é uma criança, que sendo a mais nova do grupo, é muito imatura e ainda se encontra ao nível dos 5 anos. Como é uma criança do 1º ano, não tem apoio sócio-educativo, pelo que a coordenadora não tendo grupo atribuído no presente ano, se prontificou a trabalhar com ela uma vez por semana” (A3, p.173)

Reflexão do investigador: *“Ao longo do período verificou-se uma maior abertura e colaboração entre os docentes, professores extra – curriculares, funcionários da escola, ... no sentido de pensar em conjunto no processo educativo”(…) “Os docentes estavam menos contrariados e concordaram que havia um melhor ambiente na escola e mostraram mais abertura para fazerem um trabalho colaborativo e de articulação” (...) “Houve um maior conhecimento entre os grupos”, (...)“Verificou-se uma maior motivação nos auxiliares porque se sentiram mais envolvidos no trabalho, uma vez que foram uma peça chave nas mudanças ocorridas”. (NI p.162)*

Neste contexto entendemos uma mudança construtiva nos docentes, *“Começando-se a esboçar alguma capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso s/d: 9).*

O ano culminou com a festa de fim de ano, proposta pela coordenadora-investigadora e de uma outra professora, ao desafiar os docentes na apresentação de um teatro por todos os grupos da escola, que envolvesse o trabalho do conto de variadíssimas formas.

“A representação da peça, no final do ano, demonstrou um trabalho de equipa entre todos os docentes, que a mim como coordenadora, demonstrou ser um verdadeiro trabalho colaborativo e de articulação entre todos os envolvidos. A dramatização de um conto por todas as turmas da escola, a elaboração dos cenários e fatos das crianças, deu a visão a quem presenciou, de haver verdadeira articulação entre o pré – escolar e 1º Ciclo. A preparação da história, englobou todos os grupos, nomeadamente na escolha de personagens, elaboração de fatos, cenários, ..., bem como a exploração do conto com diversas estratégias, num trabalho conjunto de articulação vertical e horizontal. Aquilo que no início do ano foi uma grande resistência, pelo desencanto em que se encontrava toda a classe, passou a ser uma agradável surpresa de envolvimento e investimento de todos. Parece-me que isto deu outro alento e outra capacidade de promover um trabalho de articulação entre todos” (RCE, p.155).

A acta da última reunião do ano, apresenta já uma intervenção diferente daquela que ocorreu no início do ano. Além de ser feita uma avaliação, ainda que superficial das actividades desenvolvidas, ela refere algumas iniciativas a desenvolver no próximo ano.

“foi um ano que decorreu de forma positiva pela colaboração e investimento por parte dos docentes e funcionários, tendo sido cumprido todo PAA e actividades previstas”

“Foi mencionado que o trabalho de articulação entre os diferentes grupos foi sendo mais frequente ao longo do ano, que ocorreu de forma mais acentuada e com intercâmbio entre grupos muito positivo, ...“cozinheiros de palmo e meio”, Feira pedagógica realizada no Dia mundial da criança com a participação das famílias e comunidade envolvente e finalmente a festa de fim de ano que envolveu um trabalho muito rico de articulação entre todos os grupos da escola”.

“Foi mencionada a participação em actividades culturais como a visita à Fundação de Serralves, visualização da peça “Feiticeiro De Oz” do Filipe La Feria, o teatro de marionetas “Nabo Gigante”, participação em workshops na casa da música, entre outros, que pretendeu colmatar a carência destas experiências nesta comunidade educativa”

“...foi muito positivo, foi a organização da biblioteca, que apesar de ter sido tardia, por indisponibilidade das bibliotecárias, foi iniciada algum trabalho de pesquisa por alguns grupos. Contamos que entre no seu pleno funcionamento no próximo ano”. (A 4, p. 174)

Ainda nesta reunião propus aos docentes que em conjunto reflectíssemos em algumas propostas de mudança e novas iniciativas para o ano seguinte, nomeadamente,

“Funcionamento da Biblioteca: Assembleia de toda a comunidade educativa no início do ano lectivo, no sentido de apresentar o seu funcionamento e debater regras de utilização; Calendarização semanal da utilização da biblioteca pelos diferentes grupos; Dinamização de obras a explorar através de diferentes técnicas de expressão a serem apresentadas aos outros grupos. Cada mês será escolhido uma obra, uma para o 1º Ciclo e outra para o pré – escolar”.

“Definição de regras para o bom funcionamento das actividades lectivas e extra – curriculares”.

“Organização do pessoal não docente”

“Apesar das reuniões de estabelecimento de ensino não terem carácter obrigatório no agrupamento, uma vez que elas se situam ao nível de departamento e de conselho de ano, os docentes sentiram a necessidade de reunir uma vez por mês nesta escola”.

(A4, p.175)

Do ponto de vista da investigadora e coordenadora de estabelecimento, esta articulação entre ciclos, não espelha uma reflexão profunda da realidade escolar, mas antes, consideramos que será o início de mudanças mais profundas e de negociações entre os seus diversos actores. O papel, enquanto investigadora e coordenadora, será de facilitar e promover *“A colaboração, a investigação e a reflexão num contexto de autonomia e participação, constituindo os três pilares que sustentam e alimentam a mudança tanto a nível organizacional, como profissional e pedagógico”* (Alonso *et al.*, 2002; Day e Sachs,2004, citado por Alonso s/d:7).

PARTE III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Análise dos Resultados

Os dados recolhidos neste estudo, tinham como ponto de partida a clarificação do principal objectivo do estudo, centrado na análise e reflexão sobre os discursos e as práticas de articulação entre ciclos, hoje entendida como uma realidade necessária nas práticas dos docentes e nas mudanças dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como na organização no dia-a-dia da escola. Os instrumentos utilizados nesta dissertação abrangeram diversas técnicas, nomeadamente o inquérito, a entrevista, análise de dois PCT e análise documental, no sentido de facilitar o cruzamento de dados e dar resposta às nossas questões de investigação. Assim sendo a análise dos resultados vai ser organizada em função das questões de partida da investigação, no sentido de triangular os diversos instrumentos com a revisão da literatura e a observação participante do investigador.

Percepções e discursos sobre conceito e abrangência da articulação

Os dados relativos às representações dos docentes sobre articulação, parecem evidenciar que o peso da existência de um currículo obrigatório e a obrigatoriedade de frequência que caracteriza o 1º Ciclo, têm grande influência nas concepções dos professores e influenciam a sua actuação no exercício da profissão *“reflectindo uma organização de espaços e tempos diferente, mais rígida e determinada em tempos disciplinares acentuando a ideia da disciplina como um compartimento do saber”* (Alarcão 2008:207).

Ao nível dos discursos, os docentes centram a articulação na necessidade de transmitir aos outros níveis de ensino o trabalho realizado, na partilha de iniciativas entre grupos, na articulação de conteúdos curriculares e na elaboração de actividades em conjunto de uma forma expressiva. Por outro lado, também a coordenadora entrevistada privilegia a articulação no cumprimento do PAA e momentos fortes durante o ano, programado com os docentes da escola, desvalorizando actividades de currículo entre grupos. Contudo, a análise dos PCT e as notas do investigador dão-nos a percepção de uma atitude diferente ao encontrarmos referências e procedimentos mais adequados, isto é, aquilo que começa por ser actividades do PAA tem continuidade em actividades educativas e curriculares mais amplas, nomeadamente quando se verifica que paulatinamente os professores foram *“abandonando aos poucos a perspectiva individual da sua sala de aula”*. Tal facto, sugere-nos que estamos face a *“mecanismos de articulação”* (Serra. 2004: 14)

Os docentes inquiridos conotam a cultura colaborativa e a troca e partilha de experiências, com o aumento de número de reuniões e conseqüentemente factor de mais

trabalho. Não identificam estes espaços como meio privilegiado de reflexão, de planificação e conhecimento da sequencialidade das duas realidades educativas “*que estruturam o atendimento educativo e social da infância que melhor evidencia o modo como essa sociedade se vê, se pensa, se avalia – decide para onde quer caminhar*” (Roldão, 2008:177). Por outro lado, é também expressivo em ambos os ciclos o facto de os currículos serem diferentes, comprometendo, para estes docentes, o trabalho em conjunto. Este aspecto é também referenciado na entrevista, quando a coordenadora refere que numa sala de 1º Ciclo há o cumprimento do “*bicho Papão*” (referindo-se ao currículo) ou então quando desvaloriza as actividades de articulação que juntam dois grupos dizendo que “*Esta actividade desestabiliza, em certa medida, um processo de aprendizagem que foi feito na sala de aula*”. Todavia, esta percepção deixa de ter sentido, quando nas notas do investigador é referenciado que um dos professores comenta “*que eles até se portam melhor juntos*” referindo-se a uma iniciativa entre os grupos do 1º ano e 3 anos.

Os docentes consideram que a articulação é uma forma de partilhar ideias e trabalhos, sendo que nos parece que a entrevistada também é da mesma opinião, ao dizer que é necessário que o docente se abra ao exterior, isto é, saia do seu “*umbiguismo*” para que a articulação flua na escola. Tal facto, relembra a metáfora da “*Roda*” (Warschauer, 2001) onde os momentos de partilha e troca de saberes e experiências nos remetem para um espaço-tempo de negociação criando oportunidades de projectos individuais e colectivos a partir de pontos divergentes.

Operacionalização da articulação e continuidade educativa

Na operacionalização da articulação na escola, identificamos um grande número de actividades que fazem parte do PAA, manifestando uma presença de *articulação curricular efectiva* mas *reservada* (Serra, 2002) pois ocorrem em tempos específicos e pré-determinados e sem continuidade.

Contudo, os resultados demonstram também algum intercâmbio entre os grupos da EPE e do 1º Ciclo que nasceu da necessidade de articulação curricular entre grupos, para daí trabalharem competências relevantes para as crianças, manifestando-se aqui a presença de uma *articulação curricular efectiva e activa*. Contudo, como investigadora identificamos, ao longo do ano, uma mudança de postura nos docentes da escola, onde fizemos a recolha de evidências sobre momentos de articulação, que apesar de insuficiente e com reduzida

reflexão, “prevê a mobilização articulada dos diversos saberes face a situações de aprendizagem portadoras de sentido para as crianças” (Alarcão 2008:215).

Apesar de insuficiente e informal, a articulação vertical e horizontal ocorre em conversas informais e em algumas reuniões a que Serra (2002) chama *articulação espontânea*, traduzindo mudança de atitudes e espelhando alguma transformação que vai “...permitindo que as pessoas se impliquem a um ritmo que permita o desenvolvimento harmónico da equipa” (Thurler & Maulini, 2010:368). Contudo, o presente estudo revela também uma *não articulação* (Serra, 2002) explicitada pelo docente “*facto de a escola não ter ensino pré-escolar*”, demonstrando falta de iniciativa própria, interesse e preocupação em conjugar esforços para se articular com escolas próximas.

Na análise dos questionários verificamos que os educadores e professores na sua maioria dão um peso 3 à articulação no seu PCT, dando como razão da sua escolha o facto de haver um currículo obrigatório a ser cumprido, a existência de um programa extenso, sendo esta vertente é mais expressiva nos professores do que nas educadoras. Isto leva-nos a pensar que há ainda uma dicotomia entre o que é actividades de articulação e actividades de currículo na sala de aula, sendo “a sua conjugação essencial a um currículo que se pretende aberto, flexível e integrado” (Alonso, 2001: 36). Contudo, parece-nos que a resposta dos questionários anteriormente referida é de alguma forma contrariada, se analisarmos a quantidade e o tipo de actividades consideradas de articulação pois as actividades escolhidas localizam-se entre as que correspondem a momentos fortes vividos durante o ano e actividades curriculares de sala de aula. Parece-nos que há aqui um distanciamento entre aquilo que são as concepções do docente e aquilo que na prática é operacionalizado, ou seja, estaremos face àquilo a que Alarcão (2008:211) chama “*Desarticulação entre o discurso e a prática*”.

Na entrevista a docente menciona as actividades do PAA como as eleitas para actividades de articulação, sendo que no entender da docente elas devem ser feitas por toda a escola desde que ajustadas à faixa etária. Segundo esta docente a articulação deve percorrer toda a vida escolar, que vão das rotinas e se estendem às actividades.

As metodologias constituem para os docentes uma das maiores dificuldades na articulação entre os dois ciclos, o que parece significar que ainda não está incorporada uma prática de cultura de projecto integrado. Pelo facto de o 1º ciclo ter currículo obrigatório, os professores atribuem um grande peso aos conteúdos a leccionar que, no seu entender, se traduz num ensino compartimentado e numa avaliação mais “rigorosa” do que na EPE. Esta perspectiva é mencionada na entrevista, que parece revelar que a diferença de metodologias

é muito grande. A articulação curricular entre ciclos não é entendida como uma mais-valia, valorizando-se antes a passagem de testemunho dos docentes em final de ciclo. No entanto, os dados revelam que a articulação entre grupos, nasceu da reflexão conjunta de educadores e professores, que tiveram em conta a realidade as necessidades das crianças que leccionavam, tendo obtido resultados positivos tanto para as crianças como para os adultos. Se estamos perante uma concepção de escola que perspectiva um ensino dos 0 aos 12 anos, os docentes têm que deixar de pensar no ciclo restrito que leccionam, ou nos conteúdos a ele inerente. Isto exige uma certa flexibilidade curricular, em que os conteúdos se apresentam não como um “*corpo estruturado de matérias a assimilar*”, mas sim como “*instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem*” ME (1998:12). Só desta forma estaremos perante aquilo que Serra (2004) refere como sendo crucial “as interações e trocas de experiências, assim como cooperação entre pares à aquisição de saberes/capacidades consideradas fundamentais e à habilitação para o exercício de uma cidadania responsável, onde assume particular importância o incentivo à autonomia, à criatividade e à promoção de atitudes e valores socialmente aceites”.

Mas, se por um lado a diferença nas metodologias pode ser considerado um constrangimento para o desenvolvimento de processos de articulação, por outro, os docentes sentem que existem factores facilitadores dessa mesma articulação. O facto de os dois ciclos partilharem o mesmo espaço, terem conhecimento mais próximo do percurso escolar das crianças, terem mais afinidades em termos de organização e de procedimentos pedagógicos (Monodocência), tornam este contexto palco de excelência para a “construção de uma cultura reflexiva, mediante uma relação dialógica entre os participantes, encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes, e promovendo a negociação de papéis e decisões” (Gundy in Vieira, 2006:17).

A revisão da literatura indica a necessidade de mudar as práticas e acompanhar as mudanças ocorridas na actualidade, o que implica “abertura à diversidade, forma de pensar, numa perspectiva sócio-construtivista que quer que os indivíduos estruturam as suas aprendizagens e seu pensamento em experiências anteriores” (Thurler & Maulini, 2010:375). Em nosso entender, cada vez mais se confirma que a existência de um currículo e de aprendizagens formais de leitura, escrita e matemática canalizam os esforços dos professores em direcções opostas a um currículo integrado, pois receiam que os alunos não aprendam por outras metodologias. Não obstante, os dados demonstram que a maioria dos docentes considera que as práticas que melhor identificam as actividades de articulação são as que se referem às actividades do PAA. Nas entrevistas surgem uma série de

considerações abrangentes e vagas, remetendo a articulação essencialmente para a passagem de testemunho entre os docentes e actividades do PAA, bem como para aspectos organizativos, como uma reunião de pais ou até mesmo a entrada na escola. Contudo, verificamos a existência de actividades no PCT, que estão para além das pontuais, no sentido de encontrar “um crescimento apoiado desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” Serra (2004:76). Se nos debruçamos sobre a literatura estudada, é enfatizada a necessidade dos diversos actores dominarem os currículos dos vários ciclos, procederem a uma análise conjunta do contexto em que actuam e delinarem redes de articulação com vista à solução de problemas. Apesar de estas “redes” não serem expressas nos dados de forma consistente e sistematizada, o mesmo não acontece nos PCT, onde se verifica que a articulação dos grupos da EPE e 1º CEB são fruto de uma reflexão entre os docentes, no sentido de dar resposta à realidade da escola.

Há ainda um número considerável de docentes que justificam a articulação, pelo seu valor colaborativo, pela partilha de experiências, pelas aprendizagens adquiridas, pelo percurso efectuado, facilitando a integração da criança no 1º CEB, o que nos leva a reflectir que já há um esforço de mudança, na parceria entre os docentes. Neste contexto perspectiva-se uma dimensão de trabalho colectivo, ainda que embrionária, que favorece a dinâmica de interacções entre docentes, na responsabilidade de todas as iniciativas que se promovem na escola, nomeadamente nas características do ambiente e qualidade de ensino.

Se é verdade que os docentes têm a percepção que existe alguma articulação dentro do agrupamento e lhes é concedido algum poder de decisão em questões relativas a funcionamento, gestão e campos abrangentes que passam por toda a estrutura da escola, merece-nos questionar os factores que entram a comunicação e parceria entre eles. De salientar que ambos os ciclos consideram que os campos onde têm mais decisão se situam ao nível do PAA e dos conteúdos a leccionar, pelo que consideramos que estão reunidas as condições para que a articulação ocorra de forma plena, sendo necessário o reposicionamento entre os modos de agir e pensar, “*na concepção de currículo como um projecto formativo integrado, cuja construção, ao assentar num processo contínuo de tomadas de decisão, que ocorrem em diferentes níveis e contextos, possibilita, nos projectos de escola, a expressão da adequação, da diferenciação, da própria identidade*” (Monge, 2002: 28).

Papel do coordenador de estabelecimento nas práticas de articulação

A existência de um “*umbiguismo*” é traduzida em práticas individualistas, rejeitando-se uma reflexão mais profunda que é sentida como uma carga acrescida de trabalho. Segundo Thurler & Maulini (2010: 374) “Se o trabalho em equipa de colegas não está relacionado com uma reflexão sobre as práticas profissionais, é seguro que os membros da equipa sintam uma carga de trabalho”.

Relativamente aos actores que devem promover a articulação são no entender dos inquiridos o coordenador de escola, os docentes na sua escola, os órgãos de gestão e os docentes de departamento, valorizando pouco o papel do coordenador de departamento. Parece-nos que os inquiridos consideram que a articulação tem mais expressão e funcionalidade quando colocada a nível mais restrito na sua escola, do que nas reuniões de conselho docentes. Esta perspectiva é igualmente verificada na entrevista, onde é referido o desconhecimento de que haja alguém, que em primeira instância deva promover a articulação entre ciclos, posicionando-a na boa vontade dos docentes, dizendo “*que desconhece que haja alguém que tenha essa função, a direcção emana que se articule ...*”. De facto pensamos importante assinalar que o coordenador de escola assume um papel importante nestes processos. Se olharmos ao capítulo da operacionalização de articulação na escola e sem querermos tirar ou reduzir a função do coordenador de docentes, o agente de quem está a cargo a liderança da escola, pode constituir um elo importante na organização e facilitação na intervenção dos grupos. Ocorre-nos pensar se o facto de articulação ser abordada no tempo confinado ao conselho de docentes e como tal estar essencialmente liderada pelo seu coordenador, e não estender esta acção ao coordenador de escola como elemento primordial na facilitação destes processos, poderá comprometer a sua sistematização e a sua concretização.

Os dados revelam que existe uma alguma dicotomia entre os dois ciclos, “no que concerne às finalidades, funções, prioridades de aprendizagem e papel do educador e professor” (Monge, 2002:31). Mas nesta dicotomia observa-se algumas concepções e práticas que se enquadram na articulação entre ciclos. Ela assume-se integrada em diferentes dimensões e abordagens, “no sentido de assegurar a vivência comum dos mesmos espaços e tempos, interacção de idades diferentes, a colaboração profissional entre docentes e educadores de todos os níveis e outros profissionais que com eles colaboram” (Roldão, 2008:191).

Finalmente, parece-nos que há ainda um grande caminho a percorrer na clarificação das concepções dos docentes sobre articulação entre ciclos neste agrupamento, apesar de detectarmos que já existe uma postura diferente, que necessita de ser trabalhada por processos formativos, no sentido de perspectivar uma nova cultura de escola. Talvez aqui esteja a resposta à “fragilidade” encontrada na avaliação externa, ocorrida no início do presente ano lectivo.

REFLEXÃO FINAL

Ao fazermos uma retrospectiva do percurso que estabelecemos ao longo desta tese, ocorre-nos dizer que muita coisa ficou por dizer, já que esta temática representa uma postura nova na escola, ainda pouco enraizada no ensino actual. Sem querer tirar conclusões aos factos aqui descritos, na globalidade e com a investigação que desenvolvemos, pensamos ter respondido às nossas questões de partida, ainda que centralizadas num círculo restrito, contribuindo de forma positiva para o estudo da articulação na escola e dos processos que se desenvolvem no seu âmbito.

Este estudo proporcionou-nos uma reflexão em torno de um paradigma actualizado na escola, que prevê as bases educativas sobre as quais assentará o processo de ensino e aprendizagem, através de uma *praxis* globalizante e atenta à dinâmica e complexidade que envolve o ensino actual. Neste sentido percebemos que as dicotomias existentes nas realidades dos diversos níveis de ensino, não são entre si opostas e como tal reiteramos a citação de Nascimento (2006:30), ao referir que

É necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.

Esta afirmação remete-nos para a necessidade de promover mudanças significativas na cultura escolar e segundo Silva (2007:31) “o lado mais promissor da mudança é a possibilidade que os sistemas de ensino e as escolas têm de repensar suas concepções de infância para além de uma visão organizacional e cronológica, com o objectivo de transformar as interacções com as crianças pequenas em experiências significativas, especialmente no âmbito pedagógico”. Esta concepção de ensino requer que os diferentes ciclos deixem de ser vistos como etapas estanques, mas antes se entenda uma escola estruturada e pensada de acordo com as muitas possibilidades de organização curricular.

Não sendo esta investigação um estudo exaustivo, em profundidade, permite-nos fazer algumas reflexões finais ou formular concepções profundas sobre as dinâmicas actuais que se devem implementar na escola. Enquanto investigadora e Coordenadora

(departamento e escola), este estudo permitiu clarificar algumas problemáticas que se identificam no ensino e reflectir sobre possíveis reposicionamentos no processo de ensino aprendizagem no sentido de encontrar melhores respostas futuras. Reconhecemos que a mudança educativa é sempre um caminho difícil de percorrer, porque envolve instabilidade, insegurança e requer que sejamos capazes de nos aventurar no desconhecido. Por outro lado, o facto de questionarmos a prática de tantos anos põe em causa a nossa capacidade de adaptação a novas formas de estar, daí a resistência dos professores. Aquilo que sentimos ao longo deste ano, na função de coordenação, é que este processo tem que estar assente naquilo que Warcsbauer (2001) chama de processos de negociação entre todos os docentes, onde as experiências de todos os intervenientes tem sentido, desde que vão de encontro à realidade das crianças, professores, funcionários e comunidade e, num sentido mais lato, acompanhem as mudanças da sociedade em geral. O êxito da articulação depende da abordagem e da crença dos diversos intervenientes e os seus resultados positivos são conquistados, quando formos capazes de, como docentes, termos uma postura de partilha e de espírito colaborativo. Isto pressupõe que sejamos capazes de nos abirmos para o exterior e de trabalhar em equipas pedagógicas que envolvam os alunos, professores, as famílias, a comunidade, salvaguardando as funções de cada um. O que se pede à escola é que saiba contextualizar e acompanhar as mudanças da sociedade actual, o que exige do docente um olhar atento aos desafios que cada dia nos são colocados. Esta postura pressupõe que os diversos intervenientes sejam capazes de assumir o seu papel de formadores e formandos, numa escola em que o dia-a-dia se tem que pautar por aprendizagens contínuas. A possibilidade de exercer as duas funções de coordenação em simultâneo (docentes e estabelecimento de ensino) deu-nos a possibilidade de perceber que ambas estão muito interligadas nos processos de articulação, mas a função de docente é a que mais coloca em sintonia com o que é fundamental, nomeadamente a capacidade de escuta, diálogo, otimizar e rentabilizar aquilo a que é tantas vezes referenciado pelos diversos autores, de cultura colaborativa.

Para além destes aspectos positivos e directamente relacionados com o desenvolvimento das funções de coordenação, consideramos que este estudo teve algumas limitações e constrangimentos.

O tempo do projecto de investigação, bem como o contexto em que se desenrolou manifestaram-se insuficientes para um melhor e maior aprofundamento da questão de investigação. Consideramos que este estudo deveria ser alargado a mais escolas e agrupamentos, mesmo que circunscritos a uma região, de forma a englobar maior número de

profissionais, nomeadamente educadores de infância, bem como a análise de todo um conjunto de documentos inerentes ao desenvolvimento da acção educativa de todos os docentes.

Por outro lado, verificaram-se alterações pontuais, mas relevantes, no decorrer do ano lectivo que podem ter tido interferência nos dados obtidos. Por exemplo, o facto de os PCT analisados terem as concepções de dois educadores de infância por cada grupo de crianças (durante o ano lectivo houve substituições de educadores, uma vez que os titulares de grupo estiveram de atestado). Esta mobilidade interfere de forma directa nas práticas dos profissionais e no seu envolvimento com as actividades mais abrangentes e continuadas da escola.

Acresce ainda o facto de o agrupamento ter sido, no presente ano lectivo, alvo de avaliação externa, que pode alterar as concepções dos professores ou mesmo as suas práticas. A observação, presença e relatório da inspecção focalizaram-se de forma especial nos processos de articulação e na necessidade de implementação de processos e dinâmicas promotoras de articulação entre os diversos níveis de escolaridade. Tais recomendações podem ter tido alguma interferência nos discursos e/ou práticas dos docentes investigados.

Por último, a existência de algum descontentamento no seio dos professores do 1.º ciclo e as dificuldades manifestadas na adaptação às reformas do ensino podem também ter tido influência nos resultados obtidos, pelo que, uma amostra mais alargada permitiria uma aferição mais real dos processos de articulação já implementados nas escolas e nos agrupamentos.

Parece-nos que muito há ainda para reflectir acerca desta temática, pois seria interessante investigar futuramente como a articulação se processa nos novos centros educativos/escolares ou ainda nos novos mega-agrupamentos, uma vez que aí se encontram eventuais problemas estruturais de espaço, organizacionais e metodológicos.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2000) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21–31) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Editora Almedina.
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Albarello, L. et al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, L. & Placco, V. (Org.) (2001). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. S. Paulo: Loyola.
- Alonso, L. (1994). “Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa”. *Actas do Encontro ProfMat-93*. (pp. 17.27). Lisboa: APM.
- Alonso, L. (1996). *Projecto PROCUR – Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Instituto da Criança. Texto policopiado.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, nº 7, 33-42.
- Alonso, L. (2004). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In António Nóvoa et al. *Currículo, situações educativas e formação de professores. Estudos em homenagem, a Albano Estrela*. (pp 65-94). Lisboa:Educa

- Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1º Encontro de Educadoras de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 1-18). Porto: Areal Editora.
- Alonso, L. (2008). *Inovação educativa e investigação-acção*. Braga: Universidade do Minho. Braga. Texto policopiado.
- Alonso, L. (2008). Uma política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. *In Conselho Nacional de Educação. A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 329-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L.; Peralta H. & Alaiz V. (2001). *Relatório Global PIIC – O currículo e a inovação das práticas: um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Texto policopiado.
- André, C. (1996). Continuidade educativa. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, Novembro, nº1, pp.17-24.
- Bassedas, E.; Huguet, T. & Solé (2010). *Aprender y enseñar en educación infantil*. (3.ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Catarino, M. C. (2005) *Os desafios do processo de construção do projecto curricular de turma*. Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Cohen, L., & Manson, L.(1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Del Ricon, D. et al. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dinello, R. (1987). *Actualização na educação infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M.A., & Flores, M. (1998). *O professor – agente de inovação curricular*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Formosinho, J.; Lino, D., Niza, S. (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Atlas.
- Hargreaves, M. F. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Lessard-Herbert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005) *Investigação Qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Piaget

- Hornburg, N., & Silva, R. (2007). Teorias do currículo – Uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol. 3, nº 10, pp.61-66.
- Marcelo, C. (2008). *Desarrollo profesional y personal del docente*. Madrid: McGraw – Hill.
- Ministério da Educação DEB/NEP (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nabuco, M. E. (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. Inovação, s.l., Vol. V (1), pp. 81-93
- Nóvoa, A. (2007). *Nada Substitui o Bom Professor. Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo* (pp. 1-24). S. Paulo: Sindicato dos Professores de S. Paulo.
- Pacheco, J., & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Paredes, J. (2008). *Ser profesor hoy, La investigacion como base de la enseñanza*, Madrid: McGraw – Hill.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, pp. 1-21
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação*. Lisboa: Asa.
- Placco, V & Almeida, L. (Org.), (2003). *O coordenador pedagógico e o quotidiano na escola*. S. Paulo: Loyola.
- Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, Altina (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento submetida à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Rodriguez Gómez, G; Gil Flores, J. & Garcia Jimenez, E (1999). *Metodologia de La Investigacion Cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. (pp.198-291) Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2008). Que Educação Queremos para a Infância. In Conselho Nacional da Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Sanches, M. F. (1997). Para um ensino de qualidade: Perspectiva Organizacional. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 10, 165 – 194.
- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré - Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. B. G. (2007). A articulação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, ano V, 14, 29-31.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2003), *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Thurler, M. G. & Maulini O., (2007). *L'organisation du Travail Scolair. Enjeu cache des réformes?* Barcelona: Graó.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações de professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editores.
- UNESCO (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T; Portugal, G; Silva, M. I; & Monge, M. G; (2002). Educação básica: As primeiras etapas. *Revista Aprender*, nº XXVI, pp.1-40.
- Vasconcelos, T. (2007). *Manual de desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Textos Editores.
- Vieira, F. (Org.) (2008). *Cadernos 5- Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Departamento de Metodologias da Educação.
- Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Warschauer, C. (2001). *Rodas em Rede - Oportunidades Formativas na Escolas e Fora Dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

- Lei - quadro n.º 542/79 – Estatutos dos Jardins de Infância
- Lei - quadro n.º 5/97
- Lei-quadro 115 A-98
- Lei-quadro n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto - Lei de 6/2001
- Lei - quadro n.º 75/2008
- Decreto-Lei n.º 241/2001- Perfis Específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico.

Consultas Online

- Alonso L.; Peralta H. e Alaiz V. (2001). *Parecer sobre o projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. [Online] disponível em http://www.intranet.esep.pt/reorganizacao_curr_eb/livros/parecer.pdf
- Associação Portuguesa de Investigação Educacional *O Projecto Curricular de Turma como Instrumento de Veiculação das Adaptações Curriculares*. [Online] disponível em <http://edif.blogs.sapo.pt/13588.html>
- Nóvoa, A. (2009) *Professores, Imagens do Presente e do Futuro* [Online] disponível em <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>
- Sousa, I. & Faria E. (2010) *Currículo, conhecimento e criticidade - Uma indagação sobre a teoria*. [Online] disponível em <http://www.unifemm.edu.br>.
- Vasconcelos, T. (2007). “Transição Jardim de Infância/1º Ciclo - Um campo de possibilidades”. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81. [Online] disponível em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>
- Ujiie, N. T. (2008) *Ensino Fundamental de nove anos: Análise e perspectiva de acção*. [Online] disponível em <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/267/256>
- Ventura, A. (1999) *Para uma análise das instituições escolares*. [Online] disponível em http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&rlz=1R2SKPB_pt-PTPT353&q=Alexandre+Ventura+-+para+uma+an%C3%A1lise+das+institui%C3%A7%C3%B5es+escolares&meta=&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai

