



Rosa Maria Cruz Fernandes Coelho
**Do pensamento às práticas de articulação:
Educação Pré-escolar e 1.º ano do EB**

UMinho | 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosa Maria Cruz Fernandes Coelho

**Do pensamento às práticas de articulação:
Educação Pré-escolar e 1.º ano do EB**

Outubro de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosa Maria Cruz Fernandes Coelho

**Do pensamento às práticas de articulação:
Educação Pré-escolar e 1º ano do EB**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lurdes Carvalho

Outubro de 2010

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

Universidade do Minho 29/10/2010

Assinatura: _____

Agradecimentos

O meu muito obrigado à minha família que sempre me encorajou nas escolhas e decisões profissionais, com atitudes de apoio incondicional e respeito pela minha profissão.

À Ana e à Julieta agradeço todos os momentos que passamos juntas nesta caminhada de formação em que as palavras certas, as mensagens e os conselhos, foram o incentivo à luta e à coragem necessárias à conciliação dos tempos de vida.

O meu agradecimento à Professora Doutora Lurdes Carvalho pela sua serenidade e sabedoria, essências à minha caminhada neste Projecto.

A todos os docentes e formadores que cruzaram o meu caminho nos últimos vinte e oito anos e que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal e que são hoje, o meu precioso *património*.

O meu agradecimento aos meus alunos que são o alicerce na construção diária da minha profissão e a razão de abraçar todos os dias a procura de mais conhecimento, para lhes dar o melhor de mim mesma, tudo o que eles merecem.

Resumo

O projecto de dissertação desenvolvido iniciou com a necessidade de uma pesquisa bibliográfica, no âmbito da educação pré-escolar e educação básica 1º ciclo, com base numa possível articulação, integração e inovação curricular entre estes dois níveis de educação. As motivações para a escolha do tema passaram pela pertinência e a importância de investigar, para mais tarde verificar, se na realidade existe pensamento e acção docente, no sentido de uma preocupação consciente, da necessidade de conhecer a realidade e o conhecimento anterior do aluno, bem como de uma abordagem curricular interdisciplinar e transversal. Aquando a revisão bibliográfica neste domínio, os autores encontrados e referenciados deram um grande contributo no apuramento de conceitos. Entre outros, temos Serra (2004), Alarcão (2008) e Vasconcelos (2005) pelo contributo das suas respectivas investigações, nomeadamente da importância da continuidade e sequencialidade pedagógica e conseqüentemente da necessidade de articulação curricular. Por outro lado o contributo de Alonso (1999), Marques e Roldão (1999) e Beane, (2003) é igualmente relevante neste projecto, ao valorizarem o papel do professor, o seu pensamento curricular e a sua capacidade de reflexão crítica, aquando as suas opções curriculares, bem como a integração curricular. O presente estudo pretende investigar as práticas de articulação curricular existentes num Jardim de Infância e EB1 de um Agrupamento de Escolas da cidade da Póvoa de Varzim, abrangendo um total de uma Educadora de Infância e quatro Professores do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e ainda vinte alunos da Educação Pré-escolar e vinte alunos do 1.º ano do EB. Partindo do trabalho já realizado pela educadora-investigadora pretendeu-se dar sequencialidade e integração curricular a conteúdos trabalhados no Jardim-de-infância e previstos no novo programa de Matemática do Ensino Básico.

Através de uma metodologia de investigação-acção colaborativa, pretende-se envolver as turmas em estudo num processo de mudanças nas práticas de articulação entre os níveis de escolaridade, vivenciando o desenvolvimento de uma actividade integradora, com vista a analisar dispositivos e práticas de articulação curricular impulsoras de inovação e mudança. Os resultados evidenciaram que é possível articular conteúdos e competências entre os dois níveis de educação, bem como integrar diferentes domínios numa abordagem curricular transversal e inovadora.

Palavras-chave: Articulação Curricular, Práticas e dispositivos pedagógicos; Inovação Pedagógica

Abstract

The developed dissertation project results from the need of a bibliographical research on the scope of preschool and first cycle elementary education, based on a possible curricular articulation, integration and innovation between these two levels of education. The motivations beneath the choice of the topic, were related to the pertinence and importance of developing a research work which would later enable us to verify whether a teacher's thought and action actually existed, in the sense of being intentionally aware of the necessity of knowing, not only the student's former reality and knowledge, but also of adopting an interdisciplinary and transversal curricular approach. All through the bibliographical revision in this domain, there has been a precious contribution to the accuracy of concepts, by the authors who were selected and referred.

Among others, we have to mention Serra (2004), Alarcão (2008) and Vasconcelos (2005) for the important role of their research work, namely the importance of pedagogical continuity and sequenciality and, therefore, of the need of a curricular articulation. On the other hand, Alonso (1999), Marques, Roldão (1999) and Beane's (2003) contributions are also of great importance in this project, since they value the teacher's role, the thoughts on the curriculum and the teacher's capacity of critical reflection as far as curricular options and curricular integration are concerned.

This present study aims at scrutinizing the existing curricular articulation practices both in a kindergarten and in an elementary school (EB1) belonging to a schools' grouping in the municipality of Póvoa de Varzim comprising a total of one childhood educator and four 1st grade elementary teachers (1st cycle) and twenty preschool students as well as twenty 1st grade elementary students.

Bearing in mind all the work developed by the researcher-educator, it was our purpose to provide curricular sequenciality and integration to the contents worked in the kindergarten and stated in the new Mathematics syllabus for Elementary Education.

By means of an Action-Research methodology, one intends to involve the classes under analysis in a change process concerning the articulation practices between the several school levels, experiencing the development of an integrating activity aiming at examining both mechanisms and practices of curricular articulation that enable the occurrence of innovation and change. The results have evidenced that it is possible to articulate the syllabus contents between the two education levels and also integrate the different domains in an innovative cross-curricular approach.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de Figuras	xi
Índice de Siglas	xi
Introdução	1
REVISÃO DA LITERATURA	5
CAPITULO 1	7
CONTRIBUTOS DA LEGISLAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	7
Introdução	7
1.1. Da Lei às Práticas	8
CAPÍTULO 2	15
ARTICULAÇÃO CURRICULAR	15
2.1. Conceitos e abrangências	15
2.2. Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB: Evidências e Ausências	18
ESTUDO EMPÍRICO	31
CAPITULO 3	33
METODOLOGIA	33
3.1. Objecto de estudo – Questões e Objectivos	34
3. 2. Contexto e sujeitos da investigação	35
3.3. Abordagem metodológica	36
3.4. Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados	38
3.5. Análise dos resultados	42
ACÇÃO NA INVESTIGAÇÃO	45
4.1. Actividade Integradora de articulação	45
4.2. Operacionalização da Actividade e desenvolvimento de competências	49
4.2.1. - Competências e Conteúdos a desenvolver	50
4.2.2. - Mapa de conteúdos	53

4.2.3. - Descrição e registos da actividade integradora	55
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
5.1. Olhar dos professores do 1º CEB sobre a Educação Pré-Escolar: Porquê e para quê?	69
5.1.1. O ser: comportamento e atitude dos alunos	70
5.1.2. O saber: Aprendizagens anteriores e interesse pela aprendizagem	72
5.1.3. O saber fazer: hábitos de trabalho	73
5.2. Pensamento curricular: Evidências de articulação e desarticulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ano de escolaridade?	74
5.2.1. A relevância da frequência da EPE no desenvolvimento de competências	75
5.2.2. Conhecimento do currículo da Educação Pré-Escolar	76
5.2.3. Aproximação entre os dois currículos	78
5.3. O educador-investigador: promotor de práticas de articulação e de mudança no pensamento curricular da equipa de docentes?	80
Reflexões Finais	83
Bibliografia	87

Índice de Quadros

QUADRO 1 – Correspondência Curricular

QUADRO 2 – Síntese dos sujeitos de investigação

Índice de Figuras

Fig.1 – Mapa de conteúdos da actividade “à descoberta da Matemática no mar”

Fig.2 – Primeira etapa da actividade integradora: o momento musical (visualização do vídeo e mímica)

Fig.3 – Construção da Teia

Fig.4 – A Teia

Fig.5 – Os seres vivos escolhidos e transformados em imagens do Maketon

Fig.6 – Discussão em grupo

Fig.7 – Registo dos nomes de cada um

Fig.8 – O jogo

Fig.9 – Apurar os resultados

Fig.10 – Registo colectivo dos resultados

Fig.11 – Resultado final do jogo

Fig.12 – Registos do 1º ano

Fig.13 – Registos do Pré-escolar com ajuda do adulto

Fig.14 – Registo do 1º ano

Fig.15 – Registo do 1º ano

Fig.16 – Registo do 1º ano

Fig.17 – Encontro para avaliação dos dois grupos

Fig.18 – Registo do pré-escolar (com ajuda do educador)

Fig.19 – Registo do 1º ano – 1º ciclo

Índice de Siglas

1º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEP – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Projecto Curricular de Turma

E – Entrevista

Introdução

Para responder ao desafio da construção da dissertação, em contexto do mestrado há necessidade de reflectir. Mais uma vez o momento é de repensar práticas. Reflectir sobre as preocupações, delimitando-as para se poder escolher o que realmente se quer investigar, para depois tentar responder a questões que inquietam e desafiam o docente-investigador.

A questão central nesta investigação focaliza-se na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontrando a sua abrangência e relevância em alguns dos discursos de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como por exemplo: “*eles não se calam*”, ou “*eles não conseguem estar sentados*”. Estas afirmações deixam, tantas vezes, espaço a desconfortos e dúvidas, que poderão ser reduzidos ou eliminados, se a articulação curricular entre os dois níveis de escolaridade forem entendidos como um contínuo na vida de cada uma das crianças-alunos.

O desenvolvimento do ser humano é um percurso único, traçado mediante as características e histórias de vida de cada indivíduo. Dividi-lo ou compartimentá-lo é, pois, um artefacto usado por diferentes áreas do saber para um maior e mais aprofundado conhecimento.

A educação, também como processo contínuo e continuado, caminha lado a lado com esse desenvolvimento humano. Por conseguinte, não cabe à instituição educativa – desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Básico – compartimentar ou introduzir ruptura num processo contínuo de crescimento e desenvolvimento que caracteriza a infância. Não obstante, é exactamente isso que legalmente se estabelece, criando instituições diferentes, com profissionais diferentes e, tantas vezes, em espaços diferentes e distanciados. Neste sentido, e porque a realidade portuguesa assim o estabelece, torna-se necessário reflectir a necessidade de articulação curricular entre os níveis de ensino, seguindo o percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As motivações para abraçar o tema da articulação entre níveis de ensino diferentes advêm das dúvidas relativamente ao que acontece em nome da articulação, se realmente o que se pretende é articular, e se há vontade profissional de mudar comportamentos no sentido de combater as possíveis desarticulações. As motivações para este trabalho de investigação passam pela curiosidade e necessidade de aferir alguns (pré) conceitos, no domínio da articulação curricular na Educação Pré-Escolar e 1º CEB.

Outra das motivações, passa pelas pequenas experiências de sucesso que foram acontecendo de forma intencional, mas esporádicas e ocasionais. Dar continuidade a essas experiências e prolongá-las de uma forma consciente de construção de currículo e de práticas de articulação é um desafio para quem acredita que passa por esta atitude, o crescimento de todos e de cada um. Consideramos que este passo é relevante na medida em que o contexto da presente investigação e da acção é um estabelecimento integrado (pré-escolar e 1º ciclo), onde a investigadora desenvolve a sua prática profissional.

Começaremos assim, no Capítulo 1 – *Contributos da legislação na construção do currículo* – por analisar a legislação existente, tentando apurar de que forma os normativos legais ou orientadores reflectem estas preocupações, e de que forma emergem ou não, orientações incentivadoras para a articulação curricular entre os níveis de escolaridade em foco neste estudo: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste âmbito consideramos relevante a análise dos seguintes normativos: a Lei de Bases (1986), a Lei-Quadro (1997) e o Perfil do Desempenho Profissional dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei nº 240/241/2001 de 30 de Agosto). Na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), encontramos no artigo 8º, evidências de uma preocupação relativamente ao tema em estudo: “A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade do ensino básico”. Esta continuidade/sequencialidade é defendida por Vasconcelos (s/d, p. 76-98), como promotora da capacidade de mobilizar o conhecimento, ou seja, de proporcionar condições de usar o que os conhecimentos adquiridos de forma a adquirir algo novo, construindo progresso. A perspectiva de articulação entre diferentes níveis de ensino, é novamente reiterada na Lei-quadro (Lei nº 5, 1997) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) onde se explicita “a educação de infância como 1ª etapa da educação básica...concebida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo”.

Definir o conceito de articulação e currículo é uma das prioridades do Capítulo 2 – *Articulação Curricular*. É importante clarificar os conceitos e os princípios subjacentes para mais tarde reflectir sobre as práticas e averiguar como se estruturam, numa perspectiva de articulação e de integração curricular. Para além disso, este capítulo engloba ainda uma análise dos pressupostos sobre os *currículos* para a Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo Ensino Básico, procurando pontos de sintonia e convergência

dando corpo à articulação curricular, relevando o papel do professor como agente activo em todo o processo.

No Capítulo 3 – *Metodologia* – as escolhas são fundamentadas e pensadas, numa perspectiva do que se entende ser mais adequado, pelos princípios e valores que sustentam a presente investigação. O campo da acção é apresentado e caracterizado de forma a ser perceptível o contexto, os constrangimentos as atitudes e a cultura pedagógica. A investigação-acção constitui a metodologia central, dadas as características que comporta, mas também pela simultaneidade do exercício das funções de educadora e de investigadora. A escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados foi pensada de forma a proporcionar um ambiente de confiança entre o investigador e os participantes, relevando a veracidade dos factos, bem como a análise detalhada ao tema em estudo. A análise qualitativa dos dados apurados através de entrevistas a três docentes do 1º ciclo do 1º ano, pretende apurar se, no contexto profissional, a articulação está presente no pensamento curricular de cada um dos docentes envolvidos, em como são operacionalizados nas suas práticas.

No Capítulo 4 – *A acção na Investigação* – pretende-se construir novas práticas com os pares, através do desenvolvimento de uma actividade integradora, com uma turma do 1º ano, mais especificamente no âmbito do novo programa para a Matemática. Com esta prática, pretende-se tornar visível a articulação entre estes níveis de escolaridade combatendo possíveis incertezas ou constrangimentos, experienciar e partilhar momentos de aprendizagem, aprofundar o conhecimento do currículo dos dois níveis de ensino construídos numa relação que se pretende colaborativa, reflexiva e aberta (Schön, referido por Alarcão e Tavares, 2000). Assim, o trabalho é direccionado para a construção, desenvolvimento e avaliação de uma actividade de articulação, onde se pretende que haja partilha colaborativa e integrante entre os docentes envolvidos, necessários à construção de um projecto comum, e pressupondo uma participação com espírito aberto e flexível. Queremos acreditar que o tempo utilizado na investigação e acção deste projecto vai contribuir para o crescimento pessoal e profissional dos docentes envolvidos num caminho de construção da «*escola do futuro*» (Vasconcelos, s/d, p. 97).

Por fim, no Capítulo 5 – *Análise e discussão dos resultados* – são apresentados e interpretados os resultados apurados em todo o processo de investigação-acção deste projecto. Esta análise, essencialmente qualitativa, pretende verificar as possibilidades e potencialidades de articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ano do 1º

CEB pois existem pontos de encontro e entre os dois currículos específicos para os dois níveis de educação. Neste capítulo também é analisado e discutidos os resultados no sentido de evidenciar a importância e o contributo da integração e da inovação curricular no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Por fim, apresentamos uma Reflexão Final, onde se pretende expor as potencialidades da presente investigação, suas limitações, mas também a projecção de alguns estudos posteriores.

REVISÃO DA LITERATURA

CAPITULO 1

CONTRIBUTOS DA LEGISLAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

“O sábio lê livros, mas lê também a vida.

O universo é um grande livro e a vida é uma grande escola.”

Lin Yutang, in “A Importância de Viver” (1937)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lin_Yutang

Introdução

Na investigação necessária à construção de um projecto de dissertação, é necessária uma procura de autores que já reflectiram e investigaram sobre o tema em estudo proposto para este trabalho. No caso específico do apuramento de pressupostos de articulação e integração curricular pensamos pertinente averiguar igualmente o que nos diz a legislação. Assim sendo começaremos por analisar a legislação existente, tentando apurar de que forma os normativos legais ou orientadores reflectem estas preocupações, e de que forma emergem ou não, orientações incentivadoras para a articulação curricular entre os níveis de escolaridade em foco neste estudo: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste âmbito consideramos relevante a análise dos seguintes normativos: a Lei de Bases (1986), a Lei-Quadro (1997) e o Perfil do Desempenho Profissional dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei nº 240/241/2001 de 30 de Agosto).

Definir o que é articulação e currículo também é uma das prioridades deste capítulo. É importante clarificar os conceitos e os princípios subjacentes para mais tarde reflectir sobre as práticas e se realmente estas se estruturam numa perspectiva de articulação e de integração curricular.

No final deste capítulo, iremos reflectir e comparar os pressupostos sobre os *currículos* para a Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo Ensino Básico, procurando

pontos de sintonia e convergência dando corpo à articulação curricular, relevando o papel do professor como agente activo em todo o processo.

1.1. Da Lei às Práticas

A articulação entre os diferentes níveis de escolaridade está presente ao longo dos normativos legais, principalmente após a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), documento que foi sofrendo algumas alterações relevantes até aos dias de hoje.

A Lei-Quadro (1997) é também um documento relevante para a Educação Pré-Escolar porque, pela primeira vez, é construído um documento legal que integra a Educação Pré-Escolar no sistema educativo.

Consideramos também importante analisar o Perfil do Desempenho do Professor e Educador (Decreto Lei n.º 240/241, 2001) pelo seu contributo na definição das linhas orientadoras ao papel do professor/educador.

Nesta perspectiva, todos estes documentos irão ser estudados no sentido de perceber que visão defendem sobre a articulação e integração curricular, entre os dois primeiros níveis de escolaridade.

Ao procurar na Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE) (1986) indicadores que orientem a acção educativa e a construção de um currículo no sentido da integração e articulação pudemos ler “a articulação entre 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” (art. 8.º, 2). Com os indicadores de articulação aqui implícitos – *articulação vertical* e *articulação horizontal* - posteriormente apresentados e definidos neste trabalho, podem ser levantadas algumas questões, como por exemplo: será que esta norma engloba também a Educação Pré-escolar? Ao falar de ciclos a lei inclui a Educação Pré-escolar?

Não obstante, na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) estabelece que esta é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida...” (capítulo II art.2.º) pelo que parece implícita a integração da Educação Pré-Escolar (EPE) nesse conceito de “ciclo” A integração legal da Educação Pré-Escolar no processo de educação parece ser um factor inovador e facilitador de uma sequencialidade pedagógica. A sua integração na educação básica tornou-se um ponto de partida importante para a valorização da importância deste nível de educação e,

consequentemente, para o desenvolvimento de um currículo integrado e sequencial, com preocupações de articulação curricular ao longo do percurso escolar de cada criança.

A LBSE (2005) estabelece a formação e desenvolvimento equilibrado, a estabilidade e a segurança afectiva como *objectivos gerais pedagógicos* fundamentais ao desenvolvimento integral da criança na Educação Pré-Escolar (art. 5.º, alínea 1). Este pressuposto, baseado em teorias do desenvolvimento, parece adequado e sustenta os fundamentos organizativos e pedagógicos na construção de um qualquer projecto curricular para a infância. O conhecimento do contexto natural e humano como factor de integração e participação da criança, destacando a formação moral, o sentido de responsabilidade e a liberdade (LBSE, 2005, art. 5.º, alínea 1c)) defendem preocupações de educação para a cidadania e de criação de uma escola para todos (Lei-Quadro, 1997, art. 10º alínea a) e c)).

No entanto, quando a criança inicia a EPE, traz consigo já uma longa história de vida repleta de experiência pessoais e relacionais, mais ou menos positivas, vivenciadas ou promovidas no seio familiar. Neste âmbito, deparamo-nos, por vezes, com famílias que oferecem resistência e incompreensão à formação moral e cívica comprometendo a autonomia e equilíbrio individual e social da criança. Contudo, compete à EPE estabelecer o envolvimento da família (Lei-Quadro, 1997, art.10.º, alínea i)) no processo educativo.

Privilegia-se, então, a educação para a cidadania e de socialização (Lei-Quadro, 1997, art. 10.º, alínea a) e b)) através do desenvolvimento da sociabilidade noutros grupos sociais para além da família, promovendo, simultaneamente, capacidades de expressão e comunicação (LBSE, 2005, art. 5.º, alínea 1e)). Sendo a escola o lugar que deve privilegiar a construção de afectos, de comunicação e de sociabilização é, muitas vezes, o único ambiente estruturado e intencionalmente organizado para o desenvolvimento dessas competências.

A LBSE (2005) enfatiza, igualmente, preocupações com o desenvolvimento da criança ao nível do seu bem-estar assumindo como um dos objectivos da EPE a criação de hábitos de higiene e de saúde. A EPE é complementar à educação parental, não a substituindo nas suas obrigações familiares e educacionais. Contudo, muitas vezes, continua a ser na EPE que se revelam incapacidades e dificuldades parentais detectadas, quer nos comportamentos das crianças quer nas abordagens e intervenções com as famílias. À escola compete, nesses momentos e situações, organizar equipas multidisciplinares capazes de estudar e intervir em parceria. Aliás, quer a LBSE (2005,

art.5.º, alínea 1h)) quer a Lei-Quadro (art. 10.º, alínea h)) prevêm a despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades da criança. Consideramos, contudo, que não é suficiente o alerta. É necessário que haja intervenção, não só ao nível da criança, mas sobretudo no sentido de encontrar meios de diagnóstico e envolver equipas multidisciplinares especializadas. Em muitos casos é no jardim-de-infância que se sinaliza pela primeira vez, défices, inaptações e precocidades apesar de, formalmente, não serem consideradas Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No que se refere as aprendizagens, a Lei de Bases (2005), aponta como primeiro objectivo “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (artigo 5º alínea 1a)) para a EPE, enquanto para o 1º CEB define como primeiro objectivo “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (LBSE, 2005, artigo 7º alínea a)). Parece-nos mais uma vez, que os objectivos definidos para os dois níveis de educação no documento em análise se completam no domínio das aprendizagens que se pretendem no processo educativo e são convergentes na preocupação de ver o aluno como um todo, com as suas potencialidades e capacidades próprias. No entanto, o objectivo definido para o 1º ciclo parece mais completo e pormenorizado nas competências pretendidas.

Ainda no âmbito dos objectivos, o documento valoriza no 1º CEB a inter-relação entre saber e o saber fazer, entre a cultura escolar e a cultura quotidiana (LBSE, 2005, art. 7.º alínea b)). Assim, neste artigo parece defender-se que a inter-relação entre o saber e o saber fazer implicará uma gestão curricular adequada por parte do professor que, por sua vez, deverá ter por base uma boa formação pedagógica, no sentido de ser capaz de construir um Projecto Curricular de Turma, intimamente ligado ao contexto experiencial do seu grupo de alunos, promovendo aprendizagens significativas e funcionais ao aluno, e facultando o seu sucesso académico e profissional. Neste sentido, prevêm-se práticas educativas que se coadunem com as necessidades práticas do indivíduo de uma forma equilibrada, promovendo a valorização da dimensão humana do trabalho (LBSE, 2005, art. 7.º alínea e)). Nesta perspectiva, a lei preconiza que o professor do 1º Ciclo garanta um atendimento individual e do grupo, considerando as

necessidades reais dos alunos, construindo e reconstruindo o currículo, mediante as singularidades contextuais e não se deixando «amarrar» ao Currículo Nacional.

Na LBSE (2005, art. 7.º alínea i)) fomentam-se valores de identidade e consciência nacional, para o favorecimento de laços de cooperação entre família e sociedade e para a formação de cidadãos responsáveis e democráticos. No entanto, independentemente dos esforços da escola neste sentido, a identidade nacional, bem como a construção de cidadãos democráticos e responsáveis parece ser uma tarefa árdua na conjectura nacional em que vivemos. Famílias e professores, mesmo trabalhando num clima de parceria, coabitam com evidências de uma relação com descrédito e desconfiança, fruto de situações que apontam para o desemprego, a instabilidade económica e política e o descrédito de instituições e pessoas, alimentando sentimentos de desencanto em relação a valores nacionalistas, de culpabilização do *Outro* e a demissão de responsabilidades cívicas e democráticas de todos.

Assegurar às crianças com NEE níveis adequados de desenvolvimento e aproveitamento, promovendo o sucesso escolar a todos os alunos, orientando o processo educativo e vocacional em colaboração com as famílias, constituiu um dos objectivos do 1º CEB (LBSE, 2005, art. 7.º alínea j)). Embora o conceito das NEE só seja referido quando o aluno inicia o 1º CEB, muitas vezes é na EPE que manifestam a necessidade especial de intervenção muito antes. Falamos da intervenção precoce (dos 0 aos 3/ dos 3 aos 6), que interfere na qualidade de acesso e de sucesso ao currículo. Esta ausência à valorização de uma intervenção no âmbito das necessidades educativas especiais na idade do pré-escolar, acrescentando a falta de equipas multidisciplinares no terreno, parece comprometer o desenvolvimento individual do aluno, que ao chegar ao 1º CEB, já deveria estar sinalizado relativamente às suas possíveis limitações. Actualmente, e nas práticas, os professores destes dois ciclos (pré-escolar e 1º ciclo), têm o cuidado e o saber, ao construir os seus Projectos Curriculares, de promoverem a verdadeira inclusão destes alunos. Pensamos que a lei em análise deveria também preocupar-se, referindo a importância da articulação entre estes dois níveis de educação especificamente no domínio das dificuldades de aprendizagens. Neste processo o papel do professor é muito importante na gestão do currículo relevando a inclusão e a articulação. Assim sendo parece importante analisar as linhas orientadoras definidas no Perfil de Desempenho do Professor que é um documento legal (decreto-lei nº240/2001), onde se define o perfil de desempenho comum aos Educadores de Infância e aos Professores do Ensino Básico e Secundário, surgindo depois o decreto-lei nº 241/2001 com a definição do perfil de

desempenho próprios de cada qualificação para a docência da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo especificamente. Sendo o Decreto-lei nº 241/2001 dirigido aos níveis de ensino em estudo neste projecto, parece ser pertinente verificar se há ou não, nas orientações de desempenho docente deste documento, evidências de pressupostos de articulação entre os dois níveis de ensino em estudo e integração curricular.

Numa primeira abordagem ao documento (Decreto-lei nº 241/2001), na sua organização por capítulos, os mesmos são nomeados com títulos que parecem pertinentes para este projecto de investigação. Podemos ler, quer para a Educação Pré-Escolar, quer para o 1º ciclo, no capítulo II. “*Concepção de currículo*” e no capítulo III, “*Integração do currículo*”, em anexo nº 1 e nº 2, respectivamente. Assim sendo, o ponto de partida para a análise em curso, é motivador no que concerne à igualdade de preocupações para os dois níveis de educação, no que respeita aos títulos dos capítulos. Outra das evidências que parece oferecer motivação é o facto do documento legal ser construído com base em conceitos como “Currículo” e “Integração” parecendo adequado ao contexto desta investigação. O passo seguinte é analisar cada um desses capítulos e comparar os princípios definidos para os docentes especificamente para os Educadores e Professores de 1º CEB.

No âmbito do domínio do conhecimento anterior do aluno, no caso da Educação Pré-Escolar, o documento (Decreto-lei nº 241/2001) enfatiza no capítulo I, anexo nº 1 no ponto 2), a capacidade do educador para outras funções educativas, nomeadamente para crianças com idades inferiores a três anos (creches). No mesmo capítulo e anexo, o documento refere para os educadores, no âmbito da concepção e desenvolvimento do currículo, “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (capítulo II, anexo nº 1, ponto 1)), paralelamente para o 1º ciclo, o mesmo documento valoriza o desenvolvimento do currículo no contexto de uma escola inclusiva (capítulo II, anexo nº 2, ponto 1)). Neste princípio, no domínio da concepção de currículo, parece-nos importante, para qualquer dos níveis de ensino, o docente alinhar nos dois conceitos: o ambiente educativo e a inclusão. Ainda no âmbito da construção do currículo, o referido decreto, apresenta um professor do 1.º CEB que coopera na construção e avaliação do projecto curricular de escola, que concebe e gere com os pares e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma. O mesmo procedimento tem o educador de infância, apesar de o documento orientador em análise não referir este aspecto. É omissa no que respeita a Educação Pré-Escolar, no desenvolvimento de atitudes de colaboração e identidade entre pares.

O Perfil do Professor para o 1.º CEB define um professor que avalia com instrumentos adequados, a capacidade de monitorização e auto-regulação dos alunos em conformidade com o processo de ensino e da aprendizagem, enquanto na Educação Pré-Escolar apenas aponta para uma avaliação formativa do grupo e de cada criança, apesar de a avaliação da auto regulação e monitorização também ser feita nesta etapa educativa, em conformidade com o que se experienciou /ensinou e os resultados dessa aprendizagem. No capítulo II, ponto 2e) do Decreto-lei nº 241/2001, podemos ler como competência para a docência do 1º ciclo “promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2º ciclo”. Embora para a Educação Pré-Escolar, o documento (Decreto-lei nº 241/2001) não especifique, na concepção de currículo, preocupações de articulação, por outro lado, para o 1º ciclo, fá-lo de uma forma clara, como podemos ler na transcrição anterior, em que o docente do 1º ciclo tem como competência, construir o seu currículo com base na articulação com a Educação Pré-Escolar.

Para a Educação Pré-Escolar o decreto-lei nº 241/2001, no capítulo II, anexo nº1 ponto 4d), define como competência do educador, envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver, enquanto no diz respeito ao docente do 1º ciclo não refere esta prioridade de acção na concepção do currículo. Parece ser claro neste capítulo (anexo nº1 capítulo II, ponto 4d), a necessidade, ao construir currículo, de haver articulação com conhecimento anterior do aluno, com a família (pré-escolar), e com a Educação Pré-Escolar (1º ciclo).

Outro aspecto de especial relevância na diferença de perspectiva profissional é o facto de o documento (Decreto-lei nº241/2001) prever, no capítulo II, ponto 4a), anexo nº 1, para o educador que assegure segurança afectiva aos seus alunos, enquanto para o professor do 1º CEB, no anexo nº2, ponto 2f), pede que fomente práticas e regras de convivência, respeito solidário para uma cidadania democrática. Parece-nos que ambos deverão ser importantes na sua essência, complementando-se nos dois níveis educativos em análise.

Na situação de aprendizagem dos alunos, para a Educação Pré-Escolar o documento em análise, prevê que o educador observe para planificar, enquanto para o 1.ª CEB afirma que se devem utilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Na segunda situação é evidente a perspectiva cognitivista de Vigotsky, que valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos para o sucesso escolar. Na Educação Pré-Escolar, o

documento encara o aluno sem saberes ancorados, onde basta observar para planificar, correndo riscos de promover a exclusão das vivências e saberes anteriores.

Finalmente, no que concerne à integração do currículo, o documento regulador em análise atribui ao educador (capítulo III, anexo nº 1, ponto 1)) a responsabilidade de mobilizar o “conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado”, enquanto ao professor do 1º ciclo (capítulo III, anexo nº 2, ponto 1)) compete “promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes no âmbito de uma cidadania activa e responsável”. Parece haver uma lacuna nestes pressupostos que é não atribuir a Educação Pré-Escolar a componente social das aprendizagens, sendo que esta é a componente basilar de todas as aprendizagens significativas.

CAPÍTULO 2

ARTICULAÇÃO CURRICULAR

2.1. Conceitos e abrangências

Reflectir sobre o tema da articulação curricular levanta questões que geram dúvidas, tais como: que conhecimento anterior do aluno? (famílias...creches...); que expectativas relativamente ao ingresso dos alunos, no 1º ano? (dos alunos...dos docentes...das famílias...).

Alarcão (2008) aponta para a necessidade de reflectir sobre as mudanças aquando a introdução da Educação Pré-Escolar e o alargamento da escolaridade obrigatória no sistema educativo, relevando a importância da operacionalização de conceitos como: educação básica, sequencialidade, escolaridade obrigatória e também de articulação.

Tal como diz Serra (2004) a continuidade pedagógica diz respeito à forma como estão organizados os saberes de forma sequenciada ao longo dos vários níveis educativos, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada um desses níveis. Na mesma linha de pensamento a autora, defende a continuidade educativa com o pressuposto de serem encontrados os mecanismos facilitadores e promotores dessa continuidade, competindo a todos os envolvidos neste processo, encontrá-los numa prática colaborativa. Face a práticas pedagógicas, construídas e vividas por todos os pares, poderemos encarar o conceito de articulação como "todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre Educação Pré-Escolar e 1º ano básico, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, com a participação ou não dos alunos" (Serra, 2004, 104). No entanto, e tal como diz a autora, articular currículo não é fazer a mesma actividade em conjunto...articular currículo implica reflexão sobre os objectivos da actividade, a sua relação com os outros objectivos do currículo do 1º ciclo e das orientações curriculares da Educação Pré-Escolar...procurar estratégias diversificadas, que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas" (p 104).

Temos então uma perspectiva de construção curricular, entendida como um caminho a percorrer em conjunto, mas um caminho integrado.

Segundo Vasconcelos (2005) a criança ao ingressar o 1º CEB, quer venha de amas, da família ou de ter frequentado a Educação Pré-Escolar, carrega preocupações que advêm das expectativas do aluno e dos adultos perante esta nova fase da vida escolar da criança. Alguns autores (Vasconcelos, 2005; Alarcão, 2008) levantam questões neste âmbito de transição: Será que se vai adaptar? Vai gostar? Vai saber? Os olhares serão colocados nas competências sociais, cognitivas e comportamentais da criança e mesmo na resposta que a escola dará a essas mesmas expectativas.

Vasconcelos (2005) relembra, neste contexto de transição, que todas as mudanças poderão acarretar descontinuidade, desconforto, mas também evolução num processo de transformação crescente. Esta conotação positiva defendida pela autora parece provocar uma expectativa positiva para o pensamento de todos os intervenientes neste processo de transição da EPE para o 1º CEB, esperando que as crianças obtenham sucesso nos vários domínios: o social, o físico, o emocional e o intelectual. A autora revela a importância dos contextos de acção: a família, a escola, a comunidade em geral, a saúde e os valores morais e sociais em que a criança está inserida. Não obstante, enfatiza o contexto social, defendendo-o como o mais abrangente e globalizador. As competências sociais da criança serão confrontadas num mundo de interacções de colaboração que parecem desafiadas e desenvolvidas em contextos anteriores (família, jardim de infância...).

Sendo o 1º CEB a fase mais próxima da EPE e a qualidade de atendimento às crianças dos 0 aos 6 anos ser determinante no seu desenvolvimento (Unesco, 2010), parecem-nos pertinentes as preocupações da Vasconcelos (2005), quando defende a importância da articulação na educação, enquanto uma necessidade de fazer ligações entre os vários ambientes em que a criança vive. Neste sentido, a autora inclui todos os ambientes de aprendizagem (família, creches, jardim de infância, escola, comunidade...) para que sejam considerados todos os saberes e as perspectivas de construção do saber.

Na mesma linha de conceito de articulação pedagógica parece estar Alonso (1999) quando define educação como um processo de interacção com o meio envolvente, numa perspectiva de integração do aluno e da escola na comunidade. Este processo defendido pela autora, como contínuo e activo, será muito importante na construção de um currículo que pretenda privilegiar o desenvolvimento de alunos autónomos conscientes e responsáveis. Contudo, Vasconcelos (2005) vai mais além, enfatizando a *articulação co-construída*, ou seja, defende que deverão participar os

vários pares envolvidos – professores (educadores e do 1º ciclo), serviços sociais, saúde, psicólogos...e alunos – no processo de construção do conhecimento do aluno.

No âmbito da LSBE (2005) a articulação parece estar direccionada para a parceria com a família. Nos objectivos para a Educação Pré-Escolar determina-se que “A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com os conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar” (art. 5.º, 2) enquanto para o 1º Ciclo EB se refere “Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias (art.7.º, m)).

A organização das escolas em agrupamento vertical (Decreto-lei 75/2008), parece proporcionar encontros informais, reuniões e conversa entre pares, que faz emergir uma articulação a que Serra (2004) chama, *articulação passiva*. Embora sem grandes intenções pedagógicas e formalismos, a articulação passiva, parece importante que exista. Esta *articulação passiva*, defendida pela autora, será importante na medida que privilegia desabafos, preocupações, troca de ideias, sem vínculo ao formalismo ou carácter obrigatório, o que poderá contribuir para um conhecimento mais profundo dos pares, advindo de um relaxamento nas relações inter-pessoais.

Para que possamos passar das práticas de articulação passiva a práticas de *articulação activa* será necessário um trabalho de equipa entre todos os intervenientes e empenhamento de todos. Nesta tentativa de práticas de relação colaborativa, pensada e articulada, surgem constrangimentos e facilitadores, que os docentes terão que ter consciência. Serra (2004) refere os constrangimentos a considerar, nomeadamente o excesso burocrático, a responsabilidade do programa e avaliação desenhados para o 1º CEB, e as diferenças da organização do ambiente da sala nos dois níveis de ensino. Como facilitadores, a mesma autora aponta para a oportunidade dos encontros entre os docentes, falando-se das dificuldades que os alunos vão revelando aquando a entrada no 1º ciclo, e que competências deverão ter as crianças aquando o ingresso no ensino obrigatório.

Para Vasconcelos (2005) o aluno é agente de acção neste processo de transição, para isso teremos que apurar quais são os desejos e saberes da criança e fazê-la co-construtora do seu próprio currículo. Ouvir a criança, implicá-la e envolvê-la no contexto de acção será o caminho para a mesma aumentar as suas competências sociais. Na mesma perspectiva, mas mais abrangente, teremos que considerar a criança agente activo na construção e desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Alonso, 1999).

Com base nos constrangimentos e facilitadores da articulação curricular, entre os níveis de ensino, EPE e 1º CEB, é importante apurar os princípios subjacentes do currículo, em ambos os níveis, no âmbito das possíveis convergências ou divergências. Com o pressuposto de um grande contributo na construção do currículo e, conseqüentemente, de práticas de sucesso de aprendizagem, há que conhecer as orientações ao nível *macro*, para a construção do currículo, especificamente nestes níveis de escolaridade.

2.2. Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB: Evidências e Ausências

Para falarmos de articulação curricular entre dois níveis de ensino, parece ser importante que haja conhecimento das duas realidades em questão. Conhecer os princípios e os objectivos do currículo, quer para a Educação Pré-Escolar quer para o 1º CEB, e a forma como se encontram ou diferenciam, será o passo seguinte.

A génese de Currículo é normalmente associada ao ensino obrigatório, ao ensino secundário e universidade e advém da construção de saberes compartimentados (disciplinas) e categorizados. O objectivo principal do currículo é, historicamente, a preparação para a universidade, com uma carga e função meramente académica.

A lógica da articulação e integração surge também em 1998 (um ano após da Lei-Quadro) no Decreto-lei 115/1998, revogado posteriormente pelo Decreto-lei 75/2008, com o estabelecimento dos agrupamentos verticais. O documento apresenta-nos a escola de hoje pensada e organizada de uma forma democrática, uma vez que a organização das escolas em agrupamento vertical, releva um pensamento colectivo, com pressupostos de articulação, de combate ao isolamento e de construção de uma escola de continuidade de saberes. Neste documento (Decreto-Lei 75/2008), a articulação curricular emerge em documentos que ao serem construídos e dirigidos a todo o agrupamento nomeadamente no Projecto Educativo, no Projecto Curricular, no Plano Anual de Actividades e no Regimento Interno, reconhece-se à escola e aos professores funções que se afastam do simples cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional e se reconheça a capacidade de mobilização de recursos locais e o envolvimento de escola e seus agentes. Nestes documentos deverão ser explícitas as intenções de defesa de uma política pedagógica vertical e convergente, de uma acção educativa que deverá ser defendida através de práticas de educação sequencial e de articulação curricular. A legislação aponta para os órgãos de gestão, bem como ao

conselho pedagógico do agrupamento, competência para construir esses mesmos documentos e depois supervisionar a sua operacionalização.

Os agrupamentos verticais de escolas surgem também com a intenção de democratizar o sistema, tentando acabar com as situações de isolamento e rentabilizar os recursos, fazendo uma gestão mais uniforme para os vários níveis de ensino. Nesta uniformidade poderá nascer a esperança dum pensamento curricular integrado. Teremos possivelmente a oportunidade real de construir uma acção pedagógica, dirigida aos interesses dos alunos, numa perspectiva ecológica de aprendizagem ao longo da vida. Articular entre os vários níveis de ensino, parece ser a forma adequada de considerar o conhecimento anterior do aluno, predispondo-o a novos saberes, e assim sucessivamente ao longo dos vários níveis de educação, onde tudo se encaixe e faça sentido.

A articulação curricular prevista nos vários suportes legais (LBSE, Lei-Quadro e Decreto-lei 75/2008) deve passar à prática e não ficar só pelas intenções teóricas. Será muito importante que o pensamento e acção estejam realmente direccionados para uma real articulação curricular.

No âmbito da Educação Pré-Escolar o conceito de currículo aparece em 1997 com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), da responsabilidade do Ministério da Educação. Para a Educação Pré-Escolar, as OCEPE (ME, 1997), vêm de alguma forma dar consistência à intencionalidade curricular na Educação Pré-Escolar, na medida que parecem ter influenciado o conceito de currículo da Educação Pré-Escolar, desde a sua génese, mantendo-se até aos dias de hoje.

Este documento apresenta-nos pela primeira vez, de uma forma formal, a importância da organização do ambiente educativo como suporte ao trabalho curricular do educador, e também a intencionalidade educativa de todos os momentos vividos no Jardim-de-infância. A organização do ambiente educativo surge assim, com uma grande importância, na construção do conceito de currículo na Educação Pré-Escolar, como podemos ler, nas OCEPE (ME, 1997, p. 20) “as Orientações curriculares dão particular importância à organização do Ambiente Educativo como contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas”. Esta preocupação curricular, defende no mesmo documento que o ambiente educativo deverá proporcionar bem-estar e segurança às crianças, bem como dar resposta às necessidades e interesses das mesmas. No ambiente educativo, pensado e desenvolvido para aquelas crianças com as especificidades do contexto, a criança deve

sentir-se acolhida, confortável e segura, de modo a poder ter as condições que garantam a sua aprendizagem, daí a sua organização, aparecer com grande importância nas OCEPE (ME, 1997) e conseqüentemente na construção do currículo.

Dando continuidade ao apuramento de conceitos de currículo para a Educação Pré-Escolar encontramos nas OCEPE (ME, 1997) três grandes áreas do conhecimento, sendo elas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Apesar de cada uma delas apresentar conteúdos específicos, o documento curricular (ME, 1997), aponta para uma prática de articulação e de integração de conteúdos, explicitando "...a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai construindo posição perante o "mundo" social e físico" (p 21)

As OCEPE (ME, 1997) parecem ter várias funções no domínio do conceito de currículo na Educação Pré-Escolar, entre elas facilitar a continuidade educativa mas alerta de forma especial para o papel do educador, já 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...é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória." OCEPE (ME, 1997, p. 28),

Paralelamente às OCEPE, a Lei-Quadro ao definir a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, preconiza assim uma maior aproximação entre a EPE e o 1º CEB, tornando-se, de certa forma, responsáveis pelas práticas de articulação entre estes níveis de escolaridade. Ao valorizar a articulação vertical, estes dois documentos específicos da Educação Pré-Escolar, vão ao encontro da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde podemos ler no artigo 8º) os princípios de sequencialidade e articulação, valorizados para todos os níveis de ensino, de forma a construir currículo que privilegie uma transição positiva dos alunos entre os diferentes níveis de ensino, numa perspectiva de adopção de pedagogias diferenciadas. Neste âmbito, Serra (2004) considera que "a continuidade educativa e a aproximação entre os níveis educativos, pressupõe uma articulação curricular que reconheça as diferenças de cada nível...tendo

como base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança (p. 131).

Ao construir currículo, segundo esta perspectiva (Serra, 2004), estamos a desenvolver um percurso de conhecimento integrado, privilegiando sempre o que o aluno vai conseguindo ao longo da vida. Parece ser evidente que ao valorizarmos o conhecimento do aluno ao longo da vida, a escola é parte integrante da vida do aluno, vinculando o papel socializante da mesma. A sociedade tem vindo a transformar-se ao longo dos tempos e simultaneamente as escolas foram-se adaptando, no sentido de encontrar as respostas adequadas ao contexto, sendo necessária uma interacção constante com a comunidade, natureza e sociedade. A função socializante e interactiva da escola deverão então ser base de trabalho na construção do currículo que se pretende articulado e integrado, sendo necessário privilegiar a flexibilidade e a diversidade. Tal com defende Alonso (1999, p. 11) "Falar da necessidade do currículo ser aberto e flexível significa considerá-lo como um projecto (de cultura e de formação) a ser construído progressivamente, à medida que nos aproximamos das realidades educativas específicas". O currículo deverá então ser flexível, na medida que deve atender ao conhecimento significativo do aluno, e diversificado, pois o currículo deverá atender a individualidade, seja ela de carácter social, cultural, física ou outra. Todos somos diferentes, e todos temos o direito ao conhecimento e à igualdade de oportunidades, princípio que deverá estar preconizado no currículo. Assim, e segundo Alonso (1999, p.7) "...existe um instrumento, que denominamos Currículo, o qual tem a função de explicitar este Projecto Educativo ao longo do percurso escolar".

Com o aparecimento da lei nº 115/1997 revogada pelo despacho nº 75/2008, que vem dar uma nova organização às escolas, implicou também uma nova construção e pensamento curricular. A referida legislação agrupa as escolas com os vários níveis de educação e aponta para a construção de documentos como o Projecto Educativo de Agrupamento, onde deverão estar preconizados os princípios e os objectivos para toda a comunidade educativa bem como a filosofia e política educativa, tendo por base as necessidades reais do contexto de acção. Deve o P.E. definir "quem somos?". O que pretendemos será então direccionado para o Projecto Curricular de Agrupamento, documento este que deverá preocupar-se em definir as opções curriculares para todos os níveis de educação integrantes do agrupamento. Apesar do P.C.E. ser um documento construído para todo o agrupamento, com pressupostos assentes na continuidade, sequencialidade e globalização, define paralelamente as competências específicas para

cada nível de educação. Parece ser necessário, a partir desta legislação (Decreto-lei nº 115/1997 e Decreto-lei nº 75/2008) (re) pensar a noção de currículo, pois “a noção de currículo abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através de experiências planificadas para isso” (Alonso, 1999, p.17). Neste âmbito, e segundo a autora, a escola deve preocupar-se com os meios que possam proporcionar aprendizagem e também a avaliação desses mesmos processos de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o currículo deverá contemplar todas as experiências realizadas, bem como todas as intervenções diferenciadas, para construir um documento único, não fragmentado e em contínua reconstrução.

Este projecto pensado *a construir*, defendido por Alonso (1999), define características importantes como abertura e dinâmica privilegiando algumas componentes, tais como: as fontes e as condições do contexto de acção curricular, sendo aspectos importantes tanto pelo seu peso facilitador, como até mesmo constrangedor, à mesma construção curricular. Reflectir e reavaliar as fontes e o contexto, sugere a necessidade de definir critérios (*ibidem*). Segundo a autora, aquando a elaboração dum currículo, deve o professor e a escola ou a equipa, pensar na adequação, na relevância, na articulação (vertical, horizontal, lateral) e no equilíbrio. Assim sendo, os trabalhos deverão iniciar com um diagnóstico que traduza a realidade do contexto de acção (social, cultural, individual), sinalizando as necessidades reais dos alunos e das famílias e mesmo da comunidade mais alargada.

O currículo deverá ter, também, como propósito as aprendizagens que irão ao encontro das necessidades reais dos alunos. Quando Alonso (1999) nos fala de articulação curricular, nomeia vários tipos. A autora dá relevo a continuidade das aprendizagens ao longo dos anos e dos diferentes conteúdos abordados, a que chama *articulação vertical*. Neste projecto de investigação, a articulação vertical tem um enfoque especial, devido ao tema de estudo proposto – articular práticas da Educação Pré-Escolar com uma turma do 1º ciclo. Quando Alonso (1999) referencia a *articulação horizontal*, está a privilegiar a transversalidade dos conteúdos, a interdisciplinaridade em que as abordagens aos conteúdos, passam por várias áreas curriculares. Podemos encontrar, como já vimos atrás, nas OCEPE (ME, 1997) esta perspectiva de integração curricular e de abordagem curricular interdisciplinar,

Alonso (1999) ao referir a importância da *articulação lateral*, como critério para a construção de currículo, quando diz “o desenvolvimento curricular deve contextualizar

as actividades na experiência e nas concepções prévias do aluno...possam ser aplicadas e transferidas para as novas aprendizagens” (p. 22), parece estar a privilegiar um pensamento curricular que permita que as novas aprendizagens, sejam encaixadas nas às aprendizagens anteriores, tornando o aluno mais capaz de agir. No entanto, a articulação lateral implica que sejam criadas estratégias práticas de interacção entre a escola, a família e a comunidade.

Falar de equilíbrio curricular exige pensar numa “organização harmoniosa dos diferentes domínios” (Alonso, 1999, p. 23), quer entre os domínios de formação das competências dos alunos e o dos conteúdos dos programas nacionais. A defesa dum currículo flexível, também apresentado pela autora, terá cabimento, se pensarmos num currículo equilibrado, harmonioso com atrás foi dito, acreditando assim dar resposta à diversidade dos contextos, tendo sempre como base a reflexão e a investigação-acção. Assim sendo ao fazermos investigação-acção no âmbito da construção curricular, parece ser evidente que estaremos a privilegiar o pluralismo, para o que o currículo, deverá preparar-se, para ser capaz de responder, a todos sem descurar a singularidade de cada aluno.

A organização de um currículo, será outra das questões a (re) pensar, para que o seu conteúdo possa ser claro quanto aos princípios, objectivos, metodologia e avaliação. Neste seguimento, Alonso (1999, p.23) alerta “O currículo, respeitando estes critérios, deve oferecer aos alunos os instrumentos indispensáveis para a sua formação pessoal e social, que lhes permita compreender, confrontar e resolver os problemas dos diferentes âmbitos da realidade”. A autora apela para a necessidade da sistematicidade e a organização do currículo, referindo a influência dos modelos mais significativos, nessa mesma organização e elege o modelo curricular integrador, com pressupostos nas perspectivas construtivistas e críticas. Este modelo prevê um projecto curricular que será construído progressivamente, sendo que na medida do seu desenvolvimento se vai avaliando e decidindo. No âmbito da construção do currículo com base no modelo integrador, as *actividades integradoras* organizam-se em torno das questões geradoras, definidas no projecto, numa perspectiva de articulação vertical (continuidade educativa). Este pressuposto de articulação vertical deverá ser preconizado aquando da construção de currículo, tal e como é referido nas OCEPE (1997).

No seguimento do tema proposto para investigar, que passa pelo conhecimento do currículo específico para o 1º CEB e as OCEPE (ME, 1997), numa tentativa de possível continuidade, Vasconcelos (2008, p. 84) refere possíveis constrangimentos na

transição da Educação Pré-Escolar para o 1º ciclo. A autora questiona-nos também sobre que competências serão atribuídas ou esperadas aquando a entrada do aluno no 1º ciclo. Vasconcelos (2008) afirma que ao longo dos tempos a boa inserção no 1º ciclo, era pensada com indicadores assentes numa aprendizagem formal (utilização de instrumentos como fichas, grafismos...). Nos dias de hoje, e segundo a mesma autora, os indicadores mudaram, havendo uma maior preocupação em trabalhar competências que permitam ao aluno, ser capaz de mobilizar o conhecimento na acção. Ainda segundo Vasconcelos (2008) essas mesmas competências passam pela cooperação, auto-confiança e auto-controle do aluno, face às experiências, promovendo a integração educativa. Assim sendo um aluno que seja capaz de se inserir num grupo e interagir, com auto-confiança, acreditando nas suas capacidades, bem como ser capaz de gerir os seus impulsos e sentimentos no processo de inter-acções sociais, nas actividades, nos conflitos e mesmo face à frustração reforça a autora que o aluno terá as competências básicas para a inserção no 1º ciclo.

Numa perspectiva histórica Marques e Roldão (1999), o currículo tem vindo a ser entendido de diferentes formas, defendendo “para o público em geral, o essencial do currículo é o que os alunos aprendem de visível na escola” (p.15). Ao longo do tempo houve mudanças estruturais na concepção de currículo. Hoje e segundo Marques e Roldão (1999), currículo é mais do que uma formação estanque e formal e direccionada para uma metodologia por disciplinas. Apesar de ainda não dispensar as disciplinas, o currículo de hoje (ensino obrigatório), segundo os autores, apelam para uma reflexão de integração significativa de conhecimentos e domínio das capacidades. O currículo deverá então ser repensado com base na cultura, valores sociais, viabilizando competências essenciais ao sucesso do aluno ao longo da vida. O constrangimento do peso da avaliação dos resultados dos alunos, parece condicionar o pensamento curricular dos docentes com currículo pré estabelecido. Esta incompatibilidade que parece existir entre o pensamento dum currículo nacional e a abordagem integradora dum currículo, é também incompreendida por Beane (2003), questionando

Por que razão uma abordagem do género de integração curricular, manifestamente direccionada para tais objectivos, tem um espaço tão limitado de operacionalização? Se estes objectivos são importantes, por que razão uma abordagem integradora do currículo não se aproxima do centro do currículo nacional? (p. 109)

Sendo a orientação curricular nacional necessária, parece ser importante que o professor integre a sua própria mentalidade curricular, mostrando capacidade de

conceber e operacionalizar o currículo, não permitindo que o Programa Nacional se transforme num constrangimento. Por outro lado, é recorrente no discurso informal dos docentes, o constrangimento que advém do confronto com as expectativas que a família tem, em relação ao futuro dos filhos, por um lado quando põem em risco, muitas vezes, a valorização humana do trabalho, ou pelo desejo manifestado de um futuro melhor, atropelando o seu verdadeiro capital intelectual, deturpando vocações e desvalorizando as suas reais aptidões, chegando mesmo a sobrepor-se à vontade dos filhos, nas escolhas que lhes dizem respeito. Ainda com o constrangimento do currículo nacional, Marques e Roldão (1999, p. 17) defendem que “...é só nas escolas e por decisão fundamentada dos professores que é possível construir o currículo real, o projecto curricular de cada escola. São as opções assumidas ao nível de cada escola que permitem adequar o ensino – diferenciando e não reduzindo a exigência – à consecução da aprendizagem de todos”.

Parece-nos evidente, nesta transcrição, a preocupação da diferenciação curricular e também o papel do professor. A procura da identidade de um currículo, obedecendo aos critérios de Alonso (1999) e, simultaneamente, atendendo aos critérios pré-definidos no currículo nacional, dependerá do professor, como agente operacional do currículo, em caracterizar o currículo da sua escola e da sua turma, construindo uma cultura profissional própria. Não parecendo uma tarefa fácil, será no mínimo um desafio interessante para o docente que terá de ter uma acção reflectida e fundamentadas aquando as suas opções.

Alonso (1999, Beane (2003), defendem o currículo de uma forma integradora. Segundo Beane (2003) o currículo deverá promover a integração social e democrática e o conhecimento através das experiências. Segundo o mesmo autor a abordagem ao currículo integrado e transversal, onde o conhecimento poderá ser construído com os saberes de outras disciplinas, será o caminho para valorizar um currículo que se pretende baseado nas experiências dos alunos e na integração social e cultural dos alunos na escola. A vida deve estar na escola e consequentemente no currículo. O contexto real, sociedade e a cultura deverão integrar o currículo, o que parece contrariar a ideia inicial de universalidade do currículo. Beane (2003, p. 94) defende “um currículo que procura relações em todas as direcções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome de integração curricular”.

O autor defende assim, a transversalidade de conhecimento e uma escola construída com pressupostos democráticos, que Beane (2003) defende como propósitos essenciais à construção de qualquer currículo. Ainda na abordagem a um currículo

integrador, o autor defende que o ensino por disciplinas deveria dar lugar a uma abordagem curricular integradora não prejudicando a formação académica do aluno. Por comparação, tanto Alonso (1999) como Beane (2003) privilegiam os problemas reais e as necessidades do contexto aquando a construção do currículo. Parece-nos então que tanto um autor como outro valoriza a aproximação das experiências curriculares à realidade do contexto. Sendo assim este conhecimento da realidade económica social e emocional será a base da construção e identidade de um currículo, por serem inseparáveis no que respeita à prossecução dos objectivos da escola. Ainda numa abordagem de estudo comparativo, Alonso (1999); Beane (2003) e Marques e Roldão (1999) valorizam o papel do professor, o seu pensamento curricular, a sua capacidade de reflexão crítica, aquando as suas opções curriculares. O professor deverá então assumir um papel de agente promotor do ensino das aprendizagens dos seus alunos, em colaboração com as expectativas da família e da comunidade mais alargada, numa abordagem ecológica que considere todos os contextos onde o aluno interaja.

A Organização Curricular e Programas para a Educação Básica, merece uma análise neste contexto de análise bibliográfica, na medida em que é um documento do Ministério da Educação, tal como as OCEPE para a Educação Pré-Escolar, com orientações e princípios específicos para a acção educativa e conseqüentemente para o currículo. No documento em causa, podemos ler no capítulo dos objectivos gerais do ensino básico, “ Os objectivos enunciados devem entender-se como objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica. Assim, apesar de divisão do ensino básico em três ciclos, não foram definidos objectivos específicos para cada um deles. A fim de evitar a compartimentação e ruptura indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende eminentemente integrador.” (ME, p.16).

Parece existir a preocupação de assegurar conceitos como sequencialidade e continuidade educativa. A importância da Educação Pré-Escolar no sucesso do aluno na frequência no ensino obrigatório, especificamente no 1º ciclo, tem vindo a ser alvo de várias investigações e reflexões de vários autores. Róman e Torrecilla (2010) afirmam, “ A educação é um processo permanente ao serviço da aprendizagem, da apropriação e gestão de competências para a vida, de incorporação plena e igualitária de princípios e valores éticos e de cidadania. Assim e tal como na escolaridade obrigatória...deve-se esperar que a educação de infância amplie não só as capacidades e competências cognitivas das crianças, mas também que fortaleça e promova o desenvolvimento social, emocional, cívico, ético e moral, promovendo a dignidade humana através do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais das crianças.” (p.5).

Os autores referidos parecem valorizar a Educação Pré-Escolar no processo de aprendizagem ao longo da vida mas numa perspectiva de defesa de uma Educação Pré-Escolar que desenvolve competências que promovem uma educação de qualidade. Os mesmos autores referem que “...uma atenção de qualidade dispensada às crianças nos primeiros anos da sua vida pode impulsionar o seu sucesso na vida escolar.” (op.cit., p. 45). No entanto, as orientações curriculares para o ensino básico (OCPEB), referem numa 1ª fase, os três ciclos do ensino básico, não havendo qualquer referência à valorização do conhecimento anterior do aluno, mais especificamente à Educação Pré-Escolar. Ainda no programa do ensino básico (capítulo 2, p. 17) são definidos princípios também gerais para a estrutura do ensino básico (incluindo os três ciclos). Nessa definição de princípios podemos ler termos como: “*coerência*”, “*sequencialidade*”, “*integração curricular*”, “*aprendizagens significativas*”, “*aprendizagens experimentais*”, “*diversidade*”, “*formação ao longo da vida*”, que nos parecem ter uma conotação favorável à construção de um currículo de articulação e integrador, segundo a definição de currículo de Alonso (1999).

Quando o documento (OCPEB) em análise define o Plano Curricular específico para o 1º ciclo, encontramos áreas curriculares disciplinares que por estudo comparativo com as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE), poderemos fazer alguma correspondência, tal como se pode verificar no Quadro 1:

Quadro 1 – Correspondência Curricular

	Educação Pré-Escolar	
Língua Portuguesa	Expressões	Linguagem: abordagem à leitura e à escrita
Matemática		Matemática
Expressões: Artística Físico-motoras		Música/Drama/Plástica Motricidade
Estudo do Meio		Conhecimento do Mundo
Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social	

Apesar da evidência desta correspondência, entre as áreas curriculares dos dois níveis de educação em estudo, não é necessariamente intenção nivelar ou compartimentar os conteúdos ou as competências entre as áreas e os ciclos. Pelo contrário, é intencional averiguar se esta correspondência, pode ser ou não, um factor facilitador da continuidade e da sequencialidade educativa. No seguimento do princípio da sequencialidade na construção do currículo, e da aproximação de áreas curriculares

entre os dois níveis de educação, Escamilla (2008, p. 52) afirma “É comum, em qualquer trabalho em que se estudam as diferentes competências, considerar a dimensão linguística como a mais transversal de todas, dado o seu grande valor instrumental desde propostas globalizadoras, nos primeiros ciclos da escolaridade (pré-escolar e primeiro ciclo) até propostas interdisciplinares...”.

Escamilla (2008) fala-nos especificamente da competência linguística, numa abordagem interdisciplinar, referindo o pré-escolar e o 1º ciclo, e também a importância da linguagem verbal quando apoiada e enriquecida com outras linguagens, no desenvolvimento do conhecimento do aluno. Assim, o autor citado parece apresentar mais um incentivo à possível necessidade de aproximação entre os dois currículos pré e 1º CEB.

Dando continuidade à análise do documento (OCPEB, 2004) no capítulo 3 (p. 23), são definidos os princípios orientadores da acção pedagógica para o 1º ciclo, podemos constatar que os mesmos, estão direccionados para a oportunidade dos alunos realizarem experiências de aprendizagem sendo estas: *activas, significativas, diversificadas, integradas e, socializadoras*. Para que as aprendizagens referidas possam ser operacionalizadas o documento em análise (OCPEB, 2004) refere então o papel do professor como mobilizador de estratégias e atitudes, e um conjunto de valores profissionais. Nesse contexto, o papel do professor, como podemos verificar na OCPEB (2004) uma entre muitas outras preocupações, que o professor deve ter “valorização das experiências escolares e não escolares anteriores.” (p. 24)

Esta perspectiva procura convergências entre a OCEPE (1997) e OCPEB (2004) apontando alguns pontos em comum, nomeadamente a preocupação do reconhecimento do aluno como um sujeito e também as preocupações de dar respostas a todos os alunos com uma pedagogia diferenciada. Podemos assim ler nas OCEPE (ME, 1997, p. 14), “...o reconhecimento de criança como sujeito do processo educativo...a exigência de resposta a todos as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada...” e na OCPEB (2004, p. 18), “...*diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturais definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória*”.

Outra dos princípios que parecem ser comuns aos dois documentos, OCEPE (1997) e OCPEB (2004), será, a valorização do papel e da acção da família no processo de conhecimento e a preocupação da inserção social do aluno. As OCPEB (2004)

defendem “Promover a informação e orientação escolar e profissional em colaboração com as famílias.” (p.15) e “Criar condições para o desenvolvimento...que proporcionem uma formação pessoal na sua dupla dimensão individual e social” (p.13) e as OCEPE (1997) têm como princípios “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (p.15) e “Incentivar a participação das famílias no processo educativo...” (p.16). Parecem existir princípios com preocupações convergentes nos dois documentos de orientação curricular, especificamente para o 1º CEB e pré-escolar.

Com base nestes princípios convergentes nos dois níveis de educação, parece-nos que os docentes terão um papel importante, na possível aproximação dos dois currículos. Neste contexto será importante talvez, referir Vasconcelos (2005), que valoriza o professor num papel intelectual. Defende a autora que compete ao professor fazer as escolhas da metodologia, da construção do projecto curricular de turma em articulação com o Projecto Educativo da Escola. Segundo a autora é o professor que define a operacionalização contextualizada do currículo que concebeu para os seus alunos, sem desvirtuar o Currículo Nacional, mas ajustando-o à realidade do meio onde está a escola, a turma e o aluno.

Numa análise às competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, numa tentativa de apurar que competências esperam os docentes do 1º CEB para os alunos que chegam ao 1º ano, o referido documento é ausente nesta matéria. O mesmo define as competências que os alunos deverão ter no final do 1º ciclo, sem revelar quais serão especificamente as aprendizagens anteriores e importantes, que os alunos deverão ter, na transição para o ensino básico.

Por todos os argumentos que pretendemos evocar, ao longo deste trabalho, parece-nos poder dizer que a construção de conhecimentos estará isolada dum objectivo comum, correndo possivelmente o risco de termos uma visão do aluno, como um indivíduo consumista, pouco problematizador, desinteressado pela aprendizagem escolar porque a escola parece apresentar evidências de distanciamento, do que constitui a sua realidade e o seu interesse funcional. Se a escola não se preocupar em preparar o aluno para a vida, desde a Educação Pré-Escolar, nem considerar a perspectiva da sequencialidade e da organização dos seus conhecimentos, sempre num caminho de articulação das fontes de saber em todos os domínios, então não é escola.

A dicotomia existente entre as aprendizagens académicas e as experienciais, parece ser, hoje, o ponto mais profundo, com que todos nos deveríamos debater, reflectir e apurar que valores e princípios estarão subjacentes a este conceito curricular: saber/saber fazer?!

ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO 3

METODOLOGIA

*“ O conhecimento permite-nos dominar melhor as nossas vidas
e o nosso meio, ajudando-nos a alcançar os objectivos
que nos propomos como seres humanos.”*

Erasmie e Lima (1989, p. 23). *Investigação e Projectos
de desenvolvimento em Educação,*
Braga: Universidade do Minho.

Introdução

Ao longo deste trabalho já nos foi possível referir quais as principais razões e objectivos deste trabalho. Tal como já tivemos oportunidade de mencionar, são referenciados diferentes olhares de constrangimentos e de possibilidades no processo de articulação entre a Educação Pré-Escolar e a 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a referência a pontos de desarticulação.

O âmbito deste projecto de investigação é, contudo, muito focalizado, mas pensamos ser um passo importante para contribuição de investigações mais alargadas e aprofundadas com vista a uma Educação Básica de qualidade, capaz de ser construída em processos de continuidade, de integração e de inovação, de forma muito especial no contexto onde se desenvolve o estudo, mas também a um nível mais global.

Com vista a clarificarmos o percurso desta investigação, neste capítulo pretende-se expor de uma forma clara, o objecto de estudo, especificando as questões a serem investigadas. Seguidamente é importante definir os pressupostos e os princípios da metodologia adoptada, que neste projecto é orientada pelos princípios, valores e pressupostos, do modelo reflexivo da investigação-acção.

Planear e calendarizar o processo de estudo, é o passo seguinte, sendo muito importante definir as etapas, o tempo, o local e os intervenientes no processo investigativo. Vários contributos no âmbito da Psicologia Educacional e da Sociologia, entre outras áreas do saber, referem a importância do contexto e suas características, pois o ambiente onde se desenrola a acção parece influenciar todo o processo.

Este capítulo apresenta igualmente os instrumentos e procedimentos a utilizar, bem como as razões das escolhas face ao estudo, nomeadamente a relevância da observação participante, as notas de campo, a entrevista e a análise documental, já que constituíram, no seu todo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

Para além disso, será explicitado o desenvolvimento de uma actividade integradora, bem como a sua relevância no estudo que nos propúnhamos realizar. Muito embora demasiado circunscrita no tempo e no aprofundamento da temática que originou a actividade pretendia-se criar uma oportunidade de aprendizagem articulada entre os dois níveis de escolaridade, vivenciada por todos os implicados: docentes e alunos.

3.1. Objecto de estudo – Questões e Objectivos

O percurso profissional do educador-investigador, que já se prolonga por vinte e cinco anos, enquanto docente da Educação Pré-Escolar, teve sempre uma preocupação, que foi e é, a forma como a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino se desenrola, tanto numa perspectiva da *articulação curricular horizontal*, como também no âmbito da *articulação vertical* – a sequencialidade das intenções, atitudes e pensamento curricular ao longo do processo educativo, mais especificamente entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB. Na sequência desta evidência vivida na prática, vem paralelamente a preocupação do atendimento à especificidade de cada etapa, para não se correrem riscos de exigências e atropelos de crescimento e desenvolvimento, incompatíveis com o sucesso que se deseja construído com base, nos pressupostos da individualidade, do ritmo, da maturidade e do conhecimento que cada aluno tem. Assim, o grande objectivo desta investigação é analisar a existência, ou não, de articulação curricular num mesmo estabelecimento e averiguar o papel do investigador-educador enquanto impulsionador na mudança de práticas e discursos no âmbito do estabelecimento.

No âmbito das potencialidades de uma articulação curricular – do currículo às práticas em diferentes níveis de ensino, pretende-se investigar:

- De que forma se operacionalizam e se podem dinamizar actividades de Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e os 1º anos de escolaridade, num mesmo estabelecimento.

Para encontrar resposta a esta questão, será importante observar e analisar algumas sub-questões, tais como:

- Como os docentes do 1º ciclo avaliam e entendem o trabalho e a frequência dos alunos na Educação Pré-Escolar?
- Que evidências de articulação e desarticulação estão presentes entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ano de escolaridade?
- De que forma o educador-investigador pode ser um promotor de práticas de articulação e de mudança no pensamento curricular da equipa de docentes?

3. 2. Contexto e sujeitos da investigação

O campo de acção está centrado numa sala da Educação Pré-Escolar (JI) e nas turmas dos 1º anos do 1º CEB que fazem parte da EB1 (edifício tipo P3) com catorze salas de 1.º CEB, sendo apenas uma de Jardim-de-infância. Este estabelecimento, EB1/JI, pertence a um agrupamento de escolas da cidade da Póvoa do Varzim que inclui ainda mais três EB1/JI e uma EB 2,3 onde funciona a sede do agrupamento.

Os alunos que frequentaram o JI no ano lectivo transacto (2008-2009) e que ingressaram no 1º ciclo foram, ao longo do ano lectivo 2009-2010, distribuídos de uma forma dispersa por diferentes salas e professores. Esta situação surgiu por vários factores: i) escolha de horário pelos Encarregados de Educação (EE); ii) escolha de outro estabelecimento de ensino, também pelos EE; e iii) aquando a constituição das turmas, por lapso, ficou um aluno sozinho numa turma. Assim, dois alunos foram para outro estabelecimento de ensino; dois ficaram numa turma do período da tarde; um aluno numa outra turma da tarde; e os onze restantes, numa turma do período da manhã, perfazendo um total de dezasseis alunos que transitaram da Educação Pré-Escolar para o

1.º CEB. Resta ainda a quarta turma do 1º ano, a estudar, que não tem alunos recebeu alunos do JI do referido estabelecimento integrado.

As quatro turmas do 1º ano, para além dos alunos do JI do estabelecimento em estudo, também contam com a frequência de alunos com diferentes experiências anteriores: vêm de casa, de amas (não frequentaram o pré-escolar), vêm de outros jardins-de-infância da rede pública, e também de jardins-de-infância da rede privada.

Quadro 2 – Síntese dos sujeitos de investigação

	Pré-escolar	Ensino Básico
Rapazes	13	12
Raparigas	7	8
Total	20	20

Face à questão de investigação e objectivos do estudo, torna-se necessário recolher elementos e evidências capazes de tornarem claras as preocupações que nos levaram a construir este projecto de dissertação. Para tal, recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos que se consideraram os mais adequados ao nosso estudo e à construção de novo conhecimento sobre a problemática em estudo.

3.3. Abordagem metodológica

Este projecto será orientado por princípios, valores e pressupostos do modelo reflexivo da investigação-acção. O modelo reflexivo, segundo Schön (referido por Alarcão e Tavares, 2007) assenta no valor da reflexão na acção e sobre ela, com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*. Este modelo defende uma acção, como conexão entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional no seu todo.

Podemos considerar que o recurso à metodologia de investigação-acção pretende ser um contributo para promover situações de sucesso de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ano de escolaridade. Tal como refere Kemmis (1988, citado por Rodríguez Gómez *et al.*, 1999, p. 52) “a investigação-acção é uma forma de investigação levada a cabo pelos práticos sobre as suas próprias práticas”. Neste sentido, Moreira (2006) considera que a investigação-acção é validada como estratégia de renovação da

acção educativa, ao permitir a reflexão crítica sobre a acção profissional, em colaboração com outros actores educativos.

Num processo de acção-reflexão-acção, os participantes, numa relação aberta e flexível, vão avaliando os processos e os acontecimentos de uma forma sistemática para, *à posteriori*, poder ser divulgada e alargada a uma comunidade.

Com esta investigação educativa, pretende-se analisar as características e competências essenciais para iniciar o 1º ano de escolaridade, sendo necessário também, apurar o pensamento curricular dos docentes do 1.º CEB responsáveis por esses grupos. Assim, o contexto escolhido para foco de estudo seria constituído por um total de quatro turmas do 1º ano do 1.º CEB da escola onde o investigador exerce funções educativas no domínio da EPE. Trata-se, por isso, de um contexto e uma amostra de conveniência. A escolha dos grupos a estudar e a observar, foi feita em função do foco de estudo: articulação curricular entre a EPE e o 1º CEB. Assim sendo, ao nível da EPE, o educador é o investigador, e ao nível do 1º CEB seriam os grupos que iniciam o 1º ano.

No início deste trabalho de investigação, pretendia-se observar e estudar quatro turmas do 1º ano, mas aquando os primeiros contactos, o investigador apercebeu-se, de que uma das quatro turmas estava a passar por problemas de gestão de comportamentos dos alunos e o próprio docente estaria a enfrentar uma fase de integração complexa. Não se tendo mostrado receptivo a abordagens de articulação com a Educação Pré-Escolar para além de ser parca a sua disponibilidade para colaborar com o presente estudo, tornou-se necessário reorganizar a amostra, reduzindo-a de quatro para três turmas do 1º ano. Todavia, pretendia-se recorrer a uma observação múltipla e participante, compreendendo a observação das três turmas, mas também a intervenção junto dos docentes das turmas envolvidas. Nesta intervenção, o investigador deve ter presente a possível influência que possa ter no grupo a investigar, não esquecendo contudo que “o facto de o investigador ser o segundo adulto, irá alterar as relações existentes, tornando-se difícil que a sua presença não seja intrusiva” (Bogdan e Biklen, 1994, p.92).

Observar estes grupos de uma forma participante – observação participante -, será talvez o melhor ponto de partida para este estudo, mas exige-se um modelo reflexivo de investigação-acção, onde há que traçar um percurso, com estratégias e práticas, devidamente ponderadas e planeadas.

A escolha de uma turma entre as quatro do campo de acção será, como já foi referido, baseada no critério da viabilidade dessa mesma actividade. Assim será eleita a

turma que parece oferecer melhores condições à realização da actividade, ou seja que reúna mais factores facilitadores do que factores de constrangimento à articulação.

3.4. Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados

O presente estudo reveste-se de uma grande complexidade, não pelo número de sujeitos ou diversidade de contextos, mas pela rede de relações que se estabelecem dentro de uma instituição educativa que engloba dois níveis de escolaridade: Jardim-de-infância e Ensino Básico. É pertinente reflectir sobre que instrumentos a utilizar, de forma a serem adequados ao projecto em causa, bem como ao tema em estudo. Sendo assim, as notas de campo após a observação participante, a entrevista aos três docentes do 1º ano, a análise documental aos PCT e a vivência de uma actividade integradora de articulação, constituem as principais técnicas e instrumentos desta investigação.

A observação participante implica o consentimento dos envolvidos no processo. Para isso é preciso construir um ambiente de confiança de parte a parte, permitindo abertura e cooperação entre os pares. Neste projecto, o facto de o investigador fazer parte do corpo docente do estabelecimento que inclui as turmas a observar, parece ser um factor facilitador ao sucesso do andamento do estudo. Para dar início ao estudo há necessidade de observar e uma das estratégias será as visitas às salas de aula, para observar e posteriormente registar as ocorrências. Estas visitas deverão ser previamente negociadas com o docente responsável pela turma. Nesta abordagem interpessoal, o facto de haver um conhecimento anterior dos adultos envolvidos, parece facilitar o diálogo e conseqüentemente a colaboração.

Segundo Lessard-Hébert e colaboradores (2008, p. 155):

“ Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que, de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo ou compreensivo, o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles. Assim, a participação, ou seja, a interacção observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objectivo recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.”

Ou seja, a observação participante, permitiria uma visão mais interna dos processos de construção dos conhecimentos dos alunos, das metodologias adoptadas pelos professores, tendo como especial foco a adequação e a pertinência das propostas de actividades de articulação a desenvolver.

Os encontros com as turmas (visitas à sala de aula), com os registos do que se observa (notas de campo) e com a actividade integradora a realizar com uma das quatro turmas, pressupõe acção. Neste contexto, o investigador pretende ter um papel dentro do grupo a investigar, para conhecer melhor a realidade. Aquando as visitas às salas, todas as impressões, comentários e acções, foram *à posteriori* registadas.

A construção destas notas de campo tornou-se uma técnica muito importante na recolha de dados, para um melhor conhecimento dos aspectos facilitadores, ou constrangedores das relações interpessoais que implicava este projecto. Segundo Bogdan e Biklen (1994) notas de campo são os registos escritos do que o investigador observou e experienciou, aquando a intervenção no campo de acção, o que engloba “todas as informações, dados, fontes de informação, referências, expressões, opiniões, factos, croquis, etc., que pode ser de interesse para a avaliação ou para o diagnóstico, ou seja, são todos os dados que recolhe o observador no campo no decurso do estudo” (Lessard-Hebert *et al.*, 2008, p. 163).

Neste sentido, o investigador após uma observação deve registar, o que ouviu, viu e sentiu, numa atitude de reflexão, devendo registar também ideias e estratégias. Nas notas de campo deve constar a descrição das pessoas, objectos, actividades e conversas (Bogdan e Biklen, 1994). Por isso, os autores defendem que as notas de campo não se cingem só aos registos da observação participante, mas a todos os registos que possam ser feitos no âmbito de outras abordagens, nomeadamente as entrevistas.

As notas de campo foram uma constante ao longo desta investigação, abarcando encontros informais, actividades em conjunto, e interacções entre docentes e entre alunos, uma vez que estão todos os intervenientes no mesmo edifício. Recorreu-se a este registo anotando as impressões iniciais que os docentes iam relatando nos primeiros contactos com a turma, esperando que emergindo nesse mesmo discurso preocupações e ansiedades, que poderiam tornar-se relevantes numa análise posterior. As notas de campo serão registos de ocorrências dos momentos de articulação - passiva ou activa - entre a Educação Pré-Escolar e 1º ano EB, construídos de forma descritiva sempre que se entenda relevante para o objecto de estudo.

Outro instrumento que pode complementar e validar os dados do estudo é a entrevista. A entrevista, segundo Erasmie e Lima (1989, p. 85) “é uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc., do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias”.

Burnaford (citado por Esteves, 2008) defende a entrevista como um instrumento importante no processo de investigação-acção em contexto educativo, não só para ficar a saber o que o outro pensa sobre determinado tema, mas também favorece a comunicação com colegas e uma conversação profissional, sobre práticas e pensamentos curriculares.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que as entrevistas “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Todavia, Werner e Schoepfle (1987, citado por Lessard-Hébert, 2008) alertam para que poderá também “contrariar determinados enviesamentos” (p. 160) próprios da observação participante, mas a associação destas duas técnicas tem o intuito de “triangular os dados, em particular no que diz respeito às opiniões ou crenças que os inquiridos têm sobre acontecimentos que os tocam” (Lessard-Hébert e colaboradores (2008, p. 158). Neste sentido, Erasmie e Lima (1989) defendem dois tipos de entrevista: estruturada e de respostas livres, sendo a primeira previamente planeada, com questões fixas, escritas e ponderadas, enquanto na segunda há mais flexibilidade e abertura, embora também deva ser planeada e previamente estruturada. Também em 1989, Jorgensen, não se distanciando dos autores anteriores, considera que as entrevistas podem ser formais e informais. Mais recentemente, Esteves (2008) refere que as entrevistas mais comuns serão as entrevistas em profundidade, as de história de vida e as semi-estruturadas.

Esteves (2008), tal como Erasmie e Lima (1989) defendem que, apesar de as questões poderem ser previamente planeadas, o entrevistador deve estar preparado para elaborar questões relacionadas com as respostas que vão acontecendo, sempre que a informação seja relevante, bem como deve deixar espaço para que o entrevistado possa dar a sua opinião de forma espontânea, pois “o participante desempenha um papel activo na construção do significado e na produção de conhecimento, essencialmente dos aspectos provenientes das divagações discursivas imprevistas no guião” (Esteves, 2008, p. 97). Assim o guião da entrevista, previamente estruturado e pensado, deve ser construído com um conjunto de tópicos relevantes, capazes de permitir respostas clarificadoras, completas e objectivas. As questões amplas são o motor dinamizador da

entrevista, mas podem sofrer alterações, necessitando de improvisos, dependendo do desenrolar das respostas.

As entrevistas têm de ser superiormente autorizadas e os inquiridos devem ser informados previamente do âmbito e do contexto da entrevista (Erasmie e Lima, 1989), garantindo uma relação pessoal, aberta, confiante e sincera. Para Cohen (1976, p. 82) “tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa”.

Nas entrevistas o recurso ao registo áudio (autorizada superiormente e pelo entrevistado) permite mais disponibilidade e abertura ao entrevistador, garantindo uma partilha e diálogo comunicacional mais próximo, para além de permitir o registo integral da conversação e a sua completa transcrição para posterior análise dos dados. Mas, apesar das entrevistas serem gravadas e transcritas na íntegra, há todo um ambiente envolvente entre o entrevistado e o entrevistador que não fica gravado, pelo que se tornou também pertinente registar o que o investigador sentiu e viu durante a entrevista. Assim, o registo das entrevistas foi complementado pelas notas de campo, construídas sempre que evidenciassem relevantes ao longo das entrevistas

Assim sendo, para serem atingidos os objectivos a que nos propomos, iremos recorrer à elaboração de entrevistas aos Professores do 1º ano do 1.º CEB. Com esta opção pretendemos, através de uma conversação intencional e orientada, conhecer o que pensam os professores do 1º ano CEB, da sua realidade prática profissional, nomeadamente, sobre a articulação curricular entre os níveis de escolaridade, e sobre a importância da frequência da Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento de competências nas crianças antes de entrarem para a educação formal.

Utilizar fotografia é outro instrumento da investigação-acção, necessário para um registo visual das ocorrências quotidianas profissionais. Este registo visual é um meio de análise dos conteúdos de aprendizagem. Irá ser utilizado na acção (actividade de articulação), nos seus quatro momentos, no sentido de registar os trabalhos, as expressões, todos os momentos que possam ser relevantes para a descrição da actividade e para a validação dos resultados. Os registos fotográficos são igualmente, para os alunos, uma mais valia nos momentos de *avaliar-reflectir* e *fazer-refazer*, pois são recursos importantes que eles utilizam para se situarem e se referenciar.

3.5. Análise dos resultados

A análise dos dados centrar-se-á, globalmente, em duas técnicas: análise de conteúdo (das notas de campo - anexo 1 e das entrevistas – anexo 2) e análise documental (dos PCT). Contudo, conta ainda com a análise descritiva e reflexiva da actividade integradora desenvolvida como potencial de articulação entre os níveis de ensino.

Este projecto de investigação pretende uma análise qualitativa dos dados recolhidos pois pretende-se fazer uma análise dos dados de forma textual, discursiva e visual. A análise e interpretação dos dados que irão ser recolhidos quer nas entrevistas quer nas notas de campo, tem como objectivo principal, a preocupação em compreender o fenómeno a investigar. A investigação qualitativa, valorizando a interacção dos vários actores, permite que o respeito pela perspectiva dos participantes, aufera validade interpretativa ao estudo (Gay *et al.*, 2009, citados em Peralta, 2009).

Trata-se por conseguinte de uma análise qualitativa, já que se reveste de algumas das características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), nomeadamente:

- A fonte directa de informação é o ambiente natural sendo o investigador, instrumento principal. O investigador usa os instrumentos escolhidos, que pensa mais adequados e depois é ele que faz a leitura dos dados apurados. Assim deve o investigador fazer parte do ambiente de estudo, pois ao preocupar-se com determinado assunto, ele próprio faz parte do contexto. Neste projecto a desenvolver, o investigador faz parte integrante do contexto.

- A análise deve ser descritiva. As informações são traduzidas em palavras ou em imagens e nunca em números. Ao analisar os dados, na investigação qualitativa o investigador deve recorrer a transcrições das notas de campo, transcrição das entrevistas (ver anexo 3), da análise documental, para justificar a análise em curso. A descrição dos dados obtidos deve ser cuidada pois “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para registo dos dados como para disseminação dos resultados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

- Será o investigador privilegiar mais o processo do que os resultados. O investigador está mais preocupado em observar, como as expectativas estão a ser sentidas, vividas e experienciadas na acção, relevando as interacções.

- Não se prende às hipóteses previamente definidas. As hipóteses vão tomando forma conforme se vão agrupando os dados, aquando a análise.

- A importância do investigador atribuir significado. O investigador deve preocupar-se com as perspectivas de todos os envolvidos no processo e também em respeitar as diferentes ideias e opiniões dos participantes, aquando a transcrição dos dados. O investigador deve estar atento de forma a perceber o que os inquiridos pensam, experimentam, interpretam e de que forma eles se estruturam no contexto. No estudo qualitativo deve estar sempre presente, o que pensam os sujeitos de investigação.

Para além da análise de conteúdo das entrevistas recorreremos ainda à análise documental dos PCT, como um complemento à análise e interpretação dos dados recolhidos. O objectivo desta análise documental é procurar evidências de valorização do conhecimento anterior do aluno (frequência da Educação Pré-Escolar ou não) aquando a construção do documento em causa, mais especificamente no ponto que diz respeito à caracterização/diagnóstico do grupo, bem como averiguar se existe pensamento curricular com pressupostos de articulação curricular (1º ano EB e Educação Pré-Escolar). Com esta análise, pretende-se encontrar evidências de preocupação quanto ao conhecimento anterior do aluno (pré-escolar) e de valorização relativamente à articulação curricular, aquando a construção dos PCT.

O documento proposto para análise – PCT – é, na perspectiva de Erasmie e Lima (1989), uma *análise documental primária*, caracterizada por estar mais próxima do objecto de estudo em tempo e organização, já que os PCT devem estar sempre actualizados ao contexto de acção. Escolhida a fonte, o investigador deve preparar-se para uma análise crítica, fiável, válida e isenta de ideias pré-estabelecidas pelo seu conhecimento anterior (Erasmie e Lima, 1989), permitindo o seu possível contributo para a validação dos resultados da investigação.

Para além da operacionalização dos referidos instrumentos, consideramos que a construção e desenvolvimento de uma actividade de articulação com uma turma do 1º ano poderiam tornar visível a necessidade da articulação efectiva e activa (Serra, 2004). A análise desta actividade será, essencialmente, descritiva e reflexiva.

CAPÍTULO 4

ACÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

4.1. Actividade Integradora de articulação

A actividade de articulação e integração curricular surge da intenção de agir no contexto de investigação, no qual o investigador é educador, de forma a introduzir pequenas mudanças e tornando visível as possibilidades de articulação entre os níveis de escolaridade, nomeadamente no âmbito de alguns conteúdos curriculares.

A proposta de intervenção enquadra-se no âmbito da Área de Expressão e Comunicação – domínio da Matemática – da Educação Pré-Escolar em correspondência com o novo programa para a Matemática respeitante ao 1º CEB. A escolha desta área prende-se à curiosidade que surgiu, aquando do primeiro contacto com o novo programa de Matemática para o 1º ciclo, pelo carácter inovador que evidencia e pelas inúmeras oportunidades de aproximação e articulação com a Educação Pré-Escolar.

No início do ano lectivo, em conversas informais, foi sentido algum desassossego e insegurança das docentes dos 1.º anos para implementarem o novo programa. O desconforto parecia nascer do facto deste novo projecto apontar para a operacionalização e concretização das tarefas, com materiais reais, não havendo espaço para a utilização dos manuais escolares. Esta inovação fez despertar desde o princípio, uma mistura de curiosidade curricular e de necessidade de mudança de práticas já enraizadas, mas também uma possível aproximação e conhecimento às práticas da Educação Pré-Escolar.

No decorrer deste estudo recorreremos a encontros informais que foram posteriormente registados em notas de campo, entrevistas e observações participantes que proporcionaram uma aproximação entre os docentes e o investigador abrindo caminhos facilitadores à acção. A disponibilidade e a vontade de experimentar a articulação demonstrada pelos docentes foram também factores facilitadores desta intervenção.

Não obstante, a implementação de uma proposta de articulação entre o grupo da Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico foi planeada apenas com uma turma. Consequentemente, foi necessário seleccionar a turma do 1.º ciclo baseando-se

essencialmente na atitude da docente responsável pela referida turma. De entre as três docentes, esta professora parecia ser a que reunia maior flexibilidade, para além da disponibilidade, curiosidade e expectativas que a docente manifestava relativamente ao trabalho curricular da Educação Pré-Escolar.

Após a escolha da docente e respectiva turma tornou-se necessário iniciar o processo de construção, planificação da actividade a desenvolver. A planificação foi realizada em conjunto com a docente do 1º ciclo, onde foram equacionados os conteúdos, o contributo e a interacção dos dois grupos em questão. Esta proposta de articulação pretendia, de forma especial, apurar se realmente é possível articular conhecimento e conteúdos, mais especificamente na área da Matemática entre os dois níveis de escolaridade, se os conteúdos se adequam aos dois níveis e quais as vantagens da operacionalização de momentos de articulação vertical. Pretendia ser uma actividade que fomentasse a interacção de pares, numa relação de entreajuda na construção do conhecimento. É também preocupação nesta intervenção que os materiais sejam previamente escolhidos entre os docentes envolvidos, o tempo e o espaço bem como a gestão do número de alunos das duas turmas.

Aquando a planificação e avaliação desta actividade, tornava-se relevante a presença de um pensamento curricular reflexivo, no sentido de serem apurados possíveis constrangimentos, quanto às competências básicas necessárias para o sucesso da actividade em questão, bem como possíveis reformulações da planificação, no sentido de planear-agir-reflectir.

O desafio foi proposto à turma B do 1.º ano do CEB, no sentido de realizar, todos juntos (uma sala do pré-escolar e uma sala do 1.º ano), uma actividade de articulação que, para além desta intencionalidade, pretendia seguir as características de uma actividade integradora.

Os dois projectos curriculares de turma têm, em comum, o tema «Mar». Este tema foi proposto pelo Agrupamento de escolas abrangendo todas as escolas do mesmo e surge associado aos interesses e ao quotidiano dos alunos, quer pela proximidade geográfica ao mar, quer pelo predomínio de famílias cujos pais estão directa ou indirectamente relacionados com a temática, ou porque são pescadores ou porque as mães são vendedoras de peixe.

No trabalho desenvolvido na sala de Educação Pré-Escolar, as crianças têm a oportunidade de viver um projecto numa abordagem curricular interdisciplinar e integrada, em que os vários momentos vivenciados pelos alunos proporcionam

oportunidades de construção de conhecimento e experiências de aprendizagem em diversas áreas do saber/áreas de conteúdo (ME, 1997), como por exemplo, no domínio dos seres vivos que habitam o mar e os tipos de embarcações (Área do Conhecimento do Mundo), a importância do mar na nossa alimentação (Área de Desenvolvimento Pessoal e Social) e, mais recentemente, o folclore na sua expressão de movimento musical e de vestuário (Área de Expressão e Comunicação). Tal como as OCEPE (ME, 1997, p.79) referem “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que originou as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes”.

No decorrer da vivência deste projecto foram acontecendo alguns encontros entre as turmas do estabelecimento do contexto da acção que proporcionaram troca de experiências e saberes entre todos os alunos. Num desses encontros, a turma da Educação Pré-Escolar apresentou, em assembleia de alunos, a vida do seu projecto de sala através de uma apresentação de dois dos seus alunos. Recorrendo às TIC, fomos construindo um PowerPoint que evidenciava vários momentos de vivência do nosso projecto e, nesta assembleia de alunos, foi possível partilhar com os outros colegas (1.º CEB) o que estávamos a fazer.

Rapidamente nos apercebemos que, como todos os alunos estavam a trabalhar o tema do Mar, poderia ser ampliado o trabalho inter-turmas, tendo surgido a ideia da construção de um painel colectivo com a cooperação de todos, e onde fossem sendo colocados os trabalhos realizados pelos diferentes grupos de alunos. Foram então divididas tarefas de forma a haver variedade de contributos e concebesse, realmente, um trabalho de grande grupo.

Fizemos o levantamento dos trabalhos a colocar no painel. O sol, as nuvens, as gaivotas, os rochedos, as embarcações faziam parte da lista de “coisas” a colocar no cenário, mas os seres vivos foram, sem dúvida, os mais escolhidos. Conforme o «nosso mar» ia crescendo, fomos observando e registando as diferentes espécies de seres vivos descobertos pelos alunos das outras turmas e os peixes “invadiram” a nossa sala do pré-escolar, através de diversas tarefas das diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente na Área de Expressão e Comunicação, no desenho, na pintura, no recorte e nos domínios da Linguagem e na Matemática.

Aprendendo e descobrindo com as coisas do mar, contando peixes, fazendo conjuntos e construindo sequências surge a ideia de partilhar com um grupo do 1.º ano

esta nossa experiência dos peixes e da Matemática a que chamamos “*à descoberta da Matemática no Mar*”.

Um dos factores facilitadores da construção e desenvolvimento desta proposta foi a partilha de trabalho com a docente da Educação Especial que também apoia alguns alunos do 1.º CEB. O facto de trabalhar simultaneamente nestes dois grupos de alunos permitiu que esta docente colaborasse activamente e manifestasse o seu conhecimento sobre a aplicação do novo programa da Matemática no 1.º ano do EB. As dificuldades demonstradas pelos alunos do 1.º Ciclo na aplicação de conceitos e conteúdos, relatadas por esta docente, tornaram-se fundamentais para irmos reajustando as nossas actividades e, conseqüentemente, o aparecimento de novos desafios.

A professora da Educação Especial, que está na nossa sala todos os dias, ao interagir com todo o grupo, fazia vários comentários como “*os meninos do 1.º ano também estão a contar...mas de 5 em 5...*”, ou “*...os meninos do 1.º ano estão com dificuldades em representar na folha o que construíram...*”. Estes comentários da professora da Educação Especial, aliados às preocupações docentes da investigadora, foram da maior importância para trazer novos desafios ao nosso grupo e a necessidade de partilha, com o 1.º ano do EB, das nossas descobertas, dos nossos conhecimentos num projecto comum a todos os alunos.

Outro factor facilitador para a escolha da Matemática como ponto de partilha e conseqüentemente para o despertar da acção de uma actividade de articulação, foram as reuniões semanais com a docente da Educação Especial. Nessas reuniões, eram construídas as planificações em conjunto, preparadas e discutidas, num ambiente de cooperação e participação do trabalho pedagógico desenvolvido na turma do pré-escolar. Assim nestes momentos de reunião entre a educadora/investigadora e a docente da Educação Especial, foram analisadas e reflectidas sugestões, propostas de actividades e desafios, numa tentativa de reajustamento curricular e de articulação não esquecendo as especificidades do desenvolvimento humano nas faixas etárias com que nos propúnhamos trabalhar.

Nesta perspectiva, a manipulação de materiais concretos sendo uma das estratégias fundamentais e estruturantes do pré-escolar, e enfatizada agora no novo programa de Matemática para a EB, tornou-se numa estratégia facilitadora de aproximação curricular entre os dois níveis de educação legalmente estabelecida e determinada.

A Educação Pré-Escolar defende desde sempre alunos em acção com pressupostos no princípio de *aprender/fazendo*. A idade de transição do período pré-operatório para o período das operações concretas, preconizados por Piaget, características nestas faixas etárias assumem a necessidade de uma aprendizagem activa, concreta e significativa e em que a manipulação não é meramente física e exploratória, mas antes um processo de modificação dos esquemas cognitivos já existentes através da acção interna e concreta. Estaremos então face a condições relevantes para desenvolver competências adequadas e contextualizadas, no sentido de tornar os alunos mais capazes, oferecendo-lhes experiências que possam facilitar o seu percurso escolar ao longo da vida.

A proposta inicial é desenvolver quatro momentos de acção, com os dois grupos, estabelecendo conexões entre as diferentes áreas curriculares, mas essencialmente abordar conteúdos matemáticos. Os conteúdos abordados nesta actividade serão desenvolvidos numa perspectiva de integração curricular (ver mapa de conteúdos, pag.11), partindo de um núcleo essencialmente de cariz lógico-matemático.

As áreas curriculares do pré-escolar e do 1º CEB são associadas, segundo Serra (2004), pela aproximação de competências comuns, respeitando sempre a faixa etária e o desenvolvimento do conhecimento de cada grupo.

Assim a investigação passa à acção, iniciando-se a elaboração duma calendarização dos encontros entre os dois docentes e os dois grupos, a planificação pensada de forma colaborativa, numa tentativa de articulação curricular interdepartamental.

4.2. Operacionalização da Actividade e desenvolvimento de competências

Tal como já tivemos oportunidade de referir, o desenvolvimento de uma actividade de articulação e integração curricular, exige uma negociação e planeamento entre os actores envolvidos. Por conseguinte, contactamos com a docente responsável pela turma escolhida E1 (1º ano B), desafiando-a para a colaboração neste projecto e iniciando o processo de construção e planificação da actividade. Todas as questões relacionadas com a planificação – o quê? Para quê? Como? Quando? Onde? - são aspectos a ponderar e a discutir, salvaguardando as necessidades e as prioridades de cada uma das turmas envolvidas.

4.2.1. - Competências e Conteúdos a desenvolver

No âmbito da planificação da actividade e dando continuidade à intervenção neste projecto de investigação foi sentida a necessidade de, a partir do núcleo temático “*à descoberta da matemática no mar*” fazer emergir algumas sub-questões que, sugeridas e reflectidas com os grupos, permitissem a organização de conteúdos de diferentes áreas do saber de forma integrada e articulada. Porque defendemos e desenvolvemos uma prática sustentada pelos contributos da perspectiva construtivista, será no grupo que as mesmas se irão elaborar e postas à discussão do grande grupo, abrangendo as duas turmas. Assim, as sub-questões que surgiram foram, por exemplo: *o que há no mar? Que nomes de peixes conhecemos? ...*

Para que a operacionalização da actividade seja significativa e funcional, foram ponderados os recursos e, conseqüentemente, as experiências de aprendizagem passíveis de efectuar (ver Anexo 4). As experiências a desenvolverem nesta acção foram, assim, sempre pensadas numa perspectiva transversal a várias áreas do conhecimento (áreas de conteúdo ou áreas curriculares), favorecendo a pretendida integração curricular. Estas experiências de aprendizagem pretendem proporcionar aos alunos momentos de partilha, colaboração, debate em grande e pequeno grupo, construir conhecimento sobre o tema «o mar», jogo cooperativo, construção de uma tabela em pequeno grupo e em grande grupo, contar, desenhar, escrever, cantar, bater ritmos, mímica, desenvolver a linguagem oral, aumentar o vocabulário, entre outras. Para além disso, esta actividade, tinha por parte dos docentes envolvidos, a preocupação de privilegiar nos alunos a participação, a cooperação, o espírito crítico, a curiosidade e a partilha, bem como proporcionar espaço para a reflexão, atenção e concentração, de forma que seja possível uma acção baseada nos princípios de *agir-pensar-agir*.

É importante referir que é intenção deste grupo de trabalho que a planificação seja aberta a reajustamentos, também numa perspectiva de *planear-agir-reflectir* sendo a reflexão um dos valores e princípios importantes no desenvolvimento de todo o projecto de investigação-acção. Nesta perspectiva, foram inicialmente planeadas quatro sessões com objectivos específicos determinados, considerando que, embora atentas à flexibilidade e adequação, fosse possível englobar diversos passos e momentos de construção, reconstrução, desenvolvimento e reflexão/avaliação da actividade integradora (ver Anexo 5).

O primeiro encontro acontece a 3 de Maio, onde é construída uma calendarização e onde são decididos alguns dos aspectos essenciais para a realização da actividade, nomeadamente: foram seleccionados os dias para os encontros entre as duas turmas; o local (biblioteca); a participação dos dois grupos na sua totalidade, uma vez que o estabelecimento tem um espaço onde é possível reunir as duas turmas. A biblioteca tem mesas redondas o que facilita a organização e reorganização do espaço, em pequenos e grande grupo, conforme a tarefa a desenvolver.

Sendo a motivação inicial “à descoberta da matemática no mar” foi organizado um desenho curricular para as actividades/tarefas a desenvolver. Assim, o grupo do 1.º ano que frequenta a AEC de Música sugeriu partilhar na primeira actividade uma Música que eles sabiam sobre os peixes, e cujo conteúdo se debruça sobre uma família de 5 peixes e que vai “perdendo” um a um até a “mamã-peixe” ficar só com um peixe. No final da canção, a “mamã-peixe” recupera os seus 5 filhotes. Esta proposta dos alunos foi apresentada pelo mesmo grupo ao docente da AEC de Música, no sentido de os ajudar nesta partilha, a qual se disponibilizou de imediato.

Dando continuidade à planificação, e numa perspectiva de articulação curricular, na primeira actividade, e num primeiro momento, para além da partilha de um momento de Música e Mímica, foi construída uma teia com os seres vivos que já conhecíamos e que vivem no mar. A Área de Conhecimento do Mundo (pré-escolar) e a área de Estudo do Meio (1.º ciclo) entrecruzam-se aqui, numa perspectiva de troca de saberes entre todos os alunos dos dois níveis de escolaridade. O domínio da linguagem, o vocabulário, o registo escrito e o desenho serão igualmente domínios presentes nesta actividade, uma vez que as descobertas em grande grupo serão registadas por grupos de dois alunos, em que o aluno da Educação Pré-Escolar desenha e o aluno do 1º ano escreve a palavra, numa perspectiva de colaboração e parceria. Posteriormente, estes registos construídos serão organizados em teia.

Ao nível de Área Pessoal e Social (pré-escolar) em paralelo com a Formação Cívica (1º CEB), as principais competências desenvolvidas privilegiam conteúdos como, o respeito pelo outro, a organização e arrumação dos materiais, a ajuda aos colegas, a colaboração nas tarefas de grupo, a partilha de materiais, a definição, aceitação e cumprimento de regras, a discussão e aceitação de pontos de vista diferentes, entre outros. Nesta perspectiva “o confronto das diferentes respostas e formas de solução permite que cada criança vá construindo noções mais precisas e elaboradas da realidade” (ME, 1997, p. 78).

No final desta primeira actividade/tarefa será proposto aos grupos a selecção de três seres vivos, entre os registados na teia, para que na actividade seguinte seja possível fazer um jogo. Este jogo será escolhido e construído na sala da Educação Pré-Escolar.

Seguindo a calendarização prevista entre as docentes, no dia 10 de Maio, acontecerá a segunda actividade/tarefa. Este momento de articulação terá o início com o relembrar a Música e Mímica dos peixes, mas simultaneamente, um elemento de motivação. Seguidamente, será apresentado o jogo construído pelos alunos da Educação Pré-Escolar, bem como as regras e a organização dos grupos em subgrupos. Cada subgrupo terá metade dos alunos da Educação Pré-Escolar e a outra metade do 1º ano do CEB e será escolhido um *chefe* e uma cor identificativa por grupo.

Para dar início à actividade, cada subgrupo deve organizar-se e fazer o registo do seu nome na tabela que lhe seria distribuída e receber um saco com as peças do jogo por cada grupo. O jogo inicia, segundo as regras explicadas e a orientação do *chefe* do grupo. Quando todos os grupos acabarem o jogo e depois de apurarem os resultados na tabela de pequeno grupo, passamos à discussão dos dados em grande grupo com o registo dos resultados numa tabela comum, permitindo a oportunidade de descobrirem e exercitarem uma forma de tratamento de dados. Concluída a tabela comum, passaremos à discussão dos resultados apurados: *Quantos temos na primeira coluna? Na segunda? E na terceira? Onde há mais? E menos? O que podemos fazer para nivelar os resultados e ficarem iguais? Acrescentar? Quantos? Tirar? Quantos?* Será, então, importante registar as conclusões desta discussão em grande grupo.

A terceira actividade/tarefa será operacionalizada durante a semana que se segue, e consiste na auto-avaliação dos alunos das tarefas vividas, numa ficha construída para o efeito. Esta ficha de auto-avaliação foi pensada em conjunto pelas duas docentes, optando-se por um instrumento igual para os dois níveis de educação, sendo que os alunos da Educação Pré-Escolar precisarão da ajuda da educadora para o seu preenchimento.

O quarto momento de encontro contempla mais uma vez os dois grupos, onde em grande grupo iremos apurar as evidências de sucesso da actividade numa perspectiva de perceber o que é que os alunos aprenderam, o que gostaram e a possibilidade de novas propostas para dar continuidade à articulação e integração entre estes dois grupos.

Por último, será realizada uma reunião entre as duas docentes envolvidas para elaborar um relatório de avaliação – análise reflexiva – das tarefas desenvolvidas,

considerando a construção do conhecimento dos alunos envolvidos, bem como o desenvolvimento profissional dos docentes implicados.

4.2.2. - Mapa de conteúdos

Em reunião das duas docentes envolvidas nesta acção, foram construídos os documentos que pensamos importantes: calendarização, planificação geral e a operacionalização como explicámos anteriormente. Esta planificação geral inicial, permitia organizar uma fase seguinte onde foi construído o mapa dos conteúdos, constituído pelas aprendizagens conceptuais, procedimentais e atitudes que se pretendem desenvolver com a actividade de articulação, nos alunos dos dois grupos. Este mapa permitiria então mostrar, de forma clara e visível a integração dos conteúdos a trabalhar, clarificando alguns aspectos, conceitos e articulações entre as duas docentes implicadas.

Assim, a figura 1, que segue em baixo, apresenta a mapa de conteúdos pretendendo favorecer uma melhor percepção de uma verdadeira articulação e integração curricular entre os conteúdos presentes e a sua forma de operacionalização.

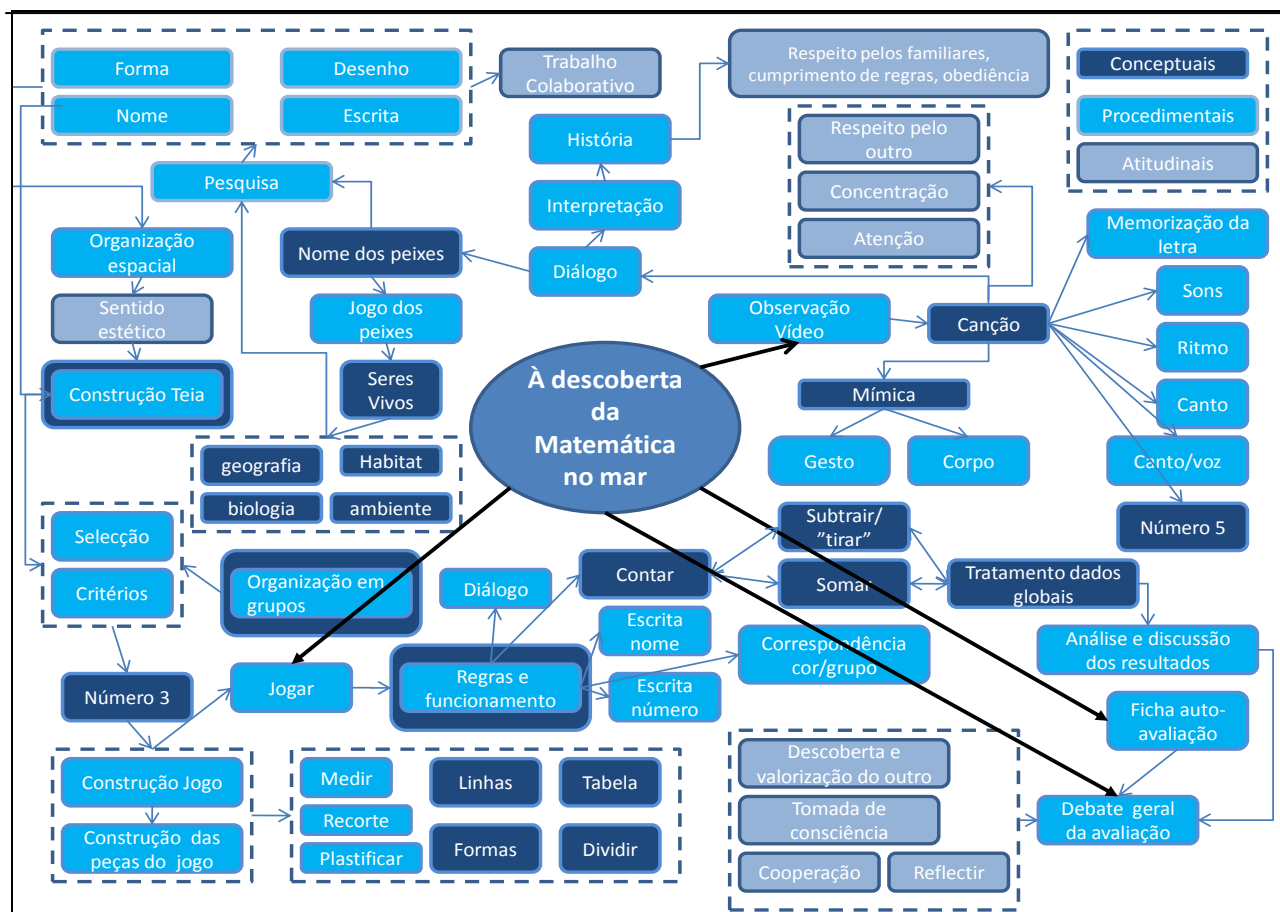


Fig.1 – Mapa de conteúdos da actividade “à descoberta da Matemática no mar”

Ao observarmos o mapa de conteúdos (Fig.1) vemos o núcleo central “à descoberta da matemática no Mar”. A partir dele surgem uma série de conteúdos que, iniciando com a expressão musical (canção e mímica), passando pela área da comunicação e linguagem (nome de peixes, seres vivos, construção de uma teia), abordando temas de geografia (onde vivem os peixes), de biologia (como vivem), constituem conteúdos específicos da Área do Conhecimento do Mundo (pré-escolar) e do Estudo do Meio (1º CEB).

Também com “à descoberta da matemática no mar”, podemos desenvolver conteúdos do âmbito da expressão matemática, como: contar, formar linhas, medir, dividir, subtrair, tratar dados, entre outros.

Para que estes conteúdos sejam apreendidos o aluno tem de ter oportunidade de *fazer e agir*, o que podemos verificar nos vários procedimentos que aparecem no mapa de conteúdos (Fig.11), tais como: desenhar, escrever, interpretar, dialogar, jogar, organizar, seleccionar, medir, recortar, plastificar entre outros.

As atitudes dos alunos são também factores privilegiados nesta actividade integradora, numa perspectiva de dar relevo ao aluno como um indivíduo com características próprias e únicas, desenvolvendo assim, competências tais como: respeito, a concentração, a atenção, o sentido estético, o trabalho colaborativo a cooperação e a reflexão.

Através do mapa de conteúdos poderemos verificar que os conteúdos, procedimentos e atitudes, desenvolvidos nesta actividade integradora, foram pensados e operacionalizados de uma forma transversal ao nível do currículo, quer para o pré-escolar, quer para o 1º CEB (ver Fig.1 e Anexo 4).

Assim, poderemos afirmar que a actividade aborda várias áreas de conteúdo (EPE) e curriculares (1º CEB), proporcionando diferentes experiências de aprendizagem em diferentes domínios curriculares, apesar de existir um enfoque especial na expressão matemática (pré-escolar) e no novo programa da matemática (1º ano), na tentativa de dar uma resposta mais adequada às expectativas e necessidades dos professores do 1.º CEB.

4.2.3. - Descrição e registos da actividade integradora

Tal como já referimos, no primeiro encontro, contamos com a colaboração do professor da AEC de música que nos ensinou e mimou a canção «5 peixinhos» com ajuda dum registo audiovisual, recorrendo ao computador. Neste encontro, os conteúdos das diferentes áreas emergiram ao longo do desenvolvimento da actividade, de forma globalizadora e integrada: Formação Social e Pessoal/Formação Cívica; Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio; Linguagem/Língua Portuguesa, bem como a Música/Drama (Fig.2)



Fig.2 – Primeira etapa da actividade integradora: o momento musical (visualização do vídeo e mímica)

O momento musical com mímica (Fig.2) constituiu o primeiro momento entre os dois grupos de alunos privilegiando a aproximação entre os grupos. A curiosidade, a novidade e a experimentação de uma nova situação de aprendizagem motivou os alunos, tendo aprendido rapidamente a canção e a respectiva mímica. Para além da música ser um excelente elemento motivador, consideramos que o recurso ao computador com a animação da canção também favoreceu a participação.

Um outro factor promotor de sucesso foi a presença e colaboração do professor da AEC de Música. A sua atitude serena, persistente e adequada ao contexto, constituiu uma boa surpresa para os alunos da EPE, uma vez que a maioria dos alunos do 1º ano do

EB já o conheciam das AEC, o que, por sua vez, permitiu que todos os alunos participassem com atitudes de entusiasmo e vontade de aprender.

Tal como referimos, a canção fala do “mar” e de “5 peixinhos” e conta-nos uma história de uma *mãe* que perde um filho, e depois outro, e outro, mas no final encontra novamente os cinco filhos. A interpretação da história foi feita em grupo e o tema cativou a atenção dos alunos tendo sido reflectidos valores subjacentes ao conteúdo da história, nomeadamente: o respeito pelos familiares, o cumprimento de regras, a obediência aos mais velhos para “*nos podermos defender dos possíveis perigos*”.

Os peixes entram, então, mais uma vez na acção do pensamento, surgindo as questões: *Que peixes conhecemos? Onde vivem?* Descobrimo que alguns dos peixes vivem no mar, levanta-se, então, outra questão: “*o que há no mar?*”. Face a esta questão, um aluno afirmou “*seres vivos, então?!?*”. O Educador afirma: “Sim, seres vivos. E o que são seres vivos?”. Surgem, então, muitos braços no ar dos alunos do 1º ano do EB, para explicarem o que são seres vivos. Frente a esta vontade de responder, foi escolhido um aluno para apresentar a explicação do conceito de um ser vivo (nasce, cresce, reproduz-se e morre). Em seguida, face a esta explicação um aluno da Educação Pré-Escolar demonstrou que processou a informação pois reconheceu que um dos peixes da nossa sala tinha morrido na semana passada.

Feito o levantamento dos conhecimentos prévios do grupo sobre o que são seres vivos, passamos à descoberta dos seres vivos do mar. Todas as crianças queriam participar, levantando os braços no ar, criando alguma confusão própria do entusiasmo e vontade de participar de um grande grupo (40 alunos). Todavia, rapidamente se soube organizar e esperar pela sua vez para poder falar, pois foi dada a oportunidade de todos participarem e apresentarem os nomes dos peixes que conhecem. Neste contexto, a colaboração da docente do 1º ano tornou-se como uma mais-valia, focalizando-se especialmente no cumprimento das regras, permitindo que os alunos adoptassem comportamentos socialmente adequados como, por exemplo, esperar pela sua vez e ouvir o outro.

Quando se sentiu que estariam esgotados os nomes dos peixes, foi distribuída uma folha a cada dois alunos (um da EPE e outro do 1º CEB) para registarem com desenho e escrita, em conjunto, as descobertas. Nesta tarefa verificaram-se algumas dificuldades, quer na escrita quer no desenho dos peixes, mas superadas com o auxílio da consulta dos livros da biblioteca que tinham imagens dos peixes “mais difíceis” de desenhar e, com a ajuda da docente do 1º ano, no que respeita à escrita dos nomes dos

peixes, focalizadas especialmente na descodificação de algumas letras ou sílabas mais difíceis dos nomes dos peixes. Este momento da acção privilegiou de forma relevante a pesquisa.

Um outro aspecto relevante, ao nível curricular, foi verificar os diversos conhecimentos e capacidades que a tarefa envolveu, na medida em que permitiu a selecção da cor, da forma e do porte dos peixes previamente escolhidos, para que o registo (desenho) fosse o mais aproximado à realidade.

Concluídos os registos, foram sendo organizados pelos alunos dos dois grupos, em volta da sub-questão, em suporte de papel de cenário e colado num placar da biblioteca. A teia foi crescendo, os espaços mais adequados escolhidos e, no fim, foram feitas as ligações (Fig.3 e 4).



Fig.3 – Construção da Teia



Fig.4 – A Teia

O grande grupo ao observar a teia foi convidado a escolher três seres vivos relacionados com o mar para, ao longo da semana seguinte, o grupo da EPE construir um jogo que será partilhado por todos. Os seres vivos escolhidos e com algum consenso foram: a foca, a tartaruga e o golfinho.

Um dos critérios adoptados pelos alunos, para a escolha dos três animais foi a descoberta que fizeram sobre a vida deles, nomeadamente, descobriram que apesar da foca andar a pé e na terra também nada e vive no mar. O mesmo se passa com a tartaruga e o golfinho que saem fora da água por um período de tempo e não morrem. Estes mesmos animais foram representados com as imagens do Maketon, uma vez que existe no grupo da EPE uma aluna com dificuldades na comunicação e expressão verbal. A figura 5 apresenta os animais seleccionados.



Fig.5 – Os seres vivos escolhidos e transformados em imagens do Maketon

Na semana seguinte, tal como ficou combinado por todo o grupo, os alunos da sala da EPE, foram construindo o jogo com a orientação da educadora/investigadora e da docente da educação especial. Foram discutidos materiais, tamanhos, cores, enfim tudo o que foi sendo necessário para que o produto final estivesse adequado. Verificou-se, uma situação que nos parece relevante descrever, pela demonstração de cuidado e preocupação que as crianças da EPE tinham com o sucesso do “seu” jogo. Os alunos da EPE queriam experimentar o jogo antes do encontro com o 1º ano, mas foi-lhes explicado que não era conveniente, pois, como em todos os jogos, é necessário que ambas as partes tenham as mesmas oportunidades de exploração. O grupo aceitou e um dos alunos referiu “*era batotice! Não era professora?*”

A segunda actividade/tarefa aconteceu segundo a calendarização. Neste encontro os conteúdos abordados, estão mais especificamente direccionados para o domínio da matemática, mas a actividade foi iniciada pela canção dos peixinhos que aprendemos com a respectiva mímica. Todos se lembravam da música e da letra.

Posteriormente, foram constituídos os grupos, em que cada grupo seria constituído por 4 alunos do 1º ano do EB e 4 da EPE. Após esta organização, os alunos tomam conhecimento da tabela construída pelos alunos da EPE, e teriam de escolher a cor que queriam atribuir ao seu grupo, não podendo haver repetições, o que gerou alguma confusão entre os grupos. Surge, então, a necessidade de escolher em cada grupo, um *chefe* que represente o grupo, para que houvesse maior partilha e compreensão dentro de cada pequeno grupo e, simultaneamente, não houvesse tanto ruído com todos a quererem falar ao mesmo tempo. Discutem o que fazer e organizam-se (Fig.6).



Fig.6 – Discussão em grupo

É no desenrolar da reflexão conjunta que concluem que é preciso identificar os nomes dos elementos de cada grupo e então escrevem, cada um, o seu nome na tabela (Fig.7). Aqui surgem comentários dos alunos do 1º ano, como “*ah! sabes fazer o teu nome?*” “*já sei chamaste João!*”. Os alunos da EPE ficam admirados com as observações e optam por rir sem comentários, demonstrando alguma satisfação no domínio “*eu sei fazer!*”.



Fig.7 – Registo dos nomes de cada um

Após a tarefa concluída, distribuiu-se um saco a cada grupo, foi mostrado o conteúdo do saco, explicadas as regras, e o jogo começa. Consoante as peças vão saindo, cada um faz o seu registo na tabela do seu grupo.



Fig.8 – O jogo

Terminado a 1ª volta por todos os elementos de cada grupo, em que todos tiraram uma peça do saco e registaram, chega a altura de apurar os resultados, tornando-se necessário elaborar cálculo mental (soma). Os grupos organizam-se e inter-ajudam-se nas contagens. Aqui a colaboração dos alunos do 1º ano do EB aos da EPE foi uma mais-valia, na medida em que as suas competências, no domínio da contagem e da

quantidade, estão numa fase de maior desenvolvimento e conseqüentemente na representação gráfica das mesmas, numa atitude de inter-ajuda com os diferentes pares do grupo.



Fig.9 – Apurar os resultados

Apurados os resultados em cada um dos grupos, passamos à discussão em grande grupo, para passar à fase de apurar os resultados do jogo, em conjunto. São somados os resultados por grupo e compilados numa tabela comum.



Fig.10 – Registo colectivo dos resultados

Neste momento da tarefa, os alunos recorreram aos dedos das mãos e em registo escrito aos *pauzinhos*.

GRUPO	2	5	1
GRUPO	2	4	2
GRUPO	2	3	3
GRUPO	1	6	7
GRUPO	4	2	7
TOTAL	11	20	8

Fig.11 – Resultado final do jogo

Perante os resultados da tabela comum, com todos os dados de cada grupo, surge a reflexão à volta de questões como: *que peixes saíram mais? E os que saíram menos? O que se pode fazer para nivelar os resultados? Somar? Subtrair?* Neste momento da acção quase todos os alunos, conseguiram somar, subtrair, descobrir onde há mais ou menos peixes.

As conclusões finais foram sendo apontadas pela docente do 1º ano, pois pensamos que o mais importante seria a reflexão que surgiu em volta das questões, não havendo muito espaço para que os alunos pudessem eles mesmos fazer, naquele momento, os registos dos resultados.

A semana que se seguiu foi para cada grupo, na sua sala fazer a auto-avaliação em ficha construída para o efeito (ver anexo 5). Neste momento de intervenção, os alunos, cada um na sua sala, fizeram a autoavaliação. Os registos individuais de auto-avaliação demonstram diferentes aprendizagens, interesses e olhares dos alunos sobre as actividades vividas.

Contudo, muito embora a ficha de auto-avaliação ter sido construída em conjunto entre a educadora-investigadora e a professora do 1.º CEB registaram-se interpretações diferentes por parte dos docentes envolvidos. Assim, os alunos da EPE preencheram a ficha com a ajuda da educadora que se limitou a registar o que os alunos diziam individualmente. Os alunos do 1º ano do EB reaproveitaram um espaço e foram convidados a fazerem um desenho. No local da avaliação do que aprenderam, curiosamente apareceram, em todas as fichas o mesmo texto escrito, o que parece pressupor uma orientação colectiva por parte da professora (Fig.12).

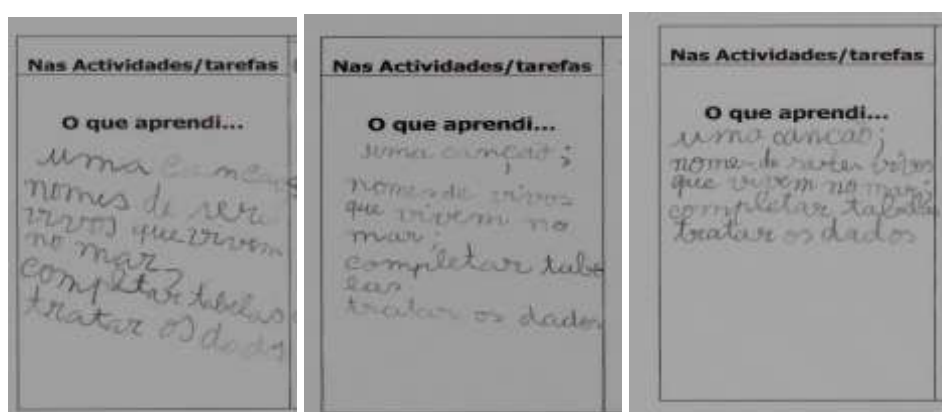


Fig.12 – Registos do 1º ano

Neste sentido, no caso da EPE podemos verificar registos escritos de auto-avaliação mais diferenciados (Fig.13).

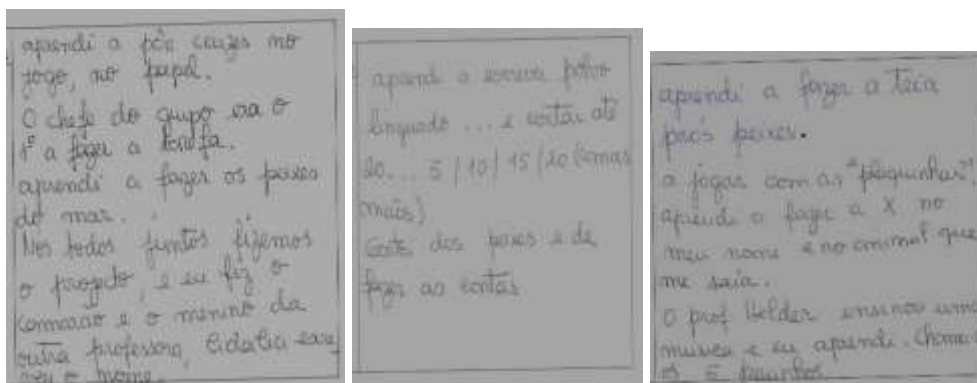


Fig.13 – Registos do Pré-escolar com ajuda do adulto

Por outro lado, também podemos considerar que a ficha de auto-avaliação do 1º ano do EB ficou enriquecida com o contributo da diversidade dos desenhos, transmitindo o que realmente cada aluno valorizou na actividade, em contraste com os registos escritos (Fig.14 a 16).



Fig.14 – Registo do 1º ano

O registo deste aluno (Fig.14) privilegia o 1º encontro na construção da teia com os peixes do mar e também o trabalho de grupo. Dá visibilidade a duas pessoas colocando-as de pé e que parecem representar as duas docentes.



Fig.15 – Registo do 1º ano

Em contrapartida, outro aluno (Fig.15) parece ter valorizado a construção da tabela com o jogo da matemática, optando por representar a tabela do apuramento dos dados finais.

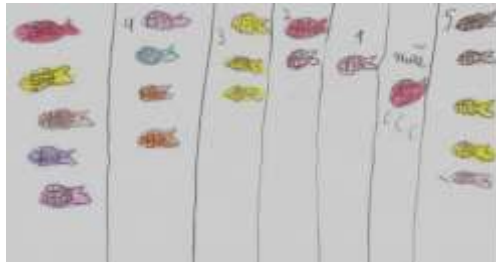


Fig.16 – Registo do 1º ano

Na figura 16, podemos ver a avaliação de um aluno que valorizou a canção dos “5 peixinhos” e fez a representação gráfica recorrendo a uma tabela. Esta organização do registo, permite-nos perceber a lógica da história da canção. Vejamos primeiro 5, depois 4, 3, 2 e 1, até que aparece a mãe e resgata os seus 5 filhos.

O último encontro da actividade de articulação contou com os dois grupos e tem a intenção de proporcionar momentos de avaliação em conjunto. Nesta assembleia (Fig.17) o ambiente criado, pretende favorecer oportunidade a todos de avaliar as experiências vividas, analisar as fichas de auto-avaliação, fomentando o espírito crítico e aberto. Os dois grupos reuniram-se desta vez em roda no ginásio, sentado no chão e organizados de forma alternada, ou seja, um aluno da EPE, um aluno do 1º ciclo de EB, e assim sucessivamente. Deu-se então início ao debate sobre o que aprendemos, do que gostamos ou não gostamos.



Fig.17 – Encontro para avaliação dos dois grupos

Verificou-se que o grande grupo valorizou muito as relações interpessoais, o conhecimento mútuo, e de forma muito especial os alunos do 1º ano. Durante o debate diziam “*eu sei o teu nome...*”, “*tu és João como eu...*”, “*eu via-te no recreio mas não te conhecia...*”

Outro aspecto relevante nesta assembleia que, como já foi dito, pretendia ser um espaço de debate e partilha dos aspectos positivos ou negativos, foi o facto de se verificar que nas conclusões da assembleia não foram mencionados aspectos negativos. Este dado foi também apurado em todas as fichas de auto-avaliação.

Um outro aspecto relevante no momento de avaliação refere-se ao parâmetro da responsabilidade de cada um dos alunos no desenvolvimento da actividade. Todavia, os alunos da EPE tiveram alguma dificuldade em perceber o que se pretendia, pois têm como referência o “quadro das responsabilidades” da sua sala, em que apenas um e só um, é o responsável por dia. Este quadro tem a função de atribuir responsabilidades associadas às tarefas comuns das rotinas da sala. Foi então necessário desmontar esta duplicidade de sentido.

Quando questionados sobre as aprendizagens surgiram vários exemplos:

- “*Aprendemos a canção*”
- “*A conhecer os outros meninos...os nomes deles*”
- “*Ele tem o mesmo nome que eu...*”
- “*Aprendemos nomes de peixes que não conhecíamos...e o que o pinguim é peixe eu pensei que não andava na água só na terra...*”
- “*Ele anda a pé...*”,
- “*Aprendi a escrever POLVO*”

Mesmo no final do encontro, em conversa, mais uma vez sobre os seres vivos, descobrimos que os dois grupos vão em visita de estudo ao SEA-LIFE, mas em dias diferentes. Fica assim, aqui a vontade de nos voltarmos a reunir para falarmos da nossa visita comum...

Após o encontro entre grupos de alunos, para debate sobre o que aprendemos o que gostamos ou não, o passo seguinte foi realizar um encontro com as duas docentes (EPE e 1º ano EB) envolvidas nesta actividade. O encontro entre as duas docentes foi gratificante, assim como todos os momentos que foram acontecendo para operacionalização da actividade integradora, principalmente no domínio da disponibilidade, cumprimento de tarefas e calendário. Em conjunto ficou concluído que:

- Existiu articulação e integração. Articulação pois foram trabalhadas competências abrangentes aos dois níveis de ensino, com a respectiva atenção ao nível de conhecimento de cada grupo e integradora pois os alunos tiveram oportunidade de abordar várias áreas do conhecimentos: matemática, linguagem, formação social e pessoal, música, expressão plástica...

- Aprendemos uns com os outros. Apesar de se encontrarem em patamares diferentes, os dois grupos aprenderam. A docente do 1º ciclo afirmou “*eles sabiam!*” referindo-se aos alunos do pré-escolar.

- O trabalho de grande e pequeno grupo foi muito bom, pois registaram-se atitudes de respeito pelo outro, entusiasmo e participação por parte dos alunos.

- Deve ser dado continuidade a encontros de articulação de uma forma mais sistemática, não deixar de o fazer, pela importância que têm no desenvolvimento dos alunos, bem como no alargamento de conhecimento dos docentes, do currículo trabalhado nos dois níveis de educação.

Como aspectos menos positivos, regista-se o facto de, no último encontro entre os dois grupos para avaliar a actividade desenvolvida, não terem sido realizados registos pelos alunos. Fica registado que na próxima oportunidade este facto deve ser levado em conta. Relativamente à ficha de auto-avaliação realizada pelos alunos, considerou-se que deverá ser repensada, para que permita maior espaço ao registo de desenho.

No fim do ano lectivo, em reunião de articulação/avaliação do estabelecimento de ensino (campo de acção desta investigação-acção), apesar de não agendado, a docente do 1º ano que articulou com a EPE na actividade integradora, fez questão de referir o que sentiu, dizendo “*gostei...gostei muito e os meus alunos também, foi uma ótima experiência que penso que deveria ter continuidade.*” Explicou por breves palavras o que aconteceu aos restantes docentes do estabelecimento, e ficou registado em acta. Esta

partilha em contexto geral de estabelecimento parece mostrar evidências docentes de vontade de mudança e de reflexão sobre práticas inovadoras.

CAPITULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Olhar dos professores do 1º CEB sobre a Educação Pré-Escolar: Porquê e para quê?

Esta investigação é, tal como podemos verificar no capítulo anterior, essencialmente descritivo, de uma actividade integradora, mas conta ainda com um conjunto de instrumentos que completam as questões em estudo. Os instrumentos operacionalizados nesta investigação foram, tal como já foi referido, as notas de campo, as entrevistas e a análise dos PCT, numa amostra de três turmas do 1º ano de escolaridade.

As notas de campo (ver Anexo 1) foram elaboradas entre os meses de Outubro e Dezembro de 2009, após visitas do educador-investigador às turmas e actividades comuns que proporcionaram os encontros entre turmas do mesmo estabelecimento. Foram registados os acontecimentos, o tempo, o espaço e as conversas informais com as informações que se pensam importantes para a validação das conclusões sobre a problemática em estudo.

As entrevistas aos três docentes foram realizadas no mês de Dezembro. As entrevistas foram previamente autorizadas pelo Director do agrupamento e os docentes aceitaram colaborar neste estudo. Os entrevistados foram conhecedores do âmbito desta entrevista mostrando-se receptivos e colaboradores, respondendo a todas as questões com clareza e à vontade em exprimir as suas dúvidas, inseguranças e preocupações. Embora com um guião orientador (ver Anexo 2), pretendemos criar um ambiente que permitisse a troca de ideias, pelo que se recorreu ao registo áudio. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas (ver anexo 3) na íntegra.

O acesso aos PCT dos três docentes foi facilitado pelos mesmos, permitindo a sua análise de conteúdo – análise documental –, como mais um instrumento de informação importante no âmbito do estudo.

A análise qualitativa em que se estrutura esta investigação pressupõe a leitura exhaustiva de todos os documentos construídos e propostos (notas de campo, entrevistas e PCT), para apurar categorias, dentro do âmbito do objecto de estudo deste projecto.

Seguindo uma abordagem qualitativa, as categorias encontradas, foram construídas com base no objecto de estudo, ou seja nas questões iniciais desta investigação.

A primeira questão de investigação propunha-se analisar “Como os docentes do 1º ciclo avaliam e entendem o trabalho e a frequência dos alunos na Educação Pré-Escolar?” Esta questão está directamente relacionadas com os alunos e pretende-se verificar se os docentes privilegiam o conhecimento anterior do aluno e como o fazem, verificando assim, se há um pensamento curricular de articulação com pressupostos assentes na sequencialidade da aprendizagem e, conseqüentemente, na valorização das aprendizagens anteriores e interesses reais dos alunos, para construção de novos saberes.

Considerando o conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, podemos encontrar na categoria de comportamento e atitude, as seguintes subcategorias:

[1] *O ser: comportamento e atitude dos alunos* – abarca as características e posturas dos alunos no espaço da escola (dentro e fora da sala de aula, nomeadamente concentração, atenção, saber estar);

[2] *O saber: Aprendizagens anteriores e interesse pela aprendizagem* – Engloba as evidências, no pensamento do docente, relativamente ao que pensam que o aluno já aprendeu, das experiências de aprendizagem anterior, no domínio das competências básicas e relevantes para o sucesso no novo ciclo de aprendizagem.

[3] *O saber fazer: hábitos de trabalho* – abarca as evidências demonstradas pelos professores no sentido de apurar se os alunos que frequentam a Educação Pré-Escolar, demonstram atitudes de saber fazer, associados à autonomia, à operacionalização das tarefas e também se apresentam hábitos de trabalho com evidências de responsabilidade e curiosidade de aprender.

5.1.1. O ser: comportamento e atitude dos alunos

Inicialmente, os docentes apresentam os alunos, segundo as suas expectativas, com um enfoque nos comportamentos dos mesmos. No discurso, os docentes imprimem no comportamento dos alunos, as suas preocupações, atribuindo às subcategorias: concentração atenção, saber estar e interesse pela aprendizagem, factores de constrangimento ao desenvolvimento curricular.

Verificou-se uma frequência de 47 evidências negativas, contrapondo com 22 positivas, no domínio da análise dos docentes do 1º ano de escolaridade, ao comportamento dos seus alunos (ver Anexo 6). Assim os três docentes, nos seus discursos, referem alunos com problemas de comportamento que parecem condicionar as aprendizagens, quando afirmam: “...*pouca capacidade de se concentrarem num trabalho...*” (E1) ou “...*outros meninos que ... pareciam que vinham habituados a estar só a brincar!*” (E2)

Ainda no âmbito do comportamento e atitude, a docente da E3 também apresenta preocupações quando diz “*em termos de regras... são muito imaturos...pincham...e saltam...*”. No entanto, os factores negativos associados ao comportamento estão com maior frequência no discurso da docente da E1.

Parece ser importante verificar com estes resultados, que o comportamento e atitude dos alunos do 1º ano que frequentaram na sua grande maioria, a Educação Pré-Escolar, não correspondem às expectativas das docentes do 1º ciclo. As docentes deixam claro que no domínio do comportamento e atitude, os seus alunos encontram-se aquém, do que inicialmente esperavam, à luz dos seus pensamentos e conceitos curriculares. Relembramos que nas três turmas dos 1º anos, em estudo, todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar, à excepção de um aluno na turma 1 e outro na turma 2.

Todos os docentes referiram nos PCT, bem como nas entrevistas, factores de constrangimento como, por exemplo, nas aprendizagens que os mesmos traziam da frequência do pré-escolar. Assim nos três PCT (1,2,3), no item “Identificação do problema” podemos verificar as mesmas preocupações, no domínio da concentração, atenção e cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula.

No item da “Caracterização da turma”, comum a todos os PCT, curiosamente ao que se passou nas ficha diagnóstica, a docente do PCT2 é a única a referir problemas de comportamento enquanto as outras duas (PCT1 e 3) não fazem qualquer referência a problemas de comportamento. Comum aos três projectos curriculares é o facto de não fazerem qualquer referência à frequência dos seus alunos na Educação Pré-Escolar ou ainda, a consulta dos dossiers individuais dos alunos, elaborados ao longo da Educação Pré-Escolar.

5.1.2. O saber: Aprendizagens anteriores e interesse pela aprendizagem

No tratamento das entrevistas, especificamente nesta subcategoria, os resultados apurados apresentam-nos um discurso que, por um lado, revela um aluno com os pré-requisitos esperados e previamente concebidos no pensamento do docente do 1º ciclo, e que, conseqüentemente vai ao encontro das expectativas do mesmo e, por outro lado, um aluno que não têm as mesmas e referidas competências.

Surgem, na análise dos dados, discursos contraditórios entre os docentes. Por um lado, emerge um discurso (E2) que valoriza e reconhece o trabalho desenvolvido na EPE, como uma mais-valia, afirmando *“essa experiência que traziam do jardim de infância...foi muito benéfica”*. Em contrapartida, surge um discurso em que a “não competência” do aluno aludida pelo docente do 1º ciclo (E1) é atribuída à responsabilidade do trabalho realizado na Educação Pré-Escolar, quando afirma. *“...mas acho que deviam trazer esse interesse, essa vontade de saber do jardim-de-infância, não é? Não noto!”*.

O contributo (ou não) da Educação Pré-Escolar no sucesso dos alunos, segundo a opinião da E3, aponta vários factores positivos, entre eles *“nota-se bastante...a falta de jardim...nota-se uma diferença enorme...nota-se uma diferença enorme...por exemplo a nível de matemática...aqueles que frequentaram o jardim nota-se perfeitamente...a diferença...”* Temos assim no nosso contexto de acção, três docentes, em que duas (E2, E3) reconhecem o contributo da frequência dos seus alunos na Educação Pré-Escolar, como factor de sucesso para a aprendizagem dos mesmos, e uma docente (E1) que não revê nos seus alunos as competências essenciais da frequência na Educação Pré-Escolar e no que respeita aos interesses pela aprendizagem, afirmando por exemplo, *“poucos...poucos os que querem saber...poucos”* (E1).

Por outro lado, relativamente às aprendizagens, todos os professores, nas entrevistas, reconhecem algumas evidências, fruto da frequência Educação Pré-Escolar), como importante contributo para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento do aluno, desde o saber desenhar, pintar, as formas, as cores, os números, escrever os nomes, o domínio da motricidade fina...entre outras.

Dando continuidade a análise das aprendizagens numa tentativa de apurar o que os docentes pensam, ou como vêem os seus alunos no domínio das suas aprendizagens procedimentais quando ingressam no 1º CEB, e com frequência da Educação Pré-Escolar, também surgem aspectos negativos, mais incidente no discurso da E1. Esta

docente apresenta com alguma frequência expectativas que ficaram aquém do que ela esperava, no que respeita, por exemplo, ao domínio da construção dos grafismos, dizendo claramente que os seus alunos *“pareciam que nunca tinham segurado nuns lápis...os meninos tinham tantas dificuldades...”*.

Aquando a partilha de um autocarro para realizar uma visita de estudo, os alunos do EPE tiveram o primeiro contacto com o 1º CEB e vice-versa (E3). Foi um encontro que privilegiou a alegria dos alunos da E3, uma vez que tinham sido, na sua maioria, alunos da educadora no ano transacto, *“lembravam-se das lengas-lengas????...e repetiam-nas olhando para mim com grande satisfação”*(ver Anexo1, nota 2). Com atitude, de vontade de mostrar o que sabem, fazer ou dizer, estes alunos demonstram competências (linguísticas/expressão verbal/memorização) que já tinham adquirido no Educação Pré-Escolar e que as mantêm. Assim sendo e no caso dos alunos da E3, demonstram evidências positivas no domínio da categoria em análise.

5.1.3. O saber fazer: hábitos de trabalho

No discurso informal, as queixas eram frequentes, à excepção da docente da turma E2 que afirmava constantemente *“eu tive muita sorte com os meus alunos, estão todos muito bem preparados e habituados a trabalhar...”* (ver Anexo 1, nota 5).

Nas turmas E1 e E3, aquando das visitas, foram observados comportamentos dos alunos calmos, serenos e a trabalhar embora as respectivas docentes não fizessem nenhuma referência ao facto. Por outro lado, a docente da E1 afirma na entrevista *“Eu tenho miúdos que trabalham...eu tenho um miúdo que trabalha assim...de lado? ... de lado! Vira o papel todo para poder trabalhar...”*. Tais afirmações parecem evidenciar que, segundo o olhar da docente, que alguns alunos da E1 não têm as competências básicas para conseguirem fazer ou saber estar, nomeadamente tomando posturas correctas na elaboração de tarefas escolares. A mesma docente, referindo-se aos seus alunos, afirma *“mas acho que deviam trazer esse interesse, essa vontade de saber, do jardim, não é?”* ou então *“ Estão sempre à espera que alguém lhes resolva os problemas”* (E1) apresentando segundo a sua perspectiva, alunos sem interesse em aprender com pouca capacidade de trabalho. Esta postura da docente parece preconizar uma disciplina e uma metodologia de trabalho restritiva, e marcadamente, regida por normas e regras “escolarmente” adequadas.

Em suma, os dados evidenciam globalmente que, segundo estes docentes, a Educação Pré-Escolar ainda não conseguiu preparar os seus alunos ao nível de competências básicas do saber, saber estar e saber ser. Não obstante, este discurso não é partilhado por todos, surgindo docentes que valorizam os conhecimentos conceptuais, procedimentais e conceptuais dos alunos com frequências na Educação Pré-Escolar.

5.2. Pensamento curricular: Evidências de articulação e desarticulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ano de escolaridade?

A categoria “*Articulação Curricular: pensamento e prática*” abarca, especialmente, a análise dos PCT e as notas de campo de conversas e encontros informais com os docentes, relativamente a todos os aspectos relacionados com o trabalho realizado na EPE. Em contrapartida a categoria “*pensamento curricular*”, está directamente relacionada com o pensamento curricular do docente e abarca os enunciados que especifiquem registo da avaliação diagnóstica e a caracterização da turma, os conhecimentos que têm do currículo do Educação Pré-Escolar e, por último, que aproximação é possível entre os dois currículos. Há vontade e práticas de articulação entre os dois currículos? É possível aproximar conteúdos?

Considerando a análise dos dados utilizados, podemos encontrar as seguintes subcategorias:

- [1] *A relevância da frequência da EPE no desenvolvimento de competências*
- [2] *Conhecimento do currículo da Educação Pré-Escolar*
- [3] *Aproximação entre os dois currículos*

No total desta categoria “*pensamento curricular*”, podemos verificar, uma frequência de 12 factores positivos, contrapondo com 9 negativos, o que parece evidenciar um certo equilíbrio, entre os factores de constrangimento e os facilitadores no âmbito do pensamento e do discurso dos docentes da amostra em estudo. Todavia, teremos de analisar estes dados e tentar perceber os pontos de convergência e de divergência dentro de uma mesma categoria profissional.

5.2.1. A relevância da frequência da EPE no desenvolvimento de competências

Aquando a construção dos instrumentos curriculares, a docente da E2, quando interrogada no âmbito da consulta dos dossiers individuais dos alunos organizados na Educação Pré-Escolar, afirma “*Não!...Sinceramente não pensei nisso.*”, enquanto que a docente da E1 é omissa neste domínio. Apenas a docente da E3 afirma ter valorizado a experiência anterior do aluno, registando no PCT o contributo da frequência dos alunos na Educação Pré-Escolar, ao dizer “*sim! Sim! Falei...as diferenças que se ...que se notavam...pelo facto de eles terem frequentado ou não o... jardim.*” Curiosamente a mesma entrevistada, quando se refere à consulta dos processos individuais dos alunos, com as informações do educador (Educação Pré-Escolar), diz “*...os processos? Muito sinceramente ...eu... não. Eles estão lá...o que está lá de concreto...muito sinceramente... não*”. Parece haver aqui uma contradição nas afirmações, pois se a E3 diz ter registado o contributo da frequência no Educação Pré-Escolar dos seus alunos, parece ser necessário a consulta aos processos individuais dos alunos, construídos pela educadora. Ainda neste domínio de valorização da articulação curricular a E3 afirma “*quando é em termos do 2º ciclo, sei lá, vamos ver (os dossiers) ...as notas que eles tiveram...como este caso era 1º ano, muito sinceramente não surtiu curiosidade*”. Parece que o critério da docente da E3, para as suas prioridades curriculares passam pela avaliação quantitativa dos seus alunos, ou seja, a sua curiosidade pedagógica passa por *quanto* o aluno é capaz e não *o que* é capaz. Nesta afirmação da E3 está subentendido também, alguma desvalorização à função da Educação Pré-Escolar no processo de aprendizagem e crescimento do aluno pelo facto de não existir avaliação quantitativa.

Nos PCT analisamos os resultados da aplicação da ficha diagnóstica e verificamos que, em dois PCT, as preocupações se mantêm, opondo-se a um terceiro PCT que regista resultados muito bons. Ou seja, no PCT1 e PCT3 os docentes assinalam dificuldades dos alunos em diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente, na Área da Língua Portuguesa (na expressão oral), na Área das Expressões (em pintar dentro do espaço e na motricidade fina) e algumas dificuldades na Área da Matemática. Os mesmos assinalam que os alunos tiveram dificuldades na Área do Estudo do Meio especificamente na identificação de animais e do revestimento dos mesmos. Contrariamente, a docente do PCT2, ao elaborar o relatório da avaliação diagnóstica, apresenta resultados excelentes a todas as áreas curriculares, revelando assim que os seus alunos eram portadores de aprendizagens anteriores necessárias ao sucesso. Estes

dados suscitam algumas dúvidas na forma como cada docente construiu a seu “olhar” sobre a frequência da Educação Pré-Escolar, sobre os trabalhos aí realizados, as aprendizagens e competências desenvolvidas, ou metodologias adoptadas, pois consideramos que esse “olhar” não é sustentado apenas pelas turmas/grupos com que trabalham ao longo do presente ano lectivo. Pensamos que é uma representação já estruturada, não raras vezes, apoiadas na autonomia e independência que as crianças que frequentaram a Educação Pré-Escolar são portadoras, mas também, não raras vezes opostas às regras e metodologias adoptadas no ensino básico. Por outro lado, estas rerepresentações parecem manifestar de forma clara a falta de articulação entre níveis de escolaridade dentro do próprio estabelecimento.

5.2.2. Conhecimento do currículo da Educação Pré-Escolar

Parece que com os resultados encontrados, na análise aos vários instrumentos e na amostra em estudo, há um desconhecimento das intenções pedagógicas e do trabalho real que o docente da Educação Pré-Escolar desenvolve com o seu grupo. Os três docentes entrevistados (E1, E2, E3) referem claramente, durante a entrevista que não sabem que trabalho se faz ou se deve fazer no Educação Pré-Escolar.

A docente da E1 refere

eles neste momento... uma criança devia trazer, penso eu, que eu vou falar uma coisa muito, não tenho um programa do pré na minha frente, não sei efectivamente quais são as, as... o que teriam que trazer...no desenhar...uma figura...a figura humana...fazer um risquinho...um risquinho no corpo...um risquinho no braço...um risquinho numa perna...tem sido um trabalho...eu agora não vou deixar, vou apagar. A minha estratégia é do apagar, eu isto não considero. Eu desenho, desenho um boneco como o deles, não desenho um boneco perfeito e vamos aperfeiçoando todos os dias. E faltaram-lhes modelos para...

Parece claro para a docente entrevistada (E1) valoriza o desenho da figura humana estereotipada, com um modelo do professor, a ser seguido e que os alunos já deveriam trazer essas competências do Educação Pré-Escolar. Continuando com a análise, a E1 continua a apresentar evidências no seu discurso, de desconhecimento no que se refere ao trabalho do Educação Pré-Escolar, ao afirmar: “...eu não sei se é esse o trabalho que tem o pré!...não sei se o trabalho da pré era...”. Não obstante, e com certa surpresa para nós, afirma também, no final da entrevista, conhecer e trabalhar com as *Brochuras* d Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação). Tal facto, poderá estar

associado ao facto de a apresentação dos conteúdos estarem mais estruturados e com exemplos e exercícios exemplificativos, similares aos manuais escolares para o CEB. Existe aqui claramente contradições no discurso da E1, no âmbito do conhecimento do currículo do Educação Pré-Escolar.

A docente da E2, ainda numa análise no âmbito do conhecimento do trabalho desenvolvido no Educação Pré-Escolar diz:

quase todos os meninos, eu não sei que matéria é que eles...não sei o que eles trabalham no JI, mas...notei quando à medida que ia falando com eles, num diálogo e depois quando fizemos a avaliação diagnóstica, notei que todos eles, salvo raras exceções...traziam os pré-requisitos dos que eram necessários para frequentarem o 1º ciclo.

Curiosamente esta docente apresenta também alguma contradição no seu discurso quando afirma que não sabe o que se trabalha no Educação Pré-Escolar, mas de seguida diz que os alunos que frequentaram o Educação Pré-Escolar apresentam os «*pré-requisitos*» necessários à frequência do 1.º CEB. Neste seguimento, parece ser possível que o conceito que a docente tem do trabalho do EPE tem por base o que predefiniu como conhecimentos importantes e necessários nos seus alunos, logo no início do 1º ano, e não porque conhece realmente o currículo do Educação Pré-Escolar, como seria desejável, no seguimento de uma atitude de articulação.

A docente da E3, por sua vez, seguindo a mesma linha de desconhecimento e afastamento com a EPE, também refere: “*nós temos algum conhecimento...mas muito reduzido. Nós estamos...nós não sabemos o trabalho, ou a forma como a educadora trabalhou. Eles...presumo que há regras que eles têm de cumprir...não é?...*” Tais afirmações, contraditórias entre si “*Temos algum conhecimento... não sabemos o trabalho... presumo...*” resumem, de certa forma, o conjunto de afirmações de todas as docentes.

Fica claro nesta análise que o conhecimento do currículo do Educação Pré-Escolar, por parte do 1º ciclo, não faz parte das preocupações curriculares dos mesmos, concluindo então, com este resultado, uma evidência de desarticulação entre educação Educação Pré-Escolar e 1º ano de escolaridade.

5.2.3. Aproximação entre os dois currículos

Questionadas sobre a possível participação em actividades de aproximação entre os dois currículos, surge um reconhecimento dessa possibilidade quando, por exemplo a E1 diz *“isso do programa da matemática, que eu tenho...o programa da matemática da pré que eu trabalho também...acho que devíamos juntar”* ou a E2 quando diz *“Acho! Porque as actividades que nós fazemos a nível de matemática...mesmo os meninos do Educação Pré-Escolar podem realizar...”*

A aproximação dos currículos (EPE e 1.º CEB) está mais direccionada, no pensamento dos docentes do 1º ciclo no domínio da matemática. Curiosamente, nesta subcategoria não aparecem factores de constrangimento. Surgem assim, no discurso das docentes da E1 e E2, vontade e disponibilidade docente, para realizar uma actividade de articulação e integração, mas, no entanto, esta metodologia não faz parte das suas práticas.

Quando interrogadas pela possibilidade de passar à acção, todas as docentes entrevistadas afirmam estar receptivas. No entanto, esta disponibilidade é sentida pela investigadora com uma atitude passiva por parte das mesmas, em afirmações como *“nunca me recusei...”* (E1) ou *“pensei! Mas ir procurar não...nunca fui.”* (E2), ou ainda *“...não tenho problema nenhum...é da maneira que fico a conhecer...”* (E3). Fica assim claro que a disponibilidade em articular os níveis de escolaridade é reconhecida pelos docentes entrevistados, mas ficando apenas pela vontade, pois a iniciativa deverá partir então dos outros, mais concretamente dos profissionais da Educação Pré-Escolar. Não podemos deixar de referir a importância desta atitude de passividade, de falta de iniciativa nem motivação profissional, quando o próprio estabelecimento tem integrada uma sala da EPE no próprio edifício. Nos PCT, não se encontra qualquer referência à operacionalização da articulação curricular, nem preocupações com práticas de integração curricular. Assim sendo parece-nos evidente o desfasamento entre o pensamento e as práticas curriculares.

Este factor de constrangimento apurado nas entrevistas foi a base da acção deste projecto, através de uma proposta de desenvolvimento de uma actividade integradora de articulação e em que a E1, foi a docente seleccionada pelos motivos já explicados anteriormente (ver capítulo 3). A disponibilidade e as vontades apuradas com os resultados das entrevistas, foram facilitadores da acção, muito embora possamos considerar que a iniciativa ficou aquém das nossas próprias expectativas. Fica claro em

toda actividade integradora que a iniciativa está sempre do lado do educador-investigador e a atitude da docente envolvida na acção foi sempre de disponibilidade, mas nunca de iniciativa, colaborando, mas sempre numa perspectiva de “*eu quero ajudar*” Todas as escolhas e opções, desde o primeiro encontro até ao último, são vividas numa perspectiva de ajuda e não de colaboração participada e activa por parte da docente da E1.

Relativamente à subcategoria “*As iniciativas de aproximação entre os dois níveis de escolaridade*” a educadora-investigadora, com as visitas/encontros informais com os docentes dos 1.º anos, registadas nas notas de campo (ver Anexo 1), tentou-se estabelecer maior aproximação entre os docentes, tentando criar um ambiente de confiança e partilha de pensamentos no sentido de aproximar os dois níveis de educação. Outra tentativa de aproximação entre estes dois níveis de educação foi a apresentação da educadora à turma (alunos e docentes) assinalando os seus alunos do ano transacto, com a perspectiva de disponibilidade, da mesma, para partilha de dúvidas e constrangimentos, bem como de alegrias e sucessos do processo de desenvolvimento dos alunos, com uma intencionalidade clara de trabalho colaborativo e participado. Estas notas de campo demonstram, mais uma vez, a tentativa de realizar um trabalho de articulação, mas que tal só tem uma direcção.

Não existem registos de encontros intencionais dos docentes do 1º ano à educadora, numa procura de inter-ajuda e troca de experiências, porque realmente isso não aconteceu, apesar das expectativas iniciais da educadora-investigadora. Ainda no âmbito da construção das notas de campo, há um outro encontro (ver Anexo 1, nota 7) onde a educadora/investigadora, utiliza a actividade “cantar as Janeiras”, para com os alunos, ir a todas as salas do 1º ciclo. Neste encontro os alunos do Educação Pré-Escolar apresentavam-se, cantavam, tocavam e desejavam coisas boas aos alunos visitados. Neste âmbito ficou registado que os alunos do 1º ciclo ficaram sensibilizados com o encontro dizendo “*gostamos muito da vossa visita*” e pediram ao professor da AEC de música, para retribuir o encontro, indo cantar também as janeiras à sala do Educação Pré-Escolar. Assim, e por iniciativa dos alunos, pode haver troca de aprendizagens (os alunos do pré aprenderam as canções dos alunos do 1º ciclo e vice-versa). Parece ter havido também, a possibilidade de um maior conhecimento das duas realidades que se encontram no mesmo estabelecimento de ensino e muitas vezes não se conhecem.

É de referir que as docentes ao elaborar os seus PCT têm a preocupação de abordar o trabalho de articulação, mas só relativo às famílias e encarregados de

educação. Não obstante, este item do PCT deveria ser mais abrangente, nomeadamente no estabelecimento de parcerias com outros agentes da comunidade, bem com mencionar propostas de articulação entre o 1.º CEB e a EPE.

5.3. O educador-investigador: promotor de práticas de articulação e de mudança no pensamento curricular da equipa de docentes?

Nesta fase do projecto de investigação-acção, podemos verificar que os dois grupos envolvidos (EPE e 1º CEB) tiveram um comportamento adequado, segundo o pensamento das duas docentes responsáveis pelas turmas. Em encontro no final do ano, as duas docentes envolvidas concluíram que os alunos estão próximos no *ser, no saber e no saber fazer*. Não foram registados quaisquer momentos de mau comportamento, de atitudes de desinteresse pela aprendizagem ou mesmo incapacidade de concretização. Pelo contrário, foram observados nos dois grupos, um comportamento adequado, postura correcta, esperaram pela sua vez e mostraram interesse pela aprendizagem, apesar do elevado número de alunos (cerca de 40).

Foram igualmente capazes de realizar trabalho e de aprenderam uns com os outros, planearam em conjunto e gostaram das experiências, podendo-se verificar que a articulação foi concretizada. Curiosamente a docente titular da turma do 1º ano, aquando a entrevista (E1) foi a que mais evidenciou aspectos negativos nos seus alunos no domínio *do ser do saber e do saber fazer* (ver Anexo 6). Poderemos então depreender que, com a concretização de uma actividade de articulação proposta pelo educador-investigador, se verificou a possibilidade de observar nos alunos (todos frequentaram o Educação Pré-Escolar) atitudes e comportamentos adequados para além de descobertas promotoras de sucesso da aprendizagem. Podemos ver na Fig.18 e 19, o registo dos alunos, aquando da auto-avaliação, onde se pode verificar o que eles entendem como aprendizagem conseguida.

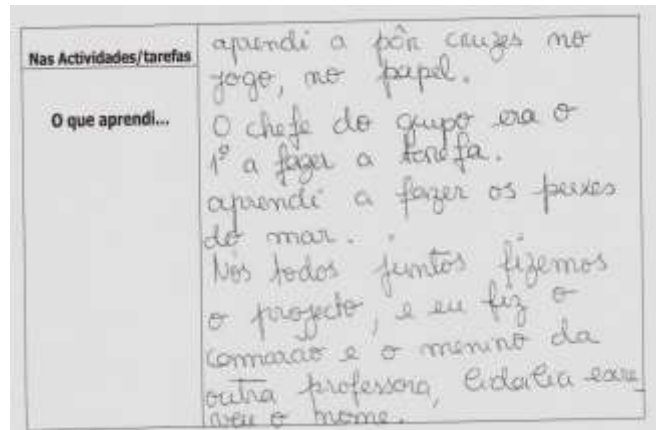


Fig.18 – Registo do Educação Pré-Escolar (com ajuda do educador)

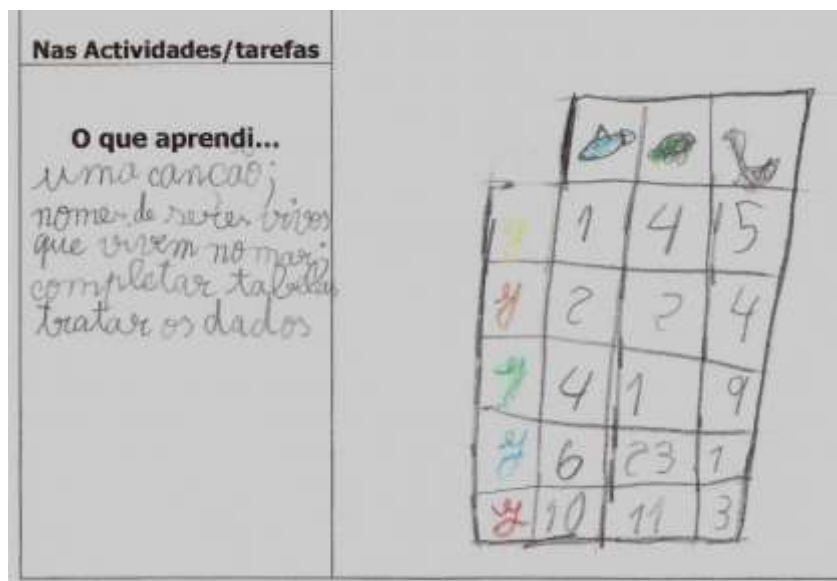


Fig.19 – Registo do 1º ano – 1º ciclo

Assim, no que respeita às aprendizagens, podemos ver nos registos de auto-avaliação (Fig.18 e 19), que os dois grupos valorizaram o jogo da matemática, experienciado em grupo, o tratamento de dados, a canção dos peixinhos e a descoberta de peixes que vivem no mar.

Outro factor de sucesso desta actividade de articulação, foi o facto dos alunos no último encontro manifestarem vontade de nos voltarmos a encontrar, tendo como ponto de referência, o facto de as duas turmas irem visitar o SEA-LIFE.

Reflexões Finais

No início deste projecto a educadora-investigadora visitou, informalmente, as quatro turmas que inicialmente incluíam o contexto de acção. Nesses encontros houve espaço de oportunidade de observar, sentir e apurar de uma forma informal, algumas dificuldades e constrangimentos nos docentes. Nas visitas às quatro turmas, em Outubro de 2009, nenhum docente tinha conhecimento de quantos alunos tinham ou não, frequentado a Educação Pré-Escolar e de que instituições provavelmente provinham. Outro constrangimento presente no discurso dos docentes, mais incidente na turma E4 (a turma que foi retirada do contexto pelas razões já explicadas) era o comportamento *desadequado* dos alunos.

Com os resultados apurados no tratamento e análise dos vários instrumentos da investigação, estaremos preparados para tentar responder à primeira sub-questão deste projecto – *Como os docentes do 1º ciclo avaliam e entendem o trabalho e a frequência dos alunos na Educação Pré-Escolar?* Assim e pela amostra do estudo, os docentes do 1º ano, na sua maioria, esperam alunos vindos do jardim-de-infância mais bem comportados, atribuindo responsabilidade à Educação Pré-Escolar deste constrangimento curricular (alunos mal comportados). Por outro lado, não se preocupam, nem valorizam, ao construir o seu PCT, em consultar os dossiers individuais dos alunos, onde podem encontrar os registos do percurso do desenvolvimento do aluno durante a frequência no Educação Pré-Escolar, feitos pela educadora. Os mesmos docentes reconhecem a possibilidade de aproximação entre os dois currículos, destes dois níveis de educação, mostrando-se igualmente disponíveis para realizar actividades de articulação e integração curricular. No entanto, os docentes apresentam uma atitude claramente passiva e sem iniciativa nas suas práticas, apesar da motivação expressa no discurso. Outro constrangimento sentido ao longo desta investigação, é o facto da maioria dos alunos do 1º ano, não terem frequentado o Jardim-de-infância da mesma instituição (EB1/JI). Como já foi referido, no estabelecimento em causa (campo de acção), só há uma sala de Educação Pré-Escolar e quatro turmas do 1º ano (no caso deste ano lectivo). Perante este facto, apurar as competências que os alunos trazem de trás, torna-se uma tarefa difícil, pois os alunos das quatro turmas do 1º ano, provêm de diferentes contextos, aos quais o investigador não teve acesso. Este factor de constrangimento compromete a necessidade do docente, em conhecer as experiências

anteriores do aluno que deverá ter, para poder construir novas aprendizagens e um percurso contínuo de conhecimento. Pois tal como diz Vasconcelos (2005), é importante que sejam considerados todos os saberes e perspectivas do aluno para podermos conseguir novo saber e perspectivar o aluno como co-construtor do seu *currículo*. Neste âmbito, a LBSE (2005) também releva a importância da colaboração da família, como orientação na construção do processo de aprendizagem do aluno, o que não se verifica, uma vez que os docentes desta acção-investigação, apontam no seu discurso, um desconhecimento das experiências anteriores do mesmo.

Resgatando a segunda sub-questão deste projecto – *Que evidências de articulação e desarticulação estão presentes entre a educação Educação Pré-Escolar e o 1º ano de escolaridade?* - que pretendia apurar o pensamento e o conceito que o docente do 1º ano teria do trabalho desenvolvido no Educação Pré-Escolar, parece-nos encontrar algumas respostas nos dados apurados. Pensamos que as expectativas relacionadas com o comportamento e as competências esperadas pelos docentes do 1º ano serão factores de desarticulação. Neste domínio, a actividade de articulação desenvolvida neste projecto (ver capítulo 4), evidencia alunos do 1º ano bem comportados e com atitudes facilitadoras de experiências de aprendizagem.

Outro factor de desarticulação é o facto dos três docentes assumiram desconhecimento do currículo do Educação Pré-Escolar, bem como a desvalorização dos dossiers individuais dos alunos trazidos do Educação Pré-Escolar. Na análise aos PCT também constatamos evidências de desarticulação pela ausência de referência ao facto, dos alunos terem frequentado a Educação Pré-Escolar, embora nas entrevistas (discurso falado) o tenham feito. O facto dos docentes do 1º ano não valorizarem o conhecimento do currículo que os alunos trabalharam anteriormente, não lhes permite construir novo currículo. Segundo Alonso (1999) a articulação *lateral* é necessária para privilegiar um pensamento curricular que permita que as novas aprendizagens, sejam encaixadas nas às aprendizagens anteriores, tornando o aluno mais capaz de agir. A mesma autora releva, na referida articulação, a criação de estratégias práticas de interacção entre a escola, a família e a comunidade.

Para responder à terceira e última sub-questão deste projecto – *De que forma o educador-investigador pode ser um promotor de práticas de articulação e de mudança no pensamento curricular da equipa de docentes?* as notas de campo e a acção, foram os instrumentos que privilegiam as conclusões que se seguem. A análise das notas de

campo e da actividade de integração e articulação apresentam resultados que mostram alguns factores constringedores e outros facilitadores, à possibilidade de práticas de articulação curricular, entre o Educação Pré-Escolar e o 1º ano do CEB. Assim como factores de constringimento temos a atitude passiva do docente do 1º CEB, em contraposição com a emergência de preocupações e disponibilidade para essas mesmas práticas.

Como factores facilitadores parece podermos apurar resultados que verificam a viabilidade e a importância da articulação, no sucesso da aprendizagem dos alunos, com pressupostos de interacção colaborativa, uma vez que encontramos nos resultados dos mesmos instrumentos, vontade de partilha e de ajuda nos docentes, nas dificuldades e nos sucessos. Pensamos também registar como factor facilitador a disponibilidade, a cooperação dos docentes envolvidos neste processo de investigação-acção e a sinceridade e abertura com que apresentaram as suas preocupações e pensamentos curriculares. Outro factor de registo positivo, foi o facto de no decorrer da investigação e mais especificamente da acção, encontrarmos curiosidade em alguns docentes (fora da amostra deste projecto), em saber o que estávamos a fazer e porquê. Regista-se também como aspecto positivo, a atitude dos alunos envolvidos na actividade integradora. Numa escola tão grande a Educação Pré-Escolar (uma sala) nem sempre é conhecido integralmente. Durante a actividade os alunos do 1.º ano vinham muitas vezes à sala, questionar, trazer recados e conseqüentemente tomavam conhecimento do andamento dos trabalhos na sala do Educação Pré-Escolar. Por outro lado, os alunos do Educação Pré-Escolar também se deslocavam à sala do 1º ano, no mesmo contexto de articulação. Estes encontros aproximaram os alunos dos dois níveis de educação que já se encontravam em outros contextos, como por exemplo no recreio e na cantina, mas não se conheciam ou partilhavam experiências de aprendizagem intencional.

Por último, podemos concluir que o investigador, num campo muito restrito, uma turma de 1ºano, conseguiu sensibilizar para a articulação, pelo menos um docente do 1º CEB. A evidência mais clara desta mudança foi a partilha da experiência em reunião geral de avaliação das actividades realizadas no estabelecimento de ensino em causa. Não estava planeado, foi por iniciativa própria e a docente foi ouvida com atenção, mostrando no seu discurso, preocupações de práticas de articulação entre níveis próximos de ensino, de uma forma contínua e sistemática, valorizando a importância da mesma no percurso escolar dos alunos. Regista-se também no seu discurso, evidências de prática curricular que advém da experiência aquando a acção da investigação – a

actividade de articulação. Aguardamos assim que esta mudança do pensamento curricular seja igualmente registada nas práticas curriculares do presente e do futuro.

Bibliografia

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (3ª Ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2006). *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos: Estrutura e organização da Educação de Infância e Básica*. Lisboa: C.N.E.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (Coord)., Peralta, H. & Alaiz V. (2006). *Parecer sobre o projecto de gestão flexível do currículo*. Braga: Universidade do Minho. [Online] disponível em <http://www.deb.min-edu.pt> (acedido em Outubro 2009).
- Alonso, L. (2008). *Inovação educativa e investigação-acção*. Braga: Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Alonso, L. (2008). *Investigação Qualitativa em Educação*. Braga: Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Alonso, L. (1999). *Projecto PROCUR - Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Beane, A. & James, A (2003). Integração Curricular; a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, Vol.3, nº 2, pp. 91-110.
- Bogdan, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2005). *Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados*. Mestrado em Educação – Didáctica das Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa. Texto policopiado.
- Escamilla, G.A. (2009). *Las Competências Básicas; Claves e propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAÓ.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* Porto: Porto Editora.
- Erasmie, T. & Lima, L.C. (1989). *Investigação e Projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Lessard, H. M; Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. (3.ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1987). A investigação acção como estratégia de formação inicial dos professores reflexivos. In Isabel Alarcão. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. & Roldão, M. C. (1999) (Org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DGEB.
- Ministério da Educação (2004). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Ministério da Educação - DEB
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores (I: da sala à escola; II: da organização à pessoa)*. (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Peralta, H. (2009). *Metodologias de Investigação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rodriguez G. G.; Gil F. J. & Garcia J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Serra, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação como o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T.(s/d). *Parte II – Linhas estratégicas para repensar a educação dos 0 aos 12 anos*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Texto policopiado.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Transições à Articulação: A Agência da Criança*. Apresentação no 3º Congresso da Texto Editores, Santa Maria da Feira, ESSE Lisboa
- 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.
- Vieira, F. (2008) (Org.) (2008), *Cadernos 5 – Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Legislação consultada

Lei-Quadro, n.º 5/97 (10 de Fevereiro).

Lei de Bases do Sistema Educativo (30 de Agosto de 2005).

Decreto Lei n.º 241/2001 (30 de Agosto)

Decreto-lei n.º 240/2001 (30 de Agosto).