

**Lúcia Maria Lima Teixeira**

**Práticas de Ensino Supervisionadas e a Articulação Curricular  
entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico**



setembro de 2012

Lúcia Maria Lima Teixeira

## **Práticas de Ensino Supervisionadas e a Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico**

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico

#### **Trabalho efetuado sob orientação de:**

Professora Doutora Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso



setembro de 2012

*Sabemos implicitamente que, para as crianças mais velhas, se fecha um ciclo. Terminou o tempo das descobertas pela acção: do tropeçar nas palavras até à frase correcta, do encontrão até ao pedir “com licença”, da garatuja até ao desenho da família... já pouco mais podemos dar aos nossos meninos grandes e, por isso, é tempo de os deixar voar para outro colo... fecha-se, então, um ciclo para que outro se possa abrir (Serra, 2004, p. 13).*

**Aos meus pais e irmã que sempre me apoiaram e ajudaram ao longo de todo este percurso.**

## **Agradecimentos**

A concretização deste relatório só foi possível graças à colaboração de várias pessoas com diferentes papéis fundamentais no desenvolvimento de todo o trabalho, mas também no apoio que sempre demonstraram. Embora sem pretender estabelecer uma hierarquia, não posso deixar de manifestar o meu agradecimento a todos aqueles que, de uma ou outra forma, contribuíram de forma significativa para a sua realização.

Desta forma, agradeço:

- À Professora Doutora Ana Paula Cardoso pela disponibilidade, exigência, orientação e amizade que sempre demonstrou.

- Aos meus pais pelo encorajamento, apoio e ajuda que sempre me deram durante todo o percurso académico, pois sem eles a concretização de toda a minha formação não seria possível.

- À minha irmã por toda a ajuda, apoio e amizade incondicional que sempre me deu, foi sem dúvida importante para todo este percurso.

- À direção e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos agrupamentos de escolas de Viseu que aceitaram colaborar na investigação.

- Aos meus supervisores de estágio Professores Doutores António Ferreira Gomes e Anabela Novais, e aos Mestres João Rocha e Catarina Cosme, pelos ensinamentos e ajuda que me deram para evoluir como profissional.

- À educadora e professora cooperante pelo carinho, dedicação, ajuda e orientação o meu sincero reconhecimento.

- A todos os meus amigos, agradeço o apoio e amizade que sempre mostraram.

- À minha colega Diana Duarte que sempre me ajudou, quer na planificação das minhas intervenções, quer noutros momentos da nossa formação.

- Agradeço ainda à minha colega Jessica Ferreira por toda a ajuda, amizade e ocasiões em que ouvia os “desabafos” dos momentos menos bons.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## **Resumo**

O presente relatório final de estágio visa dois objetivos essenciais: fazer uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o segundo e terceiro semestres do Mestrado e, também, perceber se existe articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de que forma é que esta é promovida.

Para o efeito, recorreremos a material por nós elaborado ao longo do estágio, bem como a autores de referência e à legislação em vigor, a fim de refletirmos sobre as nossas práticas e também sobre o que é a articulação curricular e se esta é tida em conta na ação pedagógica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em termos empíricos, realizámos uma investigação de carácter descritivo com recurso ao inquérito por questionário. O instrumento elaborado para o efeito, foi aplicado a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a lecionarem a turmas do 1º ano no concelho de Viseu.

Os dados obtidos permitem concluir que, em geral, os professores entendem a articulação curricular como “a realização de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, dentro e fora da escola” e atribuem-lhe grande importância; no entanto, as atividades mais frequentemente realizadas prendem-se com festas/comemorações, sendo menos vezes referidas atividades como a leitura, a dramatização de histórias ou o desenvolvimento de projetos comuns.

### **Palavras-chave:**

Articulação curricular; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Continuidade educativa

## **Abstract**

This final stage report has two main objectives: to do a critical reflection of the Supervised Teaching Practice held during the second and third semester of Master's degree and also see if there exists any curricular articulation between the Preschool Education and the Elementary School and how it is promoted.

For this purpose we used materials prepared by us along the internship, as well as authors of reference and to the legislation, to reflect about our practices and to realize what the curricular articulation is and if it is taken into account in the practices of Elementary School teachers.

Empirically, we conducted an descriptive investigation using the questionnaire. The instrument developed for this purpose, was applied to teachers of Elementary School teaching the 1st year in the district of Viseu.

The obtained data indicate that, in general, teachers see the curricular as " the realizations of joint activities involving teachers and students inside and outside of school" and attach great importance to them; however, the most frequently performed activities relate to parties / celebrations, and less often to activities like reading, dramatization of stories or the development of common projects.

## **Keywords**

Curricular articulation, Preschool Education, Elementary School, education continuity

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução geral .....  | 1  |
| Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....  | 4  |
| Preâmbulo .....   | 5  |
| 1. Caracterização dos contextos .....   | 6  |
| 1.1. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico .....  | 7  |
| 1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar .....   | 8  |
| 2. Análise das práticas concretizadas .....   | 10 |
| 2.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....  | 10 |
| 2.2. Educação Pré-Escolar .....   | 12 |
| 3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....   | 15 |
| 3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....   | 15 |
| 3.2. Educação Pré-Escolar .....   | 18 |
| Parte II – Trabalho de Investigação – Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas dos professores ..... | 22 |
| Introdução .....  | 23 |
| 1 – Revisão da Literatura .....   | 24 |
| 1.1. Caracterização da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico .....  | 24 |
| 1.2. Definição de articulação curricular .....  | 26 |
| 1.3. Quem deve promover a articulação curricular .....  | 28 |
| 1.4. Importância da articulação curricular .....  | 30 |
| 1.5. Vantagens e dificuldades da articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....                                   | 32 |
| 1.6. Como deve ser concretizada a articulação curricular .....  | 34 |
| 2 – Metodologia .....   | 37 |
| 2.1. Problema e objetivos de investigação .....   | 37 |
| 2.2. Tipo de Investigação .....   | 38 |
| 2.3. Amostra e justificação da sua escolha .....  | 38 |

|  |    |
|--|----|
| 2.4. Técnicas e instrumento de pesquisa.....   | 40 |
| 2.5. Procedimento .....  | 41 |
| 2.6. Análise e tratamento de dados .....   | 42 |
| 3 – Apresentação dos resultados .....  | 43 |
| 3.1. Resultados relativos à percepção da importância da articulação curricular e sua definição ..... | 43 |
| 3.2. Resultados relativos ao processo de concretização da articulação curricular.....                | 45 |
| 4 - Discussão dos resultados.....  | 53 |
| Conclusão .....  | 56 |
| Bibliografia .....   | 60 |
| Legislação.....  | 62 |
| Anexos.....  | 63 |

## Índice de anexos

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| Anexo 1 – Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB..... | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 2 – Calendarização das intervenções da PES II...(Disponível em formato digital)   |                                 |
| Anexo 3 – Projeto Curricular de turma 1.º CEB .....                                     | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 4 – Calendarização das intervenções da PES III (Disponível em formato digital)    |                                 |
| Anexo 5 – Projeto Curricular de Turma Ed. Pré-Escolar (Disponível em formato digital)   |                                 |
| Anexo 6 – Planificação 2 de maio.....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 7 – Planificação 30 de maio.....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 8 – Planificação 13 de junho .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 9 – Planificação 16 de maio .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 10 – Planificação 21 de março .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 11 – Planificação 22 de março .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 12 – Planificação 14 de junho .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 13 – Relatório 2 de maio .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 14 – Relatório 3 de maio .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 15 – Relatório 16 de maio .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 16 – Relatório 31 de maio .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 17 – Planificação 25 de novembro .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 18 – Planificação 12 e 13 de dezembro .....                                       | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 19 – Planificação 15 de dezembro .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 20 – Planificação 10 de outubro .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 21 – Planificação 14 de outubro .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 22 – Planificação 02 de outubro .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 23 – Planificação 21 de novembro .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 24 – Planificação 28 de novembro .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 25 – Planificação 5 de dezembro .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 26 – Planificação 22 de novembro .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 27 – Relatório 24 de outubro .....  | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 28 - Relatório 3 de janeiro .....   | (Disponível em formato digital) |
| Anexo 29 – Questionário .....   | p. 64                           |
| Anexo 30 – Autorização da DGIDC .....   | p. 67                           |
| Anexo 31 – Pedido de autorização aos Agrupamentos de Escolas.....                       | p. 68                           |

## Índice de tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Distribuição dos professores por sexos .....   | 39 |
| Tabela 2 – Distribuição dos professores por idades .....  | 39 |
| Tabela 3 – Distribuição dos professores por tempo de serviço.....                                 | 40 |
| Tabela 4 – Distribuição dos professores por habilitações académicas .....                         | 40 |
| Tabela 5 - Grau de importância atribuído à articulação curricular.....                            | 43 |
| Tabela 6 – Significado da articulação curricular entre níveis de escolaridade .....               | 44 |
| Tabela 7 - Dificuldades no estabelecer da articulação curricular com a Educação Pré-Escolar ..... | 46 |
| Tabela 8 - Articulação no Projeto Curricular de Turma .....                                       | 47 |
| Tabela 9 - Número de vezes em que há articulação curricular .....                                 | 47 |
| Tabela 10 – Atividades de articulação curricular com a Educação Pré-Escolar.....                  | 49 |
| Tabela 11 - Informações mais úteis relativas ao desenvolvimento da criança.....                   | 50 |
| Tabela 12 - Projeto Educativo de Escola e articulação.....  | 51 |
| Tabela 13 – Índícios de articulação curricular no Projeto Educativo de Escola.....                | 52 |

## **Introdução geral**

O relatório final de estágio ora apresentado foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Este relatório, que procuramos elaborar num discurso claro e organizado, apresenta, por um lado, a informação que consideramos pertinente sobre a nossa formação durante o segundo e terceiro semestres na Prática de Ensino Supervisionada (PES) e, por outro lado, uma investigação efetuada neste contexto sobre a temática da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o presente trabalho é constituído por duas partes, uma centrada na reflexão da Prática de Ensino Supervisionada e a outra na investigação de um problema que emergiu dessa mesma prática e que visa perceber qual é a perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira parte inicia-se com a caracterização dos contextos que nos receberam, em termos do seu enquadramento institucional, pedagógico e curricular, seguida da análise das práticas concretizadas, tanto a nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste ponto, refletimos sobre as práticas desenvolvidas, procurando sempre fundamentá-las com exemplos de planificações, relatórios, projetos curriculares de turma, que são documentos que devem ser tidos em conta por qualquer docente durante o tempo de preparação das suas intervenções e após essas mesmas intervenções, visto que é necessário refletir sobre as práticas e os documentos que ajudam à concretização das mesmas. Para além disso, se estes documentos forem tidos em conta podem contribuir, significativamente, para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Depois procedemos a uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo por base os perfis de desempenho do Educador de Infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico consignados nos Decretos-Lei nº 240 e 241 de 2001.

Na segunda parte é apresentada uma investigação que tem como eixo estruturador a problemática da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o

1.º Ciclo do Ensino Básico, na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve como principal motivo o facto de o presente Mestrado englobar a formação nestes dois níveis de ensino e o contacto com os mesmos ter despertado a nossa curiosidade em saber se é possível estabelecer-se articulação entre eles.

Para além disso, queríamos também perceber se a articulação curricular é considerada importante pelos docentes, bem como o tipo de atividades que os mesmos realizam neste âmbito, uma vez que Serra (2004, p. 19) refere que se pode entender como articulação curricular “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Ao longo desta investigação pretendemos refletir sobre a perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, ambicionamos ainda conseguir perceber a importância que estes lhe dão, se a têm em conta no Projeto Curricular de Turma, quantas vezes, em média, estabelecem articulação com a etapa anterior, que atividades de articulação realizam, entre outros aspetos considerados pertinentes.

Esta investigação poderá ajudar-nos a ter um conhecimento aprofundado sobre a temática em apreço, para que, no futuro profissional, possamos estabelecer uma maior articulação entre estes níveis de ensino, contribuindo assim para a continuidade do processo educativo das crianças.

Uma vez que a articulação curricular facilita as transições entre diferentes contextos, é fundamental que esta seja posta em prática ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como refere Cruz (2008), “a necessidade de uma articulação advém precisamente das diferenças reconhecidas aos dois níveis como forma de estabelecer uma transição harmoniosa, num respeito pelo processo evolutivo de formação da criança (p.81).

Para podermos realizar esta investigação organizámos o nosso trabalho em quatro secções principais.

Na primeira secção, procedemos à revisão da literatura, onde efetuamos uma breve caracterização da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para em seguida procurarmos perceber o que é articulação curricular, quem a deve promover, qual a sua importância, quais as suas principais vantagens e dificuldades e, também, como deve ser concretizada.

Na segunda secção, damos conta da metodologia utilizada ao longo da pesquisa. Aqui enunciamos o problema, definimos os objetivos do estudo, traçamos o plano de investigação, caracterizamos a amostra e justificamos a sua escolha, damos a conhecer o instrumento de recolha de dados, descrevemos o procedimento e, ainda, nos referimos ao modo de análise e tratamento dos dados.

Na terceira secção, apresentamos, de uma forma circunstanciada, os dados recolhidos junto da amostra de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de um questionário elaborado para o efeito.

Na quarta secção, os resultados são analisados e discutidos, nomeadamente tendo em conta os dados provenientes da revisão da literatura.

Para finalizar, é apresentada a conclusão geral do relatório, procurando integrar as conclusões do estudo empírico na apreciação global do percurso profissionalizante da nossa formação

**Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas  
em contexto**

## **Preâmbulo**

O Relatório Final de Estágio integra uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente ao longo da PES II e III, as duas práticas supervisionadas que se realizaram durante mais tempo, seja ao nível da Educação Pré-Escolar, seja ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Depois de termos terminado as nossas intervenções nestes dois níveis, é essencial refletir sobre todo o trabalho realizado e sobre as competências e conhecimentos profissionais que foram desenvolvidos e, também, refletir sobre o que poderíamos ter feito de diferente para os aprofundar ainda mais, no sentido de nos sentirmos cada vez mais confiantes e seguras quando estamos a lecionar.

Esta parte reflexiva do relatório de estágio encontra-se organizada em três secções fundamentais. A primeira é relativa à caracterização dos contextos da PES II e III, em que é efetuada uma referência à organização do curso de Mestrado, ao seu plano de estudos e é apresentado o enquadramento dos contextos onde estagiámos, juntamente com uma breve caracterização das turmas e do modo de trabalho das professoras cooperantes.

Na segunda secção é realizada uma análise de todo o trabalho realizado na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, sustentada nos vários documentos elaborados ao longo da PES II e III, planificações, relatórios críticos, projetos curriculares de turma, entre outros, que são referenciados ao longo do relatório e se encontram no CD apresentado em anexo.

A terceira secção refere-se à análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos, com base nos Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto; nesta, procuramos analisar as competências definidas no mesmo e refletir sobre as dificuldades que sentimos para as podermos atingir, baseando-nos nos dados recolhidos durante o estágio na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

## 1. Caracterização dos contextos

O curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite dar continuidade à etapa anterior de licenciatura em Educação Básica, habilitando profissionalmente para a docência, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este Mestrado rege-se por um plano de estudos com uma duração de três semestres, perfazendo, assim, um total de noventa unidades de crédito (ECTS).

Ao longo do curso, as unidades curriculares existentes têm um carácter semestral. No entanto, a Prática de Ensino Supervisionada e as Didáticas Específicas da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão presentes nos três semestres, embora com cargas horárias diferentes (cf. Anexo 1).

A PES I foi concretizada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico por toda a turma; a PES II foi realizada, por uma parte da turma, na Educação Pré-Escolar e, por outra parte, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme a escolha de cada grupo de estágio; a PES III foi realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico ou na Educação Pré-Escolar, invertendo-se a ordem do estágio realizado no semestre anterior.

Uma vez que tivemos oportunidade de escolher o semestre em que queríamos desenvolver os referidos estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, optámos primeiro pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que não aconteceu com toda a turma de Mestrado, visto que algumas colegas escolheram realizar, primeiro, o estágio na Educação Pré-Escolar.

Para o desenvolvimento da estrutura da Prática de Ensino Supervisionada foi necessário formar grupos de três ou de dois elementos. No nosso caso, o grupo de estágio era constituído por dois elementos. Neste âmbito, são mencionados trabalhos individuais e de grupo, tais como planificações das nossas intervenções, projetos curriculares de turma, relatórios críticos realizados após as nossas intervenções.

A realização da PES II e III só foi possível porque tivemos instituições de ensino que nos aceitaram como estagiárias. Como estas práticas supervisionadas foram desenvolvidas em níveis de ensino e agrupamentos de escolas diferentes, iremos caracterizar os diferentes contextos, separadamente. Numa primeira abordagem, faremos referência à PES II, desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, à PES III, desenvolvida na Educação Pré-Escolar.

## **1.1. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática de Ensino Supervisionada II foi realizada numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma Escola da periferia urbana de Viseu, que dista cerca de 3 Kms da sede do município e se situa num bairro com características urbanas. Esta prática foi concretizada ao longo de catorze semanas, três de observação da ação letiva da orientadora cooperante, três semanas de intervenção em grupo e oito semanas de intervenção individual, quatro por cada elemento do grupo. Nestas catorze semanas, a prática supervisionada desenvolveu-se em dois dias por semana (segunda-feira e terça-feira), em horário de regime normal (cf. Anexo 2).

Durante a PES II pudemos contar com a colaboração da professora cooperante e com a supervisão de um professor da área disciplinar de Ciências da Educação e de uma professora da área de Ciências da Natureza, que, embora pertencendo às áreas disciplinares referidas, a sua supervisão incidiu sobre todas as áreas curriculares. Para além destes supervisores contámos ainda com a supervisão de uma professora da área de Matemática que apenas observou uma intervenção de cada elemento do grupo a lecionar a área à qual pertence, não estando presente na lecionação das restantes áreas.

As intervenções realizadas durante a PES II destinaram-se a um grupo heterogéneo, constituído por nove crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino, perfazendo um total de dezassete crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Os alunos em questão manifestavam dificuldades em cumprir as regras, eram bastante faladores, o que muitas vezes dificultava o decorrer das aulas. Embora este comportamento fosse notório durante toda a aula, era mais evidente da parte da tarde em que as crianças se mostravam saturadas, interrompendo a aula com questões que nada tinham a ver com os conteúdos que estavam a ser abordados.

Para além disso, este grupo de crianças tinha ainda características individuais próprias, através das quais era possível identificar necessidades e dificuldades, nomeadamente, na área da Língua Portuguesa e da Matemática (cf. Anexo 3). Na primeira, as dificuldades mais notórias eram ao nível da compreensão oral e escrita; na segunda, as crianças revelavam dificuldades na compreensão dos problemas. Contudo, esta última área era uma das preferidas dos alunos, bem como a Expressão Plástica e Motora.

A professora cooperante já desenvolve a sua prática profissional há muitos anos; é uma profissional que realiza o seu trabalho com gosto e em função dos alunos, para que estes consigam alcançar com sucesso as aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo. Embora estivessem definidos a carga horária e os momentos do dia em que deviam ser abordadas as diferentes áreas, a professora não cumpria estritamente esse horário, mas desenvolvia o seu trabalho num contexto de interdisciplinaridade, apesar de incidir mais na Língua Portuguesa e na Matemática, as duas áreas em que os alunos revelavam mais dificuldades.

As aulas eram geralmente orientadas pela professora cooperante, mas existia apelo à participação dos alunos, o que nem sempre era fácil devido às características da turma. Não obstante, ao longo da sua prática, um aspeto a que procurou sempre chamar a atenção foi para o comportamento dos alunos, com a intenção de estes o melhorarem.

Findo o estágio com estas crianças consideramos que o grupo de estagiárias, em colaboração com a professora cooperante contribuiu para que as crianças melhorassem o seu comportamento e, também, para que diminuíssem as dificuldades de aprendizagem que demonstravam, embora não deixassem de existir por completo.

## **1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar**

A Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada num Jardim de Infância integrado na zona urbana da cidade de Viseu, que dista cerca de 3 Kms da sede concelhia.

Esta prática supervisionada foi realizada ao longo de quinze semanas, durante dois dias (segunda-feira e terça-feira), com as atividades repartidas da seguinte forma: uma semana de observação/colaboração da prática da educadora cooperante, seis semanas de intervenção em grupo e oito semanas de intervenção individual, quatro por cada elemento do grupo. As dinamizações de grupo não foram realizadas todas no início do semestre, sendo que quatro destas foram realizadas na altura do Natal em que há mais trabalho de preparação da festa de Natal para toda a comunidade educativa, incluindo a família das crianças, que deve estar presente na educação das mesmas (cf. Anexo 4).

Na Prática de Ensino Supervisionada III, para além do apoio e supervisão da educadora cooperante também pudemos contar com a supervisão de professores da ESEV, mais precisamente um professor da área disciplinar de Ciências da Educação e

de uma professora da área da Matemática, que, com a sua reflexão, nos ajudaram a evoluir como profissionais.

Apesar do contributo de todos ser importante é necessário referir os “agentes” principais de todo este processo, o grupo de crianças do Jardim de Infância. Trata-se de um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, constituído por onze crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, perfazendo um total de vinte crianças.

Este grupo era assíduo, mas pouco pontual; de uma forma geral, revelava um bom comportamento e respeitava as regras da sala de atividades. Contudo, existia uma ou outra criança que, às vezes, estava mais agitada o que fazia com que existisse algum barulho. Em termos globais, era um grupo pouco curioso e questionador.

No que se refere à socialização, não havia dificuldades e até as crianças mais novas interagem com os colegas e também com a restante comunidade educativa. As dificuldades mais notórias eram ao nível da Linguagem, pois, embora quase todas as crianças se fizessem entender, era evidente a dificuldade na construção de frases coerentes e na dicção de algumas palavras (cf. Anexo 5). Este grupo mostrava especial preferência pela realização de trabalho autónomo nas áreas de interesse existentes na sala de atividades (área do jogo simbólico; área de Expressão Plástica; área da Matemática; área de Leitura e da Escrita; área dos jogos e construção e área de reunião [manta]), sabendo em que momentos do dia o podia fazer, visto que já tinha conhecimento da rotina diária (acolhimento; atividade dirigida; lanche; atividades livres; almoço; atividade dirigida; lanche).

Tendo em atenção a rotina diária, pudemos verificar que eram realizadas atividades dirigidas e autónomas. É importante referir que a educadora cooperante baseava a sua ação educativa em dois modelos, o Movimento da Escola Moderna e o modelo High-Scope, permitindo assim a participação das crianças no planeamento das atividades a realizar e também na partilha de responsabilidades e até na avaliação, o que permitia às crianças participarem ativamente na construção do seu próprio saber.

Para que as crianças pudessem sentir que participavam na elaboração do seu plano de trabalho, a educadora definiu um tempo, à sexta-feira, para realizarem a avaliação semanal. Aí, as crianças tinham oportunidade de dizer o que fizeram ao longo da semana, o que gostaram e o que não gostaram, bem como o que gostariam de fazer, permitindo à educadora ter conhecimento dos interesses das crianças e

adequar as suas práticas aos mesmos para que o desenvolvimento de aprendizagens decorresse da melhor forma possível.

## **2. Análise das práticas concretizadas**

### **2.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

Para poder efetuar uma análise reflexiva da prática concretizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico é necessário ter em conta alguns aspetos, como por exemplo, as áreas em que mais investimos, o tipo de trabalho que desenvolvemos, as opções empreendidas, entre outros.

No primeiro Ciclo do Ensino Básico também são definidos horários para as turmas, através dos quais é possível saber o número de horas que é atribuído a cada área curricular. Na turma do 1º ano em que estagiámos, havia um horário definido, estando atribuídas oito horas semanais à Língua Portuguesa, sete horas à Matemática, cinco horas ao Estudo do Meio e cinco às Expressões, não contando com as atividades de enriquecimento curricular (cf. Anexo 3).

Embora o horário curricular definido para a turma tenha sido o que foi apresentado, na prática, o trabalho desenvolvido em cada área curricular não obedecia a esta distribuição da carga horária, visto que a professora cooperante abordava as diferentes áreas tendo em conta as dificuldades e necessidades das crianças. Desta forma, durante o estágio procurámos seguir o método de trabalho da professora cooperante, tentando sempre estabelecer uma interdisciplinaridade e intertemática, de forma a contribuir o melhor possível para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

A turma na qual decorreu o nosso estágio a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico revelava dificuldades, sobretudo ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática. Neste sentido, estas duas áreas foram as mais trabalhadas ao longo da PES II, ao contrário das Expressões Artísticas que, em algumas aulas, não eram abordadas devido a dificuldades de gestão do tempo.

Como é do conhecimento geral, é importante que os alunos estejam motivados para desenvolver as suas aprendizagens. Por esta razão, ao longo da PES II, tanto nas intervenções individuais como de grupo, um aspeto que procurámos ter sempre em atenção foi o da motivação para o desenvolvimento da aula, recorrendo, por vezes,

à música (cf. Anexos 6, 7 e 8), à dramatização (cf. Anexos 9 e 10) e, até, à realização de atividades de Expressão Motora (cf. Anexos 11 e 12).

Embora diferentes, estas formas de motivação contribuíram para despertar a curiosidade e o interesse das crianças para o que se ia desenvolver na aula, visto que, nestas motivações tentávamos que fosse possível os alunos perceberem o que se iria passar ao longo de toda a aula nas diferentes áreas.

A área curricular que os alunos revelavam menor apetência era a Língua Portuguesa. Assim, quando era lecionado um novo conteúdo, esta área era abordada logo de manhã, visto que era a altura em que os alunos estavam mais concentrados. Como era o 1.º ano de escolaridade e estavam a aprender a ler e a escrever estes foram os aspetos em que mais incidimos, contudo, não se desvalorizaram as restantes áreas. Outra área bastante trabalhada foi a Matemática, pois, embora quase todos os alunos manifestassem gosto por esta, eram notórias algumas dificuldades, por exemplo, ao nível do cálculo mental. O Estudo do Meio também era abordado todas as semanas e notava-se especial interesse dos alunos quando eram realizadas atividades experimentais.

No que se refere às Expressões, a menos trabalhada foi a Expressão Motora, por alguma falta de tempo e também por quase todas as crianças a praticarem nas atividades de enriquecimento curricular.

De todas as áreas que são lecionadas no 1º Ciclo de Ensino Básico, aquela a que sentimos mais dificuldades foi a da Matemática, pois, embora soubéssemos o que estávamos a lecionar, por vezes, era difícil explicar de forma a que todos percebessem; no entanto, procurámos sempre melhorar a nossa ação pedagógica ao longo de toda a PES II.

Ao longo da PES II procurámos ainda refletir tanto na ação como após a ação, com a professora cooperante, os supervisores da ESEV e também entre nós (elementos do grupo de estágio). Estas reflexões eram realizadas com o intuito de procurar perceber o que podíamos melhorar nas intervenções. No nosso caso, as indicações que nos foram dadas versavam, sobretudo, aspetos que poderíamos melhorar ao lecionar os conteúdos, como por exemplo, o que poderíamos ou deveríamos deixar os alunos fazer na abordagem didática (cf. Anexos 13 e 14). Com as reflexões realizadas também foi possível verificar que, em algumas dinamizações, os pontos negativos são poucos o que é bom, visto que mostra evolução nas nossas práticas (cf. Anexos 15 e 16).

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

Na Educação Pré-escolar a organização do tempo faz-se através da definição de uma rotina que, segundo as OCEPE (1997, p. 40), é “a sucessão de cada dia”. Esta é definida pelo educador, mas é flexível e as alterações a fazer podem mesmo ser sugeridas pelas crianças.

A PES III começou a ser realizada no início do ano letivo de 2011/2012, por isso, pudemos assistir à adaptação do grupo de crianças à rotina definida pela educadora cooperante e, ainda, realizar as nossas intervenções, de acordo com a mesma, visto que “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo” (OCEPE, 1997, p. 40). A rotina definida era bem aceite pelas crianças, até porque a grande maioria já a conhecia, dado que ela era idêntica à do ano anterior.

Para podermos planificar as nossas intervenções, tínhamos de ter em conta um tema geral proposto pela educadora cooperante, a rotina e as áreas de conteúdo. Contudo, a forma de abordar o tema proposto era deixado ao nosso critério, não tendo sido efetuada nenhuma exigência por parte da mesma. Como ao longo das nossas dinamizações tivemos em conta a rotina definida pela educadora, as áreas de conteúdo que tínhamos de abordar nos dois dias de intervenções eram a Matemática, a Expressão Motora, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Conhecimento do Mundo. No entanto, como sempre nos chamaram a atenção para o processo de ensino/aprendizagem se desenvolver de forma articulada, ao abordarmos as áreas já mencionadas, acabámos por englobar todas as áreas de conteúdo e domínios como forma de contribuir o melhor possível para a aprendizagem de todo o grupo de crianças.

Embora ao longo das intervenções se procurasse interligar todas as áreas e domínios, em alguns momentos era dado mais ênfase a uma área ou domínio como forma de cumprir a rotina. Neste sentido, a área de Conhecimento do Mundo, o domínio da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Expressão Motora foram os mais privilegiados.

O Conhecimento do Mundo foi uma área bastante trabalhada, pois fazia parte da rotina nos dias em que realizámos intervenções, neste sentido procurávamos realizar atividades nas áreas que faziam parte da rotina nos dias de estágio.

A Matemática foi abordada ao longo de quase todas as semanas de intervenção, visto que era parte integrante da rotina, nos dias em que realizávamos as

nossas intervenções. Neste domínio abordámos diversos conteúdos, nomeadamente formar conjuntos, seriar e ordenar, encontrar padrões, efetuar contagens e ordenar uma sucessão de acontecimentos. No entanto, os mais abordados foram a formação de conjuntos e as contagens.

A Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi igualmente desenvolvida ao longo de todas as intervenções, visto que, para além de estar explícita na rotina da sala de atividades, é também transversal a todas as áreas e domínios. Nas intervenções realizadas foram planificadas atividades para trabalhar de forma mais aprofundada esta área, constatando-se que a maior dificuldade deste grupo de crianças era a construção de frases coerentes e a dicção de algumas palavras. O reconto de histórias através da leitura de imagens, ou mesmo com recurso à memória, foi uma das atividades realizadas como forma de ajudar as crianças a elaborar um discurso claro e compreensível para os colegas, a educadora cooperante e as estagiárias.

A Educação Pré-Escolar deve “proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e dominar melhor o seu próprio corpo” (OCEPE, 1997, p.58). Desta forma, ao longo das semanas de intervenção, quer individual, quer de grupo, realizámos atividades motoras de modo a contribuir para o desenvolvimento da criança, procurando que esta fosse capaz de dominar o seu corpo (cf. Anexos 17, 18, 19, 20, 21 e 22). Ao trabalhar o domínio da Expressão Motora tentámos abordar todos os subdomínios presentes nas metas de aprendizagem, no entanto, o subdomínio abordado mais frequentemente foi o dos jogos, para que as crianças pudessem aprender a trabalhar em equipa e a respeitar regras. O subdomínio em que as crianças revelavam mais dificuldades era ao nível dos deslocamentos e equilíbrios, que não foi trabalhado como deveria ter sido.

Um outro domínio que também foi bastante trabalhado ao longo das intervenções realizadas foi o da Expressão Plástica, em que era possível verificar algumas dificuldades por parte de certas crianças, sobretudo na técnica de recorte, sobre a qual procurámos incidir, notando evolução neste âmbito. O domínio da Expressão Musical foi o que menos desenvolvemos, visto que esta expressão era abordada com mais ênfase à sexta-feira, como estava definido na rotina (cf. Anexo 5). No entanto, esta expressão foi abordada em algumas intervenções realizadas à sexta-feira, em que compensámos o estágio devido a ausência da educadora por motivos de saúde, e também na época de natalícia, dado que a Expressão Musical foi necessária

para a preparação da festa de Natal que foi desenvolvida para toda a comunidade educativa (cf. Anexos 23, 24 e 25).

O domínio da Expressão Dramática também foi abordado, mas em termos subsidiários na abordagem de um tema, embora este fosse um domínio no qual o grupo de crianças demonstrasse algumas dificuldades. Numa das intervenções em grupo, apresentámos um vídeo com a história “A pequena vendedora de fósforos” e, posteriormente, dividimos as crianças em dois grupos para dramatizarem a história visionada. Contudo, na apresentação de um grupo ao outro, as crianças tinham vergonha de falar perante os colegas (cf. Anexo 26). Neste domínio ficou ainda muito por desenvolver devido ao reduzido número de atividades realizadas para ajudar o grupo a superar as dificuldades evidenciadas.

No que à Formação Pessoal e Social diz respeito, esta é também uma área transversal que pode ser trabalhada de forma implícita, o que aconteceu nas nossas dinâmizações, por exemplo, quando era proposta uma atividade de grupo e as crianças tinham de partilhar o material necessário para a realização da mesma (o que era difícil para este grupo de crianças). Esta área era ainda abordada ao trabalhar os valores, como a amizade, partilha, solidariedade, quando é necessário fazer silêncio para ouvir a educadora ou um colega, entre outros.

Assim, ao longo da PES III procurámos refletir sobre as nossas intervenções, na ação e após a ação (Schön, 1983), com a educadora cooperante e os supervisores da ESEV e também com a colega de grupo. Através destas reflexões pudemos constatar algumas falhas ao longo das intervenções individuais, que procurámos sempre ir ultrapassando.

A maior dificuldade sentida nas intervenções iniciais diz respeito à linguagem utilizada que, por vezes, era demasiado elaborada para a faixa etária em questão (cf. Anexo 27), mas esta foi uma dificuldade que conseguimos superar. Os supervisores sugeriram que deveria introduzir os conceitos próprios dos conteúdos abordados e não substituir por palavras mais simples; para além disso, fomos ainda alertadas para o facto de ser necessário planear atividades suplementares, visto que as crianças começaram a ficar saturadas por repetirem a atividade proposta. No entanto, penso que tal se deve ao facto de ainda não conseguirmos controlar o tempo que as crianças demoram a realizar uma determinada atividade (cf. Anexo 28). Esta dificuldade embora tenha diminuído, não foi superada na totalidade e penso que só com mais experiência ao nível da docência será possível ultrapassar.

### **3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Para que qualquer docente possa progredir em termos profissionais é necessário que proceda, regularmente, a uma autoavaliação. Só assim poderá evoluir e contribuir, o melhor possível, para o desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos.

Embora ainda não seja responsável por uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nem por um grupo de crianças ao nível da Educação Pré-Escolar, na PES II e III tivemos oportunidade de concretizar várias intervenções previamente planificadas com diversas atividades realizadas com as crianças do 1.º Ciclo e da Educação Pré-Escolar. Neste sentido, é importante fazer uma reflexão sobre o nosso desempenho ao longo da PES II e III, que foram aquelas em que tivemos uma intervenção mais significativa.

A autoavaliação vai ser efetuada tendo subjacente as competências definidas no Decreto-lei nº 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através deste, vamos refletir sobre as competências definidas no mesmo e também acerca do trabalho desenvolvido para as atingirmos ao longo do nosso estágio.

No referido Decreto, tanto o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, como do professor do 1º ciclo do ensino básico são abordados em duas vertentes principais, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo, para ambos os casos. Na primeira vertente, apenas é referido o perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; na segunda, são definidas competências que devem ser atingidas pelos docentes.

#### **3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Como as competências são diferentes para os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico começamos por abordar as competências referentes aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que foi este nível de ensino que caracterizamos em primeiro lugar e pretendemos manter a coerência ao longo desta reflexão.

## **Conceção e desenvolvimento do currículo**

No que à conceção e desenvolvimento do currículo diz respeito, não nos foi possível cooperar na construção nem na avaliação do Projeto Curricular de Escola. Porém, elaborámos o Projeto Curricular de Turma, tendo em conta as dificuldades e as potencialidades dos alunos. As dificuldades da turma com a qual trabalhamos, bem como a discrepância de ritmos de trabalho e de aprendizagem foram aspetos que tentámos ter sempre em atenção, de maneira a proporcionar a todos os alunos oportunidades para alcançarem, as aprendizagens referentes ao nível de ensino.

Na abordagem dos diferentes conteúdos, procurámos partir dos conhecimentos prévios dos alunos, no sentido de perceber o que estes já sabiam sobre os conceitos a abordar para, posteriormente, aprofundarmos o conhecimento dos mesmos. Ao longo da PES II, procurámos ainda trabalhar os diferentes conteúdos de forma integrada e articulada, apesar de nem sempre o termos conseguido plenamente.

Um outro aspeto que não conseguimos por em prática foi a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo, o que seria bastante vantajoso para as crianças uma vez 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” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007).

Ao longo das nossas intervenções da PES II, foi constante a tentativa de fazer com que os alunos tivessem em conta as regras a respeitar na sala de aula e no exterior, apesar de esta ser uma tarefa difícil devido às características da turma; no entanto, penso que o nosso trabalho foi sempre realizado de forma a contribuímos positivamente para melhorar este aspeto. Embora a turma revelasse, de uma forma geral, um comportamento indisciplinado, conseguimos estabelecer uma boa relação com todos os alunos e até com os encarregados de educação, que iam frequentemente à sala de aula dos seus educandos.

## **Integração do currículo**

Ao abordarmos as diferentes áreas curriculares fomos desenvolvendo as competências relativas à integração do currículo, sobre as quais iremos refletir.

Para trabalhar a *área curricular de Língua Portuguesa* procurámos realizar atividades que possibilitassem aos alunos desenvolver “competências de

compreensão e de expressão oral” (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto) através das quais desenvolviam a linguagem e a comunicação oral, bem como a aprendizagem de competências de escrita e de leitura. Estas atividades foram propostas em grande número pelo facto de a Língua Portuguesa ser uma das áreas na qual os alunos manifestavam algumas dificuldades e, como era uma turma de 1º ano, necessitava de ser estimulada em todos os aspetos. A produção de textos escritos não foi tão estimulada, mas sim a produção de frases.

Na *área curricular de Matemática*, tentámos sempre, em todas as atividades que desenvolvemos com os alunos, despertar neles o gosto por esta área, bem como incentivá-los a explicar o raciocínio utilizado na resolução dos problemas. Ajudámos também os alunos no contacto com diversos conceitos, técnicas e processos matemáticos, sendo exemplos disso as operações aritméticas (exceto a da divisão), estratégias de cálculo, entre muitos outros. Foi ainda proporcionado aos alunos a realização de investigações matemáticas com recurso a diversos materiais didáticos, como o material multibásico, o ábaco, as barras de *cuisinaire*, e, ainda, outros materiais elaborados por nós. Para além disso, foi permitida a resolução de exercícios recorrendo ao uso das tecnologias.

No âmbito da *área de Ciências Sociais e da Natureza*, foram desenvolvidas atividades capazes de estimular a curiosidade, o gosto pelo saber e o conhecimento sobre a realidade social e natural, bem como desenvolver nos alunos uma atitude científica, o que foi conseguido através das diversas atividades experimentais, realizadas com eles com bastante entusiasmo. Ao abordar estas áreas procurámos ter o cuidado de promover a aprendizagem integrada dos conteúdos e dos processos das Ciências Sociais e da Natureza.

A *Educação Artística* foi a área menos explorada ao longo de toda a PES II, pois a Língua Portuguesa e a Matemática ocupavam grande parte do tempo, o que fazia com que nem sempre houvesse lugar para a educação artística, mesmo que esta fizesse parte da planificação diária. A área de Expressão e Educação e Musical nunca foi abordada nas intervenções individuais assumidas, a não ser através de canções que, por vezes, serviam de motivação para a aula. Na área de Expressão e Educação Plástica trabalhámos com os alunos várias técnicas e procedemos à exploração de diferentes materiais, à colagem, ao recorte, entre outros. Ao nível da Expressão e Educação Motora desenvolvemos algumas atividades recorrendo aos jogos tradicionais, conseguindo estabelecer articulação com uma turma do 2º ano da mesma escola.

Embora ao longo da PES II não tenhamos conseguido desenvolver aprofundadamente todas as competências, como gostaríamos, pensamos que isso é normal devido ao curto tempo de estágio e também pelo facto de este se ter realizado em apenas um ano de escolaridade. No entanto, a nosso ver, poderemos vir a trabalhar devidamente estas competências no nosso futuro profissional, para que o processo de ensino/aprendizagem possa ser o mais eficaz possível, tendo em atenção que, ensinar pode ser entendido como uma “acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (Roldão, 2009, p. 55).

Para que o processo de ensino seja bem sucedido, é necessário que o professor/educador recorra a estratégias adequadas. Neste sentido, importa referir que “toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didáctico e à regulação e avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica” (Roldão, 2009, p. 56).

Tendo em conta o perfil específico de desempenho do educador de infância, são várias as competências que o educador deve procurar atingir ao longo das suas práticas. A concepção e o desenvolvimento do currículo é um fator que o educador deve ser capaz de gerir em função do grupo de crianças pelo qual é responsável, procurando sempre planificar as suas intervenções e organizar o ambiente educativo para que seja possível proporcionar o máximo de aprendizagens ao grupo de crianças. Contudo, para que o educador possa agir em função do seu grupo é necessário que este observe as crianças durante algum tempo para as conhecer e, assim, planificar as suas intervenções de acordo com as suas características específicas. De igual modo, a planificação deve ser flexível, de maneira a poder ser modificada e melhorada sempre que necessário, até por sugestões que as próprias crianças possam vir a dar, dada a importância da motivação no processo de ensino/aprendizagem.

### **3.2. Educação Pré-Escolar**

Na PES III procurámos realizar o nosso estágio de forma a desenvolver o melhor possível as competências definidas no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Assim, faremos uma análise das mesmas de acordo com o Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto, nos dois itens em que são definidas essas mesmas competências.

## **Conceção e desenvolvimento do currículo**

Ao longo da nossa PES III, observámos o grupo de crianças com as quais desenvolvemos o estágio, para que as pudéssemos conhecer a todas, tanto a nível das suas potencialidades, como das suas dificuldades, de forma a ter em conta estes dados na elaboração das planificações, o que pensamos ter conseguido.

O tempo foi um fator que procurámos ter em conta na planificação das nossas intervenções, ao procurar tarefas que não fossem muito extensas para que as crianças não ficassem saturadas durante a realização das mesmas. No entanto, nem sempre conseguimos gerir com sucesso este aspeto, considerando mesmo que esta foi uma das maiores dificuldades, que fomos ultrapassando.

Para além disso, tivemos em atenção o espaço (sala), ao planificar atividades diversificadas realizadas em lugares diferentes, possibilitando às crianças variarem o local em que se encontravam de maneira a não ficarem cansadas, o que nem sempre foi conseguido devido à desadequada gestão do tempo que influenciava a ocupação do espaço onde as crianças se encontravam.

Relativamente à mobilização e gestão dos recursos ligados às tecnologias da informação e da comunicação, esta foi uma competência que foi pouco desenvolvida, uma vez que a nossa intervenção neste domínio foi como utilizador das tecnologias para suporte à nossa intervenção. Contudo, ainda realizámos uma pesquisa ao nível da Internet com as crianças.

Uma grande preocupação durante toda a PES III foi relacionarmo-nos com todas as crianças de forma a “favorecer a necessária segurança afetiva”, a autonomia e criar as condições de “segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Embora o contacto que nós (educadoras estagiárias) estabelecemos com as crianças seja bastante importante, também é muito relevante a relação que estas desenvolvem entre si, sendo conveniente fomentar atividades que favoreçam essa relação. Neste sentido, ao longo do nosso estágio, foram desenvolvidas várias atividades nas quais as crianças tinham de se entretajar o que permitiu fomentar a cooperação e o respeito entre estas; porém, as atividades foram sempre propostas por nós, o que não permitiu que as crianças se envolvessem no processo de planificação. A comunidade educativa foi envolvida numa atividade realizada (a festa de Natal), mas apenas como espetadores, uma vez que a falta de tempo fez com que não conseguíssemos que esta colaborasse na respetiva planificação.

## **Integração do currículo**

No que respeita à integração do currículo procurámos proporcionar a todas as crianças, em qualquer das nossas intervenções, a possibilidade de interagir com adultos e com os seus pares, por exemplo, durante o acolhimento, a concretização das tarefas, os intervalos, bem como desenvolver a sua linguagem oral através do diálogo constante. Nas intervenções realizadas, promovemos vários momentos nos quais as crianças tiveram a possibilidade de revelar comportamentos emergentes de leitura, por exemplo, durante a leitura de histórias, ler a história através das imagens, ou ler pictogramas, o que permitiu às crianças perceber que a leitura é efetuada da esquerda para a direita e de cima para baixo; embora o pictograma tivesse imagens e palavras, também permitiu que elas compreendessem que ler não se resume à leitura de palavras e que também se podem ler imagens.

A área das *Expressões* foi, na maioria das vezes, abordada de forma integrada com as restantes áreas de conteúdo, para que pudéssemos proporcionar às crianças experiências de aprendizagens diversificadas; no entanto, houve expressões que foram mais exploradas do que outras, tendo as áreas de Expressão Dramática e Musical sido as menos desenvolvidas.

Na *Expressão Motora*, os jogos, os percursos e as gincanas utilizadas foram propostas com a finalidade de permitir às crianças desenvolver algumas competências nas quais sentiam mais dificuldades. Esta área fazia parte da rotina e, portanto, foi abordada em praticamente todas as intervenções.

Quanto à área de *Expressão Musical*, apenas abordámos a parte relativa ao cantar canções, visto que esta era abordada à sexta-feira e este já não fazia parte dos dias destinados ao nosso estágio.

A *Expressão Plástica* foi bastante trabalhada e permitiu às crianças explorar diferentes tipos de materiais e realizar trabalhos bidimensionais e mesmo tridimensionais.

A *Expressão Dramática* foi pouco explorada, e deveria ter sido mais, devido às dificuldades manifestadas pelo grupo de crianças neste âmbito. Consideramos, assim, que as competências definidas para a mesma terão de ser ainda bastante desenvolvidas no nosso futuro profissional.

Ao longo das várias intervenções foram também desenvolvidas atividades que permitissem às crianças descrever acontecimentos (durante o reconto das histórias, durante a partilha de novidades), que promovessem a capacidade de organizar

temporalmente acontecimentos (reconto das histórias, organização de ciclos, por exemplo, trabalho desenvolvido nos correios e pelo carteiro) (cf. Anexo 20) e, ainda, que proporcionassem de ocasiões de observação de fenómenos da natureza, capazes de estimular a curiosidade na criança.

Na Educação Pré-escolar é importante desenvolver capacidades, predisposições, conhecimentos e sentimentos, os “quatro tipos básicos de aprendizagem” (Katz, 2006, p.11). Os conhecimentos são considerados os mais importantes e incluem “factos, informação, conceitos, compreensões, ideias (...) é uma responsabilidade única de instituições educacionais, tais como as escolas”. As capacidades são “unidades de comportamento relativamente pequenas que podem ser facilmente observadas ou inferidas do comportamento observado”. As predisposições são “hábitos da mente (não hábitos automáticos), com intenções, motivos e, frequentemente, com sentimentos também”. Os sentimentos são “estados emocionais relativamente profundos” (p. 11).

Ao refletirmos sobre o que é referido por Katz, pensamos que, ao longo de toda a PES III, procurámos contribuir, da melhor forma possível, para o desenvolvimento de aprendizagens a todos os níveis; contudo, temos perfeita consciência que ainda necessitamos de continuar a trabalhar muitas competências para que as possamos aperfeiçoar cada vez mais, o que julgamos só ser possível no futuro profissional, visto que também é com a prática que se aprende.

## **Parte II – Trabalho de Investigação**

**Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Viseu**

## Introdução

O ato de investigar deve ser uma presença constante na vida de qualquer docente, uma vez que só pesquisando é possível manter-se atualizado sobre o trabalho que realiza e melhorar a sua ação pedagógica.

A investigação realizada centra-se na temática da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e surgiu da necessidade de percebermos a ligação que poderá, ou não, existir entre estes dois níveis de ensino, uma vez que seremos habilitados para a docência nestes dois níveis. Para além disso, durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada tivemos oportunidade de assistir a uma atividade de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e ficámos ainda mais curiosas acerca do tema e do que se pode fazer para trabalhar em articulação.

O estudo empírico levado a cabo pretende dar resposta ao seguinte problema: *Qual a perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

A apresentação desta investigação aparece estruturada em quatro secções. Na primeira secção apresentamos a revisão da literatura sobre a temática em apreço, onde procuramos mostrar a opinião de vários autores sobre os principais temas ligados à articulação curricular.

A segunda secção refere-se à metodologia a que recorreremos para a realização da investigação e é nesta que apresentamos os vários aspetos ligados ao processo desenvolvido, desde a formulação do problema e dos objetivos do estudo empírico à explicitação de como vai ser efetuada a análise e tratamento de dados.

Na terceira secção apresentamos os resultados obtidos através da recolha efetuada por um questionário elaborado para o efeito. Na última secção é onde fazemos a discussão dos resultados obtidos, tendo como referência o quadro teórico delineado, com vista a dar resposta ao problema inicial.

# **1 – Revisão da Literatura**

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

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e ajuda a complementar a ação educativa da família. Este nível de ensino destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei nº5/97 – Lei quadro da Educação Pré-Escolar).

A frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, uma vez que é à família que cabe, em primeiro lugar, a educação dos filhos; contudo, compete ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 – Lei quadro da Educação Pré-Escolar).

As Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem são os dois documentos que o educador deve tomar como referência na organização das suas atividades. De salientar que as Orientações Curriculares não devem ser consideradas um programa uma vez que dão essencialmente indicações ao educador e não preveem as aprendizagens que as crianças devem concretizar.

Nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) podemos encontrar indicações sobre as diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, da qual fazem parte os domínios das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. No entanto, é de referir que é importante que as crianças desenvolvam aprendizagens nestas áreas para poderem alcançar futuras aprendizagens com sucesso, mas não se pretende que este nível de ensino se centre na preparação da escolaridade obrigatória (OCEPE, 1997).

Embora tenha áreas e domínios definidos, a Educação Pré-Escolar não tem estabelecida uma carga horária a cumprir na abordagem das mesmas, ficando assim essa distribuição de horas ao critério do educador, que deve agir sempre em função do seu grupo de crianças, tendo em conta as necessidades e os interesses das mesmas.

O Ensino Básico “constitui o segmento do sistema educativo responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida e de qualidade que lhes permita integrar-se na vida social de forma equitativa, quer na prossecução de estudos quer na futura inserção no tecido socioprofissional” (Ministério da Educação, 2010, 1º parágrafo).

Como nível pertencente ao Ensino Básico, o 1º Ciclo do Ensino Básico tem duração de quatro anos letivos, é de caráter universal, obrigatório e gratuito (Artigo 6º da Lei de Bases do sistema Educativo). Este ciclo de ensino destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico o currículo é constituído por áreas integradas e, ao contrário dos ciclos seguintes, o ensino das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares é ministrado em regime de monodocência, pelo professor titular da turma, podendo recorrer-se a professores especializados em determinadas áreas, como por exemplo para o Inglês.

Com o alargamento do horário de funcionamento das escolas para um mínimo de 8 horas diárias, estas promovem atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o ensino obrigatório do Inglês, o apoio ao estudo para todos os alunos, a atividade física e desportiva, o ensino da Música e de outras expressões artísticas (Ministério da Educação, s.d.).

Para além da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, da Matemática e das Expressões existem ainda três áreas curriculares não disciplinares que também devem ser tidas em conta ao lecionar o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a saber, a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica (Ministério da Educação, 2004).

É no 1.º Ciclo do Ensino Básico que se processa a iniciação às literacias, em que se procura o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos. É, ainda, no 1.º Ciclo do Ensino Básico que se constroem as bases estruturantes do conhecimento científico, tecnológico e cultural, essenciais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber (Ministério da Educação, 2010).

Embora seja neste nível que se inicia o ensino obrigatório, é fundamental que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tenha em atenção os conhecimentos prévios que as crianças já possuem em virtude de terem frequentado a Educação Pré-Escolar e, também, que procure desenvolver atividades de articulação com a etapa anterior para que possa dar continuidade ao trabalho realizado antes pelos Educadores de Infância.

## 1.2. Definição de articulação curricular

Para dar continuidade à Educação Pré-Escolar é necessário que se estabeleça articulação curricular entre os dois níveis de ensino, uma vez que continuidade educativa e articulação curricular são dois conceitos que estão muito ligados. Segundo Serra (2004, p.19), entende-se por articulação curricular “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e do 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos”.

Contudo, para abordar o conceito de articulação curricular não nos podemos esquecer de um outro que lhe está associado o de - continuidade educativa -. Para Serra (2004), continuidade educativa reporta-se à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada nos vários níveis educativos, tendo em conta o desenvolvimento das crianças, bem como a sua capacidade de aprendizagem em cada nível de ensino.

Embora a continuidade educativa entre os níveis da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico deva ser estabelecida, tal não significa que o primeiro seja um nível de preparação das crianças para o nível seguinte, pois, tendo em conta as OCEPE (2009, p. 17), “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte”.

Ao falarmos de continuidade não devemos considerá-la como “uma descarga de informação dos processos maturativos e da aprendizagem feita pelas crianças de uma etapa para a seguinte, nem como a antecipação dos conteúdos inerentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico” (Costa, 1999, p.25).

Para que possa existir uma continuidade educativa é necessário que educadores e professores tenham em conta a etapa seguinte e a precedente, respetivamente, para contribuir da melhor forma para o desenvolvimento da criança, pois, como refere Costa (1999),

a continuidade exige inovações, novos desafios num quadro familiar. Ela exige que o Educador de Infância tenha em conta o que se segue e o Professor o que lhe precedeu. Mas, para se conseguir uma verdadeira continuidade, é importante que o Pré-escolar e o 1º Ciclo harmonizem os seus objectivos, os seus métodos e a sua organização. E sobretudo que

estes dois níveis correspondam ao desenvolvimento da criança e que lhe ofereçam um quadro educativo caracterizado pela coerência, pelo progresso, mas principalmente, pela flexibilidade (p.25).

Pimenta (2010, p. 15) defende que “a continuidade, como eixo estruturante de um processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pode ser facilitada e conseguida a partir de um modelo comum. Este pode possibilitar alguma coerência na organização dos ambientes educativos e dos pressupostos sobre o ensino-aprendizagem”. No fundo, tendo em conta a perspetiva de Serra (2004), que partilhamos, “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (p. 17).

Também no ponto 2, do artigo 8º, da Lei de Bases do Sistema Educativo é referido que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”.

Ainda segundo Serra (2004), se entendermos o sistema educativo como “uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como 'pontos' de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (p.75).

Vasconcelos (2002) defende que a continuidade “começa por nos conhecermos uns aos outros, sabermos o que uns e outros fazem” e que “só aprendendo e convivendo com as diferenças é possível realizar trabalho conjunto, em real continuidade (p.5).

Uma vez que o conceito de continuidade está muito ligado ao de articulação, na Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 é estipulado 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”.

Atualmente, as instituições de ensino, quer a nível da Educação Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontram-se ligadas a uma escola sede que se designa por Agrupamento de Escolas onde se podem agregar várias instituições de um e outro nível de ensino. Assim, o agrupamento de escolas é:

uma unidade organizacional (...) construída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum (...) com vista à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa (Dec.-Lei 115 /A/ 98, capítulo I art.º 5.º e 6.º).

Com a integração de diferentes níveis de ensino no mesmo agrupamento a articulação curricular pode ser facilitada devido à partilha, à realização de projetos comuns e a análise e reflexão dos mesmos, pois, como refere Bravo (2010), “a articulação curricular não é um fim em si mesmo, mas um meio de tornar a escola mais eficaz, assente em projectos sustentados no questionamento, na partilha, na análise e na reflexão crítica. Por outro lado, a articulação perspectiva transições com sentido entre níveis de ensino” (p.43).

Nesta perspetiva, é importante trabalhar em articulação curricular, tomando a iniciativa, ou colaborando em iniciativas de outros proponentes, para que possamos contribuir para uma escola capaz de ajudar no desenvolvimento harmonioso da criança.

### **1.3. Quem deve promover a articulação curricular**

Para que a articulação curricular possa ser tida em conta nas práticas educativas compete aos educadores de infância e aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico ter uma “atitude proactiva na procura de 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” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007).

No caso da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “a articulação curricular (horizontal e vertical) é assegurada por conselhos de docentes, que deverão encontrar mecanismos facilitadores de tal processo” (Serra, 2004, p. 99).

Segundo a mesma autora, “a elaboração de planos de trabalho, que contemplem actividades de articulação curricular, deverá ser da responsabilidade de professores e educadores, pelo que contemplam reuniões de articulação entre o Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar e o Departamento Curricular do 1ºCEB” (Serra, 2004, p.99). Na realidade,

a planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007).

Serra (2004) refere ainda que “o bem-estar emocional das crianças é um factor decisivo na aprendizagem e que professores e educadores podem unir esforços para encontrar mecanismos de articulação curricular que promovam esse bem-estar nas crianças” (p.14).

Para além da colaboração entre educadores e professores é também necessário a colaboração dos pais, pois, como é referido nas OCEPE (1997), o educador deve procurar que as crianças beneficiem de condições que permitam atingir o sucesso na fase seguinte; no entanto, para que tal seja possível, é necessário que o educador, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º Ciclo do Ensino Básico, facilitem a transição da criança para a etapa seguinte.

A este propósito, Aniceto (2010) refere que “a implementação e o desenvolvimento de todo um conjunto de procedimentos suscetíveis de conduzir a mecanismos de articulação curricular pressupõe a aproximação entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino e um conjunto de relações de proximidade ('pontos de união') essenciais à colaboração e cooperação entre docentes” (p. 74).

Segundo as OCEPE (1997),

cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (...) É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (p.28).

Tendo em conta o Decreto-Lei 115A-98, é possível verificar que ao Conselho Pedagógico pertence “definir princípios gerais nos domínios da articulação e

diversificação curricular”. Ainda segundo o mesmo Decreto, “na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo (Decreto 115A – 98, artigo 35º, ponto 1).

Como é referido por Bravo (2010), “o educador de infância deverá considerar nas suas práticas o desenvolvimento do ciclo seguinte e, simultaneamente, o professor do 1º ciclo ter em conta o trabalho educativo que precedeu à entrada para a escola, num processo de articulação e cooperação” (p.31).

Tendo em conta o Despacho n.º 11120-A/2010, a articulação curricular entre educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ser assegurada pelos diretores dos agrupamentos de escolas e dos estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas não agrupadas, na programação das reuniões de avaliação, para que seja possível garantir o acompanhamento pedagógico das crianças na transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB (Despacho n.º 11120-A/2010 – ponto 1.6).

Como forma de cumprir a articulação curricular, o despacho mencionado anteriormente refere que, no final do 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos, os educadores dispõem de três dias úteis, coincidentes com o período de avaliação dos outros níveis de ensino, para realizarem a avaliação do grupo de crianças e proceder à articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 11120-A/2010 – ponto 1.7 e 1.8).

Na perspetiva de Nabuco (2002), é essencial que na educação pré-escolar se antecipem as experiências de aprendizagem do ensino básico e que os professores deste nível de ensino fortaleçam as aprendizagens anteriores. Para isso é necessário que os professores dos diferentes níveis trabalhem e pensem em conjunto o planeamento a longo prazo.

#### **1.4. Importância da articulação curricular**

Enquanto seres sociais fazemos parte de diferentes contextos. A articulação entre estes ajuda nas transições de níveis de ensino e deve ser assegurada para que possa contribuir para uma boa adaptação das crianças aos novos ambientes educativos, tendo em vista o sucesso no seu desenvolvimento (Carvalho, 2010).

Nas palavras de Carvalho (2010, p.80), “a transição entre contextos, se feita de forma articulada e pacífica, contribui grandemente para um saudável desenvolvimento

da criança, bem como potencia a sua motivação e capacidade de aprender e de se desenvolver”.

Uma vez que a articulação facilita as transições entre diferentes contextos é fundamental que esta seja posta em prática entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que se trata de dois contextos diferentes em que um é a continuidade do outro, ajudando as crianças a atingir o sucesso de uma forma mais harmoniosa.

Como refere Cruz (2008), “a necessidade de uma articulação advém precisamente das diferenças reconhecidas aos dois níveis como forma de estabelecer uma transição harmoniosa, num respeito pelo processo evolutivo de formação da criança (p.81).

Para que a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico possa acontecer de forma apropriada “é fundamental existir uma boa relação entre Educadores e Professores, gerando uma boa articulação que favoreça a preparação das crianças para a transição” (Lage, 2010 p. 49).

Na mesma linha de ideias, Oceano (1996, citado por Pimenta, 2010, p.20) refere que a integração da criança na escola é “mais natural e a transição mais gradual quando frequenta o jardim-de-infância, vivendo o ensino primário como uma continuidade. Para que esta adaptação seja tranquila, é importantíssima a coordenação entre os educadores e os professores”.

Os educadores chegam mesmo a manifestar a opinião de que quando existe uma relação entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a transição de um nível para o outro é vista com naturalidade e como mais uma fase do seu desenvolvimento; quando essa relação não existe, a integração das crianças que transitam para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é mais difícil por estarem habituadas a uma certa liberdade e nem sempre estarem interessadas no que lhes é proposto (Mialaret, 1976, citado por Costa, 1999).

Assim, torna-se evidente a importância da articulação curricular para que as crianças possam ir contactando com atividades que facilitem a sua adaptação ao nível seguinte, no entanto essas atividades não têm de se basear em fazer cópias ou decorar conteúdos. Na perspetiva de Costa (1999),

atividades como fazer cópias ou decorar conteúdos, não servem como preparação de uma criança para a escola. Muito pelo contrário, ela beneficia muito mais de um meio estimulante, privilegiando os jogos e as brincadeiras

adequadas à sua idade. Com a ajuda dos Educadores, a criança irá interiorizar muitos dos conceitos e capacidades que lhe serão úteis quando ingressar na escola (p.26).

A articulação curricular deve ser estabelecida entre educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no entanto existem outros agentes educativos igualmente importantes que facilitam a articulação curricular e devem ser integrados neste processo desde o primeiro contacto com as instituições de ensino, como é o caso dos encarregados de educação.

Num estudo realizado, em Portugal, por Martins e Camilo (s.d.), em que se pretendiam ensaiar estratégias facilitadoras da articulação entre o Jardim de Infância e o 1º ano do ensino básico, os profissionais entrevistados referiram que é importante a implicação dos pais neste processo, para além da troca de experiências entre os profissionais e as visitas mútuas às salas de aulas (citado por Nabuco & Lobo, 1997).

### **1.5. Vantagens e dificuldades da articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A articulação curricular entre a Educação Pré-escolar é recomendada desde os primeiros trabalhos da Comissão de Educação do Conselho da Europa em 1969, que procurou abordar este tema nas conferências dos Ministros Europeus de Educação. Neste sentido, foi enviado um questionário a todos os estados membros em que foi possível constatar que metade dos países reconhecia a existência de dificuldades de articulação (Nabuco & Lobo, 1997).

Os principais pontos de divergência encontrados dizem respeito “à organização e administração das instituições, à formação dos profissionais, à carreira docente, aos métodos pedagógicos e aos programas” (Nabuco & Lobo, 1997, p.31).

De acordo com as OCEPE (2007), a realização de “projectos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo podem ser um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo, (...) dando a possibilidade das crianças contactarem com a escola antes da sua entrada, facilitando a transição” (p.91). Ainda segundo as OCEPE (2007), “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (p.92).

A articulação curricular pode ser condicionada ou favorecida dependendo da metodologia de trabalho que é implementada. Tal como sugere Aniceto (2010),

a metodologia de trabalho de projecto constitui-se como um excelente veículo para projectos de articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo para tal, o trabalho colaborativo o motor do desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança, numa perspectiva de transição e sequencialidade sem grandes sobressaltos (p.59).

Em Portugal, a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ainda não é devidamente trabalhada, em virtude de estarmos perante um nível de ensino não obrigatório. Contudo, como sublinha Aniceto (2010),

ao articular estes dois níveis de ensino estamos a aumentar a credibilidade de um, superando a ideia que ainda hoje persiste sobre o pré-escolar enquanto espaço de mera ocupação das crianças, proporcionando ao seguinte uma melhoria da gestão interna das escolas e dos currículos de modo a existir uma continuidade entre os dois (p. 74).

Para além da Educação Pré-Escolar não ser de carácter obrigatório, Bastos (2007) faz referência a outros constrangimentos encontrados para a implementação de uma articulação curricular efetiva, tais como, “a rigidez dos currículos do 1º ciclo e o não cumprimento das metas programáticas estipuladas, a dificuldade em adoptar metodologias diferentes das habituais, o receio da mudança que se intensifica pela falta de formação” (p.39).

Embora ainda se verifiquem várias dificuldades para estabelecer articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico também existem alguns fatores que podem facilitar essa articulação, um deles pode ser o facto de nos agrupamentos de escolas coexistirem diferentes níveis educativos o que, na ideia de Serra (2004), pode “fomentar um clima mais favorável e uma transição entre ciclos que, não sendo pacífica, poderá ser facilitada através de uma atenção individualizada a cada criança e ao estabelecimento de laços afectivos entre professores de vários níveis educativos” (p.19).

A articulação entre escolas e professores permite benefícios mútuos decorrentes de um enquadramento mais vasto que “facilita a resolução de problemas, a gestão de recursos, e o trabalho em equipa favorável à formação dos professores e

com efeitos benéficos na aprendizagem dos alunos” (Ministério da Educação, 1998, p.110).

Nas palavras de Lage (2010), que partilhamos, a Educação Pré-Escolar deve

articular com o nível de ensino seguinte e vice-versa, visto que, a articulação destes dois níveis de ensino envolve, tanto para o educador como para o professor, a compreensão de como se organiza cada nível, quais os seus objectivos educativos e conteúdos curriculares e é nesta perspectiva que se respeita o processo evolutivo de cada criança (p.95).

Embora já seja possível encontrar aspetos positivos quando é estabelecida articulação curricular, como as que foram mencionadas anteriormente, Vasconcelos (2009, citada por Costa, 2010) defende ainda que é necessário ultrapassar algumas dificuldades para que a articulação curricular possa efetivamente acontecer, algumas deles são “o isolamento dos educadores, que não favorece o trabalho em grupo, a nova gestão dos agrupamentos de escolas, que está a causar uma colonização da educação pré-escolar e do primeiro ciclo e a falta de supervisão pedagógica que pudesse regular a qualidade dos estabelecimentos” (p.7).

### **1.6. Como deve ser concretizada a articulação curricular**

Nas palavras de Bravo (2010), “a articulação entre docentes ocorre quando se criam espaços de reflexão entre todos os intervenientes do espaço escolar, que traçam em conjunto a planificação, a execução e avaliação de actividades, que perspetivem uma aprendizagem contextualizada, produzindo um conhecimento prático no professor” (p. 42).

Embora os educadores de infância revelem uma atitude crítica sobre as atitudes dos professores do 1º Ciclo estes também criticam os educadores chegando mesmo a considerar as práticas do Jardim de Infância como indisciplinadas (Nabuco & Lobo,1997). Contudo, como referem estas autoras, “já é frequente encontrar colaboração em determinadas actividades, tais como passeios ou festas realizadas em conjunto, geralmente sem reflexão e sem avaliação” (p.32).

A articulação curricular, implica uma reflexão sobre os objetivos da atividade, sobre os objetivos do currículo e das Orientações Curriculares, mas também sobre as vantagens do trabalho cooperativo entre os diferentes níveis de ensino, para que seja

possível encontrar estratégias variadas que deem resposta às necessidades educativas de todas as crianças (Serra, 2004). Nas suas palavras,

perspetivar a articulação curricular não quer dizer que se assuma a educação pré-escolar como uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou mesmo que esta se centre na preparação para o nível seguinte. A continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis (p.17).

Nabuco (2002) refere que a escola deve assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente, tendo em conta as capacidades e competências que as mesmas já adquiriram na Educação Pré-Escolar. No entanto, “poucos são os educadores que já tomaram consciência de que os aspectos de organização e transmissão dos conteúdos curriculares têm implicações de ordem social, afectiva e cognitiva” (p.55).

Na perspetiva de Cruz (2008), estabelecer a articulação e promover a continuidade “pressupõe que os Professores (principalmente os que vão receber a primeira classe), e Educadores, programem conjuntamente o currículo, desenvolvam actividades conjuntas e estabeleçam comunicação (formal ou informal), tanto no que diz respeito ao desempenho das crianças como às metodologias e estratégias de ação” (p.12).

A criação de centros de educação básica, que incorporem jardins de infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode ajudar a estabelecer afinidades e também partilhar poderes no domínio estratégico, administrativo, financeiro e organizacional. Desta forma, em vez do isolamento, existirá a troca de experiências, uma maior facilidade da transição das crianças e também a elaboração de programas comuns entre os profissionais que desenvolvem a sua prática nos diferentes níveis de ensino (Costa, 1999).

Costa (1999) defende que os educadores gostam de se envolver em actividades e projetos comuns com escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dá exemplos, nomeadamente: visitas ao estabelecimento de ensino; visitas de estudo organizadas em conjunto; festas de Natal conjuntas e projetos de dinamização de espaços comuns (por exemplo, recreios).

Para aumentar a participação de professores e educadores em projetos comuns que permitam estabelecer articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é importante que exista formação contínua de docentes, como defendem diversos autores. Nas palavras de Nabuco (2002, p.59), é importante que haja “programas de formação contínua para educadores de infância e professores do ensino básico, de tal modo que, em conjunto, possam aprofundar a educação como um processo a que há que dar continuidade”.

Na mesma linha de ideias, Formosinho (2000, p.17) considera importante que, na formação inicial, os professores saibam muito mais da Educação Pré-escolar e que considerem as transições entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este autor defende ainda uma maior aproximação entre a Educação de Infância e o Ensino Básico e vice-versa.

Neste sentido, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico poderá constituir um meio facilitador da articulação curricular, na medida em que habilita para os dois níveis de ensino.

## 2 – Metodologia

Nesta secção, descrevemos as várias etapas que foram percorridas ao longo do processo de investigação, bem como a metodologia que esteve subjacente às mesmas, a fim de dar resposta ao problema em estudo.

### 2.1. Problema e objetivos de investigação

Toda a investigação científica tem início com a escolha de um problema, que segundo Kerlinger (1979), “é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (p.35). Assim, o problema que nos propomos estudar é:

*“Qual a perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico?”*

Tendo em conta o problema enunciado, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- ✓ Perceber o que é que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico entendem por articulação curricular;
- ✓ Identificar pontos fortes e fracos percebidos no processo de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- ✓ Identificar ações que podem ajudar a promover a articulação entre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os educadores de infância;
- ✓ Analisar como está a ser feita uma possível articulação entre os dois níveis de ensino;
- ✓ Averiguar o tipo de informação que o professor considera mais importante receber na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **2.2. Tipo de Investigação**

A investigação a realizar será um estudo empírico de carácter descritivo em que nos propomos perceber qual a perceção dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o modo como os professores promovem essa articulação curricular entre os dois níveis de ensino.

De acordo com Fortin (1996), “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p. 161).

A presente investigação passou pela implementação de duas fases: na primeira fase, efetuou-se a recolha e análise documental e bibliográfica através da qual nos foi possível perceber o que é a articulação curricular, quem deve promover essa articulação, qual a sua importância, quais as vantagens e dificuldades da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e como deve ser concretizada a articulação curricular. Na segunda fase, procedeu-se à recolha de dados através de um inquérito por questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que, depois de analisados, permitem dar resposta à questão formulada, conseguindo assim extrair-se as conclusões do estudo.

## **2.3. Amostra e justificação da sua escolha**

A população alvo do nosso estudo é constituída pelos professores do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas do concelho Viseu, de carácter público, num total estimado de 70 docentes.

Esta escolha prende-se com o facto de o 1º ano ser o início da escolaridade obrigatória, em que as crianças estão mais próximas das que frequentam a Educação Pré-Escolar, sendo pertinente questionar os professores a lecionar em turmas do 1º ano sobre o tipo de articulação que estabelecem com a etapa anterior.

A razão do estudo se desenvolver no concelho de Viseu prende-se com o facto de este ser o local de estágio e, como tal, torna-se mais fácil a recolha dos dados no contexto, visto que é neste concelho que passamos a maior parte do nosso tempo.

Dos setenta questionários distribuídos obtivemos 48 formulários devidamente preenchidos, sendo a percentagem de respostas de 68,6%. A nossa amostra é, assim, constituída por 48 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a lecionarem a turmas do

1º ano de escolaridade, das escolas pertencentes a seis agrupamentos de escolas do concelho de Viseu, nomeadamente, do Agrupamento de Escolas do Viso, Agrupamento de Escolas de Marzovelos, Agrupamento de Escolas de Mundão, Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Agrupamento de Escolas de Silgueiros e Agrupamento de Escolas de Abraveses.

Através da análise das tabelas que se seguem procedemos a uma caracterização mais aprofundada da amostra de professores inquiridos<sup>1</sup>.

**Tabela 1 – Distribuição dos professores por sexos**

| <b>Sexo</b>      | <b>N</b> | <b>%</b> |
|------------------|----------|----------|
| <b>Masculino</b> | 2        | 4,2      |
| <b>Feminino</b>  | 46       | 95,8     |
| <b>Total</b>     | 48       | 100      |

Ao analisarmos a Tabela 1, podemos verificar que, dos 48 professores que responderam ao questionário, a esmagadora maioria (95,8%) é do sexo feminino e só uma pequena percentagem (4,2%) é do sexo masculino.

**Tabela 2 – Distribuição dos professores por idades**

| <b>Idade</b>   | <b>N</b> | <b>%</b> |
|----------------|----------|----------|
| <b>35 – 39</b> | 6        | 12,5     |
| <b>40 – 44</b> | 6        | 12,5     |
| <b>45 – 49</b> | 10       | 20,8     |
| <b>50 - 54</b> | 17       | 35,4     |
| <b>55 - 59</b> | 9        | 18,8     |
| <b>Total</b>   | 48       | 100      |

Na Tabela 2, é possível verificar que a idade dos professores varia entre os 35 e os 59 anos. Desta amostra, 35,4% têm entre os 50 e 54 anos, 20,8% têm idades compreendidas entre os 45 e os 49 anos, 18,8% situam-se no intervalo dos 55 aos 59 anos e, com igual percentagem (12,5%), temos os escalões 35–39 e 40–44 anos.

<sup>1</sup> Nas tabelas designa-se por (N) a frequência absoluta e com o símbolo (%) a frequência relativa.

**Tabela 3** – Distribuição dos professores por tempo de serviço

| <b>Tempo de serviço</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|-------------------------|----------|----------|
| <b>11 – 15</b>          | 2        | 4,2      |
| <b>16 – 20</b>          | 11       | 22,9     |
| <b>21 – 25</b>          | 10       | 20,8     |
| <b>26 – 30</b>          | 12       | 25       |
| <b>31 - 35</b>          | 13       | 27,1     |
| <b>Total</b>            | 48       | 100      |

No que diz respeito ao tempo de serviço, é possível verificar que 27,1% dos inquiridos têm entre 31 e 35 anos de serviço, 25% têm entre 26 e 30 anos de serviço, 22,9% têm entre 16 e 20 anos de serviço e 20,8% têm entre 21 e 25 anos de experiência docente. Só 4,2% têm entre 11 e 15 anos de serviço.

**Tabela 4** – Distribuição dos professores por habilitações académicas

| <b>Habilitações académicas</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------|----------|----------|
| <b>Bacharelato</b>             | 2        | 4,2      |
| <b>Licenciatura</b>            | 45       | 93,8     |
| <b>Mestrado</b>                | 1        | 2,1      |
| <b>Total</b>                   | 48       | 100      |

Como se pode observar na Tabela 4, a esmagadora maioria dos docentes (93,8%) tem como habilitação académica a licenciatura. No entanto, há uma pequena percentagem de professores (4,2%) que só possui o bacharelato e apenas 2,1% têm o Mestrado.

## **2.4. Técnicas e instrumento de pesquisa**

Para a realização deste estudo recorreremos ao inquérito por questionário. De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), este é

um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que

cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador” (p.121).

Segundo Freixo (2009, p.196), o questionário é “o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos”. Este pode ser enviado por correio e, embora não permita um aprofundamento do tema tão grande como a entrevista, este permite um melhor controlo dos enviesamentos.

Para podermos efetuar a nossa pesquisa elaborámos um questionário, com questões fechadas e outras abertas, no sentido de obter as respostas para os objetivos definidos.

O instrumento que elaborámos divide-se em duas partes: a primeira é formada por quatro questões de resposta fechada e diz respeito aos dados de caracterização pessoal e profissional dos inquiridos; a segunda é constituída por nove questões, sendo sete de escolha múltipla e duas de resposta aberta (cf. Anexo 29).

Depois de elaborado, procedemos a um pré-teste ao questionário. Para tal, enviámo-lo a quatro docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que não faziam parte da amostra, de forma a que estes nos alertassem para algum erro ou ambiguidade que o questionário pudesse conter. Porém, tal não aconteceu uma vez que estes docentes responderam a todas as questões sem apontar qualquer incorreção.

Para podermos aplicar o questionário submetemos o instrumento à apreciação da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a quem pedimos a autorização para a sua implementação em meio escolar. Este pedido foi deferido favoravelmente pois, como é referido, “cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal” (cf. Anexo 30).

## **2.5. Procedimento**

Para a realização deste estudo, solicitámos autorização à Direcção de Agrupamentos de Escolas de Viseu (Anexo 31), para que fosse autorizada a aplicação do questionário.

Assim que conseguimos obter as devidas autorizações, deslocámo-nos às escolas mais próximas e falámos, pessoalmente, com o professor(a) a lecionar a uma turma do 1º ano, a fim de solicitar o preenchimento do formulário. Nestas escolas

alguns questionários foram respondidos no momento, outros foram deixados e recolhidos alguns dias mais tarde.

No que concerne às escolas mais afastadas, que não conhecíamos, enviámos o questionário por correio juntamente com a autorização do Agrupamento de Escolas a que pertencia e uma mensagem a explicar em que consistia a nossa investigação, apelando e agradecendo a colaboração. Para além disso, enviámos um envelope devidamente preenchido para nos ser remetido. Contudo, alguns desses questionários não foram devolvidos.

Tanto nas escolas a que nos dirigimos pessoalmente como nas que foram contactadas por correio explicámos que se tratava de uma investigação para a obtenção do grau de Mestre e que toda a informação se destinava a fins académicos.

## **2.6. Análise e tratamento de dados**

Depois de terminado o período de recolha de dados, foi realizado um “trabalho de sistematização, análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respetivos eixos de análise” (Afonso, 2005, p. 58).

Para analisar os dados quantitativos, socorremo-nos da estatística descritiva, nomeadamente da análise de frequências absolutas<sup>2</sup> e relativas<sup>3</sup>. Os dados foram sumariados e apresentados com recurso a tabelas, a fim de estes serem mais facilmente compreendidos. Como já referimos, nas tabelas designamos por (N) a frequência absoluta e com o símbolo (%) a frequência relativa.

Para analisar os dados provenientes das questões de resposta aberta, utilizámos a análise de conteúdo, definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin 1977, p. 42).

---

<sup>2</sup> A “*frequência absoluta*, também denominada *efectivo* de um valor particular de uma variável, é o número de vezes que um determinado acontecimento ou fenómeno ocorre – que um determinado valor de um carácter da amostra se repete na série de dados” (Pardal & Correia, 1995, p.88).

<sup>3</sup> A “*frequência relativa* é a relação entre o número de vezes que um acontecimento ou fenómeno é observado e o número total de casos” (Pardal & Correia, 1995, p.95).

### 3 – Apresentação dos resultados

Nesta secção, apresentamos os resultados obtidos junto da amostra de professores do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Viseu.

Os dados serão apresentados em tabelas, acompanhadas por uma breve descrição dos mesmos, seguindo a ordem em que as questões surgem no questionário.

#### 3.1. Resultados relativos à percepção da importância da articulação curricular e sua definição

➤ *Importância da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

**Tabela 5** - Grau de importância atribuído à articulação curricular

| <b>Grau de importância</b> | <b>N</b>  | <b>%</b>   |
|----------------------------|-----------|------------|
| <b>Nada importante</b>     | 0         | 0          |
| <b>Pouco importante</b>    | 0         | 0          |
| <b>Importante</b>          | 19        | 39,6       |
| <b>Bastante importante</b> | 11        | 23         |
| <b>Muito importante</b>    | 18        | 37,5       |
| <b>Total</b>               | <b>48</b> | <b>100</b> |

Como se observa na Tabela 5, os professores têm uma opinião bastante favorável em relação à articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: 39,6% dos inquiridos consideram que essa articulação é importante, 23% julgam-na bastante importante e 37,5% consideram-na mesmo muito importante. Nenhum professor selecionou as opções pouco importante e nada importante.

➤ *Significado da articulação curricular entre níveis de escolaridade*

Quando questionados sobre o significado de articulação curricular, os docentes apresentam respostas variadas em função das afirmações apresentadas (cf. Tabela 6).

**Tabela 6** – Significado da articulação curricular entre níveis de escolaridade

| Afirmações   | Discordo totalmente |      | Discordo |      | Não concordo nem discordo |      | Concordo |      | Concordo totalmente |      |
|--|---------------------|------|----------|------|---------------------------|------|----------|------|---------------------|------|
|  | N                   | %    | N        | %    | N                         | %    | N        | %    | N                   | %    |
| A realização de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, dentro e fora da escola. |                     |      | 2        | 4,2  | 7                         | 14,6 | 28       | 58,3 | 11                  | 22,9 |
| Um processo sequencial progressivo que visa aprofundar e alargar a etapa anterior.           |                     |      | 7        | 14,6 | 10                        | 20,8 | 19       | 39,6 | 12                  | 25,0 |
| Um processo que ainda não é posto em prática.  | 9                   | 18,8 | 22       | 45,8 | 10                        | 20,8 | 5        | 10,4 | 2                   | 4,2  |
| Um processo que deve ser promovido por todos os docentes.                                    |                     |      |          |      | 3                         | 6,3  | 26       | 54,2 | 19                  | 39,6 |
| Um processo que facilita a transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1ºCiclo.       |                     |      |          |      | 6                         | 12,5 | 17       | 35,4 | 25                  | 52,1 |

A grande maioria dos docentes concorda (58,3%), ou concorda totalmente (22,9%), que a articulação curricular entre níveis de escolaridade é “a realização de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, dentro e fora da escola”. Só sete docentes (14,6%) não têm uma opinião definida (não concordam, nem discordam) e outros dois (4,2%) discordam desta definição.

Quanto ao significado de articulação curricular como um processo sequencial progressivo, que visa aprofundar e alargar a etapa anterior, as respostas são díspares: a grande maioria dos docentes concorda (39,6%), ou concorda totalmente (25%), com esta noção. Contudo, há uma percentagem não negligenciável de inquiridos indecisos (20,8%), ou que discorda (14,6%) desta afirmação.

No que concerne à ideia de que a articulação curricular é um processo que ainda não é posto em prática, a maioria dos docentes (45,8%) discorda, ou não concorda nem discorda (20,8%). Há ainda a registrar uma percentagem razoável de docentes (18,8%) que discorda totalmente desta afirmação. De notar que apenas cinco docentes (10,4%) concordam e dois (4,2%) concordam totalmente com esta afirmação.

Já no que respeita à ideia de que a articulação curricular é um processo que deve ser promovido por todos os professores, a concordância é esmagadora: à exceção de três docentes (6,3%) que não concordam nem discordam, os restantes concordam (54,2%), ou concordam totalmente (39,6%), com esta asserção.

No que toca à última afirmação apresentada, de que a articulação curricular é um processo que facilita a transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1º Ciclo, a maioria dos docentes concorda totalmente (52,1%), ou concorda (35,4%), com esta perspetiva; só uma pequena parte (12,5%) se mostra indeciso.

### **3.1. Resultados relativos ao processo de concretização da articulação curricular**

#### *➤ Dificuldades encontradas ao estabelecer articulação curricular com a Educação Pré-Escolar*

Quando questionados sobre as dificuldades existentes ao estabelecer a articulação curricular, os docentes apresentam opiniões variadas (cf. Tabela 7).

No que respeita à primeira dificuldade enunciada, de que a diferença entre as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar e o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico pode ser uma dificuldade encontrada ao estabelecer a articulação curricular, mais de metade dos docentes inquiridos encontra-se dividido entre duas respostas opostas: 37,5% concordam com a afirmação e 35,4% discordam. Há ainda nove docentes (18,8%) que não concordam nem discordam e apenas quatro (8,3%) inquiridos discordam totalmente.

Quanto à dificuldade relativa à existência de diferentes faixas etárias na Educação Pré-Escolar, verifica-se igualmente uma diversidade de opiniões: uma boa parte dos docentes (37,5%) refere que discorda da afirmação e 22,9% não têm opinião

formada; há ainda dezasseis docentes (33,3%) que concordam e apenas 6,3% discordam totalmente.

Quanto à maior carga de trabalho com as reuniões para preparar a articulação, a maioria dos docentes (54,2%) discorda, contudo, uma percentagem significativa (29,2%) concorda com a ideia apresentada; há ainda oito docentes (16,7%) que concordam totalmente com esta afirmação.

**Tabela 7** - Dificuldades no estabelecer da articulação curricular com a Educação Pré-Escolar

| Dificuldades  | Discordo totalmente |      | Discordo |      | Não concordo nem discordo |      | Concordo |      | Concordo totalmente |      |
|---|---------------------|------|----------|------|---------------------------|------|----------|------|---------------------|------|
|   | N                   | %    | N        | %    | N                         | %    | N        | %    | N                   | %    |
| Diferença entre as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar e o currículo do 1ºCiclo do Ensino Básico | 4                   | 8,3  | 17       | 35,4 | 9                         | 18,8 | 18       | 37,5 |                     |      |
| Existência de diferentes faixas etárias na Educação Pré-Escolar.  | 3                   | 6,3  | 18       | 37,5 | 11                        | 22,9 | 16       | 33,3 |                     |      |
| Maior carga de trabalho com reuniões para preparar a articulação.   |                     |      | 26       | 54,2 |                           |      | 14       | 29,2 | 8                   | 16,7 |
| Distância entre os diferentes estabelecimentos de ensino.   |                     |      | 6        | 12,5 | 5                         | 10,4 | 25       | 52,1 | 12                  | 25   |
| Falta de colaboração dos Educadores de Infância.  | 11                  | 22,9 | 24       | 50   | 6                         | 12,5 | 7        | 14,6 |                     |      |

No que concerne à distância entre os diferentes estabelecimentos de ensino, mais de metade dos docentes (52,1%) concorda, ou concorda muito (25%), que este aspeto se traduz na dificuldade em estabelecer articulação curricular com a Educação Pré-Escolar; existem ainda cinco docentes (10,4%) que não têm opinião formada e 12,5% discordam de que a distância possa ser um entrave à articulação.

Já no que respeita à suposição de falta de colaboração dos Educadores de Infância como possível obstáculo à articulação curricular, metade dos inquiridos (50%) discorda dela e 22,9% referem mesmo que discordam totalmente; há ainda seis docentes (12,5%) que não têm opinião formada e apenas 7 (14,6%) que concordam com a afirmação.

- *A presença/ausência de articulação curricular no Projeto Curricular de Turma*

**Tabela 8** - Articulação no Projeto Curricular de Turma

| <b>Categoria</b> | <b>N</b>  | <b>%</b>   |
|------------------|-----------|------------|
| Sim              | 30        | 62,5       |
| Não              | 18        | 37,5       |
| <b>Total</b>     | <b>48</b> | <b>100</b> |

Ao observarmos a Tabela 8, é possível verificar que a maioria dos inquiridos inclui a articulação curricular no Projeto Curricular de Turma, dado que 62,5% respondeu afirmativamente. No entanto, é possível verificar que a percentagem dos docentes que não inclui a articulação no seu Projeto Curricular de Turma é elevada dado que 37,5% dos docentes respondeu negativamente.

- *Frequência com que procedem à articulação com a Educação Pré-Escolar*

**Tabela 9** - Número de vezes em que há articulação curricular

| <b>Nº de vezes</b> | <b>N</b>  | <b>%</b>   |
|--------------------|-----------|------------|
| 1 vez              | 7         | 14,6       |
| 2 vezes            | 5         | 10,4       |
| 3 vezes            | 17        | 35,4       |
| 4 vezes            | 8         | 16,7       |
| + 5 vezes          | 11        | 22,9       |
| <b>Total</b>       | <b>48</b> | <b>100</b> |

Como se constata na Tabela 9, os docentes afirmam proceder à articulação curricular com a Educação Pré-Escolar, em média, três vezes (35,4%) ao longo do ano. Uma percentagem ainda relevante afirma que o faz mais de cinco vezes (22,9%), ou quatro vezes (16,7%). Apenas 14,6% dos inquiridos afirmam proceder à articulação curricular uma vez por ano e 10,4%, duas vezes, em média.

Verifica-se assim que o número de vezes em que os docentes do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico procedem à articulação curricular com a Educação Pré-Escolar já começa a ser significativo, sendo que as maiores percentagens dizem respeito a três e cinco vezes ou mais, por ano.

➤ *Atividades de articulação curricular com a Educação Pré-Escolar*

Quando pedimos aos professores para referirem três atividades que tivessem realizado em articulação com a Educação Pré-Escolar, as respostas foram variadas. Em seguida, apresentamo-las numa tabela, agrupadas por categorias que definimos através da análise de conteúdo. As atividades enunciadas pelos inquiridos foram agrupadas em 6 categorias distintas (cf. Tabela 10).

A primeira categoria definida refere-se à realização de festas/comemorações, na qual se pode verificar que a festa de Natal, os desfiles de Carnaval e a festa de início e final do ano letivo foram referidos por mais de metade dos inquiridos, respetivamente, por 87,5%, 72,9% e 64,6% de professores da amostra. Nesta categoria temos ainda o Magusto (43,8%), o Cantar dos Reis (39,6%), o Dia da Criança (22,9%) e o Dia Mundial da Alimentação (16,7%). O convívio foi o que obteve uma percentagem mais baixa, referida apenas por cinco (10,4%) professores.

Na segunda categoria agrupam-se as atividades de leitura e dramatização de histórias, onde se encontra a leitura a pares, mencionada por 29 docentes (60,4%), a semana da leitura (56,3%), a existência de projetos comuns (43,8%), a leitura de histórias dos alunos do 1º ano aos meninos da Educação Pré-Escolar (35,4%), a leitura e dramatização de histórias (teatro) com as crianças da Educação Pré-Escolar (25%), a declamação de poesias (12,5%), projetos de escrita/leitura (10,4%) e um encontro com uma escritora de livros infantis (8,3%).

As atividades em áreas específicas são a terceira categoria definida. Embora todas as atividades enunciadas tenham sido referidas por uma boa parte dos docentes, apenas as experiências com diversos materiais conseguiram ser enunciadas por mais de metade (52,1%) dos docentes inquiridos. As atividades de

expressões musical e plástica obtiveram 45,8% de respostas e as atividades de ensino experimental, 43,8%; seguem-se, por ordem decrescente de importância, as atividades no âmbito da área de projeto – castelos de Portugal, referida por 15 docentes (31,3%); a semana da Matemática (22,9%) e o fabrico do pão (16,7%).

**Tabela 10** – Atividades de articulação curricular com a Educação Pré-Escolar

| <b>Categorias</b>                   | <b>Indicadores</b>   | <b>N</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------------|--|----------|----------|
| Realização de festas/ comemorações  | Festa de Natal   | 42       | 87,5     |
|                                     | Desfiles de carnaval   | 35       | 72,9     |
|                                     | Festa de início e final do ano letivo  | 31       | 64,6     |
|                                     | Magusto  | 21       | 43,8     |
|                                     | Cantar dos reis  | 19       | 39,6     |
|                                     | Dia da criança   | 11       | 22,9     |
|                                     | Dia mundial da alimentação   | 8        | 16,7     |
|                                     | Convívio   | 5        | 10,4     |
| Leitura e dramatização de histórias | Leitura a pares  | 29       | 60,4     |
|                                     | Semana da leitura  | 27       | 56,3     |
|                                     | Projetos comuns (ex.: leitura em voz alta)   | 21       | 43,8     |
|                                     | Leitura de histórias dos alunos do 1º ano aos meninos do pré-escolar                                       | 17       | 35,4     |
|                                     | Leitura e dramatização de histórias (Teatro)   | 12       | 25,0     |
|                                     | Declamação de poesias  | 6        | 12,5     |
|                                     | Desenvolvimento de um projeto de escrita/leitura   | 5        | 10,4     |
|                                     | Encontro com uma escritora de livros infantis  | 4        | 8,3      |
| Atividades em áreas específicas     | Experiências com diversos materiais  | 25       | 52,1     |
|                                     | Expressões: musical, plástica  | 22       | 45,8     |
|                                     | Atividades de ensino experimental  | 21       | 43,8     |
|                                     | Atividades no âmbito da área de projeto – castelos de Portugal   | 15       | 31,3     |
|                                     | Semana da Matemática   | 11       | 22,9     |
|                                     | Fabrico do pão   | 8        | 16,7     |
| Jogos                               | Jogos tradicionais   | 17       | 35,4     |
|                                     | Jogos em colaboração   | 13       | 27,1     |
| Reuniões específicas                | Reunião no início do ano letivo  | 27       | 56,3     |
|                                     | Reuniões no final de cada período entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de infância | 21       | 43,8     |
| Outras                              | Viagens de estudo  | 9        | 18,8     |
|                                     | Visita guiada dos alunos do pré-escolar à escola   | 7        | 14,6     |
|                                     | Criação de um blog   | 3        | 6,3      |

A categoria dos jogos reúne os indicadores relativos aos jogos tradicionais, mencionados por 17 professores (35,4%) e os jogos em colaboração, referidos 13 (27,1%) professores.

As reuniões específicas são a quinta categoria definida, congregando os indicadores relativos às reuniões no início do ano letivo, referenciada por 56,3% dos docentes e as reuniões no final de cada período entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e educadores de infância, citadas por 43,8% de professores. Como se constata, ambos os indicadores obtiveram uma elevada percentagem de respostas.

A última categoria definida, “outras”, inclui indicadores que não cabem nas restantes categorias: as viagens de estudo, referidas por 18,8% dos professores, a visita guiada dos alunos da Educação Pré-Escolar à escola (14,6%) e a criação de um blog que apenas foi referido por três (6,3%) docentes. Este último indicador não foi incluído na categoria “atividades em áreas específicas” uma vez que não é especificado se esta atividade se realiza com as crianças ou apenas entre educadores e professores.

- *Informações de desenvolvimento da criança que considera mais úteis receberem por parte do educador*

**Tabela 11 - Informações mais úteis relativas ao desenvolvimento da criança**

| <b>Informações mais úteis</b>                 | <b>N</b> | <b>%</b> |
|---|----------|----------|
| Relação com os seus pares                     | 42       | 87,5     |
| Capacidade para aceitar regras de convivência | 37       | 77,1     |
| Recetividade a novas aprendizagens            | 45       | 93,6     |
| Autonomia                                     | 42       | 87,5     |

Ao analisarmos a Tabela 11, constatamos que todas as opções apresentadas foram escolhidas por mais de metade dos inquiridos. Nesta questão os docentes podiam assinalar uma ou mais opções, de acordo com a sua opinião.

A recetividade a novas aprendizagens foi assinalada por 93,6% dos inquiridos, a relação com os pares por 87,5%, a autonomia por 87,5% e a capacidade para aceitar regras de convivência por 77,7%. Assim, é possível verificar que os

professores inquiridos, de uma forma geral, consideram que todas as opções apresentadas constituem informações úteis de desenvolvimento da criança que importa receber por parte do educador de infância, porém, a recetividade a novas aprendizagens é a mais valorizada, visto que foi referida por um maior número de docentes.

- *Projeto Educativo de Escola e a preocupação em promover articulação curricular entre os diferentes níveis de escolaridade*

**Tabela 12** - Projeto Educativo de Escola e articulação curricular

| <b>Categoria</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|------------------|----------|----------|
| <b>Sim</b>       | 41       | 85,4     |
| <b>Não</b>       | 7        | 14,6     |
| <b>Total</b>     | 48       | 100      |

Relativamente à preocupação em promover a articulação curricular entre os diferentes níveis de escolaridade demonstrada no Projeto Educativo de Escola, as respostas obtidas evidenciam que a esmagadora maioria dos docentes (85,4%) considera que no Projeto Educativo de Escola há preocupação em promover a articulação curricular entre os diferentes níveis de escolaridade. Apenas sete docentes (14,6%) afirmam que tal não se verifica. Desta forma podemos inferir que as escolas já se preocupam com a articulação curricular entre estes dois níveis de escolaridade.

- *Indícios de articulação curricular evidenciados no Projeto Educativo de Escola (PEE)*

A Tabela 13 mostra-nos as respostas enunciadas pelos docentes inquiridos, quando lhes foi pedido que referissem dois indícios de articulação curricular evidenciados no PEE, caso tivessem respondido afirmativamente à questão anterior.

Através da análise de conteúdo foram definidas 3 categorias. A primeira categoria definida foi a “realização de festas/comemorações”, com as seguintes percentagens de respostas: a festa de carnaval e outras festas (50%); a festa de Natal

(31,3%); o Dia da Criança (29,2%), a festa da Páscoa (22,9%) e as festas conjuntas de início e final de ano (18,8%).

**Tabela 13** – Índicios de articulação curricular no Projeto Educativo de Escola

| <b>Categorias</b>                         | <b>Indicadores</b>   | <b>N</b> | <b>%</b> |
|---|--|----------|----------|
| <b>Realização de Festas/ comemorações</b> | Festa de carnaval e outras festas  | 24       | 50,0     |
|   | Festa de Natal   | 15       | 31,3     |
|   | Dia da criança   | 14       | 29,2     |
|   | Festa da Páscoa  | 11       | 22,9     |
|   | Festas conjuntas de início e final de ano  | 9        | 18,8     |
| <b>Reuniões</b>                           | Reuniões de articulação entre o pré-escolar e o 1º Ciclo realizadas em conjunto ao longo do ano letivo | 39       | 81,3     |
|   | Reunião promovida pelo agrupamento no início do ano letivo   | 13       | 27,1     |
|   | Reuniões trimestrais   | 7        | 14,6     |
| <b>Outras</b>                             | Atividades previstas no Plano Anual de Atividades  | 23       | 47,9     |
|   | Atividades no final do ano letivo  | 16       | 33,3     |
|   | Implementação de projetos comuns   | 15       | 31,3     |

A segunda categoria definida refere-se às “reuniões”, onde encontramos três indicadores: as reuniões de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo realizadas em conjunto ao longo do ano letivo, referidas pela grande maioria dos inquiridos (81,3%); as reuniões promovidas pelo agrupamento no início do ano letivo (27,1%) e as reuniões trimestrais (14,6%).

Para podermos englobar as atividades que não se encaixavam nas categorias anteriores definimos uma terceira com a designação “outras”, onde encontramos três indicadores, as atividades previstas no Plano Anual de Atividades, as atividades no final do ano letivo e a implementação de projetos comuns com 47,9%, 33,3% e 31,3% das respostas, respetivamente.

Assim, é possível verificar que a primeira categoria referida é a que engloba um maior número de respostas mostrando desta forma, que as festas/comemorações realizadas em conjunto são as atividades que os docentes mais referem como forma de articulação curricular.

#### **4 - Discussão dos resultados**

Após termos efetuado a apresentação dos resultados, importa analisá-los e interpretá-los com base na revisão da literatura realizada no âmbito deste estudo, bem como retirar algumas conclusões do mesmo.

Tendo em conta a análise dos dados podemos constatar que a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é considerada importante, ou muito importante, pela maioria dos docentes do ensino básico que lecionam no 1º ano, havendo uma parte que a considera bastante importante. Assim sendo, é de notar que todos os docentes inquiridos atribuem relevância à articulação curricular e este facto é notório uma vez que a maioria dos docentes tem a preocupação de incluir a articulação curricular no seu Projeto Curricular de Turma.

É benéfico que os docentes valorizem a articulação curricular e a tenham em conta nas suas práticas docentes, pois, como refere Aniceto (2010), “ao articular estes dois níveis de ensino estamos a aumentar a credibilidade de um, superando a ideia que ainda hoje persiste sobre o pré-escolar enquanto espaço de mera ocupação das crianças, proporcionando ao seguinte uma melhoria da gestão interna das escolas e dos currículos de modo a existir uma continuidade entre os dois” (p. 74).

Quando confrontados com algumas definições sobre a articulação curricular entre níveis de ensino, “a realização de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, dentro e fora da escola”, foi aquela com que os docentes mais se identificaram, ao manifestarem a sua concordância com esta afirmação. No entanto, a maioria de docentes também concorda que é “um processo que deve ser promovido por todos os docentes” e também concorda totalmente que a articulação entre níveis de ensino é “um processo que facilita a transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo”.

Ao concordarem com as afirmações referidas, os professores partilham a visão de Serra (2004, p.19), que defende a articulação curricular como sendo “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e do 1.ºCEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos”.

Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico inquiridos, quando questionados sobre as dificuldades encontradas para o estabelecer da articulação curricular, referem, maioritariamente, que concordam ou concordam totalmente com o facto da maior dificuldade ser a “distância entre os diferentes estabelecimentos de ensino”.

Situação que, com a reorganização da rede escolar, poderá vir a esbater-se num futuro próximo.

Há ainda a salientar a divergência de opiniões relativamente à possibilidade de a “diferença entre as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico” constituir uma dificuldade de articulação. Embora uma percentagem razoável (37,5%) de professores concorde com esta, outra parte discorda (35,4%), ou discorda totalmente (8,3%). Ora, isto revela que não obstante as diferenças na organização de cada nível, que é possível realizarem-se atividades conjuntas de modo a facilitar a continuidade educativa.

Relativamente ao número de vezes que, em média, os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico estabelecem articulação curricular com a Educação Pré-Escolar, as opções mais escolhidas são três vezes e mais de cinco vezes, o que mostra que os docentes já se preocupam em realizar atividades de articulação nas suas práticas.

Tendo solicitado aos docentes que enunciassem três atividades de articulação curricular que tivessem realizado, as respostas foram bastante diversificadas, contudo as que obtiveram uma maior percentagem de respostas dizem respeito à realização de festas/comemorações (festa de Natal, desfiles de Carnaval, festa de início e final do ano letivo, entre outras). Os docentes também referiram atividades relativas à leitura e dramatização de histórias, atividades em áreas específicas, jogos, reuniões específicas, projetos comuns, entre outras. Sobre a realização de projetos comuns, as OCEPE (1997) referem que estes podem ser um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo, que pode facilitar a transição das crianças de um nível para o outro.

A diversidade de atividades já não é tão evidente quando pedimos para que enunciassem dois indícios de articulação evidenciados no Projeto Educativo de Escola. Mesmo assim, os indicadores mais referidos pelos docentes dizem igualmente respeito à realização de festas/comemorações, embora também sejam referidas reuniões e outras atividades.

Estes dados coincidem em grande parte com os que são apresentados por Costa (1997) quando refere que os educadores gostam de se envolver em atividades e projetos com as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, visitas ao estabelecimento de ensino, visitas de estudo organizadas em conjunto, festas de Natal conjuntas e projetos de dinamização de espaços comuns.

Procurando analisar como está a ser feita uma possível articulação entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os educadores de infância, os docentes

foram questionados sobre se o Projeto Educativo de Escola mostrava preocupação em promover a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino, ao que a grande maioria respondeu afirmativamente, embora ainda se verifique uma percentagem razoável (14,6%) que responde negativamente, o que mostra que nem todas as escolas se preocupam com a articulação curricular.

Para além das questões anteriores, pedimos ainda aos docentes inquiridos que assinalassem as informações sobre o desenvolvimento da criança que consideravam mais úteis e que deveriam ser proporcionadas pelos educadores. A recetividade a novas aprendizagens, a autonomia, a relação da criança com os seus pares e a capacidade para aceitar regras de convivência, foram as opções apresentadas e todas elas tiveram uma grande percentagem de respostas, sendo sempre assinaladas pela maioria dos docentes.

## Conclusão

A realização de toda a Prática de Ensino Supervisionada foi, sem dúvida, fundamental para a nossa formação tanto a nível pessoal como profissional, visto que nos permitiu desenvolver competências e conhecimentos profissionais tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, reforçar o fascínio que nutrimos pela educação, sobretudo nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança. O conhecimento adquirido ao longo do Mestrado, aliado à experiência pedagógica proporcionada contribuíram para aumentar ainda mais este fascínio.

Este relatório final de estágio traduz o culminar de mais uma etapa da nossa formação e é nele que refletimos sobre o nosso percurso académico, essencialmente, dos dois últimos semestres. É aqui que também apresentamos a nossa investigação sobre a temática da articulação curricular entre os dois níveis de ensino para o qual ficamos habilitados a lecionar.

No que respeita à reflexão crítica da nossa Prática de Ensino Supervisionada, procurámos ser o mais reflexiva possível, não ficando apenas pela descrição dos contextos, das atividades e tarefas, mas tentando sempre mostrar de que forma estas contribuíram para a nossa formação e nos ajudaram a evoluir. Para além disso, refletimos sobre as competências que desenvolvemos neste processo de formação, tendo em conta os Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto.

Esta reflexão ajudou-nos a perceber os aspetos em que nos sentimos mais à vontade quando estamos a lecionar e também a identificar algumas lacunas que iremos tentar colmatar no nosso futuro profissional. Ao refletirmos, pudemos ainda aperceber-nos de algumas atividades que deveriam ter sido planeadas de outra forma para contribuir, ainda mais, para o desenvolvimento das crianças, por exemplo, quando verificámos que uma atividade era muito extensa e que deveríamos ter optado por duas que fossem mais motivadoras para as crianças.

No que concerne à investigação realizada, tentámos perceber qual é a perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, um tema que nos motivou desde logo, quando iniciámos o nosso estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionando a crianças do 1.º ano.

A Educação Pré-Escolar é encarada como a primeira etapa da educação ao longo da vida, contudo esta é de frequência facultativa o que faz com que nem todas

as crianças passem por esta etapa e conheçam a fase seguinte (1.º Ciclo do Ensino Básico), que deve dar continuidade à primeira etapa.

Embora a continuidade educativa entre os níveis da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico deva ser estabelecida, tal não significa que a Educação Pré-Escolar seja um nível de preparação das crianças para o nível seguinte, pois, tendo em conta as OCEPE (1997, p. 17), “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte”.

Para podermos dar resposta ao nosso problema e aos objetivos formulados, elaborámos um questionário que foi distribuído aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a lecionarem ao 1º ano, em escolas públicas do concelho de Viseu. A análise dos dados recolhidos possibilitou-nos chegar às seguintes conclusões:

- ✓ A articulação curricular é considerada importante, bastante importante ou mesmo muito importante pelos professores;
- ✓ A maioria dos docentes concorda que a articulação curricular entre níveis de ensino pode ser entendida como “a realização de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, dentro e fora da escola”, ou “um processo que deve ser promovido por todos os docentes”;
- ✓ Mais de dois terços dos docentes concorda ou concorda totalmente, que a distância entre os diferentes estabelecimentos de ensino constitui uma dificuldade ao estabelecer articulação curricular;
- ✓ A maioria dos professores inquiridos inclui a articulação curricular no Projeto Curricular de Turma;
- ✓ Em média, os docentes procedem à articulação 3 ou mais vezes por ano;
- ✓ As atividades de articulação curricular mais referidas pelos docentes referem-se à realização de festas/comemorações (festa de Natal, desfile de carnaval, festa de início e final de ano...);
- ✓ As atividades de leitura e dramatização de histórias são referidas por uma parte dos inquiridos, sendo de destacar a leitura a pares e a semana da leitura, que é mencionada por mais de metade dos docentes;

- ✓ A grande maioria dos professores considera importante que os educadores de infância providenciem informações relativas às crianças que frequentaram a Educação Pré-Escolar, no que toca à sua recetividade a novas aprendizagens, autonomia, relação com os seus pares e capacidade para aceitar regras de convivência;
- ✓ Grande parte dos docentes refere que o Projeto Educativo de Escola mostra preocupação em promover a articulação curricular entre os níveis de escolaridade;
- ✓ Das atividades enunciadas pelos docentes, que constam no Projeto Educativo de Escola, verifica-se que as mais referidas dizem respeito às reuniões de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, logo seguidas da realização de festas/comemorações.

Em suma, podemos verificar que, embora os docentes atribuam importância à articulação curricular entre níveis de ensino, a maioria das atividades mencionadas referem-se a festas/comemorações. Este aspeto verifica-se tanto nas atividades que os docentes afirmam já ter realizado de forma a estabelecerem articulação com a Educação Pré-Escolar, como nas que os mesmos apresentam como indícios de articulação curricular presentes no Projeto Educativo de Escola.

Ora, se por um lado isto constitui um dado positivo, na medida em que revela interesse por parte dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à articulação com o nível de ensino precedente, por outro lado, evidencia que poderá fazer-se ainda mais neste domínio. A leitura, a dramatização de histórias ou o desenvolvimento de projetos comuns são exemplos de atividades que podem proporcionar uma comunicação bastante proveitosa entre estes dois níveis de ensino.

Consideramos que estes dados traduzem, em termos gerais, a opinião dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a lecionarem ao 1º ano, em escolas públicas do concelho de Viseu, uma vez que a amostra abrange a grande maioria da população, tendo-se concedido a oportunidade a todos os professores de participarem neste estudo.

Contudo, seria interessante alargar a investigação a outras populações a fim de verificar se estes resultados se confirmam, nomeadamente a educadores de infância, a professores a lecionarem a outros anos de escolaridade, ou pertencentes a escolas de outros concelhos do país.

Em termos globais, a realização deste estudo permitiu-nos compreender melhor a importância da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º

Ciclo do Ensino Básico e ter consciência da diversidade de atividades que podem ser realizadas.

Todavia, gostaríamos de ter conseguido por em prática, durante o nosso estágio, a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo, numa perspetiva de continuidade educativa, na medida em 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” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007).

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, seja na reflexão que efetuámos seja na investigação empírica que realizámos, procurámos ser o mais rigorosa possível, no entanto, temos consciência que não foi possível atingir o desempenho ideal. Contudo, acreditamos que ao longo da nossa carreira profissional seremos capazes de melhorar as nossas competências nos diversos níveis, uma vez que a formação docente é um processo que se deve realizar ao longo da vida.

## **Bibliografia**

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular Pré-escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Bardin, L. (1995). *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 de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense.

Bravo, M. (2010). *Do Pré-escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de articulação curricular*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Costa, P. C.C. (1999). *A transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico: Continuidade ou ruptura educativa*. Monografia apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre a EB1 e o Jardim-de-infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4º ed.). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2000). *O Ensino Primário de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fortin, M. (1996). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.

- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11-17.
- Lage, J. M. P. (2010). *Educador/Professor: Do pensamento à acção*. Relatório final de Mestrado apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas – 1º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (s.d. ). *GEPE: Sistema Educativo*. Consultado em 17 de 07 de 2012, disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html> .
- Ministérios da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem–Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, 26, 55-61.
- Nabuco, M., & Lobo, M. (1997). Articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo comparativo. *Saber Educar*, 2, 31-41.

- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pimenta, M. S. R. (2010). *A continuidade educativa da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Um modelo... Duas práticas!*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (2002). Ser professor do 1ºano que continuidade com a Educação Pré-Escolar?. *Aprender*, 26, 17-26.
- Silva, I. L. (2004). Do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo: como os professores veem a transição. *Revista do GEDEI*, 6, 89-108.
- Vasconcelos, T. (2002). Continuidade educativa nas primeiras etapas da Educação Básica: Educação de Infância e Primeiro Ciclo. *Aprender*, 26, 4-8.

## **Legislação**

- ✓ Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
- ✓ Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei – quadro da Educação Pré-Escolar)
- ✓ Decreto-Lei 115 /A/ 1998
- ✓ Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto
- ✓ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto
- ✓ Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007

# Anexos

## Questionário aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu e tem por objetivo perceber se existe articulação entre a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Venho, por isso, solicitar a sua colaboração no seu preenchimento.

Não há respostas certas ou erradas. O que importa é a sua opinião acerca do assunto referido. Por favor assinale com um X as opções que considera corretas ou escreva nos espaços destinados para o efeito.

Este questionário é anónimo. Os dados recolhidos destinam-se a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

### Parte I

#### Dados de caracterização pessoal e profissional

1- Idade \_\_\_\_\_ (anos)

2- Sexo: Masculino  Feminino

3- Tempo de serviço \_\_\_\_\_ (anos)

4- Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Outra:  Especifique: \_\_\_\_\_

### Parte II

#### Dados de opinião do professor

5- Na sua opinião, em que medida a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico é importante para o desenvolvimento de aprendizagens pelas crianças?

Nada importante

Pouco importante

Importante

Bastante importante

Muito importante

Nas questões seguintes assinale com um X a sua opção, tendo em conta a escala de 1 a 5 com a seguinte correspondência:

| 1                          | 2               | 3                                | 4               | 5                          |
|----------------------------|-----------------|----------------------------------|-----------------|----------------------------|
| <b>Discordo totalmente</b> | <b>Discordo</b> | <b>Não concordo nem discordo</b> | <b>Concordo</b> | <b>Concordo totalmente</b> |

6- Na sua opinião, a articulação curricular entre níveis de escolaridade (ensino) é:

|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>A realização de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, dentro e fora da escola.</b>            | <input type="checkbox"/> |
| <b>Um processo sequencial progressivo que visa aprofundar e alargar a etapa anterior.</b>                      | <input type="checkbox"/> |
| <b>Um processo que ainda não é posto em prática.</b>   | <input type="checkbox"/> |
| <b>Um processo que deve ser promovido por todos os docentes.</b>   | <input type="checkbox"/> |
| <b>Um processo que facilita a transição da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.</b> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Outra(s): Qual(ais):</b><br><hr/>   |                          |                          |                          |                          |                          |

7- As maiores dificuldades que encontra ao estabelecer articulação curricular com a Educação Pré-escolar devem-se a:

|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Diferença entre as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar e o currículo do 1ºCiclo do Ensino Básico.</b> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Existência de diferentes faixas etárias na Educação Pré-Escolar.</b>   | <input type="checkbox"/> |
| <b>Maior carga de trabalho com reuniões para preparar a articulação.</b>  | <input type="checkbox"/> |
| <b>Distância entre os diferentes estabelecimentos de ensino.</b>  | <input type="checkbox"/> |
| <b>Falta de colaboração dos Educadores de Infância.</b>   | <input type="checkbox"/> |
| <b>Outra(s): Qual(ais):</b><br><hr/>  |                          |                          |                          |                          |                          |

8- Inclui a articulação com a Educação Pré-Escolar no seu Projeto Curricular de Turma?

**Sim**       **Não**

9- Ao longo do ano letivo, quantas vezes, em média, procede à articulação com a Educação Pré-Escolar?

1 vez       2 vezes       3 vezes       4 vezes       +5 vezes

10- Dê exemplos de três atividades que tenha realizado de forma a estabelecer articulação curricular com a Educação Pré-Escolar.

---

---

---

---

---

11- Que tipo de informações, em relação ao desenvolvimento da criança, considera mais úteis receber por parte do Educador de Infância?

- Relação com os seus pares
- Capacidade para aceitar regras de convivência
- Recetividade a novas aprendizagens
- Autonomia
- Outra (as)  Especifique: \_\_\_\_\_

---

12- Na sua opinião, o Projeto Educativo de Escola mostra preocupação em promover a articulação curricular entre os diferentes níveis de escolaridade?

**Sim**       **Não**

13- Se respondeu afirmativamente, indique dois indícios dessa articulação curricular.

---

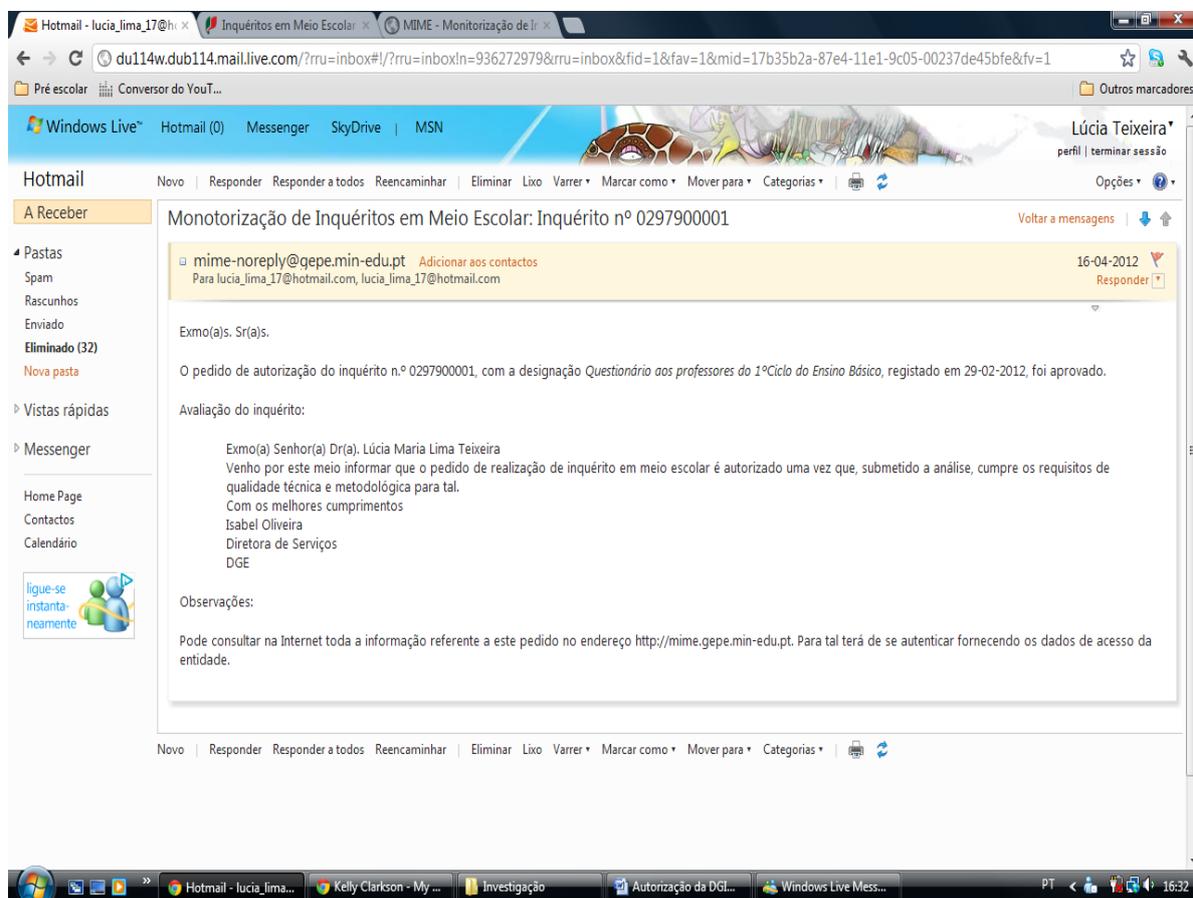
---

---

**Obrigado pela sua colaboração**

Lúcia Teixeira

## Anexo 30 – Autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)



The screenshot shows a Hotmail web interface in a browser window. The address bar displays the URL: [du114w.dub114.mail.live.com/?rru=inbox#/?rru=inbox&fid=1&fav=1&mid=17b35b2a-87e4-11e1-9c05-00237de45bfe&fv=1](http://du114w.dub114.mail.live.com/?rru=inbox#/?rru=inbox&fid=1&fav=1&mid=17b35b2a-87e4-11e1-9c05-00237de45bfe&fv=1). The page title is "Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0297900001". The email is from [mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt) and is dated 16-04-2012. The subject of the email is "Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0297900001". The body of the email contains the following text:

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0297900001, com a designação *Questionário aos professores do 1ºCiclo do Ensino Básico*, registado em 29-02-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). Lúcia Maria Lima Teixeira  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.  
Com os melhores cumprimentos  
Isabel Oliveira  
Diretora de Serviços  
DGE

Observações:

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

## **Anexo 31 – Pedido de autorização para os Agrupamentos**

Exmo. Senhor  
Diretor do Agrupamento de Escolas de (...)  
Dr. (...)

Lúcia Maria Lima Teixeira, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação integrada no Instituto Politécnico de Viseu, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, é necessário inquirir os professores do 1.º ano de escolaridade sobre algumas questões consideradas essenciais. Solicito, pois, a V. Exa. autorização para recolher os dados nas escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento que V. Exa. dirige.

A recolha de dados deverá decorrer durante o mês de Março e será efetuada através de questionários. Estes serão entregues a todos(as) os(as) professores(as) que lecionam no 1º ano de escolaridade, em todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Lúcia Maria Lima Teixeira

Viseu, 6 de Março de 2012