



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Da Transição à Articulação. Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico
- um estudo com educadores/as e professores/as

Ana Luísa Salgueiro do Carmo

Orientadora:
Prof.ª Doutora Madalena Melo

Agosto 2012

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Da Transição à Articulação. Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico
- um estudo com educadores/as e professores/as

Ana Luísa Salgueiro do Carmo

Orientadora:
Prof.^a Doutora Madalena Melo

NO FIM DO VERÃO

No fim do verão as crianças voltam,
correm no molhe, correm no vento.
Tive medo que não voltassem.
Porque as crianças às vezes não
regressam. Não se sabe porquê
mas também elas
morrem.

Elas, frutos solares:
laranjas romãs
dióspiros. Sumarentas
no outono. A que vive dentro de mim
também voltou; continua a correr
nos meus dias. Sinto os seus olhos
rirem; seus olhos
pequenos brilhar como pregos
cromados. Sinto os seus dedos
cantar como a chuva.
A criança voltou. Corre no vento.

(Eugénio de Andrade)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram, de alguma forma, a percorrer este caminho. Colegas, superiores, amigos e familiares. Em especial, agradeço ao meu esposo toda a paciência e apoio, aos meus pais pelo incentivo e à Prof.^a Doutora Madalena Melo pelo tempo e dedicação disponibilizados.

RESUMO

Da Transição à Articulação. Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo com educadores/as e professores/as

A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, acarreta um misto de ansiedade, expectativas e preocupações, exigindo-se às crianças uma mudança do estatuto de criança para o estatuto de aluno o que abarca mais responsabilidade e maior esforço na aprendizagem. Sendo a falta de articulação interciclos um problema recentemente reconhecido torna-se necessário assegurar uma aprendizagem que não decorra de forma fragmentada mas sim, de modo contínuo e evolutivo, procurando dar continuidade e coerência à ação educativa para promover o desenvolvimento harmonioso da criança.

Pretendemos então realizar um estudo qualitativo com a realização de entrevistas aos/às diretores/as dos agrupamentos de escola dos concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira, com o propósito de perceber de que forma os agrupamentos se organizam para promover uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Bem com um estudo quantitativo, com a aplicação de inquéritos por questionário a 135 docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico dos mesmos agrupamentos de escola, com o intuito de fazer um levantamento das perceções dos docentes sobre as questões da transição entre estes dois ciclos de ensino.

Com este estudo verificamos que apesar da existência de vários documentos legislativos que suportam e apoiam a transição interciclos este é um trabalho que ainda não decorre efetivamente nos agrupamentos apesar do manifesto esforço dos/as diretores/as e docentes das várias escolas.

Palavras-chave: Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, transição, articulação, práticas educativas.

ABSTRACT

From Transition to Articulation. From Preschool to Primary School - a study with teachers of preschool and primary school

The transition from Preschool to Primary School brings a mixture of anxiety, expectations and concerns, requiring the change from the status of a child to the status of a pupil that embraces more responsibility and more effort to learning. The lack of articulation inter cycles is a recently recognized problem, it is necessary to ensure that learning does not result in a fragmented way but rather a continuous and evolutionary seeking to continuity and coherence to the educational action to promote the harmonious development of the child.

We intend to make a qualitative study with interviews to heads of schools of Vila Real de Santo Antonio, Castro Marim and Tavira, in order to understand how the schools are organized to promote an effective articulation between preschool and primary school, as well as a quantitative study, with the application of questionnaire surveys to 135 teachers of preschool and primary school of the same school in order to make a survey of the perceptions of teachers on issues of transition between these two cycles of teaching.

This study found that despite the existence of various legal documents that support and assist the intercycles transition this is a work that does not appends effectively in schools despite the obvious efforts of the heads of schools and teachers and of the various schools.

Keywords: Preschool, Primary School, transition, articulation, educational practices.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos/as Diretores/as de Agrupamento de Escolas	40
Tabela 2 - População e Participantes do estudo 2.....	41
Tabela 3 – Nível de ensino e sexo (Frequências).....	41
Tabela 4 –Tempo de serviço e anos de serviço na escola atual (Máximos, mínimos, médias e desvio padrão da idade)	42
Tabela 5 – Concelho, habilitações literárias, situação profissional, cargo de coordenação nos últimos 3 anos e localização das salas (Frequências).....	42
Tabela 6 – Quadro de análise categorial.....	44
Tabela 7 – Importância da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo.....	48
Tabela 8 – Níveis de incidência da articulação	49
Tabela 9 – Organização do agrupamento na promoção do trabalho articulado	49
Tabela 10 – Monitorização do trabalho articulado.....	50
Tabela 11 – Acompanhamento da transição	51
Tabela 12 – Estratégias facilitadoras da transição.....	51
Tabela 13 – Medidas de atuação	52
Tabela 14 – Momentos formais de reflexão	53
Tabela 15 – Suficiência da legislação regulamentadora da articulação interciclos.....	54
Tabela 16 – Aspetos facilitadores da articulação	54
Tabela 17 – Entraves à articulação	55
Tabela 18 – Formação inicial (Frequências)	57
Tabela 19 – Conhecimento de documentos legais (Frequências)	58
Tabela 20 – Conhecimento de documentos legais em função do nível de ensino (Frequências)	59
Tabela 21 – Organização do agrupamento perante a articulação interciclos (Frequências, Médias e Desvio Padrão)	60
Tabela 22 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da organização do agrupamento (teste t-student)	60
Tabela 23 – Principais funções do pré-escolar (Frequências, Médias e Desvio Padrão).....	61
Tabela 24 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função das principais funções do pré-escolar (teste t-student).....	63
Tabela 25 – Principais funções do 1.º ciclo do ensino básico (Frequências, Médias e Desvio Padrão	64

Tabela 26 – Principais funções do 1.º ciclo do ensino básico em função do nível de ensino (Médias e Desvio Padrão)	65
Tabela 27 – Frequências, Médias e Desvio Padrão das respostas dadas pelos participantes relativamente à importância da frequência no 1.º ciclo.....	67
Tabela 28 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da importância da frequência no 1.º ciclo (teste t-student)	68
Tabela 29 – Concordância e aplicação de estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (Frequências, Médias e Desvio Padrão).....	69
Tabela 30 - Análise das diferenças das médias de concordância e de aplicação, das estratégias facilitadoras da articulação entre ciclos	70
Tabela 31 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da concordância com estratégias facilitadoras da articulação interciclos (teste t-student)	71
Tabela 32 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da aplicação das estratégias facilitadoras da articulação interciclos (teste t-student)	72
Tabela 33 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da concordância e da aplicação com estratégias facilitadoras da articulação interciclos (teste t-student) Análise das diferenças do nível de ensino, em função da aplicação das estratégias facilitadoras da articulação interciclos (teste t-student).....	73

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	4
Capítulo I - Transições escolares e articulação curricular.....	5
1.1. Transições escolares	5
1.2. Articulação curricular e continuidade educativa.....	9
Capítulo II - Transições escolares e práticas educativas	16
2.1. A criança em transição	16
2.2. Competências básicas essenciais	20
2.3. Práticas educativas no processo de transição.....	23
Parte II - Estudo empírico.....	28
Capítulo I - Metodologia.....	29
1.1. Definição do Problema.....	29
1.2. Objetivos da Pesquisa	29
1.3. Questões de Investigação	30
1.4. Instrumentos de Recolha de dados	31
1.4.1. Entrevistas.....	31
1.4.2. Questionários	32
1.5. Cuidados éticos	34
1.6. Procedimentos	35
Estudo 1 - entrevistas aos/às diretores/as dos agrupamentos de escola	35
Estudo 2 - questionários a educadores/as e professores/as	37
1.7. População e Participantes	39
Estudo 1 - entrevistas aos/às diretores/as dos agrupamentos de escola	40
Estudo 2 - questionários a educadores/as e professores/as	40
Capítulo II - Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	44
Estudo 1 - Entrevistas aos/às diretores/as dos agrupamentos de escola	44
Estudo 2 – Questionário aos/às educadores/as e professores/as do 1.º ciclo .	57
A) Formação inicial e conhecimento legislativo	57
B) Arranjo organizativo dos agrupamentos	59
C) Principais funções do pré-escolar e do 1.º ciclo.....	61
D) Importância da frequência no pré-escolar	66
E) Estratégias facilitadoras.....	68

Capítulo III - Discussão global e conclusões	76
Referências bibliográficas	85
Bibliografia	85
Legislação Consultada	89
Anexos	90
Anexo 1 - Pedido de investigação	91
Anexo 2 - Guião de entrevista	93
Anexo 3 - Questionário aplicado a educadores/as de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.....	96
Anexo 4 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas	102

INTRODUÇÃO

A transição entre ciclos escolares comporta uma série de mudanças no quotidiano das crianças marcadas por alterações de relacionamento, de estilo de ensino, de ambiente, de espaço, de tempo, de contextos de aprendizagem e da própria aprendizagem.

O momento da transição comporta muitas vezes dificuldades que se prendem com a adaptação àquilo que é novo e desconhecido, é o momento de iniciar um novo percurso para o qual a criança necessita de tempo e espaço para conhecer, experimentar, descobrir e adapta-se. É importante que as crianças se adaptem e ultrapassem estes momentos-chave sem sobressaltos para que não se desintegram do ambiente escolar ou alimentem quaisquer sentimentos de alienação estudantil. As transições são momentos de grande importância devendo exigir da parte dos adultos uma preparação e acompanhamento de modo a garantir segurança e sucesso das crianças.

Cabe então ao educador de infância promover a continuidade educativa num processo marcado pela transição para a escolaridade obrigatória e criar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, em colaboração com os pais e em articulação com os professores do 1.º ciclo (Ministério da Educação, 1997).

Nos ciclos sobre os quais nos propomos debruçar, Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico¹, as transições são particularmente delicadas pois vão condicionar significativamente outras transições, posteriores e mais abrangentes que regulam a vida social (Abrantes, 2005). Para que este processo de transição decorra de forma plena e harmoniosa, é imprescindível a inter-relação entre educadores e professores. É importante que ambos compreendam e deem a conhecer o seu trabalho, de forma a analisarem e debaterem as propostas curriculares. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) podemos observar a necessidade desta parceria, sendo que “o diálogo e a colaboração entre Educadores e Professores do 1º Ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (p.28).

Na passagem de um ciclo para o outro importa ainda prever aspetos de continuidade e descontinuidade que vão refletir-se na evolução das aprendizagens da

¹ Daqui para a frente denominado por 1.º ciclo.

² No Anexo 4 é possível consultar as grelhas de análise de conteúdo com as transcrições das verbalizações dos/as diretores/as de agrupamento de escolas.

criança. Partindo do pressuposto que é impossível e indesejável existir total continuidade, porque isso implicaria a ausência de processos evolutivos de aprendizagem, torna-se então pertinente considerar fenómenos que permitam a continuidade para que as descontinuidades introduzidas na futura etapa educativa possam problematizar no sentido de complexizar e aprofundar as aprendizagens anteriormente realizadas (Ginja et.al., 2000).

Compete assim aos educadores/as de infância e aos professores/as do 1.º ciclo ter uma atitude proactiva na procura da continuidade educativa, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa mas criando condições para uma articulação coconstruída entre os profissionais, os pais e as crianças permitindo a todos revelar as suas perspetivas.

E ainda, como descrito no ponto 5 da Circular 17/DSDC/DEPEB/2007,

“Cabe também ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição deverá envolver estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, mas também pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.”

Desta forma podemos afirmar que a planificação conjunta das transições das crianças é uma condição determinante para o sucesso da integração na escolaridade obrigatória (D.G.I.D.C., 2007).

Esta dissertação organiza-se em duas grandes partes. Numa primeira apresentar-se-ão os principais contributos teóricos e alguns estudos que norteiam as questões das transições escolares e das práticas educativas. Na segunda, é apresentado o estudo empírico - metodologia, apresentação e discussão dos resultados e conclusões - procurando dar resposta aos objetivos propostos e encontrar estratégias que conduzam à facilitação dos processos em estudo, assegurando que as crianças estão preparadas para enfrentar a escola.

Mais especificamente, estes dois momentos estruturam-se da seguinte forma: Na **primeira parte** encontram-se dois grandes capítulos. O primeiro gira em torno das transições escolares e da articulação curricular. Aqui são clarificados estes dois conceitos, apontados benefícios para a colaboração entre os docentes e verificado o aumento da intencionalidade para promover uma continuidade educativa através de vários dispositivos legais que regulamentam o pré-escolar e o 1.º ciclo. No

segundo, apresentam-se, a evolução global do conceito de criança ao longo dos séculos, competências básicas essenciais para uma boa inserção no 1.º ciclo do ensino básico e várias práticas educativas que apoiam as transições escolares.

Na **segunda parte** é apresentado o estudo empírico que está dividida em três capítulos. O primeiro inicia-se com a definição do problema, dos objetivos, do enquadramento metodológico utilizado neste estudo e dos cuidados éticos tidos em consideração. Seguidamente, passa-se à descrição do processo de construção dos instrumentos de recolha de dados (guião de entrevista e questionários) e à caracterização dos participantes. Por fim são apresentados os procedimentos da investigação.

No segundo capítulo desta parte são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos, é também neste capítulo que são apresentadas as respostas às questões de investigação propostas.

Finalmente, no terceiro capítulo, é feita uma discussão global do estudo onde são apresentadas as conclusões, as implicações práticas, as limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I.

TRANSIÇÕES ESCOLARES E ARTICULAÇÃO CURRICULAR

1.1. TRANSIÇÕES ESCOLARES

Quando falamos de transição estamos a referir-nos ao “acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro, passagem esta que comporta uma transgressão progressiva, evolução” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2004). O termo transição refere-se normalmente a um momento de passagem de um lugar para o outro e está associado a uma fase intermédia na evolução. Tem assim subjacente a ideia de ação, movimento mudança de um estágio/nível para outro. A mudança marca sempre aqueles que a vivem e deve ser encarada como um momento ativo, de grande empenhamento, envolvimento motivações e expectativas (Ginja et.al., 2000).

A transição remete-nos para rituais de passagem, que segundo estudos clássicos da antropologia, implicavam geralmente formas intensas de celebração e sofrimento, e eram desenvolvidas para incorporar indivíduos e legitimar a sua passagem entre fases da vida, para a consequente assunção de novos papéis e estatutos, direitos e responsabilidades (Gennep, 1969, citado por Abrantes, 2005). Rituais mais subtis acontecem também nas transições entre ciclos escolares, marcadas por alterações de relacionamento, de estilo de ensino, de ambiente, de espaço, de tempo, de contextos de aprendizagem e da própria aprendizagem.

Genericamente, as transições podem ser entendidas como momentos-chave no processo de aprendizagem sociocultural, em que as crianças mudam o seu comportamento de acordo com conhecimentos adquiridos através da interação social com o meio ambiente (Vogler et al., 2008). Referem-se a qualquer processo que caracterize uma evolução, resultando em algo novo ou diferente do que era antes, ou seja, um processo de mudança, refletindo o movimento de um conjunto de características identificáveis de algo ou alguém para um novo conjunto dessas mesmas características. Neste sentido, as transições encontram-se, habitualmente,

ligadas a mudanças numa pessoa ao nível da sua aparência, atividade, *status*, papéis desempenhados e relações, bem com as mudanças associadas na utilização do espaço físico e social e/ou ao contacto com as crenças culturais, discursos e práticas. As transições envolvem significativos ajustamentos psicossociais e culturais com as dimensões cognitivas, sociais e emocionais, dependendo da natureza e causas da transição, da vulnerabilidade ou resiliência das pessoas afetadas e dos graus de mudança e continuidade das experiências vividas (Vogler et al., 2008).

Segundo Abrantes (2005), as transições escolares podem ser consideradas desenvolvimentais ou sistémicas. As primeiras resultam do processo de crescimento e são marcadas por consideráveis alterações ao nível psíquico, intelectual e emocional das próprias crianças. As segundas, transições sistémicas, estão relacionadas com a estrutura e organização do sistema educativo. Apesar de atualmente estas transições serem fluidas, são particularmente delicadas pois vão condicionar significativamente outras transições posteriores mais abrangentes que regulam a vida social (Abrantes, 2005).

Em Portugal, existem várias transições sistémicas, tais como a passagem do pré-escolar para o 1.º ciclo de ensino básico, a passagem do 1.º para o 2.º ciclo, a passagem do 2.º para o 3.º ciclo, a passagem do 3.º ciclo para o secundário, a passagem do secundário para a universidade e posteriormente para o mercado de trabalho. Estas transições sistémicas parecem fornecer “um enquadramento formal para o processo de (re)construção das identidades dos indivíduos” (Abrantes, 2005, p. 33) implicando por um lado, conquistas crescentes de liberdade e independência e por outro a incorporação, cada vez mais nítida, de estatutos, práticas, valores, estilos de vida consistentes com as suas condições, posições e possibilidades dentro da sociedade.

As transições escolares revelam-se, por vezes, difíceis devido a descontinuidades institucionais tanto a nível organizacional como a nível social. Ao nível organizacional existem diferenças de escola para escola de tamanho, departamento, rastreamento, exigências académicas, expectativas dos professores e autonomia das crianças. Ao nível social as descontinuidades caem sobre a diversidade da população escolar, as relações com os professores e o sentimento de pertença. Quando as crianças mudam de escola são normalmente confrontadas com um aumento de tamanho da escola, um aumento da heterogeneidade e do número de crianças, mais normas e regras escolares, menos tolerância para comportamentos desviantes e relações menos próximas com os docentes.

Como afirma Abrantes (2005) uma mudança de contexto provoca “um sentimento de ‘começar de novo’, implicando um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações” (p. 28). Esta mudança é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativas, stress e receios. A transição escolar implica a perda e separação de algo e simultaneamente a integração num contexto novo e desconhecido, envolve medo do que é estranho, mudança de rotinas e novas aprendizagens.

Segundo Fabian e Dunlop (2006, p.2) “The start of primary schooling has been perceived as one of the most important transitions in a child’s life and a major challenge of early childhood”. O sucesso desta transição é visto como um bom presságio para o posterior percurso escolar. Durante a transição entre ciclos as crianças e as suas famílias passam por um período considerável de mudanças. Muda por exemplo o espaço físico e as salas de aula, o currículo e os métodos de ensino, o envolvimento parental, as expectativas das crianças relativamente ao professor e a criança passa a fazer parte de um grupo diferente onde não existe tanto pessoal adulto por cada criança, o que promove algumas dificuldades iniciais de adaptação (Einarsdóttir, 2003).

As transições escolares afetam, de alguma forma, praticamente todas as crianças visto que exigências são maiores de ciclo para ciclo e as transições comportam momentos marcantes na vida social de alunos, pais e professores, bem como em pontos delicados na morfologia dos sistemas (Abrantes, 2005). A maioria das crianças baixa o seu rendimento escolar, gosta menos da escola, está menos predisposta para as matérias escolares, apresenta reações menos positivas perante professores, a autoestima e autoeficácia também tendem a diminuir. Felizmente, para a maioria das crianças esta quebra é relativamente pequena e passageira (Fabian & Dunlop, 2006).

Segundo Peter Woods (1980, citado por Abrantes, 2005) a transição entre ciclos é gerida pelos jovens através de diversas estratégias, frequentemente com o apoio de colegas, pais e professores; e é composta por *turning points*, ou seja, episódios com um grande potencial transformador de práticas e identidades. Ambos os processos contrariam uma perspetiva estática das culturas estudantis, bem como uma visão contínua e gradual das transições.

Segundo um estudo realizado nos Estados Unidos por Anderson, Jacobs, Schramm e Splittgerber (2000), existem quatro fatores que podem dificultar a transição

escolar: o sexo (as meninas tendem a ser mais vulneráveis); problemas comportamentais; baixos rendimentos académicos; e uma combinação entre o estatuto socioeconómico e a nacionalidade. Estes quatro fatores não são independentes e podem apresentar várias combinações entre eles.

Tradicionalmente isolados, desde o seu início, o jardim de infância e a escola básica conservam ainda modos específicos de organização e de funcionamento que os separam, tornando difícil alcançar a desejável ligação entre os dois ciclos. Docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo apresentam ainda formações de origens e tradições históricas muito diferenciadas traduzindo diferentes representações sociais sobre a educação de infância e a escolaridade básica. A cultura profissional destes docentes, além de tradicionalmente individualizada, é entrecortada por barreiras verticais (entre ciclos de ensino) e horizontais (entre disciplinas). Ambas requerem o desenvolvimento de trabalhos mais coletivos e integrados, sobretudo para a formação e integração das crianças em momentos sensíveis como a transição entre ciclos de ensino. Por muito que os docentes queiram seguir os seus alunos, de ano para ano, facilitando as suas aprendizagens, quando estes transitam para o ciclo seguinte tendem a ser (muitas vezes dentro da mesma escola e ciclo) um entre muitos, mais um rosto anónimo e sem história, mais uma criança rodeada por inúmeros professores (Abrantes, 2005).

A falta de colaboração entre os docentes dos dois níveis, o desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas e a incompreensão ou melhor a desvalorização e os preconceitos relativamente ao trabalho de cada um dos níveis, parecem ser os principais causadores deste efeito de repulsa, apesar da existência de diversos documentos legislativos que apontam para a necessidade de uma colaboração íntima entre educadores/as e professores/as do 1.º ciclo. Este trabalho conjunto é entendido como uma necessidade básica pois no pré-escolar as crianças desenvolvem destrezas e competências básicas, aprendem normas e valores e adquirem atitudes úteis para no futuro serem alunos do ensino básico, secundário e universitário.

É fundamental

“que os educadores e os professores contactem e se conheçam criando estratégias de colaboração em projectos concretos de educação. Que ambos, já desde a sua formação inicial, tenham um conhecimento real dos objectivos educacionais e comportamentais exigidos em cada um dos níveis de ensino e ainda que os educadores informem os professores das aprendizagens das crianças e do

seu comportamento antes desta ingressarem no 1.º ano de escolaridade.” (Nabuco & Lobo, 1997, p. 36).

A investigação nacional e internacional, sublinha a importância das transições na vida da criança podendo estas causar perturbações emocionais ou sociais, bem como descontinuidades nas aprendizagens. Desta forma é fundamental assegurar que cada transição seja bem sucedida favorecendo assim, não só o bem-estar social e emocional das crianças mas também o seu desempenho cognitivo e consequentes aprendizagens escolares.

1.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR E CONTINUIDADE EDUCATIVA

Iniciemos este ponto clarificando os conceitos do seu título. No dicionário da língua portuguesa (2004) podemos encontrar como definições para o conceito de currículo como “atalho ou caminho”; etimologicamente currículo deriva do verbo latino *currere* que remetia para a ideia de caminho, trajetória, itinerário. Também no dicionário encontramos a definição de articulação: “ponto de união entre peças de uma estrutura, aparelho ou máquina; e de articular: ligar, relacionar, organizar, estruturar.” Transpondo estes conceitos para o campo educativo podemos considerar que a articulação curricular assenta na ligação/organização do caminho/percurso escolar dos alunos.

Clarifiquemos um pouco mais o conceito de currículo. Para Grundy (1987, p. 5, citado por Sacristán, 2000, p.14)

“o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Também Alonso (1995, p. 35) afirma que o currículo é *um* “projecto integrado e global de cultura e formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação para todos os alunos”. Assim, entende-se que o currículo tem por base a cultura de uma

comunidade, bem como as vivências, os valores e os saberes dos alunos e são todos estes aspetos que têm influência nas decisões pedagógicas.

Para Zabalza (1998) “o currículo procura dar sentido e coerência ao itinerário formativo que os sujeitos percorrem ao longo de sua escolaridade” (p. 13). Sendo que a articulação curricular pretender modificar a experiência escolar que passa agora por “momentos simplesmente justapostos, quando não opostos entre si” (p.13). A ideia de articulação curricular passa por reforçar as estruturas de integração, “fortalecendo a continuidade entre os diversos níveis de desenvolvimento curricular, os princípios de atuação comuns às diversas concretizações, os projetos curriculares capazes de integrar as atuações de professores(a) de diversas áreas” (p.14).

Assim, a articulação curricular pode referir-se às práticas educativas encontrados pelos docentes para promover a transição entre ciclos. Através desta, podem estabelecer-se conexões entre a escola e o jardim de infância, valorizando os diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, unindo esforços entre professores/as e educadores/as no planeamento de atividades integradas, enriquecendo assim o universo pedagógico dos docentes e aumentando as oportunidades de sucesso das crianças (Serra, 2004).

Segundo Serra (2004) existem vários tipos de articulação curricular. A articulação curricular espontânea que se estabelece de modo natural, fruto da proximidade geográfica entre as instituições e da qual surgem projetos que envolvem os dois níveis educativos. A articulação curricular regulamentada que advém de imperativos legais e que consta dos documentos das escolas. E a articulação curricular efetiva que acontece de modo consciente e assumido entre os docentes de níveis diferentes, e pode assumir três formas: articulação curricular ativa, caracterizada pelo conhecimento profundo dos dois níveis educativos, quer pelos educadores, quer pelos professores, e das possibilidades de trabalharem em comum, tendo como mais valia as semelhanças e diferenças dos dois níveis educativos e as faixas etárias a que se destinam, onde são otimizados os recursos existentes, quer na escola, quer no jardim de infância, e os docentes estão efetivamente empenhados em encontrar práticas educativas que promovam a articulação curricular entre os dois níveis; articulação curricular reservada, caracterizada por uma atitude menos voluntária, mais expectante, onde não se empenham todos os recursos e vontades, mas aguarda-se que algo aconteça, não denotando falta de interesse, pode admitir-se que, pontualmente, sejam tomadas decisões conjuntas entre docentes dos dois níveis educativos quando razões consideradas muito fortes o justifiquem; articulação

curricular passiva, caracterizada por um certo desinteresse por parte dos docentes das suas responsabilidades neste campo, pois se existe articulação curricular é fruto da proximidade geográfica das duas instituições, que possibilita o contacto físico entre as crianças nas horas dos recreios e nas saídas.

Na passagem de um ciclo para o outro importa ainda prever aspetos de continuidade e descontinuidade que se refletem na evolução das aprendizagens da criança. Partindo do pressuposto que é impossível e indesejável existir total continuidade – porque isso implicaria a ausência de processos evolutivos de aprendizagem, torna-se então pertinente considerar fenómenos que permitam continuidade – por forma a que as descontinuidades introduzidas na futura etapa educativa, possam problematizar no sentido de complexizar e aprofundar as aprendizagens anteriormente realizadas (Ginja et. al. 2000).

A continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível.

Segundo Dinello (1987, citado por Serra, 2004, p.76) a continuidade educativa

“é 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 objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona”.

A continuidade educativa requer que se encontrem mecanismos de articulação entre os dois ciclos para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis, o que implica assumir a educação de infância como a primeira etapa da educação e não como uma preparação para o ciclo seguinte, esquecendo que este nível tem como objetivo primordial a educação e não o ensino. É de extrema importância que o ensino básico se apoie nos conhecimentos e vivências que as crianças têm quando entram no 1.º ciclo, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico (Serra, 2004).

Para Zabalza (1998) a continuidade constitui-se como um grande desafio curricular onde a educação de infância desempenha uma papel essencial pois não

poderá ser planeado um projeto de ensino viável que não conte com a primeira etapa da educação.

É possível verificar nos dispositivos legais que regem o pré-escolar e o 1.º ciclo o aumento da intencionalidade de uma continuidade educativa entre estes dois ciclos de ensino.

Ainda em 1986, aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo já era possível observar uma certa preocupação com a continuidade educativa. No seu artigo 8.º, ponto 2, é possível ler-se “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”. Só mais tarde este ponto pôde vir a tornar-se uma realidade para a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo pois, em 1997, com a publicação da Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, esta passa a ser considerada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

Segundo o estudo de Serra (2004), aquando da comparação entre os objetivos gerais da educação pré-escolar, enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e os objetivos gerais do ensino básico, enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, é possível encontrar uma vontade expressa em promover a continuidade educativa entre estes dois ciclos de ensino, continuidade esta que se reflete numa determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas para os dois ciclos.

Ainda em 1997, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que se constituem como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Segundo as OCEPE (1997, p.28) cabe ao educador:

“promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a escolaridade obrigatória, este deve também 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 ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”.

Serra (2004, p. 80) fez também a comparação entre a continuidade entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e o Programa do 1.º ciclo onde constatou que:

“existe, ao nível legal, a preocupação pela continuidade educativa, relativamente a alguns aspectos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1.º ciclo. Esta concepção educativa fundamenta-se, sobretudo, numa mesma concepção de criança que tem por referência um conjunto de teorias psicopedagógicas da aprendizagem que se encontram subjacentes aos dois documentos legais”.

Podemos também salientar a Lei 115-A/98 (revogada pelo Decreto-Lei 75/2008, 2 abril) que veio instituir um regime de autonomia a par da administração e gestão dos estabelecimentos educativos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário permitindo não só a constituição de agrupamentos de escola mas também a existência de projetos pedagógicos comuns, a constituição de percursos escolares integrados, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, a proximidade geográfica, a expansão da rede pré-escolar e a reorganização da rede educativa (artigo 6.º). Mas apesar desta aproximação de valências, Vasconcelos (2009) afirma que “os agrupamentos verticais apenas justapõem na mesma unidade organizacional subconjuntos profissionais diferentes, com interações escassas” (pp. 150-151).

Também o Decreto-Lei n.º 241/2001, que determina o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, refere que este deverá “promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo”.

Podemos ainda fazer referência a um outro documento, a Circular 17/DSDC/DEPEB/2007, publicado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular com o nome de “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização”. Este documento para além de integrar princípios sobre a organização curricular, integra também questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo. No seu 5.º ponto refere que “A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Refere ainda que aos profissionais destes dois ciclos “compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma

articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas.”

Assim, verificamos que os documentos legais pretendem promover a articulação e a continuidade curricular entre o pré-escolar o 1.º ciclos mas, esta articulação ainda não acontece plenamente, tal como afirma Bastos (2007, p. 44):

“a continuidade no processo educativo depende sobretudo da vontade dos educadores e professores em implementarem verdadeiros projectos colectivos que passam pelo conhecimento dos programas de uns e de outros com sentido unitário, beneficiando os profissionais de educação que enriquecem as suas práticas e, beneficiando as crianças que não estão sujeitas a grandes rupturas na transição entre níveis educativos”

Para que a articulação curricular aconteça é necessário que os professores dos diferentes ciclos de ensino trabalhem e pensem em conjunto. No entanto, existem grandes diferenças na filosofia com que se tem vindo a encarar o pré-escolar e o ensino básico. Segundo Einarsdóttir (2003, p.37)) “The lack of continuity between preschool and primary school has been attributed to their different histories as well as different guiding philosophies”. No pré-escolar o acento tónico é colocado no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e atividades criativas e no ensino básico é primordial a aquisição de competências aos níveis da leitura, escrita, matemática e ciências. Nabuco e Lobo (1997) salientam que o carácter específico da promoção do desenvolvimento da criança na educação pré-escolar levou a uma atitude crítica por parte dos educadores, sobre as atitudes dos professores o 1.º ciclo, considerando-os tradicionais e conservadores nas suas práticas pedagógicas. Enquanto que os professores, por seu lado, criticam os educadores considerando as práticas do jardim de infância indisciplinadas, caracterizando o currículo como sendo só brincadeira.

Segundo Vasconcelos (2007) a primeira coisa que os/as professores e educadores/as deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis de ensino pois eles próprios dão orientações claras e precisas relativamente à continuidade educativa. Uma articulação curricular passa por todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1.º ciclo, dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e com os professores (Serra, 2004). Visto que, segundo uma perspectiva ecológica, as crianças, os pais, os educadores, os

professores são coconstrutores da transição entre ciclos e dependem cada um do contexto e cultura onde vivem. Neste processo, as crianças movimentam-se em três microsistemas: o mundo de casa, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola (Dunlop, 2003). Os docentes devem tomar iniciativas variadas conducentes a uma sequencialização dos dois níveis de ensino, promovendo uma coconstrução da transição e incorporando saberes e perspectivas de diversos agentes educativos. Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes.

Capítulo II.

Transições escolares e práticas educativas

2.1. A CRIANÇA EM TRANSIÇÃO

O conceito de criança foi evoluindo desde a idade média até aos dias de hoje. Até ao final do século XII a criança era vista como substituível, como um ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade pois, a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar (Rocha, 2002). Por esta altura, a criança aparecia numa versão miniatura do adulto e a infância tinha uma fase de curta duração, restringindo-se apenas à sua etapa de fragilidade física. As condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto (Cordeiro & Coelho, 2007).

No século XVII com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da igreja surgem mudanças relativas ao cuidado das crianças. Por esta altura a criança era vista como mística ou anjo. Esta imagem associada ao Menino Jesus vai transformando a representação de criança e as relações na família e a criança passa a ser educada pela própria família (Rocha, 2002).

Com a evolução das relações sociais, na Idade Moderna, “a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade” (Rocha, 2002, p. 57) e foi sentida a necessidade da criação de escolas como mecanismo de fornecimento de formação inicial para os mais pequenos, com a finalidade de dominarem a leitura, a escrita e a aritmética preparando-se assim para a vida adulta (Cordeiro & Coelho, 2007).

Com o apogeu da Revolução Industrial (séc. XVIII e XIX) surgiu um novo olhar sobre a infância, passando esta a ter um valor económico devido à falta de mão de obra e as crianças são novamente levadas para o mercado de trabalho. Entre 1850 e 1950 com o desenvolvimento das ciências humanas e o consequente estudo da infância, esta passou a ser melhor compreendida e as crianças foram retiradas das fábricas e inseridas novamente em contextos promotores de aprendizagens

sistematizadas, sendo as instituições educativas os locais mais apropriados para esses propósitos (Cordeiro & Coelho, 2007).

Com a consolidação do modelo de família, nos finais do século XIX, os progenitores passaram a ter mais responsabilidades com o bem-estar das crianças, tendo o dever de garantir os seus direitos e a sua saúde (Cordeiro & Coelho, 2007). A progressiva valorização da infância levou a que pedagogos e psicólogos realizassem ao longo dos anos vários estudos que contribuíram não só para o desenvolvimento da psicologia da criança mas também para a evolução das práticas educativas e pedagógicas.

As políticas da educação assumem hoje uma importância central na organização dos sistemas educativos, particularmente em contextos marcados pelas desigualdades sociais diversas: fortes mudanças na família tradicional ou por elevadas taxas de institucionalização de crianças. Apesar de uma clara valorização do estatuto da criança e da importância dada à sua educação, a nossa sociedade tem-se confrontado com dificuldades em assegurar os melhores cuidados e um adequado e equitativo atendimento socioeducativo (Miguéns, 2008).

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança são agora vistos holisticamente por vários autores sendo que cada criança é considerada semelhante a outras em alguns aspetos, mas única em variadíssimos outros. As crianças podem diferir na constituição física, em fatores constitucionais como a saúde e o nível energético, na inteligência, em características da personalidade e reações emocionais. O seu desenvolvimento está sujeito a inúmeras influências tais como as hereditárias, as do contexto onde estão inseridas e até mesmo as que estão associadas à maturação do corpo e do cérebro. Com o avanço do estudo científico sobre o desenvolvimento das crianças, foram encontradas idades médias para a ocorrência de determinados comportamentos: a primeira palavra, o primeiro passo, o primeiro pensamento lógico. Apesar destas “idades médias”, particularmente favoráveis para a realização de certas aquisições, os investigadores não colocam de parte as diferenças individuais de desenvolvimento de cada criança, existindo um leque muito alargado de diferenças individuais normais (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Isabel Alarcão (2005) defende que o desenvolvimento da criança é um processo gradual, progressivo, de compreensão de si e da realidade através da participação ativa na sociedade; é igualmente um processo interativo, ecológico, que implica contatos com o mundo na multiplicidade dos seus contextos e com os outros

seres que o habitam. É um processo global, holístico, em que as várias dimensões da pessoa se entrelaçam para constituir o ser único que há em cada criança.

Existem várias abordagens sobre o desenvolvimento e, muitas delas, apontam a importância da natureza da criança e do papel do ambiente: as abordagens comportamentais enfatizam que papel do ambiente molda o comportamento das crianças; as teorias da aprendizagem social revelam as aprendizagens através da experiência e em especial da imitação; as teorias construtivistas assumem o papel da criança no seu desenvolvimento construindo ela própria o seu conhecimento do mundo; as teorias sócio-construtivistas assumem igualmente a criança como participante ativa no seu próprio desenvolvimento e, enfatizam ainda o papel das outras pessoas e da cultura no próprio desenvolvimento (Portugal, 2009).

Segundo Portugal (2009) “é assumido por alguns psicólogos (sócio-culturais) que o desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve” (p. 39).

Urie Bronfenbrenner (1979, p. 21) propõe um Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano que envolve

“the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded”.

Encarando o sujeito/criança não como uma tábua rasa mas como um ser dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio no qual se encontra. Onde a interação entre os dois (sujeito/mundo) é caracterizada pela reciprocidade pois o ambiente também exerce a sua influência no desenvolvimento do sujeito; da mesma forma que o ambiente é relevante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato mas, engloba interações entre os vários contextos. O ambiente ecológico é composto por vários níveis estruturais: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema. O microsistema “is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (p.22); é concebido como um local onde os indivíduos estabelecem relações face a face, num contexto imediato, por exemplo: o lar, o jardim de infância, a escola. O mesosistema “comprises the interrelations among two or more settings in which the developing

person actively participates” (p.25), é considerado um sistema de microsistemas; no caso das crianças o mesosistema envolve as interações entre a família, a escola, o grupo de amigos, entre outros. O exosistema “refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person” (p. 25), por exemplo, para um criança, o exosistema engloba o trabalho do pai ou da mãe, o círculo de amigos dos pais, os adultos no jardim de infância, etc. Por fim, o macrosistema “refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems that exist or could exist, at the level of the subculture or the culture, as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies” (p.26), remetendo-nos para os protótipos gerais de cada cultura, estando relacionado com o sistema de valores, crenças e os estilos de vida característicos de determinada sociedade.

Para Bronfenbrenner uma transição ecológica acontece durante todo o espaço de vida do sujeito, sempre que a posição deste se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades que o próprio desenvolve. Assim, para o autor, o desenvolvimento humano é o processo pelo qual a pessoa cresce, adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, tornando-a mais motivada e capaz de se envolver em atividades que sustentam e reestruturam o ambiente onde se encontram. Para Bronfenbrenner a transição ecológica é um elemento base no processo de desenvolvimento: é ao mesmo tempo uma consequência e um instigador deste processo. A criança para além de ser um ator social que é influenciado pela sociedade, exerce, ao mesmo tempo, sobre ela a sua influência (Portugal, 2002).

A experiência escolar das crianças é afetada por todos os aspetos do seu desenvolvimento, cognitivo, físico, emocional e social, pelo das características próprias de cada criança e pelo contexto onde está inserida. A maioria das crianças, quando iniciam a escola, já desenvolveram um grande leque de capacidades que as ajudam a ter sucesso: conseguem imaginar e usar estratégias para aprender; memorizar e resolver problemas; sabem utilizar a linguagem para mostrar o que sabem, fazer perguntas, dar respostas, discutir ideias e pedir ajuda; são cada vez mais capazes de controlar o tempo e de assumir responsabilidades nos trabalhos escolares (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Segundo Rodrigues (2005, p.11) a idade escolar caracteriza-se como “uma evolução consideravelmente rápida sob todos os aspectos do crescimento: físico,

emocional, social, e intelectual”. Esta evolução acontece a ritmos muito variáveis dentro da mesma faixa etária, o que nos leva a considerar a diversidade de respostas das crianças, com a mesma idade, perante situações específicas de aprendizagem. Envolve também os diferentes domínios da atividade mental mas, enquanto que o desenvolvimento cognitivo progride mais rapidamente, a aquisição do autocontrolo e da autonomia desenvolvem-se mais lentamente – já que decorrem de uma maior estabilidade de uma série de outros comportamentos anteriormente adquiridos. De qualquer forma é importante salientar que tanto os aspetos do autodomínio como os intelectuais desempenham, lado a lado, papéis muito importantes no sucesso escolar, apesar de, muitas vezes, os primeiros serem menos valorizados.

“A escolarização começa aos 5-7 virtualmente em todas as culturas, presumivelmente porque há o reconhecimento de que as crianças dessa idade estão “prontas” para enfrentar as demandas da escola” (Bee, 1984, p. 391) Durante o período de transição decorrem muitas mudanças na agência da criança, emergem novos conhecimentos e novas aprendizagens, as relações sociais e afetivas aumentam, o desenvolvimento mental e cognitivo é marcado por uma grande mudança assegurando um equilíbrio mais estável à criança, também a linguagem passa a ser utilizada de uma nova forma para a ajudar a memorizar informações e lidar com novas relações. Todas estas mudanças, ocorrem num período de tempo relativamente curto criando tensão e testando a capacidade de adaptação das crianças.

Desta forma, assume-se necessário assegurar uma aprendizagem que não decorra de forma fragmentada mas sim de modo contínuo e evolutivo, procurando dar continuidade e coerência à ação educativa para promover o desenvolvimento harmonioso da criança e encontrando formas de alcançar a cooperação entre as pessoas que têm a seu cargo a educação das crianças destes dois ciclos de ensino: pais, educadores de infância e professores do 1.º ciclo (Rodrigues, 2005).

2.2. COMPETÊNCIAS BÁSICAS ESSENCIAIS

Segundo Vasconcelos (2007) durante muitos anos pensou-se que uma inserção positiva na escolaridade básica se fazia através de processos diretos de indução e que os fatores indicativos de uma inserção positiva se prendiam com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais mas, estudos mais

recentes, revelaram um número muito mais amplo e competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória. Fala-se agora em “*school readiness*” (Griebel & Niesel, 2003) e esta prontidão escolar refere-se às competências já adquiridas pelas crianças no momento da entrada na escola.

Para Margetts (2003) a transição para o primeiro ano de escolaridade é marcada por tensões, desafios e inseguranças, envolvendo grandes incertezas emocionais e trazendo uma nova identidade, um novo papel que a criança terá que assumir. Por isso, as crianças têm de ultrapassar um sem número de variáveis para se adaptarem o mais rapidamente à escola primária: novos desafios e tensões associados à necessidade de se ajustar aos novos requisitos, que incluem estranhos edifícios e salas, diferentes expectativas do novo professor, novos desafios académicos, a necessidade de se misturar com um novo e maior grupo de colegas e a perda dos colegas da pré-escola. Competências como boa comunicação, capacidade de resiliência, auto determinação e a capacidade para resolver problemas ajudam as crianças a superar sem dificuldades a entrada para a nova escola. As crianças também devem ser capazes de seguir uma direção, de ser responsáveis pelos seus pertences, de saber esperar e revezar-se com os seus colegas, de procurar ajuda quando necessitam, de cumprir ordens e de saber lidar com a frustração.

Para Fabian e Dunlop (2006) existem três aspetos fundamentais que ajudam a criança no processo de transição, são eles: o seu bem-estar sócio-emocional, o seu desenvolvimento intelectual e a comunicação entre os diferentes parceiros da sua educação. Começamos então pelo bem-estar sócio-emocional da criança, ou pela falta dele, que limita a capacidade de construir relacionamentos e a participar ativamente na vida e na aprendizagem. A estabilidade emocional, as atitudes positivas e a capacidade efetiva de comunicação são essenciais à aprendizagem sendo que, crianças felizes e seguras participam sem receios em desafios educacionais enfrentando-os. Por outro lado, no aspeto relacionado com a progressão da aprendizagem, os autores defendem que podem ser realizadas várias atividades para suportar a aprendizagem durante as transições, transições estas que devem ser geridas pró-ativamente, criando pontes sem stress e desenvolvendo uma compreensão das formas de aprendizagem na escola. O terceiro aspeto apontado por Fabian e Dunlop (2006) está relacionado com a importância da comunicação, para eles, é necessário tornar a escola acessível aos pais. A transição do pré-escolar para o 1.º ciclo deve ser coconstruída por pais, educadores e professores para que possam partilhar pontos de vista e planear a mudança com base na agência da criança. Se os

pais estiverem seguros e confiantes na fase da transição escolar vão também passar aos seus filhos essa confiança reduzindo o stress que estas situações podem causar. Também Griebel e Niesel (2003) defendem que uma boa comunicação favorece os processos de transição, para os autores, esta é uma capacidade central deve manter-se entre: a criança e os seus pais, a criança e o educador/professor, o educador/professor e os pais e entre o pessoal docente e não docente do pré-escolar e do 1.º ciclo.

É referida como competência básica e indispensável para uma boa integração na escolaridade obrigatória a capacidade de aprender a aprender (Griebel & Niesel, 2003). As competências sociais de cooperação também parecem ser essenciais, pois é necessário que as crianças sejam capazes de se inserir num grupo de pares e cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns, devem também ser capazes de fazer amigos e de serem aceites num grupo de colegas (Griebel & Niesel, 2003). Por outro lado, está comprovado que, crianças não-aceites entre os seus pares desenvolvem dificuldades nas aprendizagens formais, podendo ter insucesso educativo (Vasconcelos, 2009). A autoconfiança é vista também como uma competência essencial à boa integração na escolaridade básica. Segundo Vasconcelos (2009, p. 155):

“Uma criança com baixa auto-confiança dificilmente se interessará pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão ser exigidos. Por outro lado, a auto-estima está directamente relacionada com a capacidade de se afirmar num grupo de pares. Criar condições para que a criança ganhe auto-confiança, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e os objectos e mesmo sobre as situações, de modo a modificá-los, é uma forma de intervir a tempo e de ajudar as crianças”

A capacidade de resiliência (Griebel & Niesel, 2003) ou seja, a capacidade de fazer face a frustração ou mesmo à privação, de forma positiva e dinâmica é também considerada uma competência básica de inserção ao 1.º ciclo. A resiliência está relacionada com as capacidades de adaptação e de enfrentar a mudança, mesmo em situações difíceis, com otimismo.

A capacidade que a criança tem para lidar com o stress é também uma das competências requeridas para que as transições escolares ocorram sem sobressaltos. No jardim de infância, as crianças podem aprender como lidar com estas situações, aprendendo a desenvolver estratégias para as enfrentar. As crianças devem aprender

a lidar com os seus sentimentos e tomar atitudes face a determinadas situações, devem ser capazes de comunicar as experiências de stresses, desenvolver capacidades para relaxar e desenvolver estratégias cognitivas para ultrapassar os problemas que lhes surgirem (Griebel & Niesel, 2003).

Para além das competências básicas referidas anteriormente é ainda indispensável que as crianças apresentem capacidades como: “stable self-concept, high self-esteem, self regulatory skills, secure attachments with parents and teachers, competencies for solving interpersonal conflicts, developing optimism, self-confidence and a sense of self-efficacy, and other skills like linguistic and intercultural skills” (Griebel & Niesel, 2003, p. 26).

A transição da criança para a escolaridade obrigatória marca assim um momento crítico no desenvolvimento de competências sociais e académicas, onde os professores esperam que as crianças tragam consigo uma série de competências básicas já adquiridas facilitadoras da adaptação a um grande conjunto de novas aprendizagens e a um novo contexto com interações substancialmente diferentes das anteriormente vividas. As crianças devem agora demonstrar várias habilidades sociais como cooperação, assertividade e autorregulação de forma a que a interação entre pares e docentes seja bem sucedida. Caso contrário, existe a possibilidade da adaptação à nova escola ser infeliz, gerando medos e ansiedades que poderão levar ao insucesso nas aprendizagens e ao desinteresse das próprias crianças, pois “Ao deixar o jardim de infância, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p. 111).

2.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Segundo Dockett e Perry (2007, p.1) a definição de transição escolar pode ser vista por dois prismas, por um lado “transition is the name given to a specific program that operates shortly before and/or after a child starts school”, e por outro lado “transition is regarded as a process occurring over the long term, incorporating a range of experiences, including maternal ante-natal care, provision of health and welfare services and access to high quality child care” (p. 1). Estes autores consideram que a transição é mais do que um programa de atividades oferecidas pelas escolas

imediatamente antes ou depois das crianças iniciarem a escolaridade obrigatória. Para eles toda a comunidade envolvente é responsável por uma boa transição escolar, devendo as relações e a comunicação entre os diversos parceiros e/ou serviços da mesma serem efetivas. Para Dockett e Perry (2007) a colaboração e o trabalho conjunto de toda uma comunidade é a chave para que aconteçam transições positivas.

Dockett e Perry (2007) apontam como elementos chave para uma efetiva transição escolar o foco nas relações entre os diversos serviços da comunidade, a existência de uma perspectiva baseada nos pontos fortes e de financiamento adequado, uma efetiva planificação e posterior avaliação e capacidade de dar respostas à variação contextual. Também para eles, as políticas educativas devem basear-se na colaboração entre os diversos “stakeholders”, numa responsabilidade coletiva da transição educativa, e não só da escola, e no reconhecimento da importância das relações, do tempo e dos recursos dos diversos serviços da comunidade.

Estes autores ilustram a colaboração de toda uma comunidade com dois exemplos promotores das transições escolares. Numa cidade chamada Wollongong foi criada uma “Transition to School Network” formada por familiares, educadores e prestadores de serviços com o intuito de promover um início de escolaridade obrigatória positiva. Organizaram uma série de eventos incluindo um piquenique anual para as crianças que irão entrar na escola e suas famílias. A Câmara Municipal em conjunto com outras empresas do município patrocinaram o evento e as crianças e suas famílias puderam receber informações acerca do início desta nova etapa escolar. Numa outra cidade, Cobar, a comunidade sentiu também a falta de promover a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo. Para colmatar esta necessidade, foi criada uma equipa que incluiu pais, educadores e professores e foi elaborado uma brochura chamada “Starting school with a smile” onde foram descritas atitudes e atividades que os pais poderiam fazer para ajudar as suas crianças a passarem por esta fase sem grandes dificuldades.

Também Fabian e Dunlop (2006, p.3) propõem uma definição para a transição “educacional que passa pelo process of change that children make from one place or phase of education to another over time”.

A mudança pode trazer a emoção dos novos começos, a expectativa de conhecer novas pessoas e de fazer novos amigos, a oportunidade de aprender coisas novas, mas pode também, trazer a apreensão do desconhecido que causará confusão e ansiedade. Desde muito cedo, experimentar a descontinuidade torna-se parte

integrante da vida e da aprendizagem. Passar por uma transição é, desde logo, passar por um momento de aprendizagem em si, por isso, é importante que as crianças desenvolvam capacidades de resistência à mudança (resiliência), mas também é necessário que recebam apoio para ultrapassar e negociar a própria mudança (Fabian & Dunlop, 2006).

Todas estas mudanças podem levar as crianças a desintegrarem-se do ambiente escolar e a alimentarem sentimentos de alienação estudantil, por isso, a adaptação a um novo cenário de interações deve ser levada a sério. Atualmente, apesar transições entre ciclos de ensino serem fluidas, são particularmente delicadas pois vão condicionar significativamente outras transições posteriores, mais abrangentes, que regulam a vida social das crianças que se tornaram adultos (Abrantes, 2005).

Fabian e Dunlop (2006, p. 16) apontam algumas sugestões que ajudam a planear a transição entre o pré-escolar e o 1.º CEB:

- Escolas nomeiam uma pessoa, ou uma pequena equipa, para assumir a responsabilidade e terem uma visão estratégica do processo de transição;
- Promoção de visitas à escola primária para crianças e seus pais para que se envolvam e familiarizem com o ambiente e as pessoas da nova escola;
- Escolas com sistemas que permitam uma comunicação de grande qualidade e em estreita interação com as famílias;
- Escolas sensíveis às necessidades dos indivíduos e de grupos particulares tendo estratégias para os apoiar;
- Procedimentos de admissão flexíveis que deem às crianças e seus pais a oportunidade de terem um começo positivo desde o seu primeiro dia;
- Escolas com sistemas para ajudar as crianças a fazer amigos e/ou manter alguns amigos do ciclo anterior;
- Escolas com estratégias para ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de resiliência e a serem ativas no seu processo de transição;
- Currículo contínuo ao longo dos ciclos escolares, indicações sobre as aprendizagens anteriores das crianças, trabalhos conjuntos entre a pré-escola e a escola do 1.º ciclo;
- Avaliação, por parte das escolas, do processo de transição sob a perspetiva de todos os participantes;
- Treino especial para o pessoal que trabalha diretamente com as crianças que estão a passar pelo processo de transição.”

Todas estas sugestões têm por base a criança e a sua necessidade de bem-estar e revelam a necessidade da comunicação entre a escola e os pais. Comunicação esta que deve ser de qualidade e não em excesso de quantidade, para que os pais se sintam seguros e transmitam às crianças essa segurança.

Galton e Morrison (2000) defendem que as escolas devem criar “a transfer plan”. Neste plano de transferência são apontadas várias estratégias para que as crianças se sintam seguras e reduzam o nível de ansiedade como por exemplo facilitar a exploração o espaço escolar, a aprendizagem de todos os passos associados às refeições, o conhecimento do novo professor, a familiarização com as novas regras e rotinas. Com o intuito de garantir que os novos alunos estejam suficientemente familiarizados com a nova escola e se movam nela sem demasiados problemas, o mais rapidamente possível para que as aulas possam decorrer normalmente. Também Andersen et al. (2007) defendem a ideia da construção de um plano de transferência para promover uma adequada transição escolar, apontando diversas fases de elaboração do mesmo: escolher uma equipa que deve incluir administradores, professores, estudantes e pais; identificar problemas e gerar objetivos baseados essencialmente na promoção de transições bem sucedidas; elaborar e escrever o plano de transferência enumerando os passos que devem ser seguidos para atingir os objetivos propostos; adquirir apoio e compromisso por parte de professores e todos os outros colaboradores do projeto; por fim o projeto deve ser avaliado formalmente apontando os resultados e a eficácia do plano de transferência.

A título de exemplo, a transição escolar em Singapura (Clarke & Sharpe, 2003) é iniciada um ou dois meses antes da entrada para o 1.º ciclo. É geralmente organizada uma visita para pais e filhos à nova escola onde são dadas informações acerca do regulamento interno e das regras da escola, das rotinas e do currículo seguidas de uma visita para conhecer o professor, experimentar a cantina e até as casas de banho das escolas. Em algumas escolas são até realizados pré-testes às crianças.

Segundo Galton e Morrison (2000), a maioria das atividades propostas têm como objetivo reduzir a ansiedade das crianças que, muitas vezes, está relacionada com o aumento da dimensão da escola nova, a mudança de estilo educativo ou mesmo a forma como vão ser recebidos pelos colegas mais velhos. Esta ansiedade desaparece normalmente após os primeiros dias de escola. O que realmente preocupa Galton e Morrison (2000) é a falta de atividades que promovam a continuidade curricular. Para eles, é importante que os docentes se consciencializem da

necessidade da continuidade curricular pois as crianças necessitam de ser ajudadas a compreender as novas formas de ensino-aprendizagem para que posteriormente possam ser independentes e regular o seu próprio pensamento. Apontam ainda alguns exemplos de atividades promotoras da continuidade curricular como as visitas dos docentes às outras escolas; a elaboração de miniprojectos em comum iniciados no final do ano letivo e recomeçados no início do ano letivo seguinte, sempre com o apoio dos docentes dos dois ciclos; troca de informação sobre as características de cada criança.

Para que a transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo seja um processo natural e um desafio para todos os intervenientes é importante que ambas as valências se constituam como ambientes estimulantes de aprendizagem e de desenvolvimento para todas e cada uma das crianças. Sendo a falta de articulação intercontextual um problema recentemente reconhecido, provocado por duas culturas profissionais isoladas, não obstante esta articulação estar bem patenteada na legislação (como já tivemos oportunidade de observar); torna-se então, da máxima importância proporcionar uma articulação coerente entre as valências de educação pré-escolar e 1.º ciclo ao nível das aprendizagens sequenciais, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos (Sim-Sim, 2010).

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I.

METODOLOGIA

1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A realização deste estudo decorre de uma reflexão durante a prática docente, reflexão esta que recai na preocupação da transição das crianças do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. Durante a frequência do último ano no pré-escolar, as crianças sentem a necessidade de conhecer a “escola dos grandes” e nós, como educadores/as de infância, sentimos a necessidade de utilizar práticas que influam na articulação destes dois ciclos para minimizar os efeitos desta transição. Surgem então dúvidas sobre quais as práticas e estratégias de transição que poderiam ser utilizadas, refletidas e maximizadas para ajudar as crianças a iniciarem o 1.º ano do ensino básico com todo o entusiasmo que as ajudará a ultrapassar esta transição sem quaisquer problemas.

Este é um estudo exploratório que pretende fazer um levantamento das perceções dos diretores/as de agrupamento e dos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo sobre as questões da transição entre estes dois ciclos de ensino, pretende também perceber quais as políticas utilizadas nos agrupamentos para promover o trabalho articulado entre os docentes dos diferentes ciclos de ensino, bem como apontar as diversas práticas educativas articuladas utilizadas pelos docentes que apoiam a transição dos alunos e reduzem o impacto desta transição.

1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente investigação pretende cumprir os seguintes objetivos:

1. Aferir quais as perceções dos Diretores/as de Escolas relativas à articulação entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo.

2. Perceber de que forma os Agrupamentos de Escolas se organizam para promover a articulação entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo.
3. Aferir quais as perceções de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo relativas à articulação entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo.

1.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Em consonância com os Objetivos da investigação que se pretendem alcançar, são propostas algumas Questões de Investigação, às quais este estudo deverá dar resposta:

1. Os Diretores/as de Agrupamento de Escolas reconhecem a importância da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo?
2. Como se organizam os Agrupamentos de Escolas para promover um trabalho articulado entre os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo?
3. Educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo apresentam perspetivas semelhantes acerca da legislação e das funções próprias de ambos os níveis de ensino?
4. De entre uma série de estratégias de articulação por nós propostas, quais as que são consideradas pelos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo como facilitadoras da transição entre deste dois ciclos de ensino?
5. De entre uma série de estratégias de articulação facilitadoras da transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo por nós propostas, quais as que são efetivamente utilizadas pelos educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo para facilitar esta transição?
6. Educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo apresentam diferenças entre a concordância e a aplicação efetiva das várias estratégias por nós propostas?
7. Os Diretores/as e os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo dos agrupamentos dos concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira consideram que existe uma transição articulada efetivamente praticada entre os docentes do pré-escolar e os do 1.º ciclo?

1.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos são “os meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental” (Sousa, 2005, p. 182). Nesta investigação foram utilizados inquéritos por questionário e entrevista pessoal. Esta escolha deve-se ao facto de que os primeiros, segundo o mesmo autor, apresentam a vantagem de poder chegar a uma amostra maior e mais dispersa, permitindo ainda que cada sujeito faça uma leitura pausada de cada pergunta e possa refletir calmamente antes de dar a resposta, esta técnica garante também a confidencialidade. E também, porque a entrevista pessoal estruturada, permite um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado o que possibilita, por um lado, o esclarecimento de dúvidas por parte do sujeito, e por outro, uma melhor compreensão das respostas dadas.

A escolha da utilização de duas técnicas de recolha de dados deve-se também ao facto de posteriormente ser passível de realizar a triangulação – “a combinação de metodologias diferentes no estudo do mesmo fenómeno” (Kemmis, 1983, citado por Sousa, 2009, p.173).

1.4.1. Entrevistas

“A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2009, p. 247). Segundo o mesmo autor, a entrevista estuda variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo um maior envolvimento na conversa, na elaboração das respostas, nos esclarecimentos circunstanciais e os porquês.

Para Ghiglione e Malaton (1997) existem dois tipos de entrevista: a entrevista com o objetivo de diagnóstico e a entrevista *de estudo*. Esta última pode ser utilizada com diferentes objetivos: controlo, verificação, aprofundamento e exploração. Para este estudo importa o primeiro nível: “controlo de uma questão específica com o objetivo de validar parcialmente os resultados obtidos algures; neste caso, a entrevista não é o método principal” (Ghiglione & Malaton, 1997, p. 66). Neste tipo de entrevista o entrevistado não procura qualquer necessidade de ajuda terapêutica (como

acontece com a entrevista com o objetivo de diagnóstico) mas aceita, num determinado momento, roubar um pouco de tempo às suas atividades normais, não esperando qualquer benefício pessoal.

Segundo Sousa (2009) existem vários tipos de entrevista: entrevista dirigida, entrevista semidirigida, entrevista não-dirigida e entrevista em painel. Neste estudo vai interessar-nos a entrevista dirigida (ou diretiva, fechada, padronizada, estruturada) na qual “o entrevistador segue um guião previamente estabelecido com uma série de perguntas predefinidas, de resposta curta e objectiva” (p. 248). Esta técnica procura obter dos entrevistados as respostas às mesmas perguntas para poderem ser estudadas as diferenças entre as respostas dadas. Através deste método, é possível um tratamento quantitativo dos dados, já que as perguntas são as mesmas para todos os sujeitos, tornando assim as conclusões do estudo mais objetivas. Possui também “a vantagem de ser efectuada com relativa rapidez e de não exigir uma preparação prévia dos entrevistadores” (p. 248).

Existem várias técnicas de entrevista – “compreendidas como o conjunto dos meios necessários e empregues de forma sistemática pelo entrevistador para levar a bom termo uma entrevista” (Ghiglione & Malaton, 1997, p. 90) – que devem ser tidas em consideração: a linguagem utilizada deve ser acessível para o entrevistado, o tema deve constituir um estímulo para o entrevistado, os papéis de entrevistador e entrevistado devem estar claramente definidos, o entrevistador deve ser motivado a responder e a informação recolhida deve ser o mais alargada possível (Ghiglione & Malaton, 1997).

Neste estudo aplicamos uma entrevista dirigida e de estudo aos/às diretores/as dos Agrupamentos de escolas dos Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira no ano letivo 2010/2011.

Para registar as respostas recorreu-se à utilização de um gravador, pedindo autorização ao entrevistado e assegurando-lhe de que a gravação será apenas utilizada para a elaboração do corrente estudo, não deixando nunca de ser confidencial.

1.4.2. Questionários

Para Ghiglione e Malaton (1997) o questionário é “um instrumento rigorosamente standardizado tanto nas questões, como na sua ordem” (p. 110) para que as respostas de todos os indivíduos possam ser verdadeiramente comparadas. Pretendemos realizar questões fechadas, pelo que vamos levar a standardização

mais longe e uniformizar igualmente as respostas, pedindo a cada pessoa que escolha uma numa lista preestabelecida. Estas questões são à priori mais fáceis de analisar e, portanto, mais cómodas.

Desta forma, quando uma questão é fechada, deve ser apresentada uma lista de respostas previstas, precisando o que se espera da pessoa inquirida. A escolha de cada resposta pode realizar-se de diversas formas, tais como: “indicar a resposta mais adequada; indicar várias respostas, sendo livre o número de respostas possíveis; indicar várias respostas, sendo fixo o número de respostas possíveis; ordenar todas as respostas, da menos à mais adequada; ordenar as n (número fixado) respostas mais adequadas.” (Ghiglione & Malaton, 1997, p. 116). O mesmos autores afirmam ainda que será bom prever nesta lista duas rubricas suplementares “não sei” e “outras respostas”.

Neste estudo, foram utilizadas escalas para aferirmos as respostas dos inquiridos. Estas escalas além da rapidez de registo que proporcionam, permitem um melhor controlo da garantia da avaliação, apesar de também possuírem algumas desvantagens. Utilizamos Escalas Ordinais para fazer “a ordenação das unidades tendo em conta a sua individualidade em relação às propriedades das que as antecedem, numa relação de ordem e equivalência” (Sousa, 2009, p. 184). Estas escalas podem apresentar-se de dois modos: Escalas de Ordenação ou de Likert que pretende medir as atitudes dos inquiridos, “e é constituída por conjuntos de afirmações sobre determinado objecto de atitude acompanhados por uma escala de classificação numérica, de tipo verbal, ou por representações gráficas de uma face; onde os inquiridos são instruídos para classificar cada uma das afirmações e é possível construir uma pontuação global adicionando as diferentes classificações atribuídas às diversas afirmações” (Foddy, 1996, p. 171); e Escalas de Seriação ou de Thurstone que apresentam várias respostas, de uma média anteriormente definida, as quais devem ser ordenadas preferencialmente pelos inquiridos. Apenas foram utilizadas no questionário as primeiras escalas – de Likert.

As investigações baseadas em inquéritos por questionário devem assentar, segundo Foddy (1996), em três pressupostos: definição clara da informação pretendida pelo investigador, detenção por parte dos inquiridos da informação pretendida e possibilidade dos inquiridos disponibilizarem essa informação no contexto em que a pesquisa é realizada.

Neste estudo foram aplicados questionários aos/às Educadores/as de Infância e Professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico a lecionar em instituições públicas de

educação nos Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira no ano letivo 2010/2011.

1.5. CUIDADOS ÉTICOS

“A condução de uma investigação em educação deverá revestir-se de todos os cuidados que envolvam quaisquer relações humanas” (Sousa, 2009, p. 33). Para que tal aconteça, a “boa educação” será a melhor forma de conduta em todas as situações.

Embora reconheçamos a importância dos diferentes princípios éticos que norteiam qualquer investigação, vamos apenas salientar os protocolos de cooperação e a confidencialidade pela sua relevância. Os protocolos de cooperação são normalmente postos em prática mediante o recurso a formulários que contêm a informação do estudo, o que será feito com os resultados e outras informações pertinentes, sendo que a assinatura do sujeito no referido protocolo é constituída como prova de consentimento informado. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para evitar quaisquer tipos de transtorno ou prejuízo. Assim, o anonimato deve completar qualquer tipo de material recolhido, e qualquer informação recolhida sobre os sujeitos não deve ser relevada a terceiros (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a realização desta investigação foram tidos em conta os seguintes cuidados:

- Foram efetuados os necessários pedidos para que a mesma fosse autorizada, elaborando uma carta de apresentação para entregar a cada um dos/as diretores/as de agrupamento (Anexo 1), criteriosamente elaborada de forma a solicitar o favor da cooperação da escola no estudo e agradecendo o empenho e atenção dedicados;
- Foi assegurado o consentimento informado por parte dos/as diretores/as, educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo, aos primeiros através de uma conversa antes de iniciar a entrevista e aos restantes docentes através de um pequeno texto que introduzia o questionário;
- Foi garantida a confidencialidade, o anonimato e o respetivo sigilo dos dados recolhidos a todos os participantes deste estudo;
- Foi garantida a disponibilização dos resultados e principais conclusões deste estudo aos diretores/as de todos os agrupamentos de escolas que participaram neste trabalho.

1.6. PROCEDIMENTOS

Decidimos realizar esta investigação em dois momentos diferentes: um primeiro, onde foram entrevistados/as os/as diretores/as dos agrupamentos de escola de todos os concelhos em questão (estudo 1 - entrevistas aos/às diretores/as dos agrupamentos de escola); e um segundo onde foram distribuídos questionários a todos os/as educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo dos referidos agrupamentos (estudo 2 - questionários a educadores/as e professores/as).

A escolha desta divisão deveu-se ao fato de querermos perceber duas coisas distintas, por um lado a política educativa do agrupamento relativamente à articulação interciclos e por outro as práticas educativas utilizadas pelos docentes para efetivar a articulação entre ciclos. Assim, primeiramente falamos com os/as diretores/as de agrupamento para conseguir perceber como é incentivada esta articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, opinião esta que remete para o âmbito do mestrado a que nos propusemos. E depois falamos com os docentes dos referidos níveis de ensino para auscultar as suas opiniões e perceber quais as práticas que os mesmos utilizam para facilitar a articulação entre ciclos, o que revelará um importante contributo para colmatar as diferentes necessidades do momento da transição interciclos.

Estudo 1 - entrevistas aos/às diretores/as dos agrupamentos de escola

Este estudo reveste-se de uma natureza qualitativa e foi o primeiro a ser realizado, visto ser necessário contactar primeiramente os diretores/as de agrupamento para depois poder chegar aos educadores/as e professores/as do 1.º ciclo.

Após uma análise cuidada da literatura existente sobre o tema da articulação entre ciclos, pesquisas várias sobre a construção de guiões de entrevistas e leitura de vários trabalhos dentro desta temática; iniciámos a construção do guião de entrevista.

Com o suporte da Orientadora da tese fomos construindo o guião de entrevista apoiando-nos essencialmente naquilo que havia sido escrito anteriormente na fundamentação teórica. Assim, optámos por construir uma primeira parte de perguntas que caracterizasse os participantes, depois fomos realizando questões seguindo a fundamentação teórica já revista. Estas questões incidem sobre o arranjo organizativo

dos agrupamentos, o conhecimento legislativo dos participantes, os principais objetivos do pré-escolar e do 1.º ciclo, a importância da frequência dos alunos no pré-escolar, estratégias facilitadoras e entraves da transição interciclos.

O guião final (Anexo 2) ficou dividido em 6 grandes blocos de questões:

- um primeiro serviu para legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre o objetivo da mesma, solicitando a sua colaboração e realçando a importância da sua intervenção. Foi pedida autorização para gravar toda a conversa assegurando o anonimato das suas declarações e prometendo divulgar os resultados finais do estudo;

- no segundo bloco pretendeu-se fazer uma breve caracterização de cada entrevistado solicitando informações acerca da área de docência, do tempo de serviço e da duração do exercício de funções no agrupamento;

- o terceiro bloco de questões pretendeu relevar a importância, os níveis de incidência, a monitorização e as estratégias praticadas pelo agrupamento para promover a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo;

- no quarto bloco de questões pretendeu-se perceber quais as medidas tomadas no agrupamento para promover articulação curricular entre estes dois ciclos de ensino;

- num quinto bloco, as questões remeteram para o enquadramento legislativo que regulamenta a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo sendo os diretores questionados acerca da suficiência do mesmo;

- no sexto e último bloco, as questões pretenderam descobrir alguns obstáculos desta articulação bem como uma consideração final acerca da existência ou não de uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo nos agrupamentos estudados.

Antes da realização de cada entrevista, entrámos em contacto telefónico com cada diretor/a de escola com o fim de explicar o propósito da entrevista e de marcar uma data e hora para o devido encontro. Também foi enviada uma carta dirigida aos/às diretores/as de cada agrupamento com um pedido formal para realizar a investigação em cada agrupamento (anexo 1).

Com autorização, data e hora marcada, proporcionaram-se os encontros, um a um, com cada diretor/a. As entrevistas foram realizadas sem pressas, dando todo o tempo necessário aos/às entrevistadas para abordar os temas que lhes eram propostos. Após cada entrevista foram efetuadas as devidas transcrições e posteriormente elaborada a análise de conteúdo, explorando as citações de cada diretor/a e organizando-as por pergunta e em categorias e subcategorias. Algumas

das questões realizadas originavam respostas muito similares, o que fez com que tivéssemos que agrupar algumas questões.

Estudo 2 - questionários a educadores/as e professores/as

Este estudo reveste-se de uma natureza quantitativa, e foi aplicado aos/às Educadores/as de Infância e Professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico a lecionar, em instituições públicas de educação, nos Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira, no ano letivo 2010/2011.

Após uma análise cuidada da literatura existente sobre o tema da articulação entre ciclos, pesquisas várias sobre a construção de questionários e leitura de vários trabalhos dentro desta temática iniciámos a construção do questionário. Com o apoio da Orientadora da tese fomos construindo o questionário apoiando-nos essencialmente naquilo que já havia sido escrito anteriormente na fundamentação teórica.

O questionário foi dividido em seis grandes blocos de perguntas:

- o primeiro pretende caracterizar os participantes questionando-os acerca do sexo, idade, situação profissional, tempo de serviço, nível de ensino, habilitações literárias, entre outros;

- no segundo grupo pretendemos conhecer alguns aspetos relacionados com as vivências, nomeadamente com a formação inicial dos docentes, e o conhecimento legislativo dos mesmos, onde acabamos por selecionar uma série de documentos legislativos que nos parecem ser os mais consultados por educadores e professores do 1.º ciclo, visto serem direcionados a estes dois ciclos de ensino;

- num terceiro bloco de questões pretendemos aferir as perceções dos docentes referentes ao arranjo organizativo dos agrupamentos particularmente para a promoção da articulação entre ciclos;

- no quarto bloco, as questões remetem para a opinião dos docentes acerca das principais funções do pré-escolar e do 1.º ciclo, todas as funções referidas no questionário foram selecionadas a partir das orientações curriculares para a educação pré-escolar e do programa do 1.º ciclo;

- num quinto bloco pretendeu-se perceber se por terem frequentado o pré-escolar as crianças apresentariam algumas competências mais desenvolvidas do que as que não frequentaram o pré-escolar;

- o último bloco de questões está relacionado com a concordância e a aplicação de várias práticas promotoras da articulação interciclos, recolhidas aquando da pesquisa para a fundamentação teórica.

Realizamos uma versão prévia do questionário que foi passada a vários/as educadores/as e professores/as, fora do âmbito dos participantes, que responderam e apontaram algumas correções. Após as retificações necessárias chegamos ao questionário final (Anexo 3) pronto a aplicar a educadores/as e professores/as do 1.º ciclo dos concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira.

Quando falamos com os/as diretores/as dos agrupamentos sobre os questionários (no final das entrevistas por nós dirigidas) foram pedidas sugestões acerca da melhor forma para distribuir os mesmos pelos docentes de cada agrupamento. A maioria dos/as diretores/as sugeriu que nos deslocássemos a cada escola, falássemos com o/a coordenador/a de estabelecimento para que este/a distribuísse os questionários pelos docentes, e passados alguns dias voltássemos para a recolha dos mesmos. Assim fizemos e pensamos que conseguimos recolher um número significativo de questionários respondidos. Apenas num agrupamento, a sugestão do diretor foi diferente. Este sugeriu que deixássemos os questionários na sua posse e ele próprio os faria chegar a todos os/as educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo. Verificámos que tal não aconteceu e após vários contactos telefónicos apenas conseguimos recolher dois questionários de uma população de 26 docentes.

Depois da recolha de todos os questionários, estes foram inseridos, numa base de dados por nós criada no programa de análise de dados SPSS. As questões estão apresentadas em tabelas de vários tipos, algumas mostram a frequência, o desvio padrão e as médias das respostas recolhidas, outras mostram a respostas em função do nível de ensino e outras apresentam-se como teste-t, que visam comparar valores médios entre situações, com vista a verificar se existem diferenças estatisticamente significativas. Sendo que, nestes testes, a probabilidade da diferença entre as médias ser devida ao acaso é inferior a 0,005%.

Finalmente procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados que se encontram no capítulo seguinte.

1.7. POPULAÇÃO E PARTICIPANTES

Este estudo incide no Sotavento Algarvio designadamente nos concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira. A população abrange todos/as os/as diretores/as, educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo inseridos/as nos agrupamentos de escolas dos concelhos supracitados.

A população escolhida foi propositada e de conveniência, visto terem sido escolhidos locais – Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira – nos quais nos é possível deslocar com facilidade e onde se encontram Diretores, Professores e Educadores envolvidos na transição entre ciclos. Nestes três concelhos existem um total de 5 Agrupamentos, a saber:

- Concelho de Vila Real de Santo António:
 - Agrupamento de Vila Real de Santo António (1025 alunos)
 - Agrupamento D. José I (1938 alunos)
- Concelho de Castro Marim:
 - Agrupamento de Castro Marim (646 alunos)
- Concelho de Tavira:
 - Agrupamento D. Paio Peres (920 alunos)
 - Agrupamentos D. Manuel I (1508 alunos)

Decidimos realizar esta investigação em dois momentos diferentes, como já referimos anteriormente: um primeiro, onde foram entrevistados/as os/as diretores/as dos agrupamentos de escola de todos os concelhos em questão e um segundo onde foram distribuídos questionários a todos os/as educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo dos referidos agrupamentos. Passamos agora à caracterização da população deste dois estudos.

Estudo 1 - entrevistas aos/às diretores/as dos agrupamentos de escola

Os/as participantes deste primeiro estudo são os/as Diretores/as dos Agrupamentos de Escolas, de instituições públicas de educação, dos Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira, no ano letivo 2010/2011.

Através da Tabela 1 é possível realizar uma breve caracterização dos/as diretores/as entrevistados. Verificamos que quatro dos cinco elementos entrevistados são do sexo masculino, dois têm como área de docência Educação Visual e Tecnológica, outros dois Português e apenas um Matemática e Ciências. Os seus tempos de serviço variam entre os 15 e os 30 anos sendo a média de 23 anos. A maioria dos/as diretores/as ocupa o cargo pelo segundo ano consecutivo, apenas um/a está pela primeira vez a ocupar este cargo e outro/a está no nono ano consecutivo a desempenhar funções em cargos de direção.

Tabela 1 - Caracterização dos/as Diretores/as de Agrupamento de Escolas

Diretores/as	Área de docência	Tempo de serviço docente	Funções no agrupamento	Duração do cargo atual
D1	Português	23	16	9
D2	Educação visual e tecnológica	17	8	2
D3	Português	30	27	2
D4	Educação visual e tecnológica	30	22	2
D5	Matemática e ciências	15	1	1

Estudo 2 - questionários a educadores/as e professores/as

Os participantes deste estudo são os Educadores/as de Infância e Professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico a lecionar em instituições públicas de educação, nos Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira, no ano letivo 2010/2011.

Na Tabela 2 é possível observar o número de educadores/as e professores/as do 1.º ciclo que lecionam em cada agrupamento, bem como o número de participantes que colaboraram neste estudo.

Podemos também verificar, através de uma observação cuidada da tabela 2, que no concelho de Vila Real de Santo António existem 61 docentes a lecionar no pré-escolar e no 1.º ciclo dos quais apenas 43 responderam ao questionário entregue; no concelho de Tavira existem 43 docentes destes dois ciclos de ensino e apenas 10 participaram neste estudo; os 20 docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo do concelho de Castro Marim responderam ao questionário entregue. Perfazendo um total de 73 participantes neste estudo.

Tabela 2 - População e Participantes do estudo 2

Concelhos	Agrupamentos de Escolas	População			Participantes		
		N.º educadores	N.º professores	Total (%)	N.º educadores	N.º professores	Total (%)
Vila Real de Santo António	Vila Real de Santo António	5	8	13 10,4%	4	6	10 13,7%
	D. José I	11	37	48 38,7%	11	22	33 45,2%
Castro Marim	Castro Marim	5	15	20 16,1%	5	15	20 27,4%
Tavira	D. Paio Peres Correia	1	16	17 13,7%	1	7	8 11%
	D. Manuel I	8	18	26 21%	2	0	2 2,8%
3	5	30	94	124 100%	23	50	73 100%

Como é possível verificar na Tabela 3, a grande maioria é do sexo feminino (91,8%) e do 1.º ciclo do ensino básico (68,5%), sendo que todas as educadoras de infância são do sexo feminino.

Tabela 3 – Nível de ensino e sexo (Frequências)

		Nível de Ensino		Total
		Pré-escolar	1.º Ciclo	
Sexo	Masculino	0 (0%)	6 (8,2%)	6 (8,2%)
	Feminino	23 (31,5%)	44 (60,3%)	67 (91,8%)
Total		23 (31,5%)	50 (68,5%)	73 (100%)

Na Tabela 4 podemos observar que a idade dos participantes varia entre os 24 e os 58 anos sendo a média de 41 anos de idade. As educadoras e os/as professores/as, lecionam na escola pela qual responderam ao questionário, em média há cerca de 5 anos, sendo o mínimo de 2 meses e o máximo de quase 20 anos. O tempo de serviço docente varia entre os 11 meses e os 34 anos sendo média de 18 anos de serviço e o desvio padrão quase 8 anos.

Tabela 4 –Tempo de serviço e anos de serviço na escola atual (Máximos, mínimos, médias e desvio padrão da idade)

	Máximo	Mínimo	Média	Desvio Padrão
Idade	58	24	41,73	7,524
Tempo de serviço	34	0,11	18,11	7,86
Anos de serviço na escola	19,67	0,2	4,82	5,35

Como é possível verificar na Tabela 5, a grande maioria dos questionários respondidos provieram do concelho de Vila Real de Santo António (58,9%); seguido do concelho de Castro Marim (27,4%) e do concelho de Tavira (13,7%). Os participantes possuem o curso em média há cerca de 18 anos. A grande maioria é licenciada (82,6%), alguns possuem o mestrado (10,1%) e outros têm o bacharelato (7,2%). Grande parte dos docentes que responderam a este questionário pertencem ao quadro de docentes efetivos da escola onde lecionam (79,2%) e não ocupam, nem ocuparam nos últimos 3 anos, qualquer cargo de gestão (60,3%). A maioria das salas, onde os docentes dos diferentes ciclos lecionam, encontram-se no mesmo edifício (45,8%), algumas encontram-se em edifícios separados mas na mesma área (37,5%) e ainda outras encontram-se em edifícios separados e em áreas diferentes (16,7%).

Tabela 5 – Concelho, habilitações literárias, situação profissional, cargo de coordenação nos últimos 3 anos e localização das salas (Frequências)

		Frequências
Concelho	V.R.S.A.	43 (58,9%)
	Castro Marim	20 (27,4%)
	Tavira	10 (13,7%)
Habilitações literárias	Bacharelato	5 (7,2%)
	Licenciatura	57 (82,6%)
	Mestrado	7 (10,1%)
Situação profissional	Quadro	57 (79,2%)
	Contrato	15 (20,8%)
Cargo de coordenação nos últimos 3 anos	Sim	29 (39,7%)
	Não	44 (60,3%)
Localização das salas	No mesmo edifício	33 (45,8%)
	Edifícios separados, mesma área	27 (37,5%)
	Edifícios separados, áreas diferentes	12 (16,7%)

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

ESTUDO 1 - ENTREVISTAS AOS/ÀS DIRETORES/AS DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLA

Para efetuarmos este estudo procedemos à realização de cinco entrevistas aos/às cinco diretores/as dos Agrupamentos de Escola, dos três concelhos da população alvo determinada – Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira.

Vamos, neste capítulo proceder à análise das respostas às questões efetuadas durante as entrevistas realizadas aos/às diferentes diretores/as de agrupamento de escolas. Após a transcrição de todas as entrevistas, selecionámos dentro de cada resposta as citações que correspondiam à efetiva resposta da questão colocada. Este processo levou à construção de uma série de grelhas de análise de conteúdo (Anexo 4) onde as respostas dos participantes estão divididas por questões e dentro de cada questão, por categorias e subcategorias, consoante as respostas verbalizadas por cada diretor/a.

Assim, na Tabela 6, é possível observar a que se refere cada categoria e subcategoria.

Tabela 6 – Quadro de análise categorial

Questão 1 - Considera importante a existência de uma articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB? Porquê?		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. Diagnóstico	1.1. Currículo	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o diagnóstico do currículo já apreendido pela criança
	1.2. Crianças e turmas	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o diagnóstico das crianças e turmas
2. Acompanhamento	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com o acompanhamento que os/as professores/as prestam às crianças

(Cont.)

Questão 2. A que níveis essa articulação deve incidir?		
Categories	Subcategorias	Especificação
1. Diagnóstico	1.1. Crianças e turmas	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o diagnóstico das crianças e turmas
	1.2. Famílias	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o diagnóstico das famílias das crianças
	1.3. Currículo	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o diagnóstico do currículo já apreendido pela criança
2. Competências	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com as competências adquiridas pelas crianças
3. Integração e acompanhamento	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com a integração e o acompanhamento que os/as professores/as prestam às crianças
Questão 3. De que forma o agrupamento se organiza para promover um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino?		
Categories	Subcategorias	Especificação
1. Estrutura de articulação interciclos	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com uma estrutura de articulação interciclos existente num dos agrupamentos
2. Reuniões	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com reuniões de articulação com educadores e professores
Questão 4. Como e por quem é monitorizado esse trabalho?		
Categories	Subcategorias	Especificação
1. Coordenadores e Adjuntos	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com os intervenientes na monitorização do trabalho articulado
2. Direção e Assessores	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com os intervenientes na monitorização do trabalho articulado
3. Estrutura de articulação interciclos	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com os intervenientes na monitorização do trabalho articulado
Questão 5. A transição das crianças do pré-escolar para o 1.º CEB é acompanhada por docentes do Pré-escolar e do 1.º CEB. De que forma?		
Categories	Subcategorias	Especificação
1. Diagnóstico	1.1. Criança	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o diagnóstico das crianças
	1.2. Currículo	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o diagnóstico do currículo já apreendido pela criança
Questão 6. Enumere algumas estratégias que facilitem esta transição.		
Categories	Subcategorias	Especificação
1. Continuidade	1.1. Curricular	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com a continuidade que se dá ao currículo
	1.2. Turma	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com a continuidade que se dá às turmas
3. Projetos comuns	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com projetos realizados com educadores/as e professores/as do 1.º ciclo

(Cont.)

Categorias	Subcategorias	Especificação
4. Conhecimento Prévio	4.1. Espaço físico	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o conhecimento prévio do espaço físico
	4.2. Entre docentes	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com o conhecimento prévio entre docentes
	4.3. Diagnóstico	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com o diagnóstico
Questão 7. Que medidas são tomadas para que esta articulação aconteça?		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. Reuniões	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com reuniões de articulação realizadas por educadores e professores do 1.º ciclo
2. Diagnóstico das crianças	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com o diagnóstico das crianças
3. Projetos comuns	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com projetos realizados com educadores/as e professores/as do 1.º ciclo
Questão 8. São realizados entre os diferentes departamentos, momentos formais de reflexão, planificação e avaliação de trabalhos articulados? Quando? Com que periodicidade?		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. Reuniões	1.1. Final e início do ano letivo	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com reuniões de articulação realizadas por educadores e professores no final e início do ano letivo
	1.2. Mensalmente	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com reuniões de articulação realizadas por educadores e professores mensais
	1.3. Início, natal, final de ano e início do próximo	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com reuniões de articulação realizadas por educadores e professores no início, natal, final de ano e início do próximo ano letivo
Questão 9. Em que medida do Projeto Educativo do Agrupamento contempla este trabalho articulado?		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. Sim	1.1. Contempla	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com a contemplanção do trabalho articulado no projeto educativo de agrupamento
	1.2. Em reformulação	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com a reformulação do projeto educativo de agrupamento
Questão 10. O Plano Anual de Atividades é realizado conjuntamente por educadores e professores?		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. Sim	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com a execução conjunta , com educadores/as e professores/as, do projeto anual de atividades

(Cont.)

Questão 11. Considera que a legislação que regulamenta a articulação ente o pré-escolar e o 1.º CEB é suficiente para que a mesma funcione na prática?		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. Sim	1.1. Direciona	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com direção apontada pela legislação
	1.2. Pessoas	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com a importância das pessoas para a realização da articulação
	1.3. Tempo e logística	Todas as verbalizações desta subcategoria relacionam-se com problemas de tempo e logística existentes nos agrupamentos
Questão 12. Enumere alguns aspetos facilitadores da existência da articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB.		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. Diagnóstico da Criança	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com o diagnóstico das crianças
2. Espaço Físico	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com as dimensões e localização de cada escola
3. As Pessoas	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com a disponibilidade para a articulação por parte dos/as professores/as e educadores/as
Questão 13. Refira alguns aspetos que funcionem como entraves à articulação.		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. As pessoas	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com a falta a disponibilidade para a articulação por parte dos/as professores/as e educadores/as
2. Espaço físico	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com as dimensões e localização de cada escola
3. O tempo	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com a falta de tempo dos/as professores/as e educadores/as
4. Construção de turmas	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com as dificuldades sentidas na reestruturação de turmas
Questão 14. Existe, neste agrupamento, uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º CEB?		
Categorias	Subcategorias	Especificação
1. Sim	--	Todas as verbalizações desta categoria relacionam-se com ocorrência de uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo

Após a exposição dos quadros de análise fatorial, é possível perceber qual a especificação de cada categoria e subcategoria². Passamos agora a apresentar uma análise exaustiva, questão a questão, que aborda as categorias e subcategorias e as transcrições das verbalizações dos/as diretores/as para as respostas propriamente ditas.

² No Anexo 4 é possível consultar as grelhas de análise de conteúdo com as transcrições das verbalizações dos/as diretores/as de agrupamento de escolas.

Questão 1. Considera importante a existência de uma articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB? Porquê?

A análise da pergunta supracitada remete para a importância da articulação entre estes dois ciclos de ensino e, para o porquê desta importância. Todos/as os/as diretores/as afirmaram que era de facto importante existir uma articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo e apontaram como principais razões o **Diagnóstico** e o **Acompanhamento**, como é possível verificar na Tabela 7.

Tabela 7 – Importância da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Diagnóstico	1.1. Currículo	4	57,1%
	1.2. Crianças e turmas	2	28,6%
	Total	6	85,7%
2. Acompanhamento	--	1	14,3%
	Total	1	14,3%
Total		7	100%

Atendendo à Tabela 7 podemos verificar a maioria dos/as diretores/as considerou importante à articulação interciclos devido ao **Diagnóstico** (N=6, 85,7%) do Currículo, já que os professores “passam as informações do que os alunos trabalharam ao longo daquele ciclo para depois os outros colegas poderem dar continuidade no trabalho” (D1); e das Crianças e Turmas, visto “existir a transmissão de conhecimentos daquilo que são as turmas e os alunos” (D2) entre docentes.

O **Acompanhamento** ou seja, “o facilitar as condições de acesso dos alunos na transição entre escolas, entre ciclos ou sempre que há mudanças de professores” (D3), foi também referido como resposta por um/uma diretor/a (N=1, 14,3%).

Questão 2. A que níveis essa articulação deve incidir?

A análise desta pergunta remete para os níveis onde a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo devem incidir. A partir das respostas verbalizadas pelos/as os/as diretores/as identificamos três dimensões de análise: **Diagnóstico**, **Competências e Integração** e **Acompanhamento** - Tabela 8.

Tabela 8 – Níveis de incidência da articulação

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Diagnóstico	1.1. Crianças e turmas	3	30%
	1.2. Famílias	1	10%
	1.3. Currículo	2	20%
	Total	6	60%
2. Competências	--	2	20%
	Total	2	20%
3. Integração e acompanhamento	--	2	20%
	Total	2	20%
Total		10	100%

Atendendo à Tabela 8, e às respostas enunciadas pelos/as diretores/as a articulação deve incidir no **Diagnóstico** (N=6, 60%) destacando-se dentro deste o diagnóstico das Crianças e Turmas (N=3, 30%) pois é feito “o primeiro diagnóstico, o primeiro levantamento” (D4); seguido do conhecimento prévio do Currículo (N=2, 20%), ou seja, “o que os alunos trabalharam ao longo daquele ciclo para depois os outros colegas poderem dar continuidade no trabalho” (D1); e finalmente o conhecimento das Famílias (N=1, 10%), “do comportamento das famílias” (D4).

Segundo dois participantes (20%), a articulação deve também incidir a nível das **Competências** das crianças e da **Integração e Acompanhamento** “das crianças nomeadamente no espaço que frequentam” (D3).

Questão 3. De que forma o agrupamento se organiza para promover um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino?

A análise desta pergunta remete para duas unidades de análise: **Reuniões e Estrutura de articulação interciclos** – Tabela 9.

Tabela 9 – Organização do agrupamento na promoção do trabalho articulado

Categorias	Total	
	N	%
1. Estrutura de articulação interciclos	1	16,7%
2. Reuniões	5	83,3%
Total	6	100%

Todos os/as diretores/as responderam que são realizadas **Reuniões** (N=5, 83,3%), com menor ou maior periodicidade, de articulação com educadores/as e professores/as. Apenas num agrupamento foi criada uma **Estrutura de articulação interciclos** (N=1, 16,7%) “onde existe uma pessoa que vai conversando com as colegas e faz reuniões, além das formais no final de cada período” (D5).

Questão 4. Como e por quem é monitorizado esse trabalho?

Segundo os/as diretores/as o trabalho de articulação é monitorizado por: **Coordenadores e Adjuntos** (N=3, 60%), **Direção e Assessores** (N=1, 20%) e **Estrutura de articulação interciclos** (N=1; 20%) – Tabela 10.

Tabela 10 – Monitorização do trabalho articulado

Categorias	Total	
	N	%
1. Coordenadores e Adjuntos	3	60%
2. Direção e Assessores	1	20%
3. Estrutura de articulação interciclos	1	20%
Total	5	100%

Na maioria dos agrupamentos (60%) são os **Coordenadores e Adjuntos** que monitorizam a promoção do trabalho articulado entre educadores/as e professores/as do 1.º ciclo. Apenas num agrupamento (20%) é a **Direção e seus Assessores** que tratam de promover esse trabalho e num outro agrupamento (20%) existe uma **Estrutura de articulação** interciclos que tem como função promover o trabalho articulado entre docentes de vários níveis.

Questão 5. A transição das crianças do pré-escolar para o 1.º CEB é acompanhada por docentes do Pré-escolar e do 1.º CEB? De que forma?

Todos os/as diretores/as entrevistados/as referiram que a transição das crianças é acompanhada por docentes de ambos os ciclos de ensino, indicando como forma essencial deste acompanhamento a transmissão do **Diagnóstico** (N= 5, 100%) (Tabela 11) de uns colegas para os outros: uns mais voltados para o conhecimento das crianças (N=2, 40%) (“transição de conhecimentos acerca de cada aluno” (D3)), e outros mais voltados para o currículo (N=3, 60%) (“transmitir se o aluno tem dificuldades” (D4)).

Tabela 11 – Acompanhamento da transição

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Diagnóstico	1.1. Criança	2	40%
	1.2. Currículo	3	60%
Total		5	100%

Questão 6. Enumere algumas estratégias que facilitem esta transição.

A análise a esta pergunta, remete para várias estratégias verbalizadas pelos/as diretores/as entrevistados: **Conhecimento Prévio** (N=8, 57,1%); **Continuidade** (N=4, 28,6%) e **Projetos Comuns** (N=2, 14,3%), como é possível verificar na Tabela 12.

Tabela 12 – Estratégias facilitadoras da transição

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Continuidade	1.1. Curricular	1	7,1%
	1.2. Turma	3	21,4%
	Total	4	28,6%
3. Projetos comuns	--	2	14,3%
	Total	2	14,3%
4. Conhecimento Prévio	4.1. Espaço físico	4	28,6%
	4.2. Entre docentes	1	7,1%
	4.2. Diagnóstico das crianças	3	21,4%
	Total	8	57,1%
Total		14	100%

Analisando com mais atenção a Tabela 12, é possível verificar que a estratégia facilitadora da transição mais verbalizada pelos/as diretores/as foi o **Conhecimento Prévio** (N= 5, 35,7%) do espaço da escola nova (N= 4, 28,6%) pois são organizadas em muitos agrupamentos “uma ou duas visitas às salas do 1.º ciclo para [as crianças] verem as salas que irão frequentar” (D3) quando o espaço do jardim de infância e da escola não é o mesmo, do diagnóstico das crianças, “uma análise de cada aluno (D2) e entre os docentes os nossos colegas conhecem-se todos uns aos outros ..., isto parece que não mas é uma articulação constante” (D4).

A **Continuidade** (N= 4, 28,6%) é verbalizada várias vezes pelos/as diretores/as como sendo uma estratégia facilitadora da transição escolar, que destacando não só a continuidade curricular (N=1, 7,1%) mas, e mais frequentemente, a continuidade de turma (N=3, 21,4%).

São referidos, por dois/duas diretores/as, vários **Projetos Comuns** ao pré-escolar e ao 1.º ciclo desde a “semana da leitura onde os alunos do 1.º ciclo vão às salas da pré e fazem sessões de leitura” (D3) até à celebração conjunta de *dias comemorativos* (D5).

Questão 7. Que medidas são tomadas para que esta articulação aconteça?

Após a análise cuidada da questão supracitada, é possível perceber que as principais medidas tomadas pelos/as diretores/as para que a articulação curricular, entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, aconteça passam por **Reuniões, Projetos Comuns e Diagnóstico das Crianças**.

Tabela 13 – Medidas de atuação

Categorias	Total	
	N	%
1. Reuniões	3	50%
2. Diagnóstico das crianças	1	16,7%
3. Projetos comuns	2	33,3%
Total	6	100%

Examinando a Tabela 13, e cada categoria mais pormenorizadamente, verificámos que as **Reuniões** (N=3, 50%) “entre os diferentes departamentos” (D2) são a medida mais aplicada pelos/as diretores/as para incentivar a articulação. Os **Projetos Comuns** (N=2, 33,3%): “atividades que requerem a participação dos miúdos juntos, quer do pré-escolar quer do 1º ciclo” (D4) são a segunda medida mais tomada pelos/as diretores/as para promover a articulação curricular interciclos. O conhecimento do **Diagnóstico das Crianças** (N=1, 16,7%), através de “relatórios que normalmente acompanham crianças” (D3), é também uma das medidas utilizadas pelos/as diretores/as na promoção da articulação interciclos.

Questão 8. São realizados entre os diferentes departamentos, momentos formais de reflexão, planificação e avaliação de trabalhos articulados? Quando? Com que periodicidade?

Os/as diretores/as dos Agrupamentos de Escola entrevistados afirmam que existem reuniões que formalizam a articulação interciclos em diversos momentos: **mensalmente** (N=2, 40%); no **1º, 2º e 3º períodos** (N=2, 40%); no **início e no final do ano letivo** (N=1, 20%) – Tabela 14.

Tabela 14 – Momentos formais de reflexão

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Reuniões	1.1. Final e início do ano letivo	1	20%
	1.2. Mensalmente	2	40%
	1.3. Início, natal, final de ano	2	40%
Total		5	100%

Questão 9. O Projeto Educativo do Agrupamento contempla este trabalho articulado?

Depois de uma análise cuidada a esta questão é possível constatar que a maioria dos entrevistados (N=3, 60%) referem que o Projeto Educativo de Agrupamento “é um vazio porque o agrupamento está a refazer-se” (D3) mas complementam referindo que o projeto **deverá necessariamente contemplar** o trabalho articulado visto ter acontecido em projetos anteriores. Os restantes (N=2, 40%) afirmam que o trabalho articulado **está contemplado** no Projeto Educativo de Agrupamento.

Questão 10. O Plano Anual de Atividades é realizado conjuntamente por educadores e professores?

Aquando da análise desta questão verificamos que todos os Diretores/as afirmaram que o plano anual de atividades **é realizado** conjuntamente por professores/as e educadores/as.

Questão 11. Considera que a legislação que regulamenta a articulação ente o pré-escolar e o 1.º CEB é suficiente para que a mesma funcione na prática?

Um olhar cuidado sobre esta questão, e sobre a Tabela 15, leva-nos a perceber que todos/as os/as diretores/as consideram que o quadro legislativo, que regulamenta a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, **é suficiente** (N=5, 100%) para que, na prática, esta seja efetiva. Referem que a “legislação aponta” (D1) mas que a “partir daí têm que ser os professores e educadores em colaboração com os pais a organizar e a planear o trabalho” (D3) “o que para uns agrupamentos acabará por ser mais fácil do que para outros consoante o número e a própria distância das escolas” (D1).

Tabela 15 – Suficiência da legislação regulamentadora da articulação interciclos

Categorias	Subcategorias	Total	
		N	%
1. Sim	1.1. Direcional	3	30%
	1.2. Pessoas	4	40%
	1.3. Tempo e logística	3	30%
Total		10	100%

Questão 12. Enumere alguns aspetos facilitadores da existência da articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB.

A decomposição desta questão levou ao encontro de três categorias distintas: o **Espaço Físico**, o **Diagnóstico da Criança**, as **Pessoas** – Tabela 16.

Tabela 16 – Aspetos facilitadores da articulação

Categorias	Total	
	N	%
1. Diagnóstico da Criança	3	37,5%
2. Espaço Físico	4	50%
3. Pessoas	1	12,5%
Total	8	100%

As características do **Espaço Físico** (N=4, 50%) são um dos aspetos mais mencionados pelos/as entrevistados/as como facilitadores da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo. São facilitadores devido à existência de “agrupamentos pequenos” (D1) e “de salas do pré-escolar e do 1.º ciclo ... no mesmo espaço físico” (D3).

O “conhecimento prévio das crianças” (D4) (**Diagnóstico da criança**) (N=3, 37,5%) é, para a maioria dos/as diretores/as, uma mais-valia para que a articulação aconteça, pois permite “adequar o trabalho às características de cada menino” (D2).

A *grande* “disponibilidade tanto por parte das educadoras como por parte dos/as professores/as (**Pessoas** - N=1, 12,5%) do 1.º ciclo para realizar todo o trabalho e todas as atividades necessárias a que esta articulação aconteça” (D3) é também referida como um aspeto facilitador da articulação.

Questão 13. Refira alguns aspetos que funcionem como entraves à articulação.

Depois de uma análise a esta questão é possível distinguir quatro unidades de análise: as **Pessoas**, o **Espaço Físico**, o **Tempo**, a **Construção de Turmas** – Tabela 17.

Tabela 17 – Entraves à articulação

Categorias	Total	
	N	%
1. Pessoas	5	38,5%
2. Espaço físico	5	38,5%
3. Tempo	2	15,4%
4. Construção de turmas	1	7,7%
Total	12	100%

Após a observação cuidada da Tabela 17 verificamos que as categorias **Pessoas** e **Espaço Físico** foram mencionadas por todos/as os/as entrevistados/as como um entrave à articulação (N=5, 38,5% para ambas). Os/as diretores/as apontam também como entrave à articulação “a falta de uma cultura de partilha entre os docentes: a não existência da prática desta partilha de ideias e de experiências, esta falta de diálogo que ainda existe” (D5). Mencionam ainda que o **Espaço físico** é um entrave, não só devido ao grande número da população escolar, como à distância entre escolas.

O **Tempo**, ou melhor, a falta dele, é também um entrave identificado pelos entrevistados visto que “os professores estão muito compartimentados e não tem horário que possibilite um trabalho mais colaborativo” (D3).

A *necessidade de reestruturar as turmas* (D3) com os condicionalismos inerentes a esta construção levam também a dificuldades de articulação pois muitas vezes as turmas iniciais tem que ser divididas e as “crianças perdem alguns laços, aqueles pilares que eram os educadores e os amigos” (D3).

É curioso observar que as categorias Pessoas e Espaço Físico são também mencionadas como aspetos facilitadores desta mesma articulação. Note-se que tanto as Pessoas como o Espaço Físico podem ajudar ou dificultar a articulação: as Pessoas porque existem as que estão dispostas a facilitar, a comunicar e a partilhar, mas também existem as que trabalham de forma oposta; o Espaço Físico porque existem muitas escolas, tanto do pré-escolar como do 1.º ciclo, inseridas dentro do mesmo espaço ou mesmo dentro do mesmo edifício, mas o contrário também

acontece, existem escolas separadas e distanciadas de todas as outras o que dificulta a articulação.

Questão 14. Existe, neste agrupamento, uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º CEB?

Todos/as os/as diretores/as afirmaram que existe uma articulação efetiva, entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, a decorrer nos Agrupamentos inseridos neste estudo. A maioria afirmou que esta articulação ocorre “sem dúvida”. Um dos/as diretores/as afirmou ainda que, apesar da existência de articulação interciclos, esta ainda não é muito rigorosa: “efetiva, efetiva, que seja muito rigorosa, estamos a caminhar para lá, até porque este é um trabalho que esta agora a ser iniciado” (D5).

Breve Síntese

Após terminarmos a análise de conteúdo decidimos realizar um levantamento das categorias mais encontradas durante toda esta análise e verificamos que num total de 31 categorias analisadas, as mais constantes são: Diagnóstico e Reuniões. A categoria Diagnóstico diz-nos que o conhecimento prévio dos professores acerca: das crianças, das turmas, das famílias, do currículo já apreendido, é uma mais-valia para que a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo aconteça efetivamente. A categoria Reuniões diz-nos que estas são a forma mais usual de transmitir o diagnóstico, preparar e avaliar atividades conjuntas promotoras da articulação interciclos.

Assim, concluímos dizendo que os/as Diretores/as dos Agrupamentos de Escolas, dos Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira, consideram que existe, nos seus agrupamentos, uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, e utilizam como estratégia principal para a efetivação desta: reuniões de articulação entre educadores/as e professores/as do 1.º ciclo com o objetivo principal, para além de outros, de proporcionar a transmissão do diagnóstico das crianças, das turmas, das famílias e do currículo para que os/as professores/as que prosseguem com a turma possam dar continuidade ao trabalho dos educadores, proporcionando assim uma mudança de ciclo mais suave para as crianças e mais articulada a vários níveis.

ESTUDO 2 – QUESTIONÁRIO AOS/ÀS EDUCADORES/AS E PROFESSORES/AS DO 1.º CICLO

Vamos, neste ponto, apresentar a análise estatística das questões obtidas através dos questionários devolvidos pelos participantes. Assim, passamos a analisar individualmente cada questão do questionário. As questões foram divididas em 4 grandes grupos – A) Formação inicial e conhecimentos legislativos, B) Arranjo organizativo dos agrupamentos, C) Principais funções do pré-escolar e do 1.º ciclo, D) Importância na frequência no pré-escolar e E) Estratégias facilitadoras.

A) Formação inicial e conhecimento legislativo

O grupo A) comporta a 9ª e da 10ª questão. A 9ª está relacionada com as vivências dos docentes durante a sua formação inicial e a 10ª aborda o conhecimento dos participantes relativamente a alguns documentos legislativos que regulamentam o pré-escolar e o 1.º ciclo.

Através da Tabela 18, que analisa as vivências dos docentes relativamente à sua formação inicial, é possível verificar que a maioria dos docentes inquiridos não teve aulas conjuntas com futuros educadores/as ou professores/as. A grande maioria dos docentes respondeu também que, durante a sua formação, não teve qualquer contacto com ambos os ciclos de ensino – pré-escolar e 1.º ciclo (44,3%).

Ainda na Tabela 18 é possível constatar, que durante a formação inicial, para maioria dos docentes que respondeu a este questionário, existiu uma lacuna referente à abordagem temática da articulação entre ciclos de ensino, pois muitos docentes referem que “nunca” (31,9%) ou “às vezes” (27,8%) foi abordada a temática da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo.

Tabela 18 – Formação inicial (Frequências)

9. Durante a sua formação inicial:	1	2	3	4	5
1. Teve aulas conjuntas com futuros(as) educadores/as e professores(as)	26 (36,6%)	8 (11,3%)	13 (18,3%)	9 (12,7%)	15 (21,1%)
2. Teve contacto com ambos os ciclos de ensino (pré-escolar e o 1.º ciclo)	31 (44,3%)	10 (14,3%)	16 (22,9%)	8 (11,4%)	5 (7,1%)
3. Foi abordada a temática da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo	23 (31,9%)	8 (11,1%)	20 (27,8%)	10 (13,9%)	11 (15,3)

Legenda 1 – 1 – nunca; 2 – quase nunca, 3 – às vezes; 4 – quase sempre; 5 - sempre

No que se refere aos conhecimentos dos participantes relativamente a alguns documentos legislativos que regulamentam o pré-escolar e o 1.º ciclo - 10.ª questão – podemos verificar, segundo a Tabela 19, que os documentos menos conhecidos pelos docentes inquiridos são a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e a Circular 17/DSDC/DEPEB/2007. Para os docentes de ambos os ciclos os documentos mais conhecidos são a Organização Curricular e Programa – 1.º ciclo, o Currículo Nacional do Ensino Básico e a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tabela 19 – Conhecimento de documentos legais (Frequências)

10. Que conhecimentos possui sobre os seguintes documentos legais	1	2	3	4	5
1. LBSE	0 (0%)	4 (5,5%)	27 (37%)	33 (45,2%)	9 (12,3%)
2. Lei n.º 115-A/98 e suas alterações	3 (4,1%)	12 (16,4%)	29 (39,7%)	23 (31,5%)	6 (8,2%)
3. Lei n.º 57/98	10 (13,7%)	21 (28,8%)	20 (27,4%)	15 (20,5%)	7 (9,6%)
4. OCEPE	7 (9,6%)	18 (24,7%)	18 (24,7%)	14 (19,2%)	16 (21,9%)
5. Circular 17/DSDC/DEPEB/2007	11 (15,1%)	23 (31,5%)	17 (23,3%)	18 (24,7%)	4 (5,5%)
6. Currículo Nacional do E.B.	3 (4,1%)	9 (12,3%)	18 (24,7%)	23 (31,5%)	20 (27,4%)
7. Organização Curricular e Programa -1º ciclo	4 (5,5%)	10 (13,7%)	12 (16,4%)	21 (28,8%)	26 (35,6%)
8. DL n.º 241/2001 e suas alterações	6 (8,2%)	9 (12,3%)	24 (32,9%)	21 (28,8%)	13 (17,8%)

Legenda 2 – 1 – nenhum; 2 – pouco; 3 – algum; 4 – muito; 5 – bastante

Se analisarmos com mais pormenor esta questão, distribuindo as percentagens de cada documento especificamente pelos dois níveis de ensino – Tabela 20, podemos observar que os/as professores/as conhecem melhor o Currículo Nacional, o Programa do 1.º ciclo e o DL n.º 241/2001, enquanto que os educadores/as manifestam mais conhecimento sobre a Lei-Quadro, as Orientações Curriculares e a Circular 17/DSDC/DEPEB/200; no fundo os docentes conhecem melhor os documentos que necessitam de utilizar no seu dia a dia. A análise a esta questão revela que nem as educadoras nem os/as professores/as do 1.º ciclo conhecem aquilo que os colegas trabalham e exploram com as crianças antes ou depois de passarem nas suas salas.

Tabela 20 – Conhecimento de documentos legais em função do nível de ensino (Frequências)

10. Que conhecimentos possui sobre os seguintes documentos legais	1		2		3		4		5	
	Ed.	Prof.	Ed.	Prof.	Ed.	Prof.	Ed.	Prof.	Ed.	Prof.
1. LBSE	0 0%	0 0%	2 2,7%	2 2,7%	12 16,4%	15 20,4%	8 11%	25 34,2%	1 1,4%	8 11%
2. Lei n.º 115-A/98 e suas alterações	2 2,7%	1 1,4%	4 5,5%	8 11%	11 15,1%	18 24,7%	5 6,8%	18 24,7%	1 1,4%	5 6,8%
3. Lei n.º 57/98	0 0%	10 17,3%	1 1,4%	20 27,4%	7 9,6%	13 17,8%	11 15,1%	4 5,5%	4 5,5%	3 4,1%
4. OCEPE	0 0%	7 9,6%	0 0%	18 24,7%	1 1,4%	17 23,3%	9 12,3%	5 6,8%	13 17,8%	3 4,1%
5. Circular 17/DSDC/DEPEB/2007	1 1,4%	10 13,7%	3 4,1%	20 27,4%	6 8,2%	11 15,1%	11 15,1%	7 9,6%	2 2,7%	2 2,7%
6. Currículo Nacional do E.B.	3 4,1%	0 0%	8 11%	1 1,4%	9 12,3%	9 12,3%	2 2,7%	21 28,8%	1 1,4%	20 27,4%
7. Organização Curricular e Programa -1º ciclo	4 5,5%	0 0%	10 17,3%	0 0%	6 8,2%	6 8,2%	3 4,1%	18 24,7%	0 0%	26 35,6%
8. DL n.º 241/2001 e suas alterações	5 6,8%	1 1,4%	7 9,6%	2 2,7%	10 17,3%	14 19,2%	0 0%	21 28,8%	1 1,4%	12 16,4%

Legenda 3 – 1 – nenhum; 2 – pouco, 3 – algum; 4 – muito; 5 – bastante

B) Arranjo organizativo dos agrupamentos

O grupo B engloba a questão número 11, do questionário aplicado, que pretende obter dados relativos às estratégias organizativas que os agrupamentos adotam para facilitar a transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo. Segundo a Tabela 21, podemos verificar que a maioria dos docentes concorda que no seu agrupamento o trabalho articulado é promovido (58,9%), o projeto educativo inclui as necessidades dos dois ciclos (52,9%), o plano anual de atividades contempla atividades comuns para os dois ciclos (57,5%), os docentes de ambos os ciclos realizam reuniões periódicas para planificar e avaliar atividades conjuntas (52,1%), os docentes de ambos os ciclos realizam reuniões periódicas para discutir práticas e estratégias de articulação (55,6%), o trabalho articulado é considerado importante entre os docentes no percurso escolar das crianças (53,4%).

Tabela 21 – Organização do agrupamento perante a articulação interciclos (Frequências, Médias e Desvio Padrão)

11. Tomando o seu agrupamento como exemplo indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
1. Promove o trabalho articulado	1 (1,4%)	4 (5,5%)	16 (21,9%)	43 (58,9%)	9 (12,3%)	3,75	0,795
2. Projeto Educativo inclui necessidade de ambos os ciclos	2 (2,9%)	2 (2,9%)	18 (25,7%)	37 (52,9%)	11 (15,7%)	3,76	0,859
3. Plano anual de atividades contempla atividades comuns	0 (0%)	1 (1,4%)	7 (9,6%)	42 (57,5%)	23 (31,5%)	4,19	0,659
4. Docentes realizam reuniões periódicas para planificar/avaliar atividades conjuntas	0 (0%)	8 (11,0%)	15 (20,05%)	38 (52,1%)	12 (16,4%)	3,74	0,866
5. Docentes realizam reuniões periódicas para discutir práticas e estratégias de articulação	0 (0%)	7 (9,7%)	13 (18,1%)	40 (55,6%)	12 (16,7%)	3,79	0,838
6. Docentes conhecem os currículos de ambos os ciclos	1 (1,4%)	21 (28,8%)	27 (37,0%)	23 (31,5%)	1 (1,4%)	3,03	0,849
7. Agrupamento considera importante o trabalho articulado entre docentes no percurso escolar da criança	2 (2,7%)	2 (2,7%)	14 (19,2%)	39 (53,4%)	16 (21,9%)	3,89	0,875

Legenda 4 - 1 – discordo plenamente; 2 – discordo, 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo; 5 – concordo plenamente

Através da realização do teste t-student (Tabela 22) podemos verificar não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre educadores/as e professores/as excetuando no item 6. Neste item apesar da maioria dos inquiridos não concordar nem discordar que os docentes conhecem os currículos de ambos os ciclos, existem diferenças estatisticamente significativas entre educadoras e professores/as do 1.º ciclo ($t=2,332$; $p=0,023$) com os/as professores/as a concordarem mais do que as educadoras que os docentes conhecem o currículo de ambos os ciclos (médias respetivamente de 3,18 e 2,70).

Tabela 22 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da organização do agrupamento (teste t-student)

	Nível de ensino	Média	Desvio Padrão	t	P
6. Docentes conhecem os currículos de ambos os ciclos	Pré-escolar	2,70	0,876	2,332	0,023
	1.º ciclo	3,18	0,800		

C) Principais funções do pré-escolar e do 1.º ciclo

O grupo de análise C aborda duas questões relacionadas com as funções do pré-escolar e do 1.º ciclo – questões 12.1 e 12.2.

Começámos por analisar as opiniões dos docentes acerca das principais funções do pré-escolar – Tabela 23. As funções mais apontadas pelos docentes como sendo próprias do pré-escolar foram: promover o desenvolvimento pessoal e social (média – 4,76), desenvolver a autoestima e autoconfiança (média – 4,71), promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo (média – 4,69), despertar para a curiosidade e espírito crítico (média – 4,68), estimular o saber fazer, o aprender a aprender e a capacidade de resiliência (média – 4,66) e incentivar a participação das famílias no processo educativo (média – 4,65) - Tabela 23. Como é possível observar nenhuma destas funções está diretamente relacionada com conteúdos escolares, estão sim relacionadas com competências ao nível do desenvolvimento global das crianças e da sua preparação para o início da escolaridade obrigatória.

A função apontada, como sendo menos própria do pré-escolar, pelos docentes foi assegurar a guarda de crianças (média – 2,76).

Tabela 23 – Principais funções do pré-escolar (Frequências, Médias e Desvio Padrão)

12.1. O Pré-Escolar tem como principais funções	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
1. Assegurar a guarda de crianças	19 26,8%	12 16,9%	14 19,7%	19 26,8%	7 9,9%	2,76	1,368
2. Preparar para o início da escolaridade obrigatória	0 0%	0 0%	5 6,9%	32 44,4%	35 48,6%	4,42	0,622
3. Proporcionar momentos lúdicos	0 0%	0 0%	4 5,6%	34 47,9%	33 46,5%	4,41	0,599
4. Promover a expressão oral de ideias e conhecimentos	0 0%	0 0%	1 1,4%	27 38,0%	43 60,6%	4,59	0,523
5. Sensibilizar para a leitura e a escrita	0 0%	1 1,4%	4 5,6%	34 47,2%	33 45,8%	4,38	0,659
6. Promover a aquisição progressiva de regras básicas de higiene pessoal	0 0%	1 1,4%	0 0%	32 44,4%	39 54,2%	4,51	0,581
7. Promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças	0 0%	0 0%	0 0%	17 23,6%	55 76,4%	4,76	0,428
8. Criar hábitos e atitudes morais e civicamente responsáveis	0 0%	1 1,4%	2 2,8%	21 29,2%	48 66,7%	4,61	0,618
9. Fomentar a participação democrática	0 0%	0 0%	7 9,7%	31 43,1%	34 47,2%	4,38	0,659

(Cont.)

12.1. O Pré-Escolar tem como principais funções	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
10. Desenvolver a autoestima, autoconfiança e auto-organização	0 0%	0 0%	2 2,8%	17 23,6%	53 73,6%	4,71	0,516
11. Estimular o saber fazer, o aprender a aprender e a capacidade de resiliência	0 0%	0 0%	2 2,8%	20 28,2%	49 69,0%	4,66	0,533
12. Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo	0 0%	0 0%	1 1,4%	20 27,8%	51 70,8%	4,69	0,493
13. Despertar para a curiosidade e espírito crítico	0 0%	0 0%	1 1,4%	21 28,8%	51 69,9%	4,68	0,497
14. Promover a educação artística	0 0%	1 1,4%	2 2,8%	38 52,8%	31 43,1%	4,38	0,615
15. Propiciar conhecimento básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura portuguesa	0 0%	1 1,4%	3 4,2%	33 46,5%	34 47,9%	4,41	0,645
16. Desenvolver a aptidão para a resolução de problemas matemáticos	0 0%	1 1,4%	8 11,1%	37 51,4%	26 36,1%	4,22	0,697
17. Promover a compreensão espacial e temporal	0 0%	0 0%	3 4,2%	27 38,0%	41 57,7%	4,54	0,581
18. Desenvolver o raciocínio lógico-matemático	0 0%	0 0%	7 9,7%	29 40,3%	36 50,0%	4,40	0,664
19. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor	0 0%	0 0%	1 1,4%	26 36,1%	45 62,5%	4,61	0,519
20. Incentivar a participação das famílias no processo educativo	0 0%	0 0%	3 4,2%	19 26,4%	50 69,4%	4,65	0,561

Legenda 5 - 1 – discordo plenamente; 2 – discordo, 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo; 5 – concordo plenamente

Aquando da realização do teste t-sudent para esta questão (Tabela 24) verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre educadoras e professores/as relativamente às principais funções do pré-escolar na maioria das questões. A Tabela 24 revela essas diferenças. Verificamos que onze das vinte funções apresentam diferenças estatisticamente significativas. Apenas a função preparar para o início da escolaridade obrigatória foi escolhida por mais professores/as do que educadoras como sendo função própria do pré-escolar ($t= 2,799$, $P= 0,007$; médias respetivamente de 4,55 e 4,13).

Nas restantes funções propostas, as educadoras consideram mais do que os/as professores como sendo funções próprias do pré-escolar. As funções que apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os docentes dos diferentes níveis e ensino são:

- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático ($t= 3,593$; $P= 0,001$) – com as educadoras a considerarem mais do que os/as professores/as que desenvolver o

raciocínio lógico-matemático é função do pré-escolar (médias respetivamente de 4,78 e 4,22);

- Desenvolver a aptidão para a resolução de problemas matemáticos ($t= 3,467$; $P= 0,001$) – com as educadoras a considerarem mais do que os/as professores/as que desenvolver a aptidão para a resolução de problemas matemáticos é função do pré-escolar (médias respetivamente de 4,61 e 4,04).

Tabela 24 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função das principais funções do pré-escolar (teste t-student)

12.1. O Pré-Escolar tem como principais funções:	Nível de ensino	Média	Desvio Padrão	t	P
1. Assegurar a guarda de crianças	Pré-escolar	2,59	1,403	0,698	0,488
	1.º ciclo	2,84	1,359		
2. Preparar para o início da escolaridade obrigatória	Pré-escolar	4,13	0,694	2,799	0,007
	1.º ciclo	4,55	0,542		
3. Proporcionar momentos lúdicos	Pré-escolar	4,55	0,510	1,297	0,199
	1.º ciclo	4,35	0,631		
4. Promover a expressão oral de ideias e conhecimentos	Pré-escolar	4,77	0,429	1,997	0,050
	1.º ciclo	4,51	0,545		
5. Sensibilizar para a leitura e a escrita	Pré-escolar	4,65	0,487	2,535	0,013
	1.º ciclo	4,24	0,693		
6. Promover a aquisição progressiva de regras básicas de higiene pessoal	Pré-escolar	4,61	0,499	0,948	0,347
	1.º ciclo	4,47	0,616		
7. Promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças	Pré-escolar	4,87	0,344	1,448	0,152
	1.º ciclo	4,71	0,456		
8. Criar hábitos e atitudes morais e civicamente responsáveis	Pré-escolar	4,83	0,388	2,069	0,042
	1.º ciclo	4,51	0,681		
9. Fomentar a participação democrática	Pré-escolar	4,65	0,487	2,535	0,013
	1.º ciclo	4,24	0,693		
10. Desenvolver a autoestima, autoconfiança e auto-organização	Pré-escolar	4,91	0,288	2,838	0,020
	1.º ciclo	4,61	0,571		
11. Estimular o saber fazer, o aprender a aprender e a capacidade de resiliência	Pré-escolar	4,83	0,388	1,826	0,072
	1.º ciclo	4,58	0,577		
12. Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo	Pré-escolar	4,91	0,288	2,687	0,009
	1.º ciclo	4,59	0,537		
13. Despertar para a curiosidade e espírito crítico	Pré-escolar	4,87	0,344	2,212	0,030
	1.º ciclo	4,60	0,535		
14. Promover a educação artística	Pré-escolar	4,48	0,593	0,772	0,333
	1.º ciclo	4,33	0,625		
15. Propiciar conhecimento básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura portuguesa	Pré-escolar	4,57	0,507	0,240	0,158
	1.º ciclo	4,33	0,694		
16. Desenvolver a aptidão para a resolução de problemas matemáticos	Pré-escolar	4,61	0,499	3,467	0,001
	1.º ciclo	4,04	0,706		
17. Promover a compreensão espacial e temporal	Pré-escolar	4,74	0,449	2,095	0,040
	1.º ciclo	4,44	0,616		
18. Desenvolver o raciocínio lógico-matemático	Pré-escolar	4,78	0,422	3,593	0,001
	1.º ciclo	4,22	0,685		
19. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor	Pré-escolar	4,83	0,388	2,496	0,015
	1.º ciclo	4,51	0,545		
20. Incentivar a participação das famílias no processo educativo	Pré-escolar	4,83	0,388	1,826	0,072
	1.º ciclo	4,57	0,612		

A questão 12.2 do questionário aplicado às docentes do pré-escolar e aos/as professores/as do 1.º ciclo do ensino básico pretende descodificar quais as principais funções do 1.º ciclo. Na Tabela 25 é possível observar que em todas as funções propostas como sendo do 1.º ciclo, os docentes de ambos os ciclos responderam que concordavam ou concordavam plenamente com estas funções como sendo as principais funções deste ciclo.

Passamos a apontar as funções que obtiveram médias mais elevadas: promover a aprendizagem da leitura e da expressão escrita (4,78), utilizar a matemática para resolver problemas, raciocinar e comunicar (4,76), despertar para a curiosidade e espírito crítico (4,72). E verificamos que as duas funções mais escolhidas pelos docentes como sendo próprias do 1.º ciclo estão relacionadas especificamente com conteúdos escolares.

As funções consideradas pelos docentes como menos próprias do 1.º ciclo são: proporcionar momentos lúdicos (4,26) e promover a aquisição de regras básicas de higiene pessoal (4,31).

Tabela 25 – Principais funções do 1.º ciclo do ensino básico (Frequências, Médias e Desvio Padrão)

12.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como principais funções:	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
1. Ensinar a ler e a escrever	1 (1,4%)	4 (5,6%)	3 (4,2%)	18 (25,0%)	46 (63,9%)	4,44	0,918
2. Assegurar uma formação básica geral	0 (0%)	0 (0%)	2 (2,8%)	20 (27,8%)	50 (69,4%)	4,67	0,531
3. Proporcionar momentos lúdicos	0 (0%)	1 (1,4%)	7 (9,7%)	36 (50,0%)	28 (38,9%)	4,26	0,698
4. Enriquecer e alargar o vocabulário para aumentar a complexidade discursiva	0 (0%)	1 (1,4%)	0 (0%)	20 (27,8%)	51 (70,8%)	4,68	0,552
5. Promover a aprendizagem da leitura e da expressão escrita	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (22,2%)	56 (77,8%)	4,78	0,419
6. Promover a aquisição progressiva de regras básicas de higiene pessoal	0 (0%)	2 (2,8%)	3 (4,2%)	38 (52,8%)	29 (40,3%)	4,31	0,685
7. Promover o conhecimento sobre os seus direitos e responsabilidade sociais	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,4%)	24 (33,3%)	47 (65,3%)	4,64	0,512
8. Desenvolver competências e formas de estar próprias de uma cidadania ativa	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (35,2%)	46 (64,8%)	4,65	0,481
9. Fomentar a participação democrática	0 (0%)	0 (0%)	3 (4,2%)	32 (44,4%)	37 (51,4%)	4,47	0,581
10. Desenvolver a autoestima, autoconfiança e auto-organização	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (34,7%)	47 (65,3%)	4,65	0,479
11. Estimular o saber fazer, o aprender a aprender e a capacidade de resiliência	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (31,0%)	49 (69,0%)	4,69	0,466
12. Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (31,5%)	50 (68,5%)	4,68	0,468

(Cont.)

12.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como principais funções:	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
13. Despertar para a curiosidade e espírito crítico	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (27,8%)	52 (72,2%)	4,72	0,451
14. Desenvolver a construção de uma cultura científica de base	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,4%)	23 (31,9%)	48 (66,7%)	4,65	0,508
15. Desenvolver o conhecimento da sociedade e da cultura portuguesa	0 (0%)	0 (0%)	3 (4,1%)	29 (39,7%)	41 (56,2%)	4,52	0,580
16. Utilizar a matemática para analisar e resolver problemas, raciocinar e comunicar	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (23,6%)	55 (76,4%)	4,76	0,428
17. Desenvolver aspetos relacionados com a visualização e a orientação espacial	0 (0%)	1 (1,4%)	1 (1,4%)	29 (40,3%)	41 (56,9%)	4,53	0,604
18. Promover uma compreensão global dos números e das operações e suas relações	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,4%)	21 (29,2%)	50 (69,4%)	4,68	0,499
19. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,4%)	27 (37,5%)	44 (61,1%)	4,60	0,522
20. Incentivar a participação das famílias no processo educativo	0 (0%)	0 (0%)	3 (4,2%)	23 (31,9%)	46 (63,9%)	4,60	0,573

Legenda 6 - 1 – discordo plenamente; 2 – discordo, 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo; 5 – concordo plenamente

Na Tabela 26 podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre educadores/as e professores/as relativamente às principais funções do 1.º ciclo (teste t-student).

Tabela 26 – Principais funções do 1.º ciclo do ensino básico em função do nível de ensino (Médias e Desvio Padrão)

12.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como principais funções:	Nível de ensino	Média	Desvio Padrão
1. Ensinar a ler e a escrever	Pré-escolar	4,52	0,665
	1.º ciclo	4,41	1,019
2. Assegurar uma formação básica geral	Pré-escolar	4,57	0,590
	1.º ciclo	4,71	0,500
3. Proporcionar momentos lúdicos	Pré-escolar	4,26	0,619
	1.º ciclo	4,27	0,730
4. Enriquecer e alargar o vocabulário para aumentar a complexidade discursiva	Pré-escolar	4,65	0,487
	1.º ciclo	4,69	0,585
5. Promover a aprendizagem da leitura e da expressão escrita	Pré-escolar	4,83	0,388
	1.º ciclo	4,76	0,434
6. Promover a aquisição progressiva de regras básicas de higiene pessoal	Pré-escolar	4,17	0,778
	1.º ciclo	4,37	0,636
7. Promover o conhecimento sobre os seus direitos e responsabilidade sociais	Pré-escolar	4,65	0,573
	1.º ciclo	4,63	0,487
8. Desenvolver competências e formas de estar próprias de uma cidadania ativa	Pré-escolar	4,65	0,487
	1.º ciclo	4,65	0,483
9. Fomentar a participação democrática	Pré-escolar	4,48	0,593
	1.º ciclo	4,47	0,581

(Cont.)

12.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como principais funções:	Nível de ensino	Média	Desvio Padrão
10. Desenvolver a autoestima, autoconfiança e auto-organização	Pré-escolar	4,65	0,487
	1.º ciclo	4,65	0,481
11. Estimular o saber fazer, o aprender a aprender e a capacidade de resiliência	Pré-escolar	4,70	0,470
	1.º ciclo	4,69	0,468
12. Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo	Pré-escolar	4,70	0,470
	1.º ciclo	4,68	0,471
13. Despertar para a curiosidade e espírito crítico	Pré-escolar	4,74	0,449
	1.º ciclo	4,71	0,456
14. Desenvolver a construção de uma cultura científica de base	Pré-escolar	4,70	0,470
	1.º ciclo	4,63	0,528
15. Desenvolver o conhecimento da sociedade e da cultura portuguesa	Pré-escolar	4,61	0,499
	1.º ciclo	4,48	0,614
16. Utilizar a matemática para analisar e resolver problemas, raciocinar e comunicar	Pré-escolar	4,78	0,422
	1.º ciclo	4,76	0,434
17. Desenvolver aspetos relacionados com a visualização e a orientação espacial	Pré-escolar	4,48	0,511
	1.º ciclo	4,55	0,647
18. Promover uma compreensão global dos números e das operações e suas relações	Pré-escolar	4,70	0,470
	1.º ciclo	4,67	0,516
19. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor	Pré-escolar	4,61	0,499
	1.º ciclo	4,59	0,537
20. Incentivar a participação das famílias no processo educativo	Pré-escolar	4,48	0,730
	1.º ciclo	4,65	0,481

É interessante refletir sobre as duas questões anteriores, relativas às funções de cada nível de ensino. Verificamos que parece haver concordância com as funções do 1.º ciclo mas o mesmo não acontece com as funções do pré-escolar. Em relação às últimas, existe uma enorme discrepância onde 11 dos 20 itens apresentam diferenças estatisticamente significativas do que as educadoras e professores/as consideram como principais funções do pré-escolar. Verificamos ainda que enquanto que as funções mais apontadas como sendo próprias do 1.º ciclo estão especificamente relacionadas com conteúdos escolares, as funções mais apontadas como sendo próprias do pré-escolar estão relacionadas com competências ao nível do desenvolvimento global das crianças e da sua preparação para o início do escolaridade obrigatória.

D) Importância da frequência no pré-escolar

A questão 12.3 pretende identificar porque motivos a frequência no pré-escolar se manifesta importante no 1.º ciclo para educadoras e professores/as do 1.º ciclo.

Através da análise da Tabela 27 é possível verificar que a grande maioria dos docentes concorda ou concorda plenamente que a frequência no pré-escolar se revela importante devido às várias competências que as crianças aí adquirem. Apesar disso, segundo os inquiridos, a competência mais desenvolvida pela frequência no pré-escolar é uma melhor comunicação por parte das crianças (média de 4,49) e a competência menos desenvolvida é o sentido de responsabilidade por parte das crianças (média de 3,85).

Tabela 27 – Frequências, Médias e Desvio Padrão das respostas dadas pelos participantes relativamente à importância da frequência no 1.º ciclo

12.3. A frequência do pré-escolar manifesta-se importante no 1.º ciclo, porque as crianças:	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
1. Apresentam uma maior autoestima	0 (0%)	2 (2,8%)	11 (15,3%)	37 (51,4%)	22 (30,6%)	4,10	0,754
2. São socialmente mais competentes	0 (0%)	3 (4,2%)	7 (9,7%)	35 (48,6%)	27 (37,5%)	4,19	0,781
3. Possuem uma melhor capacidade de comunicação	0 (0%)	1 (1,4%)	1 (1,4%)	32 (44,4%)	38 (52,8%)	4,49	0,695
4. São autónomas e capazes de tomar iniciativa	0 (0%)	1 (1,4%)	5 (7,0%)	39 (54,9%)	26 (36,6%)	4,27	0,654
5. Possuem regras e normas assimiladas	0 (0%)	0 (0%)	13 (18,1%)	35 (48,6%)	24 (33,3%)	4,15	0,705
6. São mais criativas	0 (0%)	2 (2,8%)	15 (20,8%)	38 (52,8%)	17 (23,6%)	3,97	0,750
7. Possuem um raciocínio lógico-matemático mais desenvolvido	0 (0%)	0 (0%)	6 (8,3%)	42 (58,3%)	24 (33,3%)	4,25	0,599
8. Possuem maior capacidade de concentração/atenção	0 (0%)	3 (4,2%)	17 (23,6%)	34 (47,2%)	18 (25,0%)	3,93	0,811
9. Apresentam maior maturidade	0 (0%)	3 (4,2%)	15 (20,8%)	36 (50,0%)	18 (24,7%)	3,96	0,795
10. Manifestam mais competências de aprendizagem	0 (0%)	0 (0%)	7 (9,7%)	42 (58,3%)	23 (31,9%)	4,22	0,610
11. Possuem mais conhecimentos curriculares (matemáticos, linguísticos, etc.)	0 (0%)	0 (0%)	7 (9,7%)	41 (56,2%)	24 (32,9%)	4,24	0,617
12. São mais responsáveis	0 (0%)	3 (4,2%)	18 (25,0%)	38 (52,8%)	13 (18,1%)	3,85	0,763

Legenda 7 - 1 – discordo plenamente; 2 – discordo, 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo; 5 – concordo plenamente

Não deixa de ser pertinente perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas de educadoras e professores/as sobre a importância da frequência no pré-escolar. Podemos observar essas diferenças na Tabela 28, onde é possível verificar que as educadoras consideram a frequência no pré-escolar mais

importante do que os/as professores/as, nomeadamente nos itens relacionados diretamente com as competências escolares.

Tabela 28 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da importância da frequência no 1.º ciclo (teste t-student)

12.3. A frequência do pré-escolar manifesta-se importante no 1.º ciclo, porque as crianças:	Nível de ensino	Média	Desvio Padrão	t	P
1. Apresentam uma maior autoestima	Pré-escolar	4,22	0,600	0,926	0,358
	1.º ciclo	4,04	0,815		
2. São socialmente mais competentes	Pré-escolar	4,52	0,593	2,528	0,014
	1.º ciclo	4,04	0,815		
3. Possuem uma melhor capacidade de comunicação	Pré-escolar	4,65	0,487	1,614	0,111
	1.º ciclo	4,41	0,643		
4. São autónomas e capazes de tomar iniciativa	Pré-escolar	4,43	0,590	1,505	0,137
	1.º ciclo	4,19	0,673		
5. Possuem regras e normas assimiladas	Pré-escolar	4,48	0,593	2,810	0,006
	1.º ciclo	4,00	0,707		
6. São mais criativas	Pré-escolar	4,04	0,767	0,550	0,584
	1.º ciclo	3,94	0,747		
7. Possuem um raciocínio lógico-matemático mais desenvolvido	Pré-escolar	4,48	0,511	2,279	0,026
	1.º ciclo	4,14	0,612		
8. Possuem maior capacidade de concentração/atenção	Pré-escolar	4,26	0,752	2,451	0,017
	1.º ciclo	3,78	0,798		
9. Apresentam maior maturidade	Pré-escolar	4,13	0,815	1,264	0,211
	1.º ciclo	3,88	0,781		
10. Manifestam mais competências de aprendizagem	Pré-escolar	4,57	0,507	3,520	0,001
	1.º ciclo	4,06	0,592		
11. Possuem mais conhecimentos curriculares (matemáticos, linguísticos, etc.)	Pré-escolar	4,57	0,507	3,314	0,001
	1.º ciclo	4,08	0,607		
12. São mais responsáveis	Pré-escolar	4,30	0,470	3,799	0,000
	1.º ciclo	3,63	0,782		

E) Estratégias facilitadoras

Passemos agora à análise conjunta das duas últimas questões (13. e 14.) do questionário aplicado, questões estas que remetem para as estratégias facilitadoras da transição entre pré-escolar e o 1.º ciclo. Assim, a questão 13, propõe a escolha do grau de concordância relativamente às estratégias que poderiam facilitar esta transição, enquanto que a questão 14, destina-se a perceber quais as estratégias que são aplicadas, na prática, pelos docentes para facilitar a transição entre estes dos

ciclos de ensino; sendo que as estratégias propostas são comuns às duas questões (Tabela 29).

Tabela 29 – Concordância e aplicação de estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (Frequências, Médias e Desvio Padrão)

Estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico		1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
1. Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças	Concordância	0 (0%)	1 (1,4%)	2 (2,8%)	40 (55,6%)	29 (40,3%)	4,35	0,609
	Aplicação	6 (8,7%)	6 (8,7%)	24 (34,8%)	29 (42,0%)	4 (5,8%)	3,28	1,013
2. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo	Concordância	0 (0%)	0 (0%)	5 (6,9%)	42 (58,3%)	25 (34,7%)	4,28	0,587
	Aplicação	6 (8,7%)	11 (15,9%)	20 (29,0%)	19 (27,5%)	13 (18,8%)	3,32	1,207
3. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola	Concordância	0 (0%)	3 (4,2%)	12 (16,7%)	41 (56,9%)	16 (22,2%)	3,97	0,750
	Aplicação	24 (35,8%)	13 (19,4%)	15 (22,4%)	11 (16,4%)	4 (6,0%)	2,37	1,289
4. Troca de informações entre professores/as e educadores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas	Concordância	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	27 (37,0%)	46 (63,0%)	4,63	0,486
	Aplicação	0 (0%)	6 (8,7%)	15 (21,7%)	31 (44,9%)	17 (24,6%)	3,86	0,896
5. Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º CEB	Concordância	0 (0%)	1 (1,4%)	11 (15,3%)	42 (58,3%)	18 (25%)	4,07	0,678
	Aplicação	20 (29,4%)	13 (19,1%)	11 (16,2%)	18 (26,4%)	6 (8,8%)	2,66	1,378
6. Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a tendo em vista o sucesso escolar da criança	Concordância	0 (0%)	1 (1,4%)	8 (11,0%)	40 (54,8%)	24 (32,9%)	4,19	0,680
	Aplicação	6 (8,6%)	10 (14,3%)	16 (22,9%)	29 (41,4%)	9 (12,9%)	3,36	1,143
7. Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças	Concordância	0 (0%)	0 (0%)	3 (4,1%)	41 (56,2%)	29 (39,7%)	4,36	0,562
	Aplicação	9 (12,9%)	8 (11,4%)	16 (22,9%)	23 (32,9%)	14 (20,0%)	3,36	1,286

Legenda 8

Concordância: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo, 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo; 5 – concordo plenamente

Aplicação: 1- nunca, 2- algumas vezes, 3- às vezes, 4 – muitas vezes, 5 sempre

Analisando a Tabela 29 é possível observar a discrepância entre as respostas dadas na concordância com as estratégias facilitadoras e na sua aplicação na prática. A grande maioria dos docentes concorda ou concorda plenamente (acima dos 70% em todas as questões) com todas as estratégias aplicadas como sendo facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo. Relativamente à aplicação destas mesmas estratégias é possível observar uma maior divergência nas respostas obtidas, sendo que as percentagens mais altas em todos os itens variam entre os 20,5% e os 42,5%. Assim, observamos que apesar dos docentes concordarem com todas as estratégias, aplicam-nas em menor escala.

Decidimos ainda verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre o nível de ensino e a concordância e aplicação das estratégias, realizando o teste-t para amostras emparelhadas (Tabela 30).

Tabela 30 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da concordância com estratégias facilitadoras da articulação interciclos (teste t-student)

13.1. Estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico	Nível de ensino	Média	Desvio Padrão	t	P
1. Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças	Pré-escolar	4,65	0,487	3,081	0,003
	1.º ciclo	4,20	0,612		
2. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo	Pré-escolar	4,57	0,507	3,005	0,004
	1.º ciclo	4,14	0,557		
3. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola	Pré-escolar	4,22	0,795	1,937	0,057
	1.º ciclo	3,86	0,707		
4. Troca de informações entre professores/as e educadores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas	Pré-escolar	4,70	0,470	0,779	0,439
	1.º ciclo	4,60	0,495		
5. Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informação sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB	Pré-escolar	4,30	0,703	2,059	0,043
	1.º ciclo	3,96	0,644		
6. Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a tendo em vista o sucesso escolar da criança	Pré-escolar	4,30	0,765	0,958	0,341
	1.º ciclo	4,14	0,639		
7. Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças	Pré-escolar	4,57	0,590	2,213	0,030
	1.º ciclo	4,26	0,527		

Após a análise da Tabela 30, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à concordância com quatro estratégias sendo sempre as educadoras a concordarem mais com as estratégias 1, 2, 5 e 7 do que os/as professores/as. É possível verificar também que em todos os itens são as educadoras que apresentam médias mais elevadas, ou seja, que concordam mais com as estratégias propostas.

Aquando da realização do teste-t para verificarmos se existiriam diferenças estatisticamente significativas entre educadoras e professores/as e a aplicação das estratégias propostas percebemos tal não acontecia (Tabela 31).

Tabela 31 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da aplicação com estratégias facilitadoras da articulação interciclos (teste t-student)

13.1. Estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico	Nível de ensino	Média	Desvio Padrão	t	P
1. Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças	Pré-escolar	3,61	0,722	1974	0,53
	1.º ciclo	3,11	1,100		
2. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo	Pré-escolar	3,70	1,020	1,868	0,66
	1.º ciclo	3,13	1,258		
3. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola	Pré-escolar	2,55	1,371	0,763	0,448
	1.º ciclo	2,29	1,254		
4. Troca de informações entre professores/as e educadores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas	Pré-escolar	3,77	0,813	0,520	0,605
	1.º ciclo	3,89	0,938		
5. Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informação sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB	Pré-escolar	3,00	1,309	1,410	0,165
	1.º ciclo	2,50	1,394		
6. Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a tendo em vista o sucesso escolar da criança	Pré-escolar	3,26	1,137	0,490	0,625
	1.º ciclo	3,40	1,155		
7. Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças	Pré-escolar	3,26	1,287	0,436	0,664
	1.º ciclo	3,40	1,296		

Apesar da análise da Tabela 31 remeter para a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre educadoras e professores/as na aplicação de estratégias facilitadoras da articulação interciclos, é possível verificar que as

educadoras têm médias superiores nos itens 1, 2, 3 e 5; enquanto que os/as professores/as apresentam médias superiores nos itens 4, 5 e 7.

Decidimos analisar as diferenças entre as médias da concordância e da aplicação das estratégias propostas para verificar se existiram ou não diferenças estatisticamente significativas entre a concordância e a aplicação dessas estratégias (Tabela 32).

Tabela 32 - Análise das diferenças das médias de concordância e de aplicação de estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (test-t student para amostras emparelhadas)

Estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico	Média de concordância com as estratégias	Média de aplicação das estratégias	Diferenças entre as médias	t	P
1. Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças	4,35	3,28	1,07	9,201	0,000
2. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo	4,28	3,32	0,96	7,439	0,000
3. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola	3,97	2,37	1,6	9,956	0,000
4. Troca de informações entre professores/as e educadores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas	4,63	3,86	0,77	6,715	0,000
5. Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º CEB	4,07	2,66	1,41	8,766	0,000
6. Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a tendo em vista o sucesso escolar da criança	4,19	3,36	0,83	6,808	0,000
7. Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças	4,36	3,36	1,00	7,020	0,000

Na Tabela 32 podemos observar que a média de concordância é sempre superior à média de aplicação das estratégias facilitadoras de articulação. Assim, podemos observar que tanto para a concordância como para a aplicação das estratégias propostas a média mais elevada recai sobre a troca de informações entre

os docentes sobre as crianças (médias de 4,63 e de 3,86 respetivamente) e a mais baixa, ou seja aquela com que os docentes menos concordam como sendo uma estratégia facilitadora da transição, é a organização de visitas guiadas para pais e crianças à nova escola (médias de 3,97 e de 2,37 respetivamente).

Verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre concordância e aplicação das estratégias propostas, mostrando uma grande discrepância entre o que é considerado como facilitador da transição e aquilo que é realmente implementado na prática.

Decidimos ainda verificar se se mantinha a diferença estatisticamente significativa entre a concordância e a aplicação nas educadoras e nos/as professores/as. Verificámos que esta diferença se mantinha – todos os itens apresentam diferenças estatisticamente significativas, sendo que tanto as educadoras como os/as professores/as concordam mais mas aplicam menos as estratégias por nós propostas capazes de facilitar a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo (Tabela 33).

Tabela 33 - Análise das diferenças do nível de ensino, em função da concordância e da aplicação com estratégias facilitadoras da articulação interciclos (teste t-student)

Estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico		Pré-Escolar				1.º Ciclo			
		Média	Desvio padrão	t	P	Média	Desvio padrão	t	P
1. Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças	Concordância	4,65	0,487	6,521	0,000	4,22	0,629	6,965	0,000
	Aplicação	3,61	0,722			3,11	1,100		
2. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo	Concordância	4,57	0,507	3,657	0,000	4,15	0,595	6,511	0,000
	Aplicação	3,70	1,020			3,13	1,258		
3. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola	Concordância	4,23	0,813	5,286	0,000	3,87	0,726	8,453	0,000
	Aplicação	2,55	1,371			2,29	1,254		
4. Troca de informações entre professores/as e educadores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas	Concordância	4,73	0,456	4,983	0,000	4,60	0,496	4,822	0,000
	Aplicação	3,77	0,813			3,89	0,938		
5. Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º CEB	Concordância	4,27	0,703	4,667	0,000	4,00	0,632	7,381	0,000
	Aplicação	3,00	1,309			2,50	1,394		

(Cont.)

Estratégias facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico		Pré-Escolar				1.º Ciclo			
		Média	Desvio padrão	t	P	Média	Desvio padrão	t	P
6. Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a tendo em vista o sucesso escolar da criança	Concordância	4,30	0,765	4,899	0,000	4,17	0,637	4,919	0,000
	Aplicação	3,26	1,137			3,40	1,155		
7. Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças	Concordância	4,57	0,590	5,118	0,000	4,26	0,530	5,027	0,000
	Aplicação	3,26	1,287			3,40	1,296		

Breve Síntese

Percebemos com a análise a este questionário que muitos docentes não tiveram aulas conjuntas com futuros/as professores/as e educadores/as, apenas conhecem os documentos legislativos de que necessita no seu dia a dia e o currículo do seu nível de ensino; os agrupamentos consideram importante o trabalho articulado e promovem-no realizando reuniões de articulação e construindo documentos que contemplam as necessidades de ambos os ciclos (como o plano anual de atividades e o projeto educativo).

Relativamente às principais funções de cada ciclo percebemos que todos os docentes inquiridos concordam com as funções por nós propostas como sendo próprias do 1.º ciclo, mas o mesmo não acontece com as funções do pré-escolar. Pois, durante a análise desta questão, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre educadoras e professores/as acerca daquilo que estes/as consideram como principais funções do pré-escolar. Assim sendo, há concordância com as funções do 1.º ciclo (e as mais apontadas estão diretamente relacionadas com conteúdos escolares) mas as funções do pré-escolar ainda não estão bem clarificadas por todos os docentes (as funções mais apontadas como próprias deste ciclo prendem-se com competências ao nível global e da sua preparação para a escolaridade obrigatória).

Apuramos ainda que todos os docentes consideram importante a frequência no pré-escolar, apesar de existirem diferenças estatisticamente significativas entre educadoras e professores/as com as educadoras a considerarem mais importante a

frequência neste ciclo. Os docentes consideraram que a competência mais desenvolvida, devido à frequência das crianças no pré-escolar, é a capacidade de comunicação e a menos estimulada é o sentido de responsabilidade.

Finalmente verificamos que a grande maioria dos docentes concorda com todas as estratégias facilitadoras da transição interciclos por nós propostas mas, quando chega a altura de aplicar, efetivamente, estas mesmas estratégias as médias baixam drasticamente. Isto remete-nos para a vontade e conhecimento expressos por parte dos docentes de ambos os ciclos sobre as várias estratégias promotoras de uma articulação efetiva mas que, na prática, as estratégias conhecidas não são aplicadas.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO GLOBAL E CONCLUSÕES

Numa primeira fase desta discussão propomo-nos clarificar se os objetivos/questões de investigação foram ou não atingidos, fazendo um levantamento das questões e respondendo às mesmas com material recolhido durante todo este estudo. Finamente faremos uma conclusão de todo o trabalho desenvolvido durante este percurso e apresentaremos as limitações do estudo, alguma sugestões para a continuação este estudo e a implicação prática do mesmo.

De uma forma geral pensamos que, durante o decorrer de todo este processo, conseguimos atingir os objetivos propostos para esta investigação. Passamos agora a apresentar as questões de investigação e as respostas que encontramos durante o decorrer da mesma.

Os Diretores de Escolas reconhecem a importância da articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB?

Respondemos a esta questão com informação retirada da análise das entrevistas efetuadas, constatamos então que os/as diretores/as entrevistados reconhecem a importância da articulação entre estes dois ciclos de ensino e tentam promovê-la de várias formas, pois consideram que a mesma permite que os professores conheçam de antemão o diagnóstico das crianças e das turmas, do currículo e das famílias possibilitando aos docentes iniciarem o novo ano letivo com a preparação necessária para receber um novo grupo de alunos respeitando a individualidade de cada um.

Como se organizam os Agrupamentos de Escolas para promoverem um trabalho articulado entre os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo?

Através de informações retiradas da análise das entrevistas e dos questionários aplicados, verificamos que tanto os/as diretores/as como os docentes afirmam que o trabalho articulado é considerado importante para o agrupamento. Verificamos ainda que são dinamizadas, por todos os agrupamentos estudados, reuniões de articulação periódicas, o projeto educativo de agrupamento e o plano anual de atividades são efetuados conjuntamente e incluem necessidades dos dois ciclos de ensino.

Educadores e professores apresentam perspectivas semelhantes acerca da legislação e das funções próprias de ambos os níveis de ensino (pré-escolar e 1.º ciclo)?

Ao analisarmos os questionários aplicados verificamos que a maioria dos docentes não conhece a legislação do ciclo que não leciona, conhecendo apenas os documentos que necessita de utilizar no seu dia a dia. Deparamo-nos também com diferentes perceções acerca dos principais objetivos do pré-escolar. Os docentes, de ambos os níveis, concordam com as principais funções do 1.º ciclo por nós propostas, mas o mesmo já não acontece com as funções do pré-escolar. Verificamos que as funções mais apontadas como sendo próprias do pré-escolar estão relacionadas com competências ao nível do desenvolvimento global das crianças e da sua preparação para o início da escolaridade obrigatória, enquanto que as funções mais apontadas como sendo próprias do 1.º ciclo estão especificamente relacionadas com conteúdos escolares. O que nos leva a deduzir que a educação de infância é ainda vista, muitas vezes, como uma preparação para a entrada na escolaridade obrigatória e não com as características e especificidades que lhe são próprias.

Assim, podemos concluir que educadoras e professores/as apresentam perspectivas divergentes relativamente às funções dos ciclos de ensino em questão e muitos apenas conhecem a legislação que regulamenta o ciclo de ensino que lecionam, o que se antevê como um entrave à articulação inter-ciclos.

De entre uma série de estratégias de articulação por nós propostas, quais as que são consideradas pelos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo como facilitadoras da transição entre estes dois ciclos de ensino?

Após analisarmos os questionários verificamos que a grande maioria dos docentes concorda com todas as estratégias por nós propostas como sendo facilitadoras da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo. Constatamos ainda que são as educadoras que concordam mais com as estratégias de articulação por nós propostas. Verificamos também que apesar de serem sempre as educadoras a concordarem mais com as estratégias por nós propostas em quatro dos sete itens as diferenças entre educadoras e professores/as são estatisticamente significativas. São elas:

- Troca de informações entre professores/as e educadores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas;

- Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças;
- Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças.

De entre uma série de estratégias de articulação facilitadoras da transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo por nós propostas, quais as que são efetivamente utilizadas pelos educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo para facilitar esta transição?

De entre uma série de estratégias de articulação por nós propostas, educadoras de infância e professores/as do 1.º ciclo apontaram como as que mais utilizam as seguintes:

- Troca de informações entre professores/as e educadores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas;
- Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças;
- Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a.

Verificamos ainda que não existem diferenças estatisticamente significativas entre educadoras e professores/as na aplicação de estratégias facilitadoras da articulação interciclos. Apesar disso as educadoras apresentam médias superiores em quatro das sete estratégias por nós propostas (1,2,3,5).

Educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo apresentam diferenças entre a concordância e a aplicação efetiva das várias estratégias de articulação por nós propostas?

Ao analisarmos em conjunto as questões acerca da concordância e da aplicação das estratégias promotoras de uma articulação interciclos deparámo-nos com uma situação interessante, verificamos que a média de concordância é sempre superior à média de aplicação das destas estratégias.

Verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre concordância e aplicação das estratégias propostas, mostrando uma grande discrepância entre o que é considerado como facilitador da transição e aquilo que é realmente implementado na prática.

Percebemos também a que a diferença estatisticamente significativa entre a concordância e a aplicação das estratégias mantem-se independentemente de serem as educadoras ou os/as professores/as a responder, o que quer dizer que tanto as educadoras como os/as professores/as concordam mais mas aplicam menos as estratégias por nós propostas capazes de facilitar a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo.

Esta constatação mostra-nos que os docentes de ambos os ciclos possuem vontade e conhecimento expressos várias estratégias promotoras de uma articulação interciclos mas, quando chega o momento de as aplicar, na prática, isto não acontece.

Os Diretores/as e os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo dos agrupamentos dos concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira consideram que existe uma transição articulada efetivamente praticada entre os docentes do pré-escolar e os do 1.º ciclo?

Todos/as os/as diretores/as afirmaram que existe uma articulação efetiva, entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, a decorrer nos agrupamentos inseridos neste estudo. A maioria afirmou que esta articulação ocorre *sem dúvida!* Um dos/as diretores/as afirmou ainda que, apesar da existência de articulação interciclos, esta ainda não é muito rigorosa: *efetiva, efetiva, que seja muito rigorosa, estamos a caminhar para lá, até porque este é um trabalho que esta agora a ser iniciado* (D5).

Os docentes por sua vez também concordaram (cerca de 70%) que o agrupamento onde lecionam promove a articulação destes dois ciclos aquando questionados acerca do arranjo organizativo dos agrupamentos.

Apesar destas afirmações existem depois alguns pontos que suscitam dúvidas relativamente à prática efetiva da articulação interciclos. Os/as diretores/as afirmam que a falta de tempo e a não existência de uma prática de partilha entre os docentes são um entrave à articulação. E os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo, que até de concordam com as funções do 1.º ciclo apresentam dúvidas relativamente às funções do pré-escolar o que remete para o não conhecimento mútuo do trabalho dos parceiros. Pensamos que todos se esforçam para atingir a meta ou seja, a articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, mas que efetivamente esta ainda não decorre plenamente. Talvez pela falta de colaboração entre os docentes dos dois níveis, pelo

desconhecimento mútuo das respectivas práticas educativas e pela incompreensão ou melhor a desvalorização e os preconceitos relativamente ao trabalho de cada um dos níveis.

As políticas da educação assumem hoje uma importância central na organização dos sistemas educativos, apesar de uma clara valorização do estatuto da criança e da importância dada à sua educação, as escolas tem-se confrontado com dificuldades em assegurar uma continuidade entre as várias etapas escolares. Sendo a falta de articulação interciclos um problema recentemente reconhecido, provocado por duas culturas profissionais isoladas, não obstante esta articulação estar bem patenteada na legislação, torna-se necessário assegurar uma aprendizagem que não decorra de forma fragmentada mas sim, de modo contínuo e evolutivo, procurando dar continuidade e coerência à ação educativa para promover o desenvolvimento harmonioso da criança.

Todo o processo de transição é complexo e único para cada criança pois o seu desenvolvimento é afetado pelas experiências diretas e indiretas produzidas pelo contexto sociocultural onde a mesma está inserida, logo, a transição e a adaptação da criança à escola é influenciada pelas suas características individuais, pelo passado familiar e pelas suas tendências sociais. A articulação interciclos não depende apenas dos participantes mais ativos na educação das crianças (as próprias, os docentes e os pais/encarregados de educação) mas sim de toda a comunidade envolvente incluindo parceiros educativos e serviços municipais.

As transições escolares revelam-se, por vezes, difíceis devido a descontinuidades institucionais tanto a nível organizacional como a nível social. Ao nível organizacional existem diferenças de escola para escola, de tamanho, departamento, rastreamento, exigências académicas, expectativas dos professores e autonomia das crianças. Ao nível social as descontinuidades caem sobre a diversidade da população escolar, as relações com os professores e o sentimento de pertença. Quando as crianças mudam de escola são normalmente confrontadas com um aumento de tamanho da escola, um aumento da heterogeneidade e do número de crianças, mais normas e regras escolares, menos tolerância para comportamentos desviantes e relações menos próximas com os docentes.

A transição para o primeiro ano de escolaridade é marcada por tensões, desafios e inseguranças, envolvendo grandes incertezas emocionais e trazendo uma nova identidade, um novo papel que a criança terá que assumir. A mudança pode

trazer a emoção dos novos começos, a expectativa de conhecer novas pessoas e de fazer novos amigos, a oportunidade de aprender coisas novas, mas pode também, trazer a apreensão do desconhecido que causará confusão e ansiedade. Competências como boa comunicação, capacidade de resiliência, auto determinação e a capacidade para resolver problemas ajudam as crianças a superar sem dificuldades a entrada para a nova escola. As crianças também devem ser capazes de seguir uma direção, de ser responsáveis pelos seus pertences, de saber esperar e revezar-se com os seus colegas, de procurar ajuda quando necessitam, de cumprir ordens e de saber lidar com a frustração.

Para que a transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo seja um processo natural e um desafio para todos os intervenientes é importante que ambas as valências se constituam como ambientes estimulantes de aprendizagem e de desenvolvimento para todas e cada uma das crianças. Torna-se assim necessário assegurar uma aprendizagem continua e evolutiva e para o conseguir é fundamental alcançar novas formas de cooperação entre todos os participantes deste processo, para que assim as transições entre ciclos de ensino sejam coconstruídas. Assegurar a continuidade educativa do processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, deve passar também pela construção de currículos que garantam uma progressão sem lacunas entre as experiências vividas na fase pré-escolar e do 1.º ciclo.

A transição deverá ser um momento sem sobressaltos onde a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, a organização dos conteúdos curriculares, a partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, a prática de atividades específicas para a transição devem ser construídas por todos os participantes deste processo.

Assim, concluímos dizendo que os/as Diretores/as dos Agrupamentos de Escolas, dos Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira, consideram que existe, nos seus agrupamentos, uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, promovem reuniões de articulação entre educadores/as e professores/as do 1.º ciclo, assumem preferência pela continuidade das turmas e apoiam projetos comuns a ambos os ciclos, proporcionam ainda visitas à escola do 1.º ciclo para que os novos alunos a conheçam com o objetivo principal de proporcionar a transmissão do diagnóstico das crianças, das turmas, das famílias e do currículo para que os/as professores/as que prosseguem com a turma possam dar continuidade ao

trabalho dos educadores, proporcionando assim uma mudança de ciclo mais suave para as crianças e mais articulada a vários níveis. Também a grande maioria dos docentes dos dois ciclos de ensino, apresenta vontade e conhecimento expressos de várias estratégias promotoras de uma articulação mais suave e efetiva apesar de na prática não as aplicarem.

Destacamos ainda uma série de estratégias promotoras da articulação que fomos recolhendo ao longo deste estudo:

- Organizar visitas guiadas à escola do 1º ciclo e ao jardim de infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo;
- Organizar visitas guiadas à escola do 1º ciclo para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola;
- Visitar outras escolas – jardins de infância ou escolas do 1.º ciclo;
- Planificar e desenvolver projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças;
- Elaborar miniprojectos em comum iniciados no final do ano letivo e recomeçados no início do ano letivo seguinte, sempre com o apoio dos docentes dos dois ciclos;
- Trocar informações entre docentes sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas;
- Construir um plano de transferência para promover uma adequada transição escolar com todos os passos que lhe são inerentes;
- Promover momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no jardim de infância e na escola do 1º ciclo;
- Elaborar brochuras com informação acerca das transições incentivando as famílias a ajudar as suas crianças a passarem por esta fase sem grandes dificuldades;
- Partilhar informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do jardim de infância para o 1º ciclo, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a tendo em vista o sucesso escolar da criança;
- Trocar informações sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de

Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças;

- Promover momentos de diálogo com as famílias e outros parceiros educativos;
- Tentar que o grupo/turma não seja dividido, para que a criança tenha o suporte dos amigos na nova escola.

Este estudo, como qualquer outro, teve as suas limitações. Por um lado apontamos como limitação o número de questionário recolhidos pois, ao analisarmos os dados para efetuarmos o estudo empírico, percebemos que não conseguimos recolher tantos questionários como gostaríamos, visto que de uma amostra de 124 questionários apenas analisámos 73. Por outro lado, achamos que o guião de entrevista e o questionário poderiam ver reformuladas algumas das suas questões para obtermos informações mais específicas sobre as questões da articulação interciclos. De qualquer forma pensamos que, dentro destas limitações, o estudo foi bem sucedido.

Pensamos que um prolongamento e aprofundamento deste estudo poderia incidir em averiguar o que impede os docentes de aplicarem as várias estratégias facilitadoras da articulação que têm conhecimento. Será a cultura destas profissões que ainda impede esta aplicação? Ou a falta de incentivo por parte do agrupamento? Ou a falta de comunicação? Ou outra qualquer razão por nós ainda não decodificada?

Por outro lado, pensamos que analisar a transição pela perspetiva das crianças será interessante averiguando aquilo que para elas é realmente promotor de uma transição efetiva e positiva, cruzando posteriormente os dados dessa análise com as conclusões do presente estudo.

Neste estudo ficaram de fora as instituições privadas (jardins de infância, centros infantis) que oferecem pré-escolar a muitas crianças e que não possuem prosseguimento para o 1.º ciclo. Como se efetua a articulação interciclos entre estas instituições e as escolas públicas que recebem posteriormente as mesmas crianças no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico? Pensamos que seria interessante averiguar a perspetiva dos/as educadores/as de infância que lecionam em instituições privadas acerca da questão da transição entre o pré-escolar “privado” e o 1.º ciclo “público”.

Seria também interessante apresentar às autarquias dos concelhos estudados um resumo deste estudo e um projeto de aplicação das várias práticas aqui levantadas

para que as mesmas pudessem participar mais ativamente no processo de transição escolar das crianças dos seus municípios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1 (1), 25-53.
- Alarcão, I. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do Estado, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*, pp. 198-219. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L. et al (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1o ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Anderson, W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1994). *A Educação Pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, H. (2007). *A Criança de transição. Estudo das representações e atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação não-publicada. Porto: Universidade Portucalense D. Infante Henrique.
- Bee, H. (1984). *A Criança em Desenvolvimento*. (3.^a Ed.) São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cordeiro, S., & Coelho, M. (2007). Descortinando o Conceito de Infância na História: do Passado à Contemporaneidade (pp. 882-888). Retrived from http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/76SandroSilvaCordeiro_MariaPintoCoelho.pdf

- Clarke, C., & Sharpe, P. (2003). Transitions from Preschool to Primary School: An Overview of the Personal Experiences of Children and their Parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal – Transitions. Themed Monograph Series, 1*, pp. 15-23.
- D.G.I.D.C. (2007), *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2004). Porto: Porto Editora.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice, 3*(2), 2-19.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). The role of schools and communities in children's school transition. *Encyclopedia on Early Childhood development*. Murray School of Educational, Charles Strut University. Australia.
- Dunlop, A.W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal – Transitions. Themed Monograph Series, 1*, pp. 67-86.
- Eco, U. (2009). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. (15ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Einarsdóttir, J. (2003). When de bell rings we have to go inside: preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Journal – Transitions. Themed Monograph Series, 1*, pp. 35-49. Encontros sobre Educação Pré-escolar (1990). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42, The Hague, The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. (L. Campos, Trad.) Oeiras: Celta Editora.
- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments. *Transfer and transition: the next steps. International Journal off Education Research, 33*, 443-449.
- Galton, M. (2000). School transfer and transition. *International Journal of Educational Research, 33*, 321-323.
- Ginja, A., Jesus, M., Quintelas, M., & Ludovico, O. (2000), *Tudo sobre mim... Avaliar numa perspectiva de continuidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gondra, J. (2002). História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7 Letras.

- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Journal – Transitions. Themed Monograph Series, 1*, 25-33.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Lima, M. (1995). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Margetts, K. (2002). Transition to school - Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal, 10*, 103-114.
- Margetts, K. (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Journal – Transitions. Themed Monograph Series, 1*, 5-14.
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*, 36-44.
- Martines, L., & Ferreira, A. (2008). *Análise de dados com SPSS, Primeiros passos*. (2ª ed.) Lisboa: Escolar Editora.
- Melo, M. (2008, Abril). *Da sala de aula, do grupo à turma: Processos de transição do pré-escolar para o 1o ano de escolaridade*. Comunicação apresentada na Sessão Plenária do Programa Nacional do Ensino do Português - PNEP, Évora.
- Miguéns, M. (2008). *Nota Prévia. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do Estado, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*, pp. 142-175. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas - Ensino Básico 1o Ciclo* (4a ed. rev.) [OCPEB-1o Ciclo]. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* [OCEPE]. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Nabuco, M., Lobo, M. (1997). Articulação entre o Jardim de Infância e o 1.º ciclo do Ensino Básico – um estudo comparativo. *Saber Educar, 2*, 31-41.
- Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º ciclo*. (2004). (4ª Ed.). Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho.
- Pedrosa, J. (2008). *Introdução. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do Estado, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*, pp. 142-175. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2002). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do Estado, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*, pp. 31-67. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development* (pp. 1-7). Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>
- ROCHA, R. (2002). A história da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. Guarapuava-Paraná: UNICENTRO. Retrieved from: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/H43ASEPS.pdf
- Rodrigues, M. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: Estudo Longitudinal duma Coorte de Alunos. *Interações*, (1)1, 7-24.
- Sá, T. (2002). Mesa Redonda - Entrada no 1o Ciclo. In Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia (Ed.), *Actas do 2o Encontro do Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia: Transições - Da 1a Infância à Adolescência* (pp. 225-227). Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Sarmiento, M. (2008). *Guia Prático sobre a Metodologia Científica para a Elaboração, Escrita e Apresentação de Teses de Doutoramento, Dissertações de Mestrado e Trabalhos de Investigação Aplicada*. (2ª ed.) Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Sacristán, A. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Porto Alegre: ArtMed.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. *Actas do IEIELP - ESE Lisboa*, pp. 111-118.
- Silva, A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento: Porto.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17, 7-41.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1º ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do Estado, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*, pp. 142-175. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper n.º 48*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Wincenty-Okon, W., & Wilgocka-Okon, B. (1973) *The School Readiness Project*. Paris: UNESCO.
- Woodhead, M., & Moss, P. (Eds.). (2007). *Early childhood and primary education: Transitions in the lives of young children. Early Childhood in Focus (2)*. Milton Keynes: The Open University.
- Zabalza, A., (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Legislação Consultada

- Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 57/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Lei da Autonomia das Escolas
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 Agosto – Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

ANEXOS

ANEXO 1

PEDIDO DE INVESTIGAÇÃO

Altura, ___ de _____ de 2011

Exmo.\a. Sr.\Sra. Diretora

Assunto: Pedido de Investigação

Eu, *Ana Luísa Salgueiro do Carmo*, portadora do B.I. n.º _____, Educadora de Infância no Centro Infantil “A Cegonha” em Monte Gordo, venho por este meio solicitar V. Ex.^a. que me seja autorizado desenvolver o trabalho de Investigação que me propus dissertar no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educativa, da Universidade de Évora, no Agrupamento de Escolas D. Manuel I.

A minha dissertação terá como tema “A Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico”, e como população os diretores/as, educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico dos Agrupamentos de Escolas dos concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira; no presente ano lectivo (2010/2011).

Pretendo, por um lado, realizar uma pequena entrevista a V. Ex.^a sobre o tema da articulação entre ciclos de ensino, e por outro, distribuir pelos educadores/as e professores/as do 1.º ciclo um questionário.

Para mais esclarecimentos, poderá contactar-me via telemóvel: n.º _____ ou e-mail: _____.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, bem toda como a disponibilidade, aguardo a sua resposta.

Com os melhores cumprimentos,

(Ana Luísa Salgueiro do Carmo)

ANEXO 2

GUIÃO DE ENTREVISTA

Guião da Entrevista – Diretor/a do Agrupamento

Blocos	Objetivos	Questões
<p style="text-align: center;">I. Legitimação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p>	<p>Informar o entrevistado sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Solicitar a sua colaboração, realçando a importância da sua intervenção.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista.</p> <p>Assegurar o anonimato das suas declarações.</p> <p>Comprometer-se a divulgar os resultados do estudo realizado.</p>
<p style="text-align: center;">II. Identificação do entrevistado</p>	<p>Solicitar informações para a identificação pessoal e profissional.</p>	<p>→ Qual a sua área de docência?</p> <p>→ Qual o seu tempo de serviço docente?</p> <p>→ Há quanto tempo exerce funções neste agrupamento?</p> <p>→ Há quanto tempo desempenha o cargo atual?</p>
<p style="text-align: center;">III. Articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB</p>	<p>Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos.</p> <p>Saber se existe articulação entre ciclos e quais as suas áreas de incidência.</p> <p>Perceber quais as estratégias que são utilizadas para facilitar a transição entre o Pré-escolar e o 1.º CEB.</p>	<p>→ Considera importante a existência de uma articulação entre os diferentes ciclos de ensino? Porquê?</p> <p>→ E especificamente entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB?</p> <p>→ A que níveis essa articulação deve incidir?</p> <p>→ De que forma o agrupamento se organiza para promover um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino?</p> <p>→ Como e por quem é monitorizado esse trabalho?</p> <p>→ A transição das crianças do pré-escolar para o 1.º CEB é acompanhada por docentes do Pré-escolar e do 1.º CEB. De que forma?</p> <p>→ Enumere algumas estratégias que facilitem esta transição.</p>

<p>IV. Articulação Curricular</p>	<p>Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação curricular.</p> <p>Conhecer de que forma o agrupamento se organiza para promover um trabalho articulado entre o pré-escolar e o 1.º CEB.</p>	<p>→ Considera importante que exista uma articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.º CEB ciclo? Porquê?</p> <p>→ Que medidas são tomadas para que esta articulação aconteça?</p> <p>→ São realizados entre os diferentes departamentos, momentos formais de reflexão, planificação e avaliação de trabalhos articulados? Quando? Com que periodicidade?</p> <p>→ Em que medida do Projeto Educativo do Agrupamento contempla este trabalho articulado?</p> <p>→ O Plano Anual de Atividades é realizado conjuntamente por educadores e professores?</p>
<p>V. Enquadramento legislativo</p>	<p>Fomentar a reflexão sobre documentos que legislam a articulação entre ciclos de ensino</p>	<p>→ Considera que a legislação que regulamenta a articulação ente o pré-escolar e o 1.º CEB é suficiente para que a mesma funcione na prática?</p> <p>→ O que acrescentaria ao quadro legislativo atual para uma melhor adaptação à realidade das escolas, nesta área da articulação entre ciclos?</p>
<p>VI. Considerações finais</p>	<p>Conhecer os aspetos facilitadores, bem como os entraves da articulação entre o Pré-escolar e o 1.º CEB.</p> <p>Perceber se existe realmente uma articulação entre o Pré-escolar e o 1.º CEB.</p>	<p>→ Enumere alguns aspetos facilitadores da existência da articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB.</p> <p>→ Refira alguns aspetos que funcionem como entraves à articulação.</p> <p>→ Existe, neste agrupamento, uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º CEB?</p>

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO APLICADO A EDUCADORES\AS DE INFANCIA E PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

QUESTIONÁRIO

Caro(a) Colega:

Este questionário está a ser aplicado a educadores/as de infância e professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico que lecionam em escolas públicas nos Concelhos de Vila Real de Santo António, Castro Marim e Tavira, com o intuito de obter dados para a elaboração de um trabalho de investigação, no âmbito de um curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Administração e Gestão Escolar, na Universidade de Évora.

Este questionário é anónimo. Todas as informações recolhidas serão compiladas para o tratamento estatístico sendo estritamente confidenciais. Agradece-se a sua melhor colaboração.

Ana Carmo

1. Sexo

- Masculino
 Feminino

2. Idade

_____ (anos)

3. Situação profissional atual

- Quadro
 Contrato

4. Tempo de serviço

_____ (anos e meses)

5. Nível de ensino

- Pré-escolar
 1.º Ciclo do Ensino Básico

6. Habilitações Literárias

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Outro _____

7. Ano em que terminou o curso

8. Outras Informações

1. Em que agrupamento leciona?

- Agrupamento de escolas D. José I
 Agrupamento de escolas de VRSA
 Agrupamento de escolas de Castro Marim
 Agrupamento de escolas D. Paio Peres
 Agrupamento de escolas D. Manuel I

2. Há quanto tempo leciona nesta escola?

_____ (anos / meses)

3. Nos últimos 3 anos ocupou ou ocupa algum cargo de coordenação?

- Sim
 Não

4. No agrupamento onde se encontra, as salas do pré-escolar e do 1.º ciclo são:

- no mesmo edifício
 em edifícios separados mas na mesma área escolar
 em edifícios separados e em áreas escolares diferentes

Para cada uma das seguintes afirmações assinale a resposta que mais se ajuste às suas experiências.

9. Durante a sua formação inicial:

1- Nunca 2- Quase nunca 3- Às vezes 4 - Quase sempre 5 – Sempre

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. Teve aulas conjuntas com futuros/as a educadores/as e professores/as? | <input type="checkbox"/> |
| 02. Teve contacto com ambos os ciclos de ensino (pré-escolar e 1.º CEB)? | <input type="checkbox"/> |
| 03. Foi abordada a temática da articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo? | <input type="checkbox"/> |

10. Que conhecimento possui sobre os seguintes documentos legais

1- Nenhum 2- Pouco 3- Algum 4 – Muito 5 – Bastante

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| 02. Lei 115-A/98 (Lei da autonomia das escolas) | <input type="checkbox"/> |
| 03. Lei n.º 57/97 (Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar) | <input type="checkbox"/> |
| 04. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | <input type="checkbox"/> |
| 05. Circular 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar) | <input type="checkbox"/> |
| 06. Currículo Nacional do Ensino Básico | <input type="checkbox"/> |
| 07. Organização Curricular e Programas – 1º ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 08. Decreto - Lei n.º 241/2001 e suas alterações ((re-)organização e gestão curricular do E.B.) | <input type="checkbox"/> |

11. Tomando o seu Agrupamento como exemplo, indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes:

1- Discordo plenamente 2- Discordo 3- Não concordo, nem discordo 4 - Concordo 5 - Concordo plenamente

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. O arranjo organizativo do Agrupamento promove a realização de um trabalho articulado entre educadores/as e professores/as do 1.º ciclo. | <input type="checkbox"/> |
| 02. O Projeto Educativo de Agrupamento inclui as necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado. | <input type="checkbox"/> |
| 03. O Plano Anual de Atividades contempla atividades comuns para o pré-escolar e o 1.º ciclo. | <input type="checkbox"/> |
| 04. Educadores/as e professores/as do 1.º ciclo realizam reuniões periódicas para planificar e avaliar atividades conjuntas. | <input type="checkbox"/> |
| 05. Educadores/as e professores/as do 1.º ciclo realizam reuniões, para discutir práticas e estratégias de articulação destes dois ciclos. | <input type="checkbox"/> |
| 06. Educadores/as e professores/as do 1.º ciclo conhecem os currículos de ambos os ciclos de ensino. | <input type="checkbox"/> |
| 07. O agrupamento considera muito importante o trabalho articulado realizado entre as educadores/as e professores/as do 1.º ciclo no percurso escolar da criança/aluno. | <input type="checkbox"/> |

12. Tendo por referência os seus conhecimentos e a sua experiência profissional atribua o seu grau de concordância a cada uma das afirmações seguintes:

1- Discordo plenamente

2- Discordo

3- Não concordo, nem discordo

4 - Concordo

5 - Concordo plenamente

12.1. O Pré-Escolar tem como principais funções:

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. Assegurar a guarda de crianças | <input type="checkbox"/> |
| 02. Preparar para o início da escolaridade obrigatória | <input type="checkbox"/> |
| 03. Proporcionar momentos lúdicos | <input type="checkbox"/> |
| 04. Promover a expressão oral de ideias e conhecimentos | <input type="checkbox"/> |
| 05. Sensibilizar para a leitura e a escrita | <input type="checkbox"/> |
| 06. Promover a aquisição progressiva de regras básicas de higiene pessoal | <input type="checkbox"/> |
| 07. Promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças | <input type="checkbox"/> |
| 08. Criar hábitos e atitudes morais e civicamente responsáveis | <input type="checkbox"/> |
| 09. Fomentar a participação democrática | <input type="checkbox"/> |
| 10. Desenvolver a autoestima, autoconfiança e auto-organização | <input type="checkbox"/> |
| 11 Estimular o saber fazer, o aprender a aprender e a capacidade de resiliência | <input type="checkbox"/> |
| 12. Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo | <input type="checkbox"/> |
| 13. Despertar para a curiosidade e espírito crítico | <input type="checkbox"/> |
| 14. Promover a educação artística | <input type="checkbox"/> |
| 15. Propiciar conhecimento básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura portuguesa | <input type="checkbox"/> |
| 16. Desenvolver a aptidão para a resolução de problemas matemáticos | <input type="checkbox"/> |
| 17. Promover a compreensão espacial e temporal | <input type="checkbox"/> |
| 18. Desenvolver o raciocínio lógico-matemático | <input type="checkbox"/> |
| 19. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor | <input type="checkbox"/> |
| 20. Incentivar a participação das famílias no processo educativo | <input type="checkbox"/> |

12.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como principais funções:

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. Ensinar a ler e a escrever | <input type="checkbox"/> |
| 02. Assegurar uma formação básica geral | <input type="checkbox"/> |
| 03. Proporcionar momentos lúdicos | <input type="checkbox"/> |
| 04. Enriquecer e alargar o vocabulário para aumentar a complexidade discursiva | <input type="checkbox"/> |
| 05. Promover a aprendizagem da leitura e da expressão escrita | <input type="checkbox"/> |
| 06. Promover a aquisição progressiva de regras básicas de higiene pessoal | <input type="checkbox"/> |
| 07. Promover o conhecimento sobre os seus direitos e responsabilidade sociais | <input type="checkbox"/> |
| 08. Desenvolver competências e formas de estar próprias de uma cidadania ativa | <input type="checkbox"/> |

	1	2	3	4	5
09. Fomentar a participação democrática	<input type="checkbox"/>				
10. Desenvolver a autoestima, autoconfiança e auto-organização	<input type="checkbox"/>				
11. Estimular o saber fazer, o aprender a aprender e a capacidade de resiliência	<input type="checkbox"/>				
12. Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo	<input type="checkbox"/>				
13. Despertar para a curiosidade e espírito crítico	<input type="checkbox"/>				
14. Desenvolver a construção de uma cultura científica de base	<input type="checkbox"/>				
15. Desenvolver o conhecimento da sociedade e da cultura portuguesa	<input type="checkbox"/>				
16. Utilizar a matemática para analisar e resolver problemas, raciocinar e comunicar	<input type="checkbox"/>				
17. Desenvolver aspetos relacionados com a visualização e a orientação espacial	<input type="checkbox"/>				
18. Promover uma compreensão global dos números e das operações e suas relações	<input type="checkbox"/>				
19. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor	<input type="checkbox"/>				
20. Incentivar a participação das famílias no processo educativo	<input type="checkbox"/>				

12.3. A frequência do pré-escolar manifesta-se importante no 1.º ciclo, porque as crianças:

	1	2	3	4	5
01. Apresentam uma maior autoestima	<input type="checkbox"/>				
02. São socialmente mais competentes	<input type="checkbox"/>				
03. Possuem uma melhor capacidade de comunicação	<input type="checkbox"/>				
04. São autónomas e capazes de tomar iniciativa	<input type="checkbox"/>				
05. Possuem regras e normas assimiladas	<input type="checkbox"/>				
06. São mais criativas	<input type="checkbox"/>				
07. Possuem um raciocínio lógico-matemático mais desenvolvido	<input type="checkbox"/>				
08. Possuem maior capacidade de concentração/atenção	<input type="checkbox"/>				
09. Apresentam maior maturidade	<input type="checkbox"/>				
10. Manifestam mais competências de aprendizagem	<input type="checkbox"/>				
11. Possuem mais conhecimentos curriculares (matemáticos, linguísticos, etc.)	<input type="checkbox"/>				
12. São mais responsáveis	<input type="checkbox"/>				

13. Indique o seu grau de concordância relativamente às estratégias que poderiam facilitar a transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB:

1- Discordo plenamente

2- Discordo

3- Não concordo, nem discordo

4 - Concordo

5 - Concordo plenamente

	1	2	3	4	5
01. Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças	<input type="checkbox"/>				
02. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo	<input type="checkbox"/>				

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 03. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola | <input type="checkbox"/> |
| 04. Troca de informações entre professores/as e educadores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas | <input type="checkbox"/> |
| 05. Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º CEB | <input type="checkbox"/> |
| 06. Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a tendo em vista o sucesso escolar da criança | <input type="checkbox"/> |
| 07. Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças | <input type="checkbox"/> |

Outras: _____

14. Indique com que regularidade aplica as seguintes estratégias para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB.

- | | 1- Nunca | 2- Algumas vezes | 3- Às vezes | 4 – Muitas vezes | 5 – Sempre |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 01. Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1º CEB e respetivos grupos de crianças | <input type="checkbox"/> |
| 02. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo | <input type="checkbox"/> |
| 03. Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola | <input type="checkbox"/> |
| 04. Troca de informações entre educadores/as e professores/as sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas | <input type="checkbox"/> |
| 05. Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º CEB | <input type="checkbox"/> |
| 06. Partilha de informações sobre o decorrer do 1º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º CEB, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o/a educador/a possa continuar a articular com o/a professor/a tendo em vista o sucesso escolar da criança | <input type="checkbox"/> |
| 07. Troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o/a professor/a, ao construir o seu Projeto Curricular de Grupo/ Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças | <input type="checkbox"/> |

Outras: _____

Grata pela colaboração.

ANEXO 4

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Análise conteúdo das entrevistas aos Diretores dos Agrupamentos

1. Considera importante a existência de uma articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB? Porquê?			Total	
Subcategorias	Exemplos	N	%	
1.1Curriculo	<p>“perspetiva daquilo que acaba por ser essencial em termos de currículo na continuidade dos diferentes ciclos”; “passam as informações do que os alunos trabalharam ao longo daquele ciclo para depois os outros colegas poderem dar continuidade no trabalho” (D1)</p> <p>“os alunos adquiriram determinados conhecimentos fundamentais para que se desenvolvam mais facilmente as aprendizagens no 1.º ano”; “permite garantir que no final de cada ciclo os alunos sabem exatamente o necessário para que no ciclo seguinte se consiga desenvolver um processo de ensino aprendizagem motivador para o aluno” (D2)</p> <p>“a transição daquilo que se ensina para o ciclo seguinte” (D4)</p> <p>“a nível curricular”; “colmatar as falhas que se sentem no ciclo seguinte” (D5)</p>	4	57,1%	
1.1Criações e turmas	<p>“a transmissão de conhecimentos daquilo que são as turmas” (D4)</p> <p>“[a transmissão de conhecimentos daquilo] que são os alunos” (D4)</p>	2	28,6%	
Total		5	85,7%	
2.Acompanhamento	<p>“Todo o acompanhamento e o facilitar as condições de acesso dos alunos na transição, entre escolas ou entre ciclos, ou sempre que há mudanças de professores” (D3)</p>	1	14,2%	
Total		1	14,2%	
Total		7	100%	

2. A que níveis essa articulação deve incidir?			Total	
Subcategorias	Exemplos	N	%	

1.Diagnóstico	1.1.Crianças e turmas	“em termos dos próprios alunos” (D1) “o comportamento das crianças, o primeiro diagnóstico, o primeiro levantamento” (D4) “o que são as turmas globalmente” (D4)	3	27,3%
	1.2.Famílias	“articulação com a família”; “o são as famílias, o comportamento das famílias “ (D4)	1	9,1%
	1.3.Currículo	“o que os alunos trabalharam ao longo daquele ciclo para depois os outros colegas poderem dar continuidade no trabalho” (D1) “Ao nível curricular” (D2)	2	18,2%
		Total	6	54,5%
2.Competências	--	“a nível de competências pessoais e competências comportamentais e saber estar sentado e saber estar dentro da sala, saber falar na altura certa” (D2) “ter uma motricidade desenvolvida” (D2) “Deve incidir a nível pedagógico” (D3)	3	27,3%
		Total	3	27,3%
3.Integração e acompanhamento	--	“a nível de integração das crianças nomeadamente no espaço que frequentam” (D3) “acompanhamento por parte das educadoras e dos professores.” (D3)	2	18,2%
		Total	2	18,2%
		Total	11	100%

3. De que forma o agrupamento se organiza para promover um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino?		
Categorias	Exemplos	Total
		N %
1.Estrutura de articulação	“uma pessoa que vai conversando com as colegas e faz reuniões, além das formais, no final de cada período” (D5)	1 16,7%

interciclos			
2.Reuniões	<p>“no início do ano letivo fizeram reuniões em termos dos próprios alunos, no final do ano fizeram em termos de currículo” (D1)</p> <p>“No final do ano letivo, no arranque e nas reuniões de avaliação no natal para fazer o acompanhamento e balaço da integração das crianças” (D3)</p> <p>“mensalmente os educadores de infância que tem alunos a sair para o 1.º ciclo estão presentes em reuniões com os professores do 4.º ano” (D4)</p> <p>“educadora faz parte das reuniões de departamento do 1.º ciclo que acontecem todos os meses” (D2)</p> <p>“sempre que é necessário promove-se qualquer reunião” (D3)</p>	5	83,3 %
Total		6	100%

4. Como e por quem é monitorizado esse trabalho?

Categorias	Exemplos	Total	
		N	%
1.Coordenadores e Adjuntos	<p>“Pelos coordenadores de cada departamento” D1</p> <p>“Coordenadora de departamento” (D2)</p> <p>“pelas adjuntas do pré-escolar e do 1.º ciclo” (D4)</p>	3	60%
2.Direção e assessores	<p>“Por um elemento da direção e por um dos assessores” (D3)</p>	1	20%
3.Estrutura de articulação interciclos	<p>“O agrupamento tem uma pessoa que convoca as pessoas para reuniões informais” ... “é um trabalho móvel, que parece que não esta a ser feito porque não há registos” ... “fala com uma um bocadinho com outra um bocadinho e depois vai passando a informação” (D5)</p>	1	20%
Total		5	100%

5. A transição das crianças do pré-escolar para o 1.º CEB é acompanhada por docentes do Pré-escolar e do 1.º CEB. De que forma?

Categorias	Subcategorias	Exemplos		Total	
				N	%

1. Diagnóstico	1.1. Criança	“transição de conhecimentos acerca de cada aluno.” (D3) “relatórios que normalmente acompanham as crianças” (D2)	2	40%
	1.2. Currículo	“é fácil as educadoras transmitirem e trabalharem em consonância com os professores que apanham o 1º ano do 1º ciclo” (D1) “transmitir se o aluno tem dificuldades” (D4) “[as crianças] já vem com algumas dificuldades diagnosticadas” (D5)	3	60%
	Total		5	100%

6. Enumere algumas estratégias que facilitem esta transição.

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Total	
			N	%
1. Continuidade	1.1. Curricular	“elas (educadoras) iniciam um projeto curricular de turma no pré-escolar que acompanha os alunos até ao 9º ano, ... portanto agente consegue ter um diagnóstico permanentemente atualizado” (D1)	1	7,1%
	1.2. Turma	“os miúdos vêm todos juntos do pré-escolar e mantêm-se” (D1) “continuidade de turma” (D4) “os meninos de 5 anos já vem com algumas dificuldades diagnosticadas” ... “podemos integra-los de formas as turmas estarem minimamente equilibradas” (D5)	3	21,4%
	Total		4	28,6%
2. Projetos comuns		“nos projetos curriculares de turma há também trabalhos que são feitos pelos alunos do 1.º ano de escolaridade que são aplicados nas salas do pré”; “atividades desenhadas e planeadas ao nível da escola que muitas vezes realizam-se em conjunto”; “ao longo do ano na semana da leitura os alunos do 1.º ciclo vão às salas da pré e fazem sessões de leitura” (D3) “Há colegas do pré-escolar que trabalham em conjunto com o 1.º ciclo” ... “fizeram um projeto de partilha, fazem trabalho de... contar histórias, textos, músicas e depois ou vai o pré-escolar à sala do 1º ciclo ou vice-versa”; “nos dias comemorativos juntamo-nos, normalmente com histórias, com a hora do conto”; “vezes há sessões pontuais que são programadas, algum trabalho que é feito ao nível do 1.º ciclo, ao longo de uma semana ou vários dias, um estudo, depois é transmitido a uma turma do pré-escolar”; “portanto há intercâmbio de estudos, de trabalhos efetuados” (D5)	2	14,3%

	Total	2	14,3%
	<p>“as escolas que compõem o agrupamento tem salas da pré, os alunos já conhecem o espaço físico envolvente” (D3)</p> <p>“As escolas que estão inseridas dentro da EB2,3 é uma mais-valia, nós na 2, 3 temos 6 turmas de 1.º ciclo e 2 turmas de pré-escolar.”; “Os nossos alunos circulam no mesmo espaço.” (D4)</p> <p>“um dia na integra a andar neste espaço à vontade deles com os outros todos presentes, para se habituarem” (D4)</p> <p>“sempre uma ou duas visitas às salas do 1.º ciclo para verem as salas que iram frequentar” (D3)</p>	4	28,6%
4. Conhecimento Prévio	4.2. Docentes	1	7,1%
	4.3. Diagnóstico	3	21,4%
	Total	8	57,1%
	Total	14	100%

7. Que medidas são tomadas para que esta articulação aconteça?			
Categorias	Exemplos	Total	
		N	%
1. Reuniões	<p>“São efetuadas reuniões entre os diferentes departamentos” (D2)</p> <p>“No final do ano letivo há sempre uma reunião entre o conjunto das educadoras e o conjunto dos professores que vão receber no ano seguinte o 1.º ano de escolaridade, no arranque do ano letivo há nova reunião e no natal as educadoras fazem o balanço da integração das crianças” (D3)</p> <p>“No final de cada período fazemos sempre uma reunião que lhe chama-mos mesmo articulação curricular” ... “com todos os docentes incluindo a coordenadora do ensino especial” (D5)</p>	3	50%

2.Diagnóstico	“relatórios que normalmente acompanham crianças” (D3)	1	16,7%
3.Projetos comuns	“as educadoras iniciam um projeto curricular de turma no pré-escolar que acompanha os alunos até ao 9.º ano” (D1) “Há atividades que requerem a participação dos miúdos juntos quer do pré-escolar quer do 1º ciclo” (D4)	2	33,3%
Total		6	100%

8. São realizados entre os diferentes departamentos, momentos formais de reflexão, planificação e avaliação de trabalhos articulados? Quando? Com que periodicidade?

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Total	
			N	%
1.Reuniões	1.1.Final e início do ano letivo	“As de articulação são no final e no início do ano. Depois em termos de trabalho, de planificação e tudo mais, essas são ao longo do ano” (D1)	1	20%
	1.2.Mensalmente	“Sempre após cada pedagógico normalmente temos um conselho pedagógico por mês... portanto todos os meses, por norma, eles reúnem” (D2) “mensalmente os educadores de infância que tem aluno a sair para o 1.º ciclo estão presentes em reuniões com os professores do 4.º ano” (D4)	2	40%
	1.3.Início, natal, final de ano e início do próximo	“No final do ano letivo há sempre uma reunião entre o conjunto das educadoras e o conjunto dos professores que vão receber no ano seguinte o 1.º ano de escolaridade, no arranque do ano letivo há nova reunião e no natal as educadoras fazem o balanço da integração das crianças” (D3) “reunir as educadoras do pré escolar com as professoras do 1.º ciclo, no final de cada período e vamos tentar também que seja feita uma no final do ano para a preparação das turmas do ano seguinte” (D5)	2	40%
Total			5	100%

9. Em que medida do Projeto Educativo do Agrupamento contempla este trabalho articulado?

Categorias	Exemplos	Total	
		N	%

1. Contempla	“está previsto no projeto educativo de agrupamento” (D2) “determina as medidas de atuação” (D4)	2	40%
2. Em reformulação	“todos os documentos estão a ser refeitos” (D1) “Neste momento o projeto educativo é um vazio porque o agrupamento está a refazer-se” (D3) “o projeto ainda não está reformulado. Mas no regulamento interno está contemplado” (D5)	3	60%
Total		5	100%

10. O Plano Anual de Atividades é realizado conjuntamente por educadores e professores?			
Categorias	Exemplos	Total	
		N	%
1. Sim	“É feito com toda a gente, aliás o que não está contemplado não se pode realizar” (D1) “O PAA é realizado por departamentos, o departamento do pré-escolar e do 1.º ciclo apresenta a suas propostas de atividade para o PAA e depois juntam-se todas” (D2) “Sim, as atividades são desenhadas e planeadas ao nível de escola e por isso muitas vezes realizam-se em conjunto” (D3) “É conjuntamente, é um PAA único, temos um tronco comum em que cada um encaixa, portanto chama a si aquilo que é possível realizar”(D4) “Sim, plano anual de atividades é realizado por todos” (D5)	5	100%
Total		5	100%

11. Considera que a legislação que regulamenta a articulação ente o pré-escolar e o 1.º CEB é suficiente para que a mesma funcione na prática?			
Categorias	Subcategorias	Exemplos	
		N	%
1. Sim	1.1. Direciona	“A legislação aponta, agora depois disso já tem a ver com a escola” (D1) “A legislação deve funcionar a nível de orientações de normas, a nível das obrigações legais mas a partir daí têm que ser os professores e educadores em colaboração com os pais a organizar e a	
		3	30%

	planear o trabalho” (D3) “isto passa também um bocadinho por a orientação que se quer para a escola” (D5)		
	“as pessoas são essenciais” (D1) “Eu considero que é suficiente”; “para que as coisas funcionem não é necessário que haja muita legislação, é necessário que haja vontade por parte das pessoas que estão no terreno” (D2) “[A legislação deve funcionar a nível de orientações de normas, a nível das obrigações legais] mas a partir daí têm que ser os professores e educadores em colaboração com os pais a organizar e a planear o trabalho” (D3) “Penso que aqui a vontade é muito importante” ... “há alguns (docentes) que ainda só trabalham para si, não gostam muito de partilhar” (D4)	4	40%
1.2.Pessoas	“para uns agrupamentos acabará por ser mais fácil do que para outros, consoante o número e a própria distancia das escolas” (D1) “Às vezes tem muito a ver com as contingências que próprio agrupamento tem em termos logísticos” (D1) “é problema de tempo” (D4)	3	30%
1.3.Tempo e logística			
	Total	10	100%

12. Enumere alguns aspetos facilitadores da existência da articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB.

Categorias	Exemplos	Total	
		N	%
1.Diagnóstico da criança	“análise de cada aluno” ... “enunciar uma data de aspetos característicos de cada menino que faz com que depois o professor titular de turma consiga exatamente desenvolver o seu trabalho de forma a chegar mais facilmente a cada um dos meninos” (D2) “adequar o trabalho às características de cada menino” (D2) “o conhecimento prévio das crianças” (D4)	3	37,5%

2.Espaço físico	<p>“agrupamento pequeno” (D1)</p> <p>“as salas do pré-escolar e do 1.º ciclo estarem nos mesmos espaços físicos” (D3)</p> <p>“a articulação é contínua, estamos na mesma escola! (D4)</p> <p>“Quando o edifício é o mesmo”... as pessoas estão muito mais juntas, nos intervalos vão beber café, à hora do almoço, aquelas conversas informais” ...” falam à vontade e dizem o que lhes vai na alma” (D5)</p>	4	50%
3.As pessoas	<p>“grande disponibilidade tanto por parte das educadoras como por parte das professoras/es do 1.º ciclo para realizar todo o trabalho e todas as atividades necessárias a que esta articulação aconteça” (D3)</p>	1	12,5%
Total		8	100%

13. Refira alguns aspetos que funcionem como entraves à articulação.			
Categorias	Exemplos	Total	
		N	%
1.As pessoas	<p>“os hábitos de trabalho que as pessoas não têm em termos de partilha” (D1)</p> <p>“se o professor ou educadora, se tiver uma expectativa em relação a determinado menino que não seja a mais ajustada e se transmitir essa opinião para o professor titular de turma, e o professor titular de turma depois também não fizer ali um... sei lá, uma despiçagem de eventuais dificuldades” (D2)</p> <p>“as coisas complicam-se um pouco a nível de tentar sempre assegurar a substituição” (D3)</p> <p>“há alguns (docentes) que ainda só trabalham para si, não gostam muito de partilhar” (D4)</p> <p>“a não existência da prática desta partilha de ideias e de experiências, esta falta de dialogo que ainda existe” (D5)</p>	5	38,5%
2.Espaço físico	<p>“distância das escolas (D1)</p> <p>“o grande número de alunos, educadores e professores que o agrupamento tem” (D3)</p> <p>“Problemas de isolamento” (as outras escolas do agrupamento)...” não têm as mesmas condições”...; “a distância entre as escolas” (D4)</p> <p>“debate-mo-nos com um problema chamado transporte” (D4)</p> <p>“Edifícios separados” (D5)</p> <p>“a falta de tempo”(D4)</p>	5	38.5%
3.O tempo	<p>“a falta de tempo”(D4)</p>	2	15,4%

	“os professores estão muito compartimentados e não tem horário que possibilite um trabalho mais colaborativo” (D3)		
4. Construção das turmas	“a necessidade de reestruturar as turmas” ...” por vezes com os condicionalismos e as prioridades” (D3)	1	7,7%
	Total	13	100%

14. Existe, neste agrupamento, uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º CEB?			
Categorias	Exemplos	Total	
		N	%
1.Sim	<p>“Sim, sem dúvida” (D1)</p> <p>“Considero que sim, existe uma articulação efetiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo” (D2)</p> <p>“Considero, não tenho qualquer dúvida sobre isso” (D3)</p> <p>“sim, sem dúvida, especialmente aqui na 2,3 onde estes dois ciclos se encontram juntos” (D4)</p> <p>“Efetiva, efetiva, que seja assim muito rigorosa, estamos a caminhar para lá, até porque este é um trabalho que está agora a ser iniciado” (D5)</p>	5	100%
	Total	5	100%

