

Dedicatória

Às pessoas com que eu sempre pude contar:

Aos meus pais, Osvaldo e Emília,

Que sempre estiveram presentes

E me encaminharam para o sucesso,

Apoiando-me em todas as decisões.

Aos meus irmãos, Antonella e Gonçalo,

Por todo o apoio prestado

E por serem tão importantes na minha vida.

Ao meu marido, Gonçalo,

Por nunca deixar de acreditar em mim

E me incentivar até ao fim.

Agradecimentos

A elaboração deste relatório final de estágio só foi possível graças ao apoio proporcionado por várias pessoas, que se envolveram no projeto, garantindo o seu resultado final.

Desde já, quero agradecer às minhas orientadoras, Doutora Ana Paula Cardoso e Mestre Carla Lacerda, pelo excelente apoio dado e pela disponibilidade, incentivando-me na realização do relatório.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico envolvidos nesta investigação, pois sem eles não teria sido possível a conclusão deste trabalho.

Um agradecimento à Escola Superior de Educação de Viseu e a todos os docentes envolvidos no meu percurso académico e que contribuíram para a minha formação.

Deixo um agradecimento muito sincero à minha família, em especial aos meus pais, por me apoiarem sempre nas minhas decisões e contribuírem para a minha formação. Aos meus irmãos, porque estão sempre no meu coração e contribuem para o meu melhor. Ao meu marido, pela paciência, dedicação, pelas palavras e pelo companheirismo.

Às minhas amigas, pelos incentivos e pela ajuda na concretização de todo este processo.

Aos demais envolvidos, que direta ou indiretamente, contribuíram para que concluísse com êxito esta etapa da minha vida.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório final de estágio foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este está subdividido em duas partes: a primeira, focada nas práticas desenvolvidas na PES, direcionada para uma reflexão e análise das mesmas nos vários contextos de estágio; a segunda parte, centrada no trabalho de investigação desenvolvido ao longo de dois semestres.

O referido trabalho incide sobre a temática da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo do ensino básico, procurando conhecer a perspetiva dos professores do 1.º ciclo, tendo por base os documentos normativos. Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é o de compreender de que forma é que os professores do 1.º ciclo concretizam a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, na ótica dos inquiridos.

Em termos empíricos, foi realizada uma investigação de carácter descritivo, recorrendo ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados. O instrumento de pesquisa foi elaborado para o efeito e aplicado a uma amostra de 45 professores do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Viseu.

Os resultados revelam que os professores consideram que as atividades que desenvolvem ao nível da articulação curricular lhes garante um maior conhecimento da criança, uma vez que se valorizam os seus saberes, partindo destes para novos conhecimentos. A articulação curricular que se pratica já é ativa, evidenciando um empenhamento de vontades e recursos. Para a maioria dos professores, a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico facilita a transição/integração das crianças de um nível de ensino para o outro, contribuindo para a continuidade educativa e um maior conhecimento da criança como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Articulação curricular; continuidade educativa; Prática de Ensino Supervisionada; educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico.

Abstract

This final internship report was developed within the framework of the Supervised Teaching Practice (PES) of the syllabus of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

It is divided into two parts: the first, focused on the practices developed in the PES, directed to a reflection and analysis of the same in the various stages of the internship; The second part, focused on research work developed over two semesters.

This paper focuses on the curricular articulation between pre-school education and elementary school education, seeking to know the perspective of 1st cycle teachers, based on normative documents. In this way, the general objective of this work is to understand how the teachers of the 1st cycle concretize the curricular articulation between pre-school education and the 1st cycle of basic education, from the point of view of the respondents.

In empirical terms, a descriptive investigation was carried out, using the questionnaire survey as a data collection technique. The research instrument was developed for this purpose and applied to a sample of 45 teachers from the 1st year of schooling in the 1st cycle of basic education in the municipality of Viseu.

The results show that the teachers consider that the activities they develop at the level of the curricular articulation assures them a greater knowledge of the child, once their knowledge is valued, starting from these to new knowledge. The curricular articulation that is practiced already is active, evidencing a commitment of wills and resources. For most teachers, the curricular articulation between pre-primary education and the 1st cycle of basic education facilitates the transition / integration of children from one level of education to the other, contributing to the continuity of education and a greater knowledge of the Child as an active agent of the teaching-learning process.

Key words: Curricular articulation; Educational continuity; Supervised Teaching Practice; Pre-school education; 1st cycle of basic education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO GERAL	8
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO....	12
Nota Introdutória	13
1. Caracterização dos contextos	14
1.1. Prática de Ensino Supervisionada II – 1º Ciclo do Ensino Básico	14
1.2. Prática de Ensino Supervisionada III – Educação Pré-Escolar	16
2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III	18
2.1. Prática de Ensino Supervisionada II – 1º Ciclo do Ensino Básico	18
2.2. Prática de Ensino Supervisionada III – Educação Pré-Escolar	20
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.	21
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	25
Nota introdutória.....	26
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL DA INVESTIGAÇÃO	27
2. Articulação curricular – conceito e pressupostos.....	32
2.1. Conceito de articulação curricular	32
2.2. Articulação curricular e continuidade educativa	34
2.3. Importância da articulação curricular	36
2.4. Tipos de articulação curricular	38
3. Articulação curricular – normativos legais	40
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	45
1. Problema e objetivos de investigação	46
2. Tipo de investigação.....	46

3. Participantes e sua caracterização	47
4. Instrumento de recolha de dados	48
5. Procedimento	49
6. Técnicas de análise dos dados	50
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
CONCLUSÃO GERAL	61
BIBLIOGRAFIA	61
Anexos	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação dos objetivos gerais da educação pré-escolar e do 1.º CEB.....	30
Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos professores ..	48
Tabela 3 - Conceções de articulação curricular	53
Tabela 4 - Relevância da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB	54
Tabela 5 - Razões justificativas da relevância da articulação curricular	54
Tabela 6 - Avaliação do grau de conhecimento sobre as metas/competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação pré-escolar.....	55
Tabela 7 - Ocorrência de objetivos possíveis para a articulação curricular nas práticas letivas dos professores.....	56
Tabela 8 - Consulta o processo individual dos alunos	57
Tabela 9 - Aspetos do perfil do aluno que privilegia quando consulta o processo individual	57
Tabela 10 - Reuniões entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, com vista à articulação curricular	58
Tabela 11 - Âmbitos em que incidiu essa articulação no desempenho profissional.....	58
Tabela 12 - Frequência de realização de reuniões com vista à articulação curricular	59
Tabela 13 - Âmbitos mais evidentes da articulação curricular no desempenho profissional dos docentes.....	59
Tabela 14 - Principais atividades que desenvolve na prática de articulação curricular	60

INTRODUÇÃO GERAL

O presente relatório final de estágio constitui o culminar de todo o processo desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, inseridas nos últimos semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretizado na Escola Superior de Educação de Viseu.

No seguimento destas práticas, foram propostos dois estágios em diferentes contextos, um no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e outro no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Importa, desde já, referir que a realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) facultou a apropriação de saberes, proporcionando a contextualização da prática, fomentando a reflexão e contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais ao desempenho profissional. Isto porque a prática supervisionada permite a aquisição e consolidação de novos conhecimentos, ou seja, permite um saber contextualizado (Carvalho, 2003).

Com efeito, a prática supervisionada é “o espaço chave da formação e do desenvolvimento de competências, das capacidades e das atitudes profissionais (Abreu, 2007). Assume-se, como refere ainda o mesmo autor, como um complemento entre as bases teóricas e a realidade: “É o cenário onde se faculto o contacto com a profissão, com as culturas profissionais, com as entidades coletivas. No seu desenvolvimento, iniciam-se as interações e começam-se a construir representações que possibilitam apreender e atribuir significado às práticas” (p. 27).

Foi neste contexto de conjugação da teoria com a prática que surgiu a motivação para refletir, mais aprofundadamente, sobre a importância da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, que se constitui como tema em foco neste relatório. Pretendemos investigar e refletir sobre as práticas de articulação entre estes dois níveis de ensino, cuja transição deve ser um processo harmonioso e promotor da sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Aniceto (2010, p. 10), a articulação curricular possibilita uma ligação entre níveis diferentes através do planeamento de atividades integradas, resultando num trabalho entre educadores e professores, em que estes, na qualidade de gestores do currículo, devem saber estabelecer ligações, discutir e relacionar-se num trabalho em equipa, num contexto de transição ecológica, de modo a que o

processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB decorra naturalmente, sem que se coloque em causa o sucesso educativo dos alunos.

Parte-se do pressuposto que é importante dar ênfase à continuidade educativa, que é definida por Cruz (2008) como um processo global de formação da criança que se desenvolve em etapas harmoniosamente interligadas, influenciando-se umas às outras, recorrendo a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos. Deste modo, pode dizer-se que a continuidade educativa se refere à maneira como se organizam os saberes sequencialmente, ao longo dos vários níveis educativos, uma vez que cada ciclo tem de ter em consideração as aprendizagens realizadas pelos alunos, o estágio de desenvolvimento de cada criança e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível, nunca esquecendo que cada criança é singular, tendo o seu próprio ritmo de aprendizagem (Cruz, 2008).

Assim sendo, torna-se bastante importante que os educadores e professores se comprometam em realizar uma boa gestão do currículo, sendo, para tal, necessário o estabelecimento de estratégias de articulação curricular, pois, apenas desta maneira, se conseguirá obter um processo de continuidade educativa com sucesso.

Neste seguimento, o presente relatório está dividido em duas partes, sendo a primeira uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas em contexto, vivenciadas na PES II e III. A caracterização dos contextos, a análise das práticas concretizadas e a análise das competências e conhecimentos desenvolvidos são tópicos que fazem parte desta reflexão, evidenciando todo o percurso desenvolvido e o perfil, tanto do educador de infância como do professor do 1.º CEB.

Tendo em conta este enquadramento, realizámos uma investigação empírica sobre a perceção dos professores do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB acerca da articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB e a forma como os professores a percebem, tendo por base um questionário elaborado para este efeito.

A segunda parte do trabalho está subdividida por capítulos. No primeiro, aborda-se todo o enquadramento teórico-conceitual da investigação, abrangendo temas relevantes ao falar-se da articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB, caracterizando, também, cada um dos ciclos abordados.

O enquadramento teórico-metodológico da investigação é abordado no segundo capítulo, onde se evidencia a metodologia utilizada na concretização desta investigação, apresentando o problema e os objetivos do estudo empírico, a amostra

utilizada e a justificação da mesma, o instrumento de recolha de dados, o procedimento e a análise e tratamento dos dados.

No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados obtidos e faz-se a análise dos mesmos, retirando conclusões sobre o estudo, sustentando-as com a análise e interpretação da revisão da literatura efetuada. Para finalizar o trabalho, apresentam-se as conclusões gerais, evidenciando as aprendizagens realizadas com o estudo e uma reflexão sustentada no percurso profissional de formação efetuado.

**PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA
SOBRE AS PRÁTICAS EM
CONTEXTO**

Nota Introdutória

Partindo-se do pressuposto que a reflexão crítica sobre as práticas em contexto se assume como fundamental para que se possa perceber o percurso seguido durante a Prática de Ensino Supervisionada, quer no 1.º CEB, quer na EPE, começa-se por fazer uma apresentação dos contextos, seguindo-se uma descrição das atividades realizadas em ambas as valências, tendo lugar também a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, demonstrando que o trabalho realizado com os alunos do 1.º CEB e com as crianças da EPE teve em conta os seus interesses de forma a tentar concretizá-los por meio da implementação de experiências de aprendizagem onde as crianças/alunos tiveram um papel ativo.

Através das experiências de aprendizagem desenvolvidas, os alunos/crianças adquiriram novas aprendizagens, desconstruíram ou reconstruíram as suas ideias prévias, resultando num enriquecimento do seu saber ser, saber estar e saber fazer.

Em anexo, encontra-se disponível um CD onde algumas planificações, bem como algumas reflexões elaboradas ao longo dos dois semestres onde estagiámos se podem consultar.

1. Caracterização dos contextos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para que haja uma adequada integração e aceitação do espaço existente no meio escolar, este deve ser devidamente preparado de forma a dar uma resposta educativa aceitável e adaptada a todos os alunos.

No que respeita à instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II, esta insere-se no Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu e é uma instituição destinada apenas ao 1.º ciclo.

O edifício apresenta-se bastante degradado, no entanto sofreu algumas reformulações, quer no seu alargamento, quer na sua melhoria.

Esta escola abrange um espaço interior e um espaço exterior. No que concerne ao espaço interior, este estava dividido em dois pisos, sendo que o primeiro piso tem três salas de aula, uma sala de professores, que também servia como espaço de apoio a alguns alunos, um refeitório e copa, casas de banho para meninos e para meninas e uma outra adaptada para pessoas com deficiência motora, bem como um espaço de recreio; o segundo piso era composto por duas salas de aula e um espaço de ligação às mesmas, onde normalmente se desenvolviam práticas educativas de apoio aos alunos com mais dificuldades. Na parte exterior, a escola era limitada com um gradeamento que facilita a proteção e a segurança dos alunos, tinham uma horta pedagógica que está sobre a responsabilidade de uma turma escolhida para aquele ano letivo e existia um espaço coberto onde os alunos se podem proteger do sol.

A escola revelava carência de materiais didáticos face o número de crianças existentes. Esta fornecia alguns materiais de laboratório, alguns materiais didáticos da área curricular da matemática e alguns materiais que podiam ser utilizados na área curricular de expressão e educação físico-motora.

Relativamente ao material existente dentro da sala de aula, encontrava-se um projetor, um quadro interativo e um computador. É de salientar que não foi possível utilizar o quadro interativo e o projetor, uma vez que estes não estavam operacionais e sempre que necessitávamos tínhamos de pedir à professora da outra sala.

Para exposição e para se guardarem os materiais elaborados pelos alunos existia quatro placards e dois armários.

As mesas e as cadeiras existentes na sala de aula estavam dispostas em três filas, estando mesas juntas a pares. O quadro preto existente na sala de aula estava localizado de forma a todos os alunos conseguirem ter acesso visual ao mesmo.

A Prática de Ensino Supervisionada II foi realizada numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, sendo a turma constituída por vinte e um alunos, doze rapazes e nove raparigas. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os nove e os doze anos, tendo a maioria nove anos de idade e apenas um aluno de doze anos.

Na turma existiam dois alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, referenciados pela professora titular de turma. Estes alunos usufruíam de um apoio prestado pela docente indicada para esse fim, duas vezes por semana. As dificuldades sentidas pelos mesmos fazia com que existisse uma maior atenção e auxílio, uma vez que revelavam dificuldades no domínio da compreensão e, alguns, na área da matemática.

A professora titular da turma também dava todo o apoio necessário aos diversos elementos da turma, sendo sempre bastante prestável, quando solicitada.

Contudo, também se destacavam alguns alunos de forma positiva, onde a excelência e a qualidade nas tarefas realizadas estavam sempre presentes.

É de salientar o apoio prestado entre os colegas. A entreajuda era muito visível e, retirando alguns atritos existentes no momento do recreio, a turma era bastante unida e todos tentavam sempre ajudar-se, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. As atividades com materiais didáticos apresentados era uma das tarefas com maior interesse por parte dos alunos, uma vez que eram realizadas em grupo e os alunos teriam de demonstrar os conhecimentos que adquiriram e deixar que todos os elementos do grupo participassem de forma a atingir o objetivo final.

Com isto, evidenciamos que o grupo de alunos era diversificado em termos etários, respeitavam todas as regras existentes na sala de aula, tentavam ajudar-se de forma a despertar um interesse pelas atividades e, conseqüentemente, a retirar o maior partido das mesmas, usufruindo de uma maior aprendizagem.

O estabelecimento de ensino onde foi realizada a PES II tinha o horário letivo da parte da manhã das 9h00 às 12h00, tendo como pausa para o recreio, o horário das 10h30 às 11h00 e, da parte da tarde, das 13h30 às 15h39.

A gestão do horário das áreas curriculares a serem lecionadas estava ao encargo da professora titular de turma. Esta gestão era feita tendo por base a carga horária determinada para cada área curricular, sendo as áreas de Português e Matemática aquelas que prevaleciam. No entanto, sempre que fosse necessária uma adequação do horário, este era alterado, adaptando-se sempre às necessidades e interesses dos alunos.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada III – Educação Pré-Escolar

O ambiente educativo é um dos fatores determinantes para que haja uma boa integração, motivação e aprendizagem por parte das crianças. Este deve ser pensado e adequado ao grupo em questão para que, assim, com a colaboração de todos os recursos humanos existentes, esse espaço seja rico de partilha, conhecimento e descoberta.

A instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada III pertence ao Agrupamento de Escolas Viseu Sul e ocupa um edifício onde apenas se encontra a decorrer uma sala de educação pré-escolar. O edifício em questão é composto por um espaço interior e um espaço exterior. No espaço interior podemos encontrar uma sala de atividades que está dividida por áreas de interesse, devidamente assinaladas; uma sala da educadora; dois pequenos compartimentos para arrumo de materiais; uma casa de banho adaptada para pessoas portadoras de deficiência motora; uma casa de banho para as crianças; uma copa; uma sala de arrumos de materiais de manutenção do edifício; e uma sala subdividida num espaço para o refeitório e outra para as atividades de prolongamento do horário.

O espaço exterior era de pequenas dimensões e só é utilizado quando está um tempo ameno, uma vez que não existia nenhum espaço coberto capaz de proporcionar sombra. Era limitado com um gradeamento que inviabiliza uma saída fácil das crianças sem autorização; tinha uma grande área de relvado e um caminho para se poder circular à vontade e tinha uma zona de terra onde as crianças podiam usufruir da presença de equipamentos adequados para as suas brincadeiras.

A sala de atividades existente nesta instituição estava toda dividida por áreas de interesse, possibilitando a organização e escolha por parte das crianças. Podiam encontrar-se diversas áreas de interesse, como: a casinha, a mercearia, o cantinho da leitura, os jogos de manta e ainda os jogos de mesa. Numa parte da sala existiam três mesas rodeadas de cadeiras onde as crianças podiam trabalhar tanto em grupo como individualmente. Era composta, também, por um projetor, um quadro interativo, porém este encontrava-se inoperacional, um computador e um rádio. Todos estes materiais estavam à disposição da criança, tornando as atividades mais ricas e dinâmicas.

Ao redor da sala encontravam-se instrumentos de regulação, como o quadro das presenças e o calendário, que são utilizados, diariamente, no momento do acolhimento, onde as crianças se juntam todas e iniciam as atividades do dia.

Uma das paredes laterais da sala de atividades era composta por janelas, o que possibilita a visualização para o exterior, mas também recebiam muita luz natural, tornando o ambiente muito agradável e adequado. A temperatura no interior era amena, podendo ser sempre regulada consoante as necessidades existentes.

O grupo de crianças que frequentava o jardim de infância era composto por vinte elementos, sendo eles dez meninos e dez meninas. O grupo era constituído por oito crianças com cinco anos de idade, oito com quatro anos e quatro crianças com três anos. Deste grupo de crianças, cinco frequentavam pela primeira vez uma sala de EPE e requeriam um pouco mais de atenção e orientação para todas as atividades desconhecidas na rotina das mesmas. Para o acompanhamento destas crianças, tínhamos uma educadora e duas assistentes operacionais, tendo estas horários alternados para que, ao longo do dia, as crianças estivessem sempre acompanhadas por dois adultos, podendo, assim, prestar todo o apoio necessário.

O tempo letivo estipulado neste estabelecimento de ensino decorria entre as 9h00 e as 12h00, no período da manhã, tendo como pausa para o lanche e um momento de atividades livres das 10h30 às 11h00. Da parte da tarde, as atividades decorriam entre as 13h30 e as 15h30.

A rotina diária era cumprida todos os dias, porém, sempre que havia necessidade de ser ajustada, esta adaptava-se da melhor forma para que sejam possível dar resposta a qualquer eventualidade.

2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III

Para que haja um adequado desenvolvimento ao nível das práticas supervisionadas, é necessário que exista uma análise reflexiva das práticas concretizadas. Esta análise permite-nos fazer uma retrospectiva sobre os acontecimentos, desde a fase de planificação à execução das atividades. A reflexão e análise das práticas é fundamental para a prática docente. Aspetos como a gestão do tempo, os objetivos propostos e os métodos de intervenção são fatores a ser avaliados com frequência para que a adaptação e sucesso do nosso trabalho seja o mais favorável possível.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

A concretização das práticas supervisionadas deu-se numa turma do 4.º ano de escolaridade, pertencente ao concelho de Viseu.

No que respeita às características deste ano de escolaridade, os alunos estão mais ávidos de saber devido à sua maturidade e ao grau de exigência que lhes é solicitado.

Devido aos exames de final de ciclo, duas foram as áreas curriculares que tiveram um destaque mais acentuado na concretização das práticas. A área de Português e da Matemática destacaram-se na carga horária apresentada no horário semanal desta turma.

As práticas eram geridas através de um plano de horário semanal fornecido pela professora cooperante (cf. Anexo 1). O facto de termos um horário a seguir garantia uma rotina nas planificações a efetuar, porém a relevância a ser dada às áreas curriculares de Português e de Matemática alterava o horário dando menos ênfase às áreas das expressões. Para que houvesse uma boa dinâmica e captação da atenção dos alunos, muitas eram as estratégias para conseguir esse fim. A interdisciplinaridade é fundamental para que exista uma relação entre os vários momentos existentes no dia ou na semana.

É difícil inovar e trazer atividades diversificadas numa turma de 4.º ano de escolaridade, quando a maior parte das aulas era de revisões da matéria. A professora

cooperante solicitava-nos muitas fichas de forma a preparar os alunos para os exames. De maneira a contornar esta situação, o recurso a materiais multimédia foi uma das soluções mais bem conseguidas, os alunos estavam mais concentrados e empenhados (cf. Anexo 2).

As atividades em pequenos grupos de trabalho eram um desafio, uma vez que os alunos não estavam habituados a trabalhar desta forma. Porém, com o objetivo de proporcionar atividades diversificadas, foi proposto aos alunos a divisão da turma em grupos para a realização de uma atividade de cooperação e entreajuda. A tarefa consistia em ajudarem-se mutuamente para conseguirem chegar a um resultado final bem-sucedido.

A atividade tinha como base a área da Matemática e todos os exercícios eram de fácil compreensão e todos correspondiam ao grau de conhecimento exigido naquele ano de ensino. O “jogo do 24”, a construção de sólidos geométricos com cubos unitários e a resolução de situações problemáticas eram as propostas de atividades apresentadas. Como não estavam habituados a trabalhar em grupo, o início da atividade não foi fácil, uma vez que uns alunos queriam sobressair enquanto outros adotavam a posição contrária. Houve momentos que tivemos que parar as atividades para esclarecer as regras de trabalho de grupo e o quanto era importante e benéfico para eles. No final, conseguimos obter bons resultados. Por um lado, percebemos que este tipo de práticas deveria ser trabalhado de forma regular; porém, a falta de experiência neste tipo de tarefas levou-nos a organizar o trabalho em grupo de uma forma distinta, mediando as atividades, pedindo o contributo de todos os elementos e organizando ideias de forma a chegar a um consenso.

É de notar que em atividades posteriores se notou uma grande evolução no bom funcionamento deste tipo de trabalho em sala de aula. Os alunos tomavam a iniciativa de, numa fase inicial, fazer um levantamento das ideias de todos os elementos e no final discutirem a melhor solução. Com este método, os alunos conseguiram compreender que para um problema pode haver várias formas de chegar ao mesmo resultado, em que todas eram aceitáveis.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada III – Educação Pré-Escolar

A concretização da prática de ensino supervisionada III ocorreu num período de início do ano letivo o que nos levou a presenciar a orientação da rotina e a organização do ambiente educativo destinado para esse ano letivo.

A organização das nossas práticas educativas era efetuada através da planificação que a educadora cooperante tinha em vista. Era lançada, sempre, uma temática semanal, com o qual todas as atividades teriam de estar relacionadas. As temáticas escolhidas pela educadora eram sempre intencionais, aproveitando datas festivas ou datas importantes para o tema poder ser explorado e haver uma aprendizagem rica em várias vertentes.

Os trabalhos apresentados eram planeados e realizados segundo a rotina estabelecida pela educadora.

As áreas de conteúdo eram abordadas todos os dias, sendo que as atividades propostas eram diversificadas, em todos os âmbitos. A área das Expressões era a predileta das crianças e, nas atividades livres, muitas delas escolhiam explorar esta mesma vertente. As restantes áreas de conteúdo eram trabalhadas e apresentadas às crianças em forma de atividades, sendo estas diferenciadas pelas várias faixas etárias e dificuldades apresentadas por cada criança.

Ao longo da PES III e com o conhecimento do grupo conseguimos apresentar tarefas que fossem ao encontro das expectativas e dificuldades de cada criança, desta forma, para a mesma tarefa apresentávamos atividades com graus de dificuldade diferentes, dando resposta a todas as crianças.

A adaptação ao meio foi positiva, as crianças, na sua maioria, estavam acostumadas a receber estagiárias, pelo que houve um afeto demonstrado e uma integração bastante evidente.

Uma das maiores dificuldades existentes, sendo um desafio para nós, foi o facto de termos que chegar a todas as crianças e dar resposta a inúmeras situações que nos apareciam em simultâneo. Estabelecer um contacto com o grande grupo e passar rapidamente para esclarecimentos diferenciados de forma a todos compreenderem aquilo que lhes estava a ser pedido, era um desafio complicado. Porém, com a experiência e algumas reflexões de ajuda com os supervisores e a

orientadora cooperante, este meio de atuação tornou-se mais flexível e dinâmico, fazendo parte constante da rotina.

As atividades apresentadas ao longo das práticas eram planeadas com o intuito de chegar às expectativas de cada criança, conseguindo satisfazer as suas necessidades. As propostas de atividades baseavam-se sempre num tema semanal, porém, na altura do Natal, a temática foi trabalhada ao longo de várias semanas. Como o tempo de duração da temática era diferente daquilo que as crianças estavam habituadas a ver, foi sugerida a criação de um material que possibilitasse a ligação das atividades de forma a existir uma continuidade.

O trabalho apresentado enquadrou-se na quadra natalícia, podendo até ser perceptível a quem estivesse de fora devido à decoração. O calendário do advento foi o trabalho elaborado para o efeito (cf. Anexo 3). A apresentação do mesmo seguiu uma metodologia exploratória, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de expor as suas conjeturas acerca daquele objeto.

É curioso como as crianças são muito perspicazes ao ponto de perceberem a funcionalidade das coisas, como também dar ideias de como poderíamos utilizar aquele material de outra forma, ou noutro sentido. A rotina de abrir a janela do número que correspondia ao dia, tornou-se essencial para as crianças, no sentido de perceberem o que iria ocorrer naquele dia, uma vez que a janela era transmissora de uma mensagem escrita que fazia alusão às atividades a realizar.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Refletir na prática profissional é sempre explicar como se passa do “eu” para o “nós”, desenvolvendo estratégias que levem à satisfação das necessidades das crianças/alunos, quer sejam de índole física, social e pedagógica, quer sejam aquelas que estão inerentes à conduta na qualidade de profissional de educação responsável pelos próprios atos.

Tendo em conta estes princípios, procurámos criar sempre um bom ambiente de trabalho entre todos os implicados no processo de ensino-aprendizagem. Temos a consciência de que a participação em todas as atividades realizadas se pautaram pelo

rigor e pelo adequado desempenho profissional, porque todos os dias e em qualquer atividade se aprende algo de novo.

Deste modo, primou-se por dar ênfase às especificidades/necessidades das crianças/alunos, atendendo ao seu ritmo de aprendizagem, aos conteúdos e às competências a serem desenvolvidos. Nesse sentido, e para que este objetivo fosse sempre alcançado, planificou-se e operacionalizou-se o processo de ensino-aprendizagem, partindo de uma base regulada pelo “saber fazer” - conhecimento científico e pedagógico-didático criterioso. Na planificação das atividades, objetivou-se diagnosticar as dificuldades sentidas pelos alunos, para que, assim, os pudesse ajudar a superá-las, fomentando o desenvolvimento das suas capacidades, tais como: desempenho cognitivo-motor, comunicação, autonomia e socialização.

Um outro aspeto relevante tem a ver com a maximização da diversificação dos recursos materiais e físicos. Assim, refere-se que se recorreu a estratégias e materiais variados e também a situações vivenciais do quotidiano dos alunos, sem relegar para segundo plano as adequações a cada caso, tendo como ponto de partida e norteadoras variáveis como o nível etário, a maturidade, a motivação, os interesses, o ritmo de aprendizagem e as dificuldades de cada criança, pois, cada uma é um caso com as suas singularidades, as quais devem ser respeitadas.

Este rigor e critérios estiveram sempre subjacentes à escolha das estratégias, para as quais se procedeu à elaboração de materiais pedagógico-didáticos adequados à diversidade dos alunos. Neste âmbito, salienta-se que foi uma condição *sine qua non* a promoção do envolvimento das crianças nas atividades do grande grupo, sobretudo na Educação Pré-Escolar, o que requereu a valorização dos seus comportamentos em termos de socialização.

Assim, procurou-se realizar atividades individuais e em pequeno grupo, acompanhando a realização dos trabalhos, promovendo sempre orientações básicas, procurando levar a cabo a execução de trabalhos simples, introduzindo, de forma progressiva, exercícios com um nível de complexidade mais elevado, mas com o recurso a propostas concretas. Enalteceu-se sempre as crianças/alunos nos seus sucessos, levando-os a ganhos de autoestima e de autoconfiança, bem como se impulsionou uma intervenção correta e adaptada às crianças/alunos, solicitando a sua participação com regularidade, exprimindo atitudes positivas em relação ao trabalho desenvolvido pelos mesmos.

No que concerne à relação pedagógica, julga-se que se estabeleceu uma relação empática, o que se traduziu numa autêntica comunicação recíproca e calorosa, assumindo sempre uma atitude próxima, pois só num clima de proximidade e de empatia se pode estar atento aos progressos e às dificuldades das crianças/alunos. Esta posição contribuiu para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Procurou-se sempre promover nos alunos do 1º ciclo a capacidades de organização e de acuidade, fatores essenciais ao seu desenvolvimento. Todos os dias se primou em estabelecer com as crianças/alunos laços de afabilidade, revelando boa disposição, confiante nos seus progressos e nas suas capacidades.

No âmbito da EPE procurou-se igualmente promover espaços lúdicos e favoráveis à aprendizagem e à realização das atividades propostas, num clima de entusiasmo e motivação. Considera-se que esta postura altruísta e assertiva, ou seja, o saber colocar-se no lugar dos outros, transmitiu às crianças/alunos que se pode “aprender brincando”. Outro aspeto a salientar tem a ver com uma prática profissional capaz de saber lidar com a diferença a todos os níveis, ou seja, o trabalho com a heterogeneidade de crianças/alunos e famílias de diferentes etnias resultou sempre na promoção da adequada relação pedagógica, da tolerância, do altruísmo, do sentido de justiça e da solidariedade.

Julga-se que, em termos de dimensão profissional, social e ética, a postura assumida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, esteve em concordância com o preconizado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, uma vez que se procurou sempre promover aprendizagens curriculares, fundamentando a prática profissional num saber específico consequente da produção e uso de diversos saberes integrados em prol das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

Recorreu-se ao saber próprio da profissão docente, o qual se apoiou na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa, contextualizado em orientações de política educativa, com uma contribuição ativa. Procurou-se, tal como referenciado no mesmo Decreto-Lei, garantir a todas as crianças/alunos, numa perspetiva de escola inclusiva, aprendizagens diversificadas em termos de orientações curriculares, procurando o seu desenvolvimento integral.

Acrescenta-se também que se fomentou o desenvolvimento da autonomia das crianças/alunos, visando a sua plena inclusão educativa e na comunidade, nunca descurando a complexidade e diferenciação das aprendizagens. Considera-se

igualmente que se conseguiu garantir o bem-estar das crianças/alunos, visando o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural.

Reforça-se que, ao nível da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, se promoveram aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do Projeto Curricular de Turma, visando sempre o desenvolvimento das competências essenciais e estruturantes que o integram. Por outro lado, recorreu-se, de forma integrada, a saberes próprios da sua especialidade e a saberes transversais e multidisciplinares adaptados, quer à EPE, quer ao 1.º CEB, indo ao encontro das diretrizes vigentes do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Importa também ressaltar que, no âmbito da Prática Supervisionada na EPE, se procurou sempre criar um ambiente educativo em função do grupo de crianças, realizando as planificações a longo, médio e curto prazo, tendo em conta uma planificação flexível às circunstâncias.

É de considerar que o conhecimento profissional do educador/professor não se resume unicamente ao saber científico ou pedagógico é igualmente experiencial. Constitui-se de representações individuais, alicerçadas em experiências pessoais de natureza diversificada e influenciadas, umas vezes mais diretamente do que outras, pelas características dos contextos de interação em que cada um se integra e atua.

Ao olhar para o percurso ao longo dos estágios e a aprendizagem enquanto profissional da educação compreendemos que ser educador/professor é uma arte e para que esta profissão seja realizada como tal, requer uma devoção tão exclusiva e uma preparação tão rigorosa como a obra de qualquer pintor ou escultor. Equivale a saber trabalhar e adaptar-se com motivação às diferentes realidades com as quais se possa deparar.

Ao longo do deste percurso foi sempre enfatizada a ideia que, na profissão docente, devem estar conjugadas duas vertentes do desempenho, nomeadamente, a científica e a relacional, ou quatro dimensões do saber, designadamente, o saber aprender, o saber fazer, o saber ser e o saber viver junto (Delors, 1997). É nesta direção que se pretende caminhar no futuro, tendo a consciência, como refere Guerra (2002, p. 255), que “a esperança nasce da nossa vontade e dá asas ao nosso esforço”.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Nota introdutória

Esta segunda parte do relatório é dedicada ao enquadramento concetual do tema em estudo e ao trabalho empírico sobre a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Importa referir que a observação durante a Prática de Ensino Supervisionada possibilitou, entre outras coisas, construir conhecimentos acerca do grupo de crianças/alunos o que permitiu definir o tema integrador deste relatório – A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta assume-se como uma temática pertinente, na medida em que os educadores e os professores têm de estar mais despertos para desenvolver estratégias e estruturas que possam promover a articulação curricular entre os referidos níveis de ensino. Deste modo e como preconiza Bravo (2010), têm de ser facultadas na educação pré-escolar condições que promovam o sucesso escolar das crianças no 1.º CEB, sendo crucial a cooperação entre educadores de infância e professores, uma vez que o processo de transição da criança terá de se assumir como “uma passagem harmoniosa na escola e pela instituição” (Bravo, 2010, p. 17).

Assim, nesta parte do trabalho, aliada a uma tentativa de organização narrativa, procura-se principalmente sistematizar e analisar fontes e referências bibliográficas relativas à temática da articulação curricular. Deste modo, apresenta-se o conceito de articulação curricular num contexto de continuidade educativa entre os dois níveis de ensino em questão, demonstrando-se a sua importância. Faz-se alusão aos tipos de articulação curricular, referenciando-se os normativos legais que a sustentam, bem como se enfatiza a ligação entre o currículo e a articulação curricular.

De seguida, apresenta-se a metodologia a que recorreremos para dar resposta aos objetivos formulados, bem como os resultados que obtivemos no estudo empírico. Terminamos com as principais conclusões extraídas a partir da análise dos dados.

**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO
TEÓRICO-CONCETUAL DA
INVESTIGAÇÃO**

1. Caracterização da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao abordar as características dos dois níveis de ensino, constatamos que existem diferenças entre eles respeitantes às suas orientações e finalidades educativas.

A educação pré-escolar dirige-se a crianças com idades entre os três e os seis anos. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, porém, é fundamental, pois tem como finalidade promover o desenvolvimento integral de cada criança.

Ao analisar a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro de 1997, constata-se que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997). A educação pré-escolar tem como base vários objetivos que sustentam a importância da existência dos jardim de infância e as suas práticas educativas. Estas instituições formativas devem proporcionar atividades que contribuam para a igualdade de oportunidades no acesso à escolaridade contribuindo, assim, para o sucesso escolar.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro de 1997, pela qual a educação pré-escolar se rege, são vários os objetivos que este nível de ensino deve cumprir. Esses objetivos são definidos segundo uma linha contínua que permite que a criança consiga atingir várias etapas de desenvolvimento. Para isso, devem alcançar-se vários objetivos ao nível pessoal e social, fomentando a inserção da criança nos vários grupos sociais existentes; estimular um desenvolvimento global da criança, tanto a nível físico como intelectual; proporcionar condições de bem-estar e segurança; promover a participação dos pais no processo educativo.

Ao analisarmos a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de abril de 2016, percebemos que o interesse em abordar esta temática continua a ser relevante, uma vez que continua a haver uma preocupação em perceber as diferenças e semelhanças entre os dois níveis de ensino, para assim, promover a articulação curricular. Neste sentido, as OCEPE (2016) contemplam a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulante” (p.103).

Na educação pré-escolar, o educador deve ter em conta a interligação necessária ao longo da frequência da criança neste nível de ensino. Desta forma, o educador deverá concretizar várias etapas, tais como, a observação, o planeamento, a avaliação, a comunicação e, por fim, a articulação curricular. Estas etapas são muito importantes no desenvolvimento das crianças, uma vez que se estabelece um elo condutor de todo o processo a desenvolver com as mesmas.

Perante a aprendizagem que as crianças desenvolvem e com intuito de “esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar, indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010), foram estipuladas metas curriculares que a criança deverá alcançar depois de terminar este nível de ensino.

Ao falar-se no ensino do 1.º CEB, referir-mo-nos à segunda etapa da vida escolar, onde a frequência passa a ser obrigatória, estabelecida na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986. Quando nos reportamos ao 1.º CEB, este caracteriza-se como sendo, segundo Roldão (2001), um nível de ensino dedicado à instrução ao invés da educação pré-escolar que dá ênfase ao desenvolvimento global da criança, realce à afetividade e comportamentos interpessoais.

Tal como na educação pré-escolar, o 1.º CEB é objetivado com parâmetros estabelecidos pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, inseridos nos objetivos gerais para o Ensino Básico. Os objetivos deste ciclo de ensino vão ao encontro de uma formação geral, com intuito de desenvolver um espírito crítico nos alunos, dando oportunidades de formação do saber/saber fazer, desenvolvimento do conhecimento literário, de experiências que favoreçam a maturidade cívica e socio-afetiva e o desenvolvimento da autonomia da criança.

Para a concretização dos objetivos definidos para este nível de ensino foram estabelecidos parâmetros que o Ministério da Educação e Ciência, em 2004, designou como sendo documentos de Organização Curricular e Programas, definindo-se em áreas curriculares como: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica (Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março).

De forma a definir corretamente os objetivos programáticos foram criadas as metas curriculares, que o aluno que frequenta o 1.º CEB terá que atingir, para concluir este nível de ensino.

É neste sentido que este nível de ensino é estabelecido como sendo o início da vida escolar. Tal como evidencia Delors (1998, p. 106), “a educação básica é um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender”.

A Tabela 1 apresenta dados comparativos dos objetivos gerais da Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro e da Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Esta análise tem como intuito perceber a continuidade educativa instituída entre estes dois níveis de ensino, numa abordagem comparada entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

Tabela 1 - Comparação dos objetivos gerais da educação pré-escolar e do 1.º CEB

Objetivos gerais da educação pré-escolar enunciados na Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	Objetivos gerais do ensino básico enunciados na Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” (art.º10, alínea a)	“Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” (art.º 7, alínea i)
“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” (art.º 10, alínea b)	“Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação.” (art.º 7, alínea f)) “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa.” (art.º 7, alínea g) “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socio-afetiva, criando neles hábitos positivos de relação e cooperação.” (art.º 7, alínea h)
“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.” (art.º 10, alínea c)	“Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (art.º 7, alínea o)
“Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.” (art.º 10, alínea d)	“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os

	valores da solidariedade social.” (art.º 7, alínea a)
“Proceder à despistagem de inadaptação, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.” (art.º 10, alínea h)	“Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas [...] condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.” (art.7, alínea j)
“Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.” (art.º 10, alínea f)	“Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos.” (art.º 7, alínea l)

Fonte: adaptado de Serra (2004)

Através da análise da Tabela 1, entende-se que existe um interesse por parte das entidades reguladoras do currículo da educação pré-escolar e do 1.º CEB em estabelecer um fio condutor, de forma a dar seguimento ao processo de desenvolvimento e aprendizagem e desenvolver as temáticas de forma gradual, relacionando o grau de complexidade com o ciclo e ano de escolaridade em questão.

Constata-se, pois, que existe um interesse em estabelecer uma continuidade educativa entre os ciclos de ensino referidos, destacando vários aspetos que são desenvolvidos ao longo deste percurso, tendo sempre em atenção as necessidades educativas de cada criança.

Tal como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) enuncia, este nível de ensino é caracterizado como sendo a “primeira etapa da educação básica”, estabelecendo um elo de ligação entre a escola e a família e fomentando um desenvolvimento da criança e uma descoberta do mundo que a rodeia. Numa abordagem à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), este nível de ensino promove a instrução, devendo sempre alcançar novos conhecimentos e interiorizando-os com espírito crítico.

Ao analisar, ainda, a Tabela 1, constata-se que há uma necessidade e atenção especial no que se refere à continuidade educativa e com isso promover à articulação curricular. Os objetivos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar apresentados revelam uma preocupação em abordar várias temáticas, sendo que, mais tarde, no 1.º CEB, estas mesmas temáticas são analisadas de forma contínua e aprofundada, devendo o professor ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, através do registo de documentos estabelecidos para esse fim, com intuito de estabelecer um meio facilitador das aprendizagens.

Quando nos direcionamos para o 1.º CEB, este abrange um currículo que contempla vários documentos orientadores, como programas, direcionados para cada

área curricular (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Educação Físico-Motora, e Expressão e Educação Artística) e as metas curriculares que estabelecem os objetivos que cada aluno deve atingir no final de cada ano e no final do ciclo de ensino.

Face ao que foi exposto, é importante que haja articulação curricular, que permita que haja coerência entre os referidos níveis educativos. Deste modo, no ponto seguinte, aborda-se o conceito de articulação curricular e as conceções deles adjacentes, com o intuito dar resposta a várias conjecturas idealizadas quando se aborda esta temática.

2. Articulação curricular – conceito e pressupostos

A articulação curricular é um tema bastante abordado ao longo dos anos, onde se dá ênfase a toda uma continuidade no percurso escolar, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, tornando a escola um meio integrador e promotor da continuidade educativa.

São muitos os autores que, ao longo dos últimos anos, têm investigado esta temática de forma a refletir sobre uma “preocupação social e pedagógica, articulada com uma responsabilidade científica” (Portugal, 2004).

É com a preocupação de proporcionar, segundo Serra (2004, p.12), “atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB”, que assumimos a relevância da articulação curricular com o intuito de promover uma melhor conexão entre os diversos ciclos existentes e estabelecer uma melhor continuidade educativa.

2.1. Conceito de articulação curricular

Quando se fala em articulação curricular várias conceções se estabelecem definindo, assim, o conceito em várias vertentes.

O conceito de articulação curricular pode ser aplicado de diversas formas. Através da implementação de articulação pelo professor, articulação entre ciclos, articulação de experiências e saberes dos alunos e articulação entre componentes

curriculares. São vários os autores que defendem esta conceção, caracterizando-a e definindo-a de forma a possibilitar uma compreensão mais aprofundada e utilizá-la da melhor forma.

Neste sentido, Sacristan (1996, p. 35) aborda a articulação curricular como uma “ligação que deve existir entre os objetivos, conteúdos e requisitos que sobrevêm da maneira como os alunos vivenciam o tempo de escolaridade”. Esta definição de articulação incide numa perspetiva integrada entre as várias componentes curriculares. Destas componentes, os programas e orientação curriculares existentes são o ponto de partida para que se possa perspetivar a articulação curricular num campo mais abrangente, que envolva o contexto da administração central.

É neste enquadramento que Serra (2004, p. 19) define a articulação curricular numa perspetiva de articulação entre ciclos, caracterizando este conceito como sendo “um conjunto de atividades facilitadoras da transição entre os dois primeiros ciclos, atividades essas, inseridas, ou não, no horário letivo”.

Barbosa (2010, p. 71) remete-nos para a articulação curricular como sendo uma “sequencialidade que deve regular todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva”, neste sentido, Barbosa dá ênfase ao facto de ser necessário trabalhar a articulação curricular, preparando os alunos para o ciclo que se segue promovendo, com isto, uma continuidade do ciclo anterior.

À luz de uma perspetiva mais prática, advém o contexto de gestão curricular da escola, onde, ao elaborar diversos instrumentos, tal como o Projeto Educativo do Escola/Agrupamento, ou o Projeto de Turma, irá ter-se em conta esta conceção de forma a promover uma “sequencialidade que deve regular todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva” (Morgado & Tomaz, 2010, p. 3).

É aquando das planificações, que o professor deve encarar a articulação curricular numa perspetiva de articulação de componentes curriculares, tendo sempre em vista vários aspetos que estão associados à planificação. Morgado e Tomaz (2009) analisam a articulação curricular, na perspetiva do professor, como uma interligação de saberes procedentes de diversos campos do conhecimento, visando facultar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado. O

papel do professor é muito importante, uma vez que ele é o sujeito mediador neste campo, estabelecendo, assim, uma ligação entre a teoria e a prática.

Numa outra perspetiva que encara a articulação curricular como um meio facilitador para a continuidade educativa, prevalece o trabalho didático e pedagógico do professor e a utilização dos saberes prévios dos alunos para mais tarde serem explorados. Não se pode esquecer a adaptação e a aquisição de todo este processo, por parte do aluno, para que, mais tarde, haja a possibilidade de, através da articulação curricular, existir um meio de avaliação do professor.

Neste seguimento, Aniceto (2010, p. 83) concebe a articulação curricular numa perspetiva de experiências e saberes dos alunos, definindo-a como o “estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos suscetíveis de encontrarem respostas ajustadas e facilitadoras de processos de transição entre níveis e ciclos de ensino, sustentados nos conhecimentos e experiências anteriores da criança, fomentando a construção de saberes e de competências”.

A articulação curricular tem, pois, um papel muito importante no sucesso escolar, uma vez que se torna fundamental dar continuidade, de modo a que haja uma ligação entre os diferentes ciclos, a fim de se complementem um ao outro. Segundo Zabalza (2004, citado por Cruz, 2008, p. 78) “a ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade”. Importa, por isso, estabelecer uma relação entre conceitos, a fim de melhor compreender a importância da articulação curricular.

2.2. Articulação curricular e continuidade educativa

Ao falar-se de articulação curricular e de continuidade educativa, estamos a referir-nos a dois conceitos distintos, porém interligam-se entre eles de maneira a complementarem-se.

Alguns autores (Cruz, 2008; Aniceto, 2010; Carvalho, 2010) associam continuidade educativa ao modo como estão organizados os saberes e à sua sequência ao longo dos diferentes níveis de ensino, tendo em conta o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem das crianças em cada ciclo.

Este ponto de vista, relativo à continuidade educativa, mostra que o essencial se encontra na abordagem dos aspetos do desenvolvimento a nível das diferentes

faixas etárias. Verifica-se, no entanto, um processo com avanços e recuos na maturidade e desenvolvimento global da criança, fazendo com que os docentes tenham de adotar dinâmicas que promovam a continuidade de forma sequencial, tendo em consideração a importância de cada nível de ensino.

Tendo em vista distinguir os dois conceitos, continuidade educativa e articulação curricular, Dinello (1987) aborda a continuidade educativa como sendo

uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objetivado, na articulação é o processo que se dimensiona (p. 60).

Esta caracterização de conceitos implica uma continuação entre dois ciclos de ensino, a educação pré-escolar e o 1.º CEB, onde este último beneficia dos conhecimentos prévios dos alunos, aprofunda-os, estabelecendo um processo de aprendizagem contínua e mais sustentada.

O nosso sistema de ensino encontra-se organizado de uma forma vertical (níveis de ensino, ciclos de ensino, anos de escolaridade e áreas curriculares), sendo, de acordo com Pacheco (2001, p.87), “o nível de ensino a forma mais global de ordenação curricular”, proporcionando, com isto, uma maior visualização de continuidade educativa e promoção de articulação curricular.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) fazem uma alusão a esta temática defendendo que o educador deve promover a continuidade educativa desde o momento que a criança entra para a educação pré-escolar até à transição para o 1.º CEB, tendo sempre um acompanhamento destinado à formação contínua (Ministério da Educação, 1997).

A relação entre o educador e a criança é muito importante e deve ser estabelecida desde cedo, uma vez que 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 1.º CEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p.28).

Esta transição deve ser feita de forma planeada, onde todos os aspetos e características destes dois níveis de ensino devem estar salientes para um melhor

trabalho, tal como as características e desempenhos das crianças, uma vez que a função da educação pré-escolar é “proporcionar ocasiões de bem-estar e segurança” (Ministério da Educação, 1997, p.20).

Desta forma, compreendemos que estes dois conceitos baseiam-se nas mesmas competências, porém com níveis de processamento distintos. Tal como Serra (2004, p.76) enuncia, “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”.

Deste modo, pode dizer-se que a articulação entre as várias etapas do percurso educativo da criança requer uma sequencialidade progressiva, cabendo a cada etapa a função de completar, aprofundar e ampliar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e de unidade global do processo de ensino e aprendizagem, o que implica um trabalho conjunto entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, a fim de se promover a articulação curricular, sendo esta um efetivo contributo para o sucesso educativo dos alunos.

2.3. Importância da articulação curricular

Com a entrada para a educação pré-escolar, as crianças começam a lidar com um conjunto de infraestruturas e um ambiente educativo bastante diferente daquele que estão acostumadas a vivenciar. Muitos são os receios, tanto dos pais como das crianças, na adaptação a novas rotinas. O mesmo acontece aquando da passagem para o 1.º CEB, novas caras, novos colegas, novas metodologias, etc. Para combater esta ansiedade e insegurança, é necessário garantir que o fator adaptação esteja presente nesta transição, para que a criança consiga inserir-se sem problemas, ou seja, é necessário ter em conta, segundo Portugal (1998), a maneira como a criança vivencia o contexto, tendo como ponto de partida a sua história relacional processada e integrada, bem como o modo como a organização da instituição é adaptada e transformada nas novas relações, que se estabelecem no novo ciclo.

Ao falar-se da articulação curricular percebemos que esta é bastante importante, uma vez que a transição entre ciclos é essencial devido “à necessidade de tornar este processo um elemento facilitador de adaptação e promotor do

desenvolvimento, tendo por base o conceito de continuidade” (Dunlop, 2003, citado por Reis, 2007, p. 10).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) afirma que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (art. 8.º, n.º 2).

Perante esta Lei fundamental, a articulação é promovida com intuito de estabelecer um encadeamento entre todos os níveis de ensino, do ensino pré-escolar, ensino básico e secundário, mais especificamente entre a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º CEB.

O primeiro interveniente a concretizar esta articulação curricular é o educador, é a ele que cabe “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p.141).

Esta articulação nem sempre acontece, o que dificulta o processo de adaptação e de continuidade educativa. Várias são as dificuldades que fazem com que esta forma de conceber o ensino por vezes não seja uma realidade.

Ao realizar-se uma análise dos referidos documentos normativos, verifica-se que há uma preocupação acerca da articulação curricular, porém, esta não é implementada como se pretende. Muitas vezes, a transição de ciclos ocorre com a mudança de agrupamentos de escolas, o que contribui para uma quebra na continuidade de um trabalho que se pretende ser sistemático e articulado.

Fernandes (2000, p.142) defende que

a transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento.

Assim, depreende-se que a articulação curricular não permite que haja descontinuidades entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, dando-se continuidade educativa, o que se assume como um caminho facilitador do processo de transição

das crianças, num contexto de efetiva articulação entre os dois níveis educativos. Se se concretizarem estas premissas, deixará de haver constrangimentos que se constituam como obstáculos à transição.

2.4. Tipos de articulação curricular

Existem vários tipos de articulação curricular que se caracterizam em diversas vertentes ligadas à prática e às conceções que elas abarcam.

Neste sentido, Serra (2004, p. 88) caracteriza a articulação curricular em três tipos: *articulação curricular espontânea*; *articulação curricular regulamentada* e *articulação curricular efetiva*. Segundo a mesma autora, quando se fala em *articulação espontânea* esta direciona-se, tal como o nome indica, a algo que surgiu de uma forma natural. A partir de edifícios desocupados dentro do espaço do 1.º CEB, foi feito um aproveitamento para estabelecimentos de educação pré-escolar. Este tipo de articulação teve origem após o 25 de abril de 1974, quando se denotou um elevado índice de criação de espaços de jardim de infância em zonas socioeconómicas desfavorecidas, porém, apenas em 1977, é que esta rede foi oficialmente assumida e reconhecida.

A *articulação curricular regulamentada* rege-se por documentos normativos legais, estabelecendo metas para a articulação curricular, devendo, segundo a alínea d) do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro, cumprir com a institucionalização de “mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”.

A *articulação efetiva* tem por base o empenho dos professores e o conhecimento que possuem do nível anterior e subjacente ao nível que lecionam. Este tipo de articulação curricular pode ainda subdividir-se em três níveis: *articulação curricular ativa*, é vista como um objetivo a atingir, sendo que o educador e o professor se unem, idealizando maneiras de “otimização” da utilização de recursos, tanto nas escolas como nos jardins de infância; *articulação curricular reservada* que se situa num ponto intermédio entre os níveis de articulação enunciados; existe uma preocupação em estabelecer uma articulação, porém, os professores ficam sempre à espera que algo aconteça para tomarem a iniciativa; *articulação curricular passiva*,

neste nível não há qualquer tipo de articulação promovida pelos docentes de ambos os ciclos; se existir alguma articulação, esta é dividida à proximidade existente entre os edifícios dos ciclos, podendo aproveitar os momentos de encontro.

No seguimento de caracterização de alguns dos tipos de articulação curricular, Alonso (1996, p. 22) idealiza a articulação curricular em três tipos: *a articulação horizontal, a articulação vertical e a articulação lateral*.

No que se refere à *articulação curricular horizontal*, segundo Alonso (1996, p. 22), esta refere-se à identificação de fatores comuns e à conjugação transversal de saberes provenientes de diferentes áreas disciplinares de um mesmo nível de aprendizagem. Nesta articulação, a estrutura curricular tem de revelar e facultar “a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes atividades curriculares, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência”.

A *articulação curricular vertical* consiste na ligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo verificar-se, quer ao nível de um mesmo ano de escolaridade, quer de anos de escolaridade posteriores. Nesta ocorre a apresentação do currículo que, por sua vez, deve demonstrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar.

Na *articulação lateral*, o desenvolvimento curricular deve contextualizar as atividades na experiência e nas conceções prévias dos alunos, a fim de se poder atribuir um sentido ao que estes aprendem e, simultaneamente, para que possam transformar em funcionais essas aprendizagens, isto é, de modo a que as mesmas possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida.

A *articulação curricular horizontal* sucede entre as áreas de conteúdo, ou entre as áreas disciplinares do mesmo ano, enquanto a *articulação curricular vertical* tem como finalidade a continuidade educativa e preceitua as transições entre ciclos educativos.

3. Articulação curricular – normativos legais

Após ter-se caracterizado os diferentes níveis de articulação curricular, procede-se de seguida a uma análise dos normativos legais que lhe subjazem, mostrando a importância que estes concedem à articulação entre os vários níveis de educação e de ensino.

Começamos por referir o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que promoveu a autonomia das escolas, podendo ler-se, no seu artigo 6.º, que “a constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos”.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, preconiza que a organização e a gestão do currículo subordinam-se (...) a princípios orientadores [como a] coerência e sequencialidade entre os três ciclos de ensino básico e articulação com o ensino secundário; [e] integração do currículo e avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem (artigo 3.º, alíneas a) e b).

Como se depreende, o referido Decreto-Lei prevê a concretização de projetos comuns, nos quais participem os professores e os alunos de ambos os ciclos, visando um trabalho conjunto e articulado, o que pressupõe o conhecimento das distintas realidades educativas, o que facilita o processo de transição.

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007), em articulação com as Direções Regionais de Educação e com a Inspeção Geral de Educação, criam o documento denominado *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização*, onde consta a integração dos princípios acerca da organização curricular e sobre a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, preconizando a articulação entre as várias etapas do percurso educativo, o que requer a existência de uma sequência progressiva, concedendo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, sempre num contexto de continuidade e unidade global de educação/ensino.

Ainda neste âmbito, faz-se referência no artigo 43º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, onde se refere que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (p. 25).

A análise destes normativos legais revela, claramente, que há uma intenção efetiva para a ligação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, preconizando-se um trabalho em parceria, a fim de se fomentar a articulação curricular, a qual se assume como um meio favorável ao sucesso educativo.

4. Do currículo à articulação curricular

A reforma curricular, sob a orientação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), elege como objetivos prioritários assegurar uma formação geral, comum a todos os alunos, que lhes garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promova a realização individual, em harmonia com os valores de solidariedade social. O currículo nacional deve, pois, contemplar os grandes objetivos para a aprendizagem dos alunos, incluindo as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser asseguradas a todos os alunos. Deve ser concebido de forma flexível, o que requer, nos vários níveis, a interpretação de cada contexto de trabalho, ter em conta os recursos disponíveis e a tomada de decisão apropriada, bem como a articulação entre os vários níveis de ensino. A escola deve, assim, promover aprendizagens significativas, dando-se particular atenção à natureza das atividades de aprendizagem que os alunos realizam dentro da mesma.

Passa-se igualmente a dar relevo à comunidade educativa na gestão do currículo, num contexto de progressiva autonomia das escolas, que têm a capacidade de decidir acerca da gestão dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, originando uma relação de continuidade entre a autonomia da escola e a gestão do seu currículo (Alves, 2004).

A nível de decisão curricular, de acordo com Pacheco (2007), esta acontece no âmbito político administrativo (recorrendo ao modelo investigação-planificação-experimentação-disseminação e avaliação), de gestão (a nível da região e da escola) e da realização, num processo contínuo, mas a decisão curricular depende do modelo porque se optou e o que leva a valorizar a planificação como um conjugar harmonioso de interesses e conflitos no decorrer do desenvolvimento curricular.

Será no âmbito político-administrativo que se encontram o planeamento curricular, a prescrição curricular e a organização curricular vertical, tendo sempre presente a coerência e credibilidade de determinado projeto educativo. O currículo é

uma prática e uma construção e todos os que nele participam são considerados sujeitos e não objetos, desempenhando um papel ativo e interdependente. Esta é uma construção, que se situa ao nível da mesoestrutura curricular, constituída pelos estabelecimentos escolares e entre a macroestrutura, da administração central, e a microestrutura de ensino, representada por professores e alunos (Pacheco, 2007).

De acordo com Alves (2004) e Pacheco (2007), quando a escola participa na construção curricular, pode dizer-se que o desenvolvimento curricular é uma prática que faz parte de um movimento de descentralização administrativa, onde a escola se transforma na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo. Esta autonomia deverá acompanhar um conjunto de autonomias (jurídico – administrativa, curricular, didática), que resultem do equilíbrio de competências e responsabilidades em termos nacionais, regionais e locais.

A autonomia curricular da escola passa pela elaboração de um projeto de escola e por uma síntese a que correspondem atividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa. Existem três projetos interdependentes, como menciona Pacheco (2007): educativo, curricular e organizativo, culminando na realização de um projeto educativo que se situa no contacto de realização do currículo.

O projeto educativo é a definição das opções de formação por parte da escola. Este implica formulação das finalidades educativas, consideração das necessidades educativas especiais, seleção de orientações globais, distribuição de responsabilidades, critérios de desenvolvimento profissional dos professores, critérios de inter-realização escola-comunidade e critérios de projetos comuns a várias escolas.

Quanto ao projeto curricular, relaciona-se com a modelação dos conteúdos pelos professores atendendo à especificidade da escola. O currículo mínimo deve ser uma proposta curricular aberta, dando aos docentes uma margem de autonomia de adaptação.

Os processos curriculares existem inseridos na lógica dos departamentos curriculares e dos grupos disciplinares, são documentos elaborados pelos professores, que convertem o programa em propostas da intervenção didática. Todas as propostas curriculares, que seguem da administração central, passam pelo filtro da escola e são analisadas de acordo com as políticas e práticas aí existentes (Pacheco, 2007).

No que concerne ao contexto da realização (microestrutural), distinguem-se as fases do currículo planificado e do currículo real. É o currículo “em ação”,

operacionalizado através de um plano de ensino, trabalhado individualmente, ou em grupo. O professor é o centro de toda a decisão curricular, ficando ligado ao que de positivo ou negativo se realiza na escola. O professor deve participar ativamente no desenvolvimento do currículo, quer de uma forma planificada, quer de uma forma contextualizada, organizando atividades didáticas e acompanhando os resultados dos alunos (Pacheco, 2007).

No que diz respeito ao modelo didático, este é sempre provisório, pois os seus elementos constituintes têm que ser interpretados segundo: as relações entre os elementos, pois estes manifestam propriedades que resultam da sua pertença à realidade; a abordagem sistemática como estratégia da análise de situações educacionais; instrumento de renovação entre a investigação e a prática de ensino. O currículo real, torna-se num projeto didático quando o professor planifica e centraliza a aula (Pacheco, 2007).

A função principal da planificação é a de organizar e prever a interação professor/alunos. A planificação situa-se numa dimensão temporal que abrange: diagnóstico prévio da realidade, determinação dos objetivos, escolha dos recursos e métodos, organização de atividades e determinação de uma sequência e tempo de execução.

Quanto à tomada de uma decisão interativa, esta acontece quando o professor está perante determinadas situações em que intervém de uma maneira diferente daquela que planificara. O professor é um prático que decide constantemente quando leciona e que pondera várias opções em ambientes complexos e imediatos. O currículo real ou o currículo em ação contextualiza-se pela interação professor/alunos e alunos/alunos que se estabelece num quadro global de relação pedagógica (Alves, 2004).

Ainda segundo a autora supracitada, as atividades têm um limite temporal e são processos dinâmicos, articulados que sugerem um curso de ação para professor e alunos. A aula, apesar de ser imprevisível, pois é um acontecimento social e relacional, é também um processo estruturado por esquemas de ação mais ou menos homogêneos, o que permite que haja uma aproximação o tipo de atividades que os professores seguem. As atividades didáticas dos professores são muito simplificadas e homogêneas, por mais variadas que sejam as disciplinas e os conteúdos programáticos.

Pode concluir-se que a aprendizagem dos alunos também é condicionada pelas situações de aprendizagem previamente adquiridas, o que requer uma continuidade curricular entre os vários níveis de ensino ou diferentes ciclos escolares. Ambos os autores supracitados são unânimes em relação à conceção do currículo, abordando a posição do professor sobre os objetivos do ensino, os seus conteúdos e o aluno em determinado contexto de aprendizagem e de acordo com o nível de ensino em que se encontram.

Concordam também que a função da escola, ao nível social, é a de transformar, instruir e inovar. Consideram também que o aluno deve ser um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de o orientar, independentemente do nível de ensino em que se encontra. Os autores citados assumem uma posição similar em relação ao facto de o currículo ser construído e contextualizado e, simultaneamente, fundamentado no contributo das relações a estabelecer entre os diferentes intervenientes, com referência a parâmetros colaborativos, numa lógica vertical e horizontal.

Os pressupostos apresentados sugerem que a articulação depende de dois eixos: dos normativos legais e do professor. Desta feita, assume toda a relevância que se oriente o processo educativo com a finalidade de efetivar a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sendo este o foco do estudo empírico que a seguir se apresenta.

**CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO
TEÓRICO-METODOLÓGICO DA
INVESTIGAÇÃO**

1. Problema e objetivos de investigação

Para que seja levada a efeito uma investigação é necessário que, desde o início, se determine a problemática a estudar. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: “De que forma os professores do 1.º ciclo percebem a concretização de articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo do ensino básico?”

Este estudo tem como principal objetivo perceber, tendo em conta a perspetiva dos professores inquiridos, de que forma é percebida a articulação curricular nos dois níveis de ensino em causa. Este objetivo surge na sequência dos estágios que realizámos nos dois níveis de ensino, em que verificámos que a articulação era escassa, sendo esta bastante importante no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que ingressam no 1.º CEB, que marca o início de uma nova etapa escolar.

Assim, estabelecemos os seguintes objetivos para o estudo empírico:

- Identificar as conceções que os professores do 1.º CEB têm sobre a articulação curricular;
- Saber de que forma a articulação é concretizada nas atividades letivas, tendo em conta a perceção dos professores;
- Identificar em que áreas curriculares a articulação com a educação pré-escolar é mais evidente;
- Conhecer as iniciativas mais frequentes no domínio da articulação curricular entre os dois níveis de ensino.

2. Tipo de investigação

A investigação a realizar visa compreender de que forma os professores do 1.º CEB perspetivam a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB. No seguimento deste propósito, realizou-se uma investigação de carácter descritivo (Fortin, 2009), com intuito de obter “informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p.161).

Esta investigação enquadra-se num paradigma quantitativo (McMillan & Shumacher, 1989), recorrendo a técnicas de recolha de dados estruturadas e à descrição das variáveis em estudo, tendo em vista o eventual estabelecimento de relações entre as mesmas.

3. Amostra e sua caracterização

Esta investigação tem como população-alvo os professores do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB dos vários agrupamentos de escolas do concelho de Viseu. A escolha desta população deve-se ao facto de este ser o local onde realizámos as práticas supervisionadas. Optámos pelos professores que estão a lecionar ao 1.º ano de escolaridade, dado serem eles que estão mais envolvidos nesta situação, podendo perceber melhor a articulação e como ela está a ser feita.

Foram entregues 68 questionários em cinco agrupamentos do concelho de Viseu. No entanto, nem todos responderam e três questionários acabaram por ser anulados por preenchimento indevido.

A amostra por conveniência (Carmo & Ferreira, 1998, p.197) ficou assim constituída por 45 professores, a maioria (48.0%) situa-se na faixa etária dos 47-55 anos, seguindo-se os que têm idade compreendida entre os 36-46 anos (34.0%), estando menos representados os que possuem idade igual ou superior aos 58 anos (18.0%). No que se refere ao sexo, pode afirmar-se que se trata de uma amostra maioritariamente feminina (96.0%).

Constata-se também que prevalecem os professores com tempo de serviço entre os 28-37 anos (40.0%), secundados pelos que têm entre 21-27 anos de serviço, enquanto apenas 24.0% possuem entre 13-20 anos de serviço.

Quanto às habilitações académicas, como exposto na Tabela 2, verifica-se que prevalecem os professores licenciados (82.0%), seguindo-se os que possuem o mestrado (16.0%); há ainda um professor (2.0%) com o bacharelato.

Em relação à situação profissional, a quase totalidade da amostra (98.0%) pertence ao Quadro de Agrupamento, tendo-se registado que apenas um professor (2.0%) pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos professores

Variáveis		n	%
Idade	36-46 anos	15	34.0
	47-55 anos	21	48.0
	≥58 anos	8	18.0
Sexo	Feminino	43	96.0
	Masculino	2	4.0
Tempo de serviço	13-20 anos	11	24.0
	21-27 anos	16	36.0
	28-37 anos	18	40.0
Habilitações académicas	Bacharelato	1	2.0
	Licenciatura	37	82.0
	Mestrado	7	16.0
Situação profissional	Quadro de Agrupamento	44	98.0
	Quadro de Zona Pedagógica	1	2.0
Total		45	100.0

4. Instrumento de recolha de dados

Para a realização do estudo foi utilizado um questionário dirigido aos professores do 1.º CEB, elaborado para o efeito. Este foi parcialmente baseado no questionário de Teixeira (2012), sobre esta mesma problemática.

Segundo Freixo (2011, p. 196), “o questionário é o instrumento mais utilizado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos”.

Tendo em conta estes pressupostos, e através dos objetivos definidos, o questionário foi construído, respeitando as normas de elaboração dos mesmos. Este contém questões fechadas e abertas, ou mesmo questões que escolha múltipla, com intuito de recolher informação para dar resposta aos objetivos delineados.

O questionário encontra-se dividido em duas partes, referindo-se a primeira ao levantamento de dados sobre a caracterização sociodemográfica dos participantes; na segunda parte surgem questões acerca do tema principal, nomeadamente sobre as conceções dos professores a respeito da articulação curricular, a relevância atribuída à articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, os objetivos da articulação curricular presentes nas práticas letivas dos professores, os aspetos do perfil do aluno que privilegiam aquando da consulta do processo individual e as principais atividades que desenvolve no âmbito da articulação curricular. As questões colocadas são muito

importantes, uma vez que se consegue perceber a opinião de cada professor sobre a articulação curricular.

Importa referir que, depois do questionário concluído, foi elaborado um pré-teste a cinco docentes que não fazem parte da população-alvo, e que foi realizado de forma intencional, de modo a testar o questionário, com o objetivo de verificar a sua adequabilidade e grau de entendimento das questões colocadas.

A partir do pré-teste, verificou-se que não havia a necessidade de introduzir quaisquer modificações, tendo em vista a melhoria do questionário.

Hill e Hill (2005, p. 70) referem que o estudo preliminar consiste em “descrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final”. Na aplicação do pré-teste, considerou-se a opinião de Bell (2003, p. 128), quando diz que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os recetores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes”.

5. Procedimento

Para a concretização desta investigação, foi necessário elaborar várias diligências por forma a dar resposta aos objetivos visados. Neste sentido, e numa primeira fase, foi elaborado o questionário e enviado um pedido de autorização à Direção Geral de Ensino (DGE) através da plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) (cf. Anexo 4).

Após algum tempo de espera, a DGE deliberou que “o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido à análise, cumpre os requisitos” (cf. Anexo 5).

De seguida, foi solicitado um pedido de autorização para a aplicação dos questionários nos vários agrupamentos abrangidos (cf. Anexo 6). A participação dos docentes de um agrupamento teve ainda de ser acompanhada com uma declaração de participação voluntária na investigação (cf. Anexo 7).

Os questionários foram entregues pessoalmente aos docentes, aproveitando a presença de todos os docentes em reuniões de agrupamento, ou mesmo dirigindo-nos

a cada escola, à exceção de um agrupamento em que foi entregue ao coordenador do 1.º CEB e distribuído pelo mesmo, mais tarde foram recolhidos no agrupamento.

6. Técnicas de análise dos dados

Numa fase posterior à recolha de dados, é necessário analisá-los e interpretá-los de forma a retirar as conclusões, que irão responder aos objetivos propostos.

Para esta análise, recorreremos à estatística descritiva, que possibilitou determinar as frequências absolutas e percentuais, algumas medidas de tendência central ou de localização, como médias e desvios padrão. O tratamento estatístico foi processado através do programa Excel.

Importa também salientar que as respostas às perguntas abertas foram sujeitas à análise de conteúdo, seguindo os critérios propostos por Bardin (2015). Segundo a autora, a análise de conteúdo é descrita como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 24). Esta técnica permitiu condensar os dados, categorizando-os de forma a tornar mais objetiva a análise das respostas e a sua interpretação.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do trabalho faz-se a apresentação dos resultados obtidos, através do questionário aplicado aos professores do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, bem como a sua discussão.

Articulação curricular: conceção e relevância atribuída pelos professores

Foi pedido aos professores que, de entre as definições de articulação curricular apresentadas, assinalassem aquela que melhor corresponde à sua conceção. De acordo com os resultados obtidos (cf. Tabela 3), 35.0% dos professores é de opinião que a articulação curricular consiste no “estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras de processos de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências” (Aniceto, 2010, p. 83).

É também expressiva a percentagem de professores que perceciona a articulação curricular (29.0%) como a “sequencialidade que deve regular todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva” (Barbosa, 2010, p. 71).

Importa também salientar que 27.0% dos professores optaram pela definição de Serra (2004), que considera a articulação curricular como “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas atividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos” (p.19).

Apenas 9.0% dos professores consideram que a articulação curricular consiste em “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global” (Carvalho, 2010, p. 42).

Estes resultados revelam que os participantes têm noção do que deve ser uma efetiva articulação curricular, estando subjacente, como menciona Barbosa (2010), que a articulação curricular significa transitar, ou seja, “entrar numa nova etapa o que indica crescimento, evolução” (p. 81). A mesma autora realça o facto de que “mudar

implica adaptar-se a novas realidades; implica transformações, repensar práticas e hábitos” (p. 12). As respostas dos professores também vão no sentido da definição de Cruz (2012), segundo a qual, o currículo é um instrumento que permite a clarificação das metas globais que se desejam alcançar, dos passos para as alcançar, o que justifica a sequência de propostas de ensino-aprendizagem.

Tabela 3 - Concepções de articulação curricular

Definições de articulação curricular	n	%
1- “Uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global”.	4	9.0
2 – “Todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas atividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos”.	12	27.0
3 – “Estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras de processos de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências”.	16	35.0
4 – “Sequencialidade que deve regular todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva”.	13	29.0
5 - “Ligação que deve existir entre os objetivos, conteúdos e demandas que advêm do modo como o estudante vivencia o tempo de escolaridade”.	0	0.0
Total	45	100.0

Atendendo aos resultados apresentados na Tabela 4, pode dizer-se que sobressaiu a percentagem de professores (58.0%) que considera muito relevante a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, secundados pelos que consideram totalmente relevante (27.0%). Importa também referir que 11.0% dos professores consideram apenas relevante a referida articulação.

Estes resultados revelam que os professores estão conscientes de que a articulação curricular é uma mais-valia na transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB, o que implica que estes devem ter em conta, nas suas ações, “o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, a valorização de experiências escolares e não escolares anteriores, a consideração pelos interesses e necessidades individuais, o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; a criação de um clima favorável à socialização e ao

desenvolvimento moral”, tal como é preconizado pelo Ministério da Educação (2004, p. 24)

Tabela 4 - Relevância da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB

Relevância da articulação curricular	n	%
Nada relevante	1	2.0
Pouco relevante	1	2.0
Relevante	5	11.0
Muito relevante	26	58.0
Totalmente relevante	12	27.0
Total	45	100.0

Quanto às razões justificativas da relevância da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, de acordo com 12 participantes, facilita a transição/integração das crianças da educação pré-escolar para o 1.º CEB, equivale também, na opinião de 10 professores, a uma melhor evolução das aprendizagens/continuidade educativa. Verifica-se de igual modo que 10 professores consideram que a articulação curricular entre os dois níveis de ensino promove um maior conhecimento da criança como agente ativo do processo de ensino (cf. Tabela 5).

Tabela 5 - Razões justificativas da relevância da articulação curricular

Razões justificativas	n
Facilita a transição/integração das crianças da EPE para o 1.º CEB	12
Promove a troca de saberes sobre o percurso anterior dos alunos relativo às suas competências	3
Promove maior conhecimento da criança como agente ativo do processo de ensino	10
Desenvolve competências adequadas para o saber estar e saber ser no 1.º CEB	1
Permite ganhos nas competências ao nível da linguagem e da matemática para iniciar o 1.º CEB	1
Melhora a evolução das aprendizagens/continuidade educativa	10
Permite um maior conhecimento de programas/orientações	2
Melhora a valorização dos conhecimentos e vivências dos alunos	2
Dota os alunos de pré-requisitos	3
Desenvolve a consciência fonológica dos alunos	1
Afere comportamentos	1
Cria condições para que os alunos tenham sucesso educativo	1
Total	47

Solicitou-se aos professores que indicassem como avaliam o grau de conhecimento que possuem sobre as metas/competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação pré-escolar, tendo-se apurado que a grande maioria o avalia como bom (44.0%), bastante bom (18.0%) ou mesmo muito bom (5.0%); no entanto, cerca de um terço dos professores (33.0%) avalia o seu grau de conhecimento como fraco (cf. Tabela 6).

Importa referir que a Comissão de Educação do Conselho da Europa, em 1969, realizou um questionário aos Estados membros da União Europeia, verificando que apenas cerca de metade dos países reconhecia oficialmente esta articulação (Nabuco & Lobo, 1997). Perante isto, começou a dar-se mais importância à articulação desenvolvida, estabelecendo, assim, recomendações para esta prática. É necessário promover esta articulação para que a criança se sinta integrada e motivada para a progressão nos vários ciclos de ensino adjacentes. Neste sentido, Carvalho (2010) afirma que a articulação entre estes dois contextos assume-se como facilitadora das transições e deve ser assegurada para que possa contribuir para uma boa adaptação promotora de sucesso escolar de todos os alunos.

Tabela 6 - Avaliação do grau de conhecimento sobre as metas/competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação pré-escolar

Grau de conhecimento	n	%
Muito fraco	0	0.0
Fraco	15	33.0
Bom	20	44.0
Bastante bom	8	18.0
Muito bom	2	5.0
Total	45	100.0

Os resultados apresentados na Tabela 7 referem-se aos possíveis objetivos que os professores inquiridos consideram estar subjacentes às suas práticas letivas para a articulação curricular. Assim, constata-se que, em termos de médias, a mais elevada corresponde ao objetivo “educar para a cidadania de modo transversal” ($M=4.57\pm 0.500$), seguindo-se os objetivos de valorizar os “conhecimentos e capacidades matemáticas de modo transversal” ($M=4.55\pm 0.502$), “respeitar a maioria das atividades do plano anual de atividades” ($M=4.50\pm 0.600$) e “valorizar a língua e a cultura portuguesa em todas as áreas curriculares” ($M=4.36\pm 0.693$). A média mais

baixa recaiu no objetivo de “avaliar as aprendizagens dos alunos numa perspetiva de integração de saberes pluridisciplinares” ($M=2.74\pm 1.085$).

Tabela 7 - Ocorrência de objetivos possíveis para a articulação curricular nas práticas letivas dos professores

Objetivos	Média	DP	Min.	Máx.
Educar para a cidadania de modo transversal.	4,57	0,500	4	5
Valorizar a língua e a cultura portuguesa em todas as áreas curriculares.	4,36	0,693	2	5
Respeitar a maioria das atividades do plano anual de atividades.	4,50	0,600	2	5
Promover o conhecimento prévio dos alunos na abordagem de novos conteúdos curriculares.	4,48	0,504	4	5
Valorizar os conhecimentos e capacidades matemáticas de modo transversal.	4,55	0,502	4	5
Valorizar o ensino e a aprendizagem experimental.	3,76	0,844	1	5
Valorizar o conhecimento de conceitos e técnicas das expressões artísticas e motoras.	3,71	0,795	1	5
Promover o desenvolvimento das atividades definidas no projeto do Agrupamento de Escolas.	3,26	1,036	1	5
Avaliar as aprendizagens dos alunos numa perspetiva de integração de saberes pluridisciplinares.	2,74	1,085	1	5

Procurou-se saber se os professores consultam o processo individual do aluno, quando lecionam ao 1.º ano de escolaridade, apurando-se que mais de metade dos inquiridos confirmou essa consulta (89.0%), enquanto cinco (11.0%) participantes referem que não consultam o processo individual do aluno (cf. Tabela 8).

Embora poucos, ainda há professores que não procuram conhecer, antecipadamente, os alunos que irão receber no 1.º ano de escolaridade, o que denota alguma falta de sensibilização relativamente à importância da articulação curricular.

Tabela 8 - Consulta o processo individual dos alunos

Consulta do processo individual do aluno	n	%
Sim	40	89.0
Não	5	11.0
Total	45	100.0

Foi solicitado aos professores que indicassem três aspetos do perfil dos alunos que privilegiam quando consultam o seu processo individual, apurando-se que os aspetos mais privilegiados são: a capacidade de cooperar e aceitar regras de convivência (28.0%), a aprendizagem geral (20.0%), o sentido de autonomia (17.0%), a capacidade de comunicação (13.0%) e a aquisição da língua materna (11.0%) (cf. Tabela 9).

Com estes dados constatámos que os professores privilegiam mais as capacidades dos alunos no que respeita à cidadania, à capacidade de saber estar (cooperação, aceitar regras de convivência, saber interagir) e de comunicar, relativamente às aprendizagens específicas, nomeadamente da língua materna ou da matemática.

Tabela 9 - Aspetos do perfil do aluno que privilegia quando consulta o processo individual

Aspetos do aluno que privilegia	n	%
Aprendizagem geral	24	20.0
Aquisição da língua materna	13	11.0
Aprendizagem da matemática	5	4.0
Capacidade de adaptação às mudanças	9	7.0
Capacidade de comunicação	15	13.0
Sentido de autonomia	20	17.0
Cidadania (capacidade de cooperar, aceitar regras de convivência)	34	28.0
Total	120	100.0

Perguntou-se aos professores se, no presente ano letivo, houve reuniões entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, com vista à articulação curricular, tendo-se verificado que a quase a totalidade da amostra (96.0%) confirmou essas reuniões, contrariamente a dois inquiridos (4.0%) que referiram não se terem realizado

as referidas reuniões (cf. Tabela 10). Contudo, podemos constatar, através da questão colocada sobre a frequência de reuniões com vista a articulação curricular (cf. Tabela 12), que a periodicidade das mesmas é bastante baixa, tendo a maioria dos sujeitos uma reunião por ano.

Tabela 10 - Reuniões entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, com vista à articulação curricular

Reuniões	n	%
Sim	43	96.0
Não	2	4.0
Total	45	100.0

Questionaram-se ainda os professores acerca do âmbito em que incidiu a articulação curricular. Apurou-se que a maioria dos professores menciona que esta incidiu na articulação das atividades escolares (47.0%), seguindo-se, em termos de representatividade, a articulação dos Projetos Educativos de Agrupamentos (34.0%), sendo também de referenciar a percentagem de docentes que menciona a articulação ao nível dos planos de turma (14.0%) (cf. Tabela 11).

Tabela 11 - Âmbito em que incidiu essa articulação no desempenho profissional

Âmbitos que incidiu essa articulação curricular	n	%
Na articulação dos Projetos Educativos de Agrupamentos	25	34.0
Na articulação dos planos de turma	10	14.0
Na articulação das atividades escolares	35	47.0
Total	70	100.0

No que se refere à frequência de realização de reuniões com vista à articulação curricular, como exposto na Tabela 12, pode afirmar-se que a quase totalidade dos professores inquiridos (82.0%) refere que essa reunião ocorre 1 vez por ano, 11.0% mencionam que reúnem 1 vez por período letivo, 5.0% 1 vez por mês, tendo um dos professores acrescentado que essas reuniões ocorrem 2 vezes por ano.

Tabela 12 - Frequência de realização de reuniões com vista à articulação curricular

Frequência	n	%
1 vez por ano	37	82.0
1 vez por período letivo	5	11.0
1 vez por mês	2	5.0
2 vezes por mês	0	0.0
1 vez por semana	0	0.0
2 vezes por ano	1	2.0
Total	45	100.0

Intentou-se saber se, no desempenho profissional dos inquiridos, em que âmbito é mais evidente a articulação curricular, tendo-se constatado que o valor percentual mais elevado recaiu na prática concreta da lecionação (33.0%), seguindo-se o âmbito dos projetos que elabora (27.0%), depois a planificação das suas aulas (20.0%) e o contexto da avaliação das aprendizagens dos alunos (16.0%) (cf. Tabela 13).

Importa ressaltar que dois participantes referiram outros âmbitos para além dos mencionados no questionário, verificando-se que um deles referiu que a articulação curricular se realiza mais em termos de partilha de saberes e outro inquirido mencionou o contexto de elaboração do Plano de Turma (cf. Tabela 13).

Carvalho (2010) refere que a tomada de consciência, por parte dos educadores/professores, sobre a real importância da articulação curricular pode “melhorar o desempenho do sistema educativo. Quando se assume a importância de uma realidade, encontram-se estratégias para a implementar, mesmo em condições adversas” (p. 91), o que pressupõe sempre um trabalho em parceria.

Tabela 13 - Âmbito mais evidente da articulação curricular no desempenho profissional dos docentes

Âmbitos da articulação curricular	n	%
Nos projetos que elabora	12	28.0
Na planificação das suas aulas	9	21.0
Na prática concreta de lecionação	15	35.0
Na avaliação das aprendizagens dos alunos	7	16.0
Total	43	100.0

Procurou-se ainda saber quais as principais atividades que os professores desenvolvem na prática de articulação curricular, através de uma pergunta de resposta aberta (cf. Tabela 14). A análise do conteúdo revelou a preponderância das seguintes

categorias: *i) atividades pedagógicas* (n=29), sobressaindo a planificação e realização de atividades/projetos conjuntos com a educação pré-escolar (n=8), exploração de histórias/contos dos alunos do 1.º CEB com os alunos da educação pré-escolar (n=7), realização de atividades de Expressões Artísticas no âmbito do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) (n=4) e atividades de Estudo do Meio – atividades experimentais (n=2); *ii) projetos* (n=27), como sejam, o desenvolvimento de projetos ligados à leitura e à escrita (n=15), ou outros envolvendo ambos os níveis de ensino (feiras temáticas, horta pedagógica, jornal do agrupamento); *iii) a comemoração de dias temáticos e festas de final de período* (n=21).

Tabela 14 - Principais atividades que desenvolve na prática de articulação curricular

Categorias	Principais atividades	n
Comemorações/feitas	Comemoração de dias temáticos e festas de final de período/ festas contempladas no Plano de atividades	21
Projetos	Desenvolvimento de projetos ligados à leitura e à escrita	15
	Projeto “Heróis da Fruta”, com divulgação do trabalho fina nas salas da educação pré-escolar	2
	Feiras temáticas	2
	Planificação e realização de projetos em conjunto com a educação pré-escolar	5
	Horta pedagógica	2
	Jornal do agrupamento	1
Subtotal		27
Atividades pedagógicas	Atividades de matemática/contagens progressivas e regressivas dos números	2
	Exploração de histórias/contos com as crianças da educação pré-escolar	7
	Atividades de estudo do meio – atividades experimentais	2
	Atividades de expressão artística no âmbito do PEEA	4
	Planificação e concretização de atividades conjuntas entre os alunos do 1.º CEB e as crianças da educação pré-escolar	8
	Atividades no âmbito da formação pessoal e social	1
	Atividades pluridisciplinares	2
	Atividades desportivas/motricidade/funcionamento do espaço de recreio com as várias crianças/alunos	3
Subtotal		29
Outras	Visita dos alunos finalistas da educação pré-escolar pela escola, guiada pelos alunos do 1.ºCEB	2
	Visitas de estudo	3
Total		82

Estes resultados revelam que os professores fazem uma articulação curricular ativa, indo ao encontro do preconizado por Bravo (2010), quando refere que a verdadeira articulação curricular, passa pelo educador e pelo professor no desenvolvimento de projetos educativos comuns, sem que se restrinja a encontros ou atividades episódicas. Será ideal que construam e desenvolvam um trabalho sistemático e articulado. Deste modo, ainda em conformidade com Bravo (2010), este trabalho colaborativo em termos de construção e de desenvolvimento de projetos educativos comuns requer a criação de espaços e tempos de partilha, de permuta e de planificação conjunta, tendo sempre como ponto de referência a faixa etária das crianças e grupos envolvidos.

CONCLUSÃO GERAL

O presente relatório assinala o findar de mais uma etapa de formação académica, tendo por base a reflexão de um percurso repleto de experiências e desafios. Este representa o culminar de análises críticas e reflexivas e de um trabalho de investigação desenvolvido ao longo de um ano.

No que respeita às reflexões e análises críticas, estas basearam-se numa experiência adquirida nas PES II e III e que vieram a despertar o interesse pela temática da articulação curricular como objeto de pesquisa.

O processo de investigação permitiu que muitas questões, anteriormente levantadas, fossem esclarecidas, possibilitando uma melhor compreensão e entendimento de várias conceções e práticas relacionadas com esta temática.

Os resultados do estudo empírico revelaram que uma percentagem apreciável (35.0%) dos professores considera que a articulação curricular consiste num “estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras de processos de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências” (Aniceto, 2010, p. 83).

Sobressaiu também a percentagem de professores (29.0%) que considera que a articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB compreende a “sequencialidade que deve regular todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva” (Barbosa, 2010, p. 71) e ainda outros (27.0%) que admitem que a mesma consiste em “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas atividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos” (Serra, 2004, p. 19).

Esta articulação curricular, defendida por muitos autores, facilita a transição/integração das crianças de um nível de ensino para o outro, equivalendo igualmente a uma melhor evolução das aprendizagens/continuidade educativa e um maior conhecimento da criança como agente ativo do processo de ensino.

Concluiu-se também que muitos professores avaliam o seu grau de conhecimento sobre as metas/competências que os alunos devem desenvolver ao longo da EPE como bom, ou mesmo muito bom, apesar de um terço o avaliar como “fraco”. Tal significa que esta temática necessita ainda de ser abordada e discutida

dada a sua relevância, tanto na formação inicial de professores, como ao nível da formação contínua.

No que se refere aos possíveis objetivos que os professores inquiridos consideram estar subjacentes às suas práticas letivas para a articulação curricular, concluiu-se que o mais mencionado é o “educar para a cidadania de modo transversal”, seguindo-se o valorizar dos “conhecimentos e capacidades matemáticas de modo transversal” e o “respeitar a maioria das atividades do plano anual de atividades”.

A maior parte dos professores afirma que consulta o processo individual do aluno quando leciona ao 1.º ano de escolaridade. Em relação aos três aspetos do perfil do aluno que os professores mais privilegiam, quando consultam o seu processo individual, sobressaíram a capacidade de cooperar e aceitar regras de convivência, a aprendizagem geral, o sentido de autonomia e a capacidade de comunicar.

A quase totalidade da amostra referiu que houve reuniões entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, com vista à articulação curricular, que incidiu na articulação das atividades escolares e na articulação dos Projetos Educativos de Agrupamentos. No que concerne à frequência de realização de reuniões com vista à articulação curricular, a esmagadora maioria dos professores mencionou que essa reunião ocorre uma vez por ano.

Outra conclusão a que se chegou refere-se ao âmbito em que é mais evidente a articulação curricular no seu desempenho enquanto docente, tendo-se evidenciado, em primeiro lugar, a prática concreta de lecionação; outros referiram projetos que elaboram e outros, ainda, a planificação das suas aulas. O contexto da avaliação das aprendizagens dos alunos não foi mencionado por qualquer um dos inquiridos.

No que concerne às principais atividades que os professores desenvolvem no âmbito da articulação curricular, concluiu-se que aquelas que os professores mais evidenciaram foram: comemoração de dias temáticos e festas de final de período, desenvolvimento de projetos ligados à leitura e à escrita, exploração de histórias/contos com os alunos da educação pré-escolar, planificação e realização de atividades conjuntas com a EPE e realização de atividades de Expressão Artísticas no âmbito do PEEA. Foi transversal a todos os professores que as atividades desenvolvidas na prática da articulação curricular lhes proporcionaram um maior

conhecimento da criança como sujeito ativo no processo educativo, permitiu a valorização dos seus saberes, partindo destes para novos conhecimentos.

Em síntese, pode referir-se, tendo em conta a perspetiva dos professores, que a articulação curricular que se pratica já é ativa, demonstrando um empenhamento de recursos e vontades. Acresce dizer que a articulação curricular entre os dois níveis de ensino em estudo deve continuar a ser uma preocupação dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, para que não constitua apenas um momento circunstanciado no tempo, mas represente a concretização da continuidade desejada.

Reportando-nos às práticas de ensino supervisionadas percebemos que estas são uma mais-valia para compreendermos a articulação curricular, uma vez que nos deparamos com esta realidade nas práticas em contexto.

Esta experiência fez-nos refletir sobre aquilo que efetivamente se concretiza em ambos os ciclos de ensino. Todavia, conseguimos perceber que existe ainda muito trabalho a fazer neste domínio.

Torna-se, assim, imprescindível que os educadores/professores desenvolvam atividades que fomentem a articulação curricular, encarando-as como uma prática de gestão curricular realizada entre os diferentes níveis de ensino, baseada em práticas colaborativas efetivas de trabalho e reflexão, o que consubstancia a sugestão de esta ser uma temática importante a apostar na formação inicial e contínua dos educadores e professores.

Assim, na continuidade deste trabalho, sugerimos que haja um aprofundamento desta temática no sentido de analisar todos os documentos que fomentam a articulação curricular, desde o planeamento das atividades, passando pela concretização das mesmas até à avaliação das práticas desenvolvidas. Dado que a perceção que os professores revelam acerca da articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB é positiva, chega a altura de analisar as práticas efetivas dos educadores/professores.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, W. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinamentos clínicos: Que parcerias para a excelência em saúde?* Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico*. Coimbra: Formasau.
- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: IEC - Universidade do Minho.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas colaborativas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: Um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: Construindo práticas de articulação curricular* (Dissertação de Mestrado). Minho: Universidade do Minho, Braga.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2003). *Parcerias na formação. Papel dos orientadores clínicos: perspectivas dos actores*. Loures: Lusociência.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: Contributos para o sucesso educativo* (Dissertação de Mestrado). Aveiro. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cruz, A. (2012). *A articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico* (Relatório Final de Estágio). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre
- Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio. Diário da República — I Série-A, n.º 102 — 4-5-1998.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, Série I-A de n.º 15/2001 18-01-2001.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Diário da República – I Série – A, n.º 73 – 26-03-2004.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Delors, J. (1997). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Dinello, R. (1987). *Actualização na educação infantil*. Santa Maria: Pallot.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização*. Lisboa: DGIDC.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, J. (2003). *O processo de investigação. Da conceção à realização* (3.ª ed.). Loures: Décarie Éditeur, Lusociência.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (3.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Godinho M. J.; Brito J.C. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, M. S. (2002). *Uma pedagogia da libertação, crónica sentimental de uma experiência*. Porto: Edições ASA.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República — I Série-A, n.º 5-10-2-1997.

- McMillan, J. H., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2010). Articulação curricular e sucesso educativo: Parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Orgs.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- Morgado, J. C., & Tomaz, C. (2009). Articulação curricular e sucesso educativo: Uma parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Orgs.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- Nabuco, M., & Lobo, M. (1997). Articulação curricular entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico. *Saber (e) Educar*, 2, 31-42.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e praxis* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, M. M. (2007). *Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino*. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas.
- Portugal, G. (1998). *Crianças família e creche: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Reis, J. (2007). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico: Aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O Professor*, III Série, 95, 10-13.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 6-20.
- Sacristán, G.J. (1996). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, L. (2012). Práticas de ensino supervisionadas e a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (Relatório Final de Estágio). Viseu: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu.

Anexos

Anexo 4 – Nota metodológica enviada à DGE

Contexto da investigação

A presente investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação, integrada no Instituto Politécnico de Viseu.

Esta tem como principais objetivos: identificar as conceções que os professores do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) têm sobre a articulação curricular; saber de que forma a articulação curricular é concretizada nas atividades letivas; conhecer as iniciativas mais frequentes no domínio da articulação curricular entre os dois níveis de ensino.

Tipo de investigação

A investigação a realizar visa compreender de que forma os professores do 1.º CEB perspetivam a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No seguimento deste propósito, iremos realizar uma investigação do caráter descritivo (Fortin, 2003), com intuito de obter “informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p.161). Esta enquadra-se num paradigma quantitativo (McMillan & Shumacher, 1989), recorrendo a técnicas de recolha de dados estruturadas.

Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de informação necessária à investigação, será utilizado um questionário, elaborado para o efeito, dirigido aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este constitui um meio de obtenção de dados concretos e mensuráveis que permitem responder aos objetivos previamente definidos (Ghiglione & Matalon, 1993).

População e amostra

Os participantes desta investigação são os professores do 1.º CEB a lecionarem ao 1.º ano de escolaridade, dos vários Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu. Nesta investigação recorreremos a cinco agrupamentos: Agrupamento de Escolas de Mundão; Agrupamento de Escolas de Viseu Norte; Agrupamento de Escolas do Viso; Agrupamento de Escolas de Viseu Sul e Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu. Trata-se de uma amostra por conveniência (Carmo & Ferreira, 1998, p.197), uma vez que foi selecionada por razões de ordem prática (a investigadora reside neste concelho).

Tratamento e análise de dados

Após a recolha de dados, a fase seguinte será o tratamento e a análise da informação recolhida. Na análise dos dados quantitativos iremos recorrer à estatística descritiva, de modo a tratar as respostas fechadas do questionário. No que se refere à análise dos dados qualitativos, que se reportam às respostas abertas do questionário, iremos utilizar a análise de conteúdo. Segundo Berelson (1952, citado por Bardin, 1995, p. 36), trata-se de uma técnica de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações”, tendo por objetivo a sua interpretação.

Tempo previsto e equipa

Prevê-se que a fase de aplicação do questionário decorra num período de cerca de 30 dias, a partir do mês de fevereiro de 2016. Após a devida permissão dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, serão distribuídos os questionários aos professores.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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

Fortin, J. (2003). *O processo de investigação. Da conceção à realização* (3.^a ed.). Loures: Décarie Éditeur, Lusociência.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

McMillan, J. H., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

A investigadora

Florencia Carugati

Anexo 5 – Autorização da DGE

The screenshot shows a Gmail inbox with the following details:

- Subject:** Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0516700001
- From:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt
- Date:** 11/03

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0516700001, com a designação *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 11-02-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo (a) Senhor(a) Florencia Sol Carugati
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/96 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 6 – Pedidos de autorização aos Agrupamentos de Escolas

Viseu, 14 de março de 2016

Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação de Mestrado

Eu, Florencia Sol Carugati, encontro-me a realizar o Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), na Escola Superior de Educação de Viseu. Estou a efetuar um estudo sobre a articulação entre a Educação pré-Escola e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade conhecer as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a V.ª Ex.ª autorização para permitir a colaboração dos professores do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB no referido estudo, a partir do preenchimento de um inquérito por questionário, com o intuito de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da investigação. O questionário é anónimo e de preenchimento voluntário, destinando-se, apenas, a fins académicos.

Saliento ainda que o referido questionário, com o número 0516700001, foi aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE). Junto anexo a autorização da DGE.

Solicito a V. Ex.ª a autorização da referida recolha de dados, a partir desta data. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário. Agradecendo desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

(Florencia Carugati)

Anexo 7 – Declaração dos Professores 1.º ano para participação na investigação

DECLARAÇÃO

Eu, _____, professor(a) do 1.º ano do 1.ºCEB, declaro, para os devidos efeitos, que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação com o título “Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico”, ministrado pela mestrandia Florencia Sol Carugati, a frequentar o mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o referido questionário de livre vontade.

Viseu, ____ de maio de 2016

O Professor(a):

Anexo 8 – Questionário aos professores

Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário faz parte de um trabalho final de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Este tem como principal objetivo perceber como é desenvolvida a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Por isso, venho solicitar a sua valiosa colaboração no preenchimento do questionário. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião sincera a respeito das mesmas.

De salientar que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos são estritamente confidenciais, destinando-se apenas a fins académicos.

Agradeço, desde já, a sua participação neste trabalho.

Florencia Carugati

Parte I

Dados de caracterização sociodemográfica

1.1. Idade: _____ (anos)

1.2. Sexo: Feminino Masculino

1.3. Tempo de serviço _____ (anos)

1.4. Habilitações académicas:

Mestrado

Licenciatura

Bacharelato

Outra(s)

Qual(ais): _____

1.5. Situação profissional

Quadro de Agrupamento

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado(a)

Parte II

Dados de opinião do professor

2.1. De entre as definições de articulação curricular apresentadas, assinale aquela que melhor corresponde à sua conceção. (Assinale apenas uma opção)

“Uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global”.	
“Todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas atividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos”.	
“Estabelecimentos de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras de processos de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências”.	
“Sequencialidade que deve regular todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva”.	
“Ligação que deve existir entre os objetivos, conteúdos e demandas que advêm do modo como o estudante vivencia o tempo de escolaridade”.	

2.2. Em que medida considera relevante a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico?

Nada	Pouco	Relevante	Muito	Totalmente
Relevante	Relevante		Relevante	Relevante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2.1. Justifique a sua resposta, referindo, pelo menos, duas razões que a fundamentam.

2.3. Como avalia o seu grau de conhecimento sobre as metas/competências que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Pré-Escolar.

Muito fraco

Fraco

Bom

Bastante bom

Muito bom

2.4. De entre os seguintes objetivos possíveis para a articulação curricular, assinale a ocorrência dos mesmos nas suas práticas letivas.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Educar para a cidadania de modo transversal.					
Valorizar a língua e a cultura portuguesa em todas as áreas curriculares.					
Respeitar a maioria das atividades do plano anual de atividades.					
Promover o conhecimento prévio dos alunos na abordagem de novos conteúdos curriculares.					
Valorizar os conhecimentos e capacidades matemáticas de modo transversal.					
Valorizar o ensino e a aprendizagem experimental.					
Valorizar o conhecimento de conceitos e técnicas das expressões artísticas e					

motoras.					
Promover o desenvolvimento das atividades definidas no projeto do Agrupamento de Escolas.					
Avaliar as aprendizagens dos alunos numa perspetiva de integração de saberes pluridisciplinares.					

2.5. Quando leciona ao 1.º ano de escolaridade, consulta o processo individual dos alunos?

Sim Não

2.5.1. Se referiu Sim, que aspetos do perfil dos alunos privilegia? (Assinale apenas três opções)

Aprendizagem geral	
Aquisição da língua materna	
Aprendizagem da matemática	
Capacidade de adaptação às mudanças	
Capacidade de comunicação	
Sentido de autonomia	
Capacidade de lidar com outras pessoas	
Capacidade de cooperar e aceitar regras de convivência	

2.6. No presente ano letivo, houve reuniões entre educadores de infância e professores do 1º CEB, com vista à articulação curricular?

Sim Não

2.6.1. Se respondeu Sim, refira em que âmbitos incidiu essa articulação curricular.

Na articulação dos Projetos Educativos de Agrupamentos	
Na articulação dos planos de turma	
Na articulação das atividades escolares	
Outro(s). Qual(ais)? _____	

2.7. Qual a frequência de realização de reuniões com vista à articulação curricular?

1 vez por ano	1 vez por período letivo	1 vez por mês	2 vezes por mês	1 vez por semana
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8. No seu desempenho profissional, em que âmbitos é mais evidente a articulação curricular? (Selecione apenas uma das opções)

Nos projetos que elabora	<input type="checkbox"/>
Na planificação das suas aulas	<input type="checkbox"/>
Na prática concreta de lecionação	<input type="checkbox"/>
Na avaliação das aprendizagens dos alunos	<input type="checkbox"/>
Outro(s)	<input type="checkbox"/> Qual(ais)? _____

2.9. Enumere as principais atividades que desenvolve na sua prática de articulação curricular (dê, pelo menos, três exemplos).

Obrigada pela sua colaboração!