



**Universidade de
Aveiro
2008**

Departamento de Ciências da Educação

**MARIA DE LURDES
MOUTINHO DA CRUZ**

**Articulação curricular entre a EB1 e o Jardim-de-
Infância: Práticas docentes.**



**Universidade de
Aveiro
2008**

Departamento de Ciências da Educação

**MARIA DE LURDES
MOUTINHO DA CRUZ**

**Articulação curricular entre a EB1 e o Jardim-de-
Infância: Práticas docentes.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Dr. Jorge Carvalho Arroteia, Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

À minha filha

o júri

presidente

Prof. Dr. Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Jorge Carvalho Arroteia
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. José Brites Ferreira
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto politécnico de Leiria

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que comigo partilharam o desejo de ver terminado este trabalho.

Ao meu marido e à minha filha, agradeço por terem esperado por mim durante os momentos de isolamento e dedicação ao estudo.

À amiga Lúcia, que comigo partilhou os trabalhos de grupo, agradeço por não me ter deixado desistir, em momentos de maior fragilidade espiritual.

Aos colegas da turma do Mestrado, agradeço o espírito de união e perseverança, que transmitiu ao grupo a vontade de vencer.

A todos aqueles que em algum momento não se escusaram em partilhar comigo os seus saberes o meu obrigado.

Para o Dr. Arroiteia, meu orientador na dissertação um bem-haja e um eterno agradecimento pela sabedoria, orientação e disponibilidade que teve para comigo.

Obrigado!

palavras-chave

Articulação, Continuidade, Currículo, Comunicação, Inovação, Mudança.

resumo

A educação de infância é considerada desde 1973 (com a reforma de Veiga Simão), como um nível do sistema educativo, muito embora envolva numa certa ambiguidade quanto à definição do seu papel.

Hoje reconhecida como 1ª etapa de um processo de formação integral da criança com influências positivas no seu sucesso educativo é por demais importante perceber os meandros da articulação que existem ou devem existir entre esta e o nível subsequente numa lógica de continuidade educativa.

Neste projecto pretende-se reflectir sobre as práticas dos professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância quanto à articulação entre estes dois ciclos. Se o facto de pertencerem a uma organização cujos princípios de acção são, entre outros promover a articulação entre ciclos, facilita o estabelecimento de relações profícuas de trabalho e ainda compreender o processo de apropriação e execução das escolas aos normativos legais.

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 acção.

É mediante o entendimento dessas práticas, muitas vezes constituintes de um currículo oculto, e na previsibilidade das mesmas que se situa o cerne da organização das estratégias inovadoras promotoras da mudança e desenvolvimento das práticas educativas.

Ao bom desenvolvimento de um processo de articulação curricular assiste a criação de um sistema organizado de acção, gerador de um processo de influência entre elementos com base numa comunicação eficaz.

Pretendemos com a nossa investigação perceber como se organiza a articulação, fazendo uma abordagem transversal partindo do sistema, atravessando o Agrupamento, chegando ao contexto escolar e às dinâmicas da sala de aula. Os objectivos a que nos propusémos com este trabalho levaram-nos a adoptar uma metodologia de carácter qualitativo, cuja intenção é perceber os comportamentos dos actores intervenientes num determinado contexto.

De entre as várias abordagens que esta tendência metodológica engloba, optámos pelo estudo de caso, que nos permite a utilização de vários métodos de investigação e adequa-se a investigadores isolados, que sobre um determinado aspecto de um problema pretendem aprofundar o conhecimento. De acordo com os nossos objectivos e a natureza do nosso objecto de estudo, utilizámos como fontes e instrumentos de recolha de dados, a entrevista e a análise documental, Efectivamente verificamos que as actuações de cada docente resultam da concepção pré-estabelecida que cada um tem da sua profissão e da forma como a vivem, independentemente do papel que assumem na promoção da articulação curricular.

keywords

Articulation, Continuity, Curriculum, Communication, Innovation, Change

abstract

Pre-school or kindergarten has been considered since 1973 (with the Veiga Simão reform in Portugal) as one of the levels of the Portuguese Educational System despite the ambiguity concerning the role which it plays.

Nowadays, because it is considered the first stage of the formation process of the child with all the positive influences it can have in its educational success, it is furthermore important that we understand the levels of articulation that exist, or should exist, between this level of education and the next in a logics of educational continuity.

In this project, we intend to reflect upon the practices of the Primary teachers and those of the kindergarten ones as far as the articulation of these two school cycles is concerned. The fact that they both are part of a unique organization whose main principles are, among many others, to promote the articulation within the school cycles, fosters the existence of positive work relations and it also helps us somehow to understand how schools apply their work based on the legislation.

Establishing the articulation on the one hand, and promoting continuity on the other, must consider that the teachers (especially those that will lecture first class), and educators as well, shall together program the curriculum, develop activities together and establish (formal or informal) communication as far as their children's performance is concerned and also in relation to the methodologies and strategies they adopt.

It is with the understanding of these practises, most of the times part of the occult curriculum, and in their predictability, that we can find the core of the organization of the innovative strategies which will promote change and development in the educational practises.

An optimal development of a process of curricular articulation requires the creation of an organized system of action which will thus generate a process of influence amongst the interveners based on an efficient communication process.

We, therefore, wish with this investigation to understand how this articulation is organized, by studying the educational system itself, then the *Agrupamento*, and finally the school context and the dynamics that occurs in the classroom. We, therefore, chose to develop a case study which allows the use of various methods of investigation and, on the other hand, adapts to isolated investigators who somehow intend to explore different areas of knowledge. The method of recollection of information and the goals we wish to achieve with this work led us to adopt a qualitative methodology which we expect will help us to understand the behaviour(s) of the different actors in a specific context.

Bearing in mind our goals and the nature of our study object, we used as primary sources of data recollection interviews and documental analysis.

We, in fact, verified that the procedures of each teacher had to do with the pre-established conception each one of them had of their profession and the way they effectively lived it in spite of the role they assume in the promotion of the curricular articulation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
1. Contextualização da Investigação	8
2. Motivação e Hipótese de Estudo: As Bases da Investigação	15
3. Objectivos.....	18
4. Estado da Questão (Revisão Bibliográfica)	18
5. Organização do Trabalho	23
Capítulo I - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A NOVA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR, FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA..	27
1. A Educação de Infância em Portugal: Contextualização Histórica Política	28
1.1 A Construção de um Percurso ao Encontro das Necessidades Sociais .	28
2. A Legalização de um Processo de Institucionalização	38
2.1 A Educação Pré-Escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo	38
2.2 A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar	42
3. Os Agrupamentos de Escolas em Análise.....	46
3.1 A Escola como Unidade Organizacional Autónoma	46
4. A Perspectiva Integradora da Educação	52
4.1 Escolas Básicas Integradas e Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, um Percurso.....	53
4.1.1 Escolas Básicas Integradas.....	54
4.1.2 Territórios Educativos de Intervenção Comunitária	57
5. A Educação Pré-Escolar na Educação Básica	59
5.1 O Desenvolvimento de uma Educação Pré-Escolar de Qualidade	59
5.1.1 O Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho	67
CAPÍTULO II - ARTICULAÇÃO CURRICULAR E O PROCESSO DE CONTINUIDADE EDUCATIVA ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO	73

1. A Educação como um Processo Global de Continuidade Educativa.....	74
1.1 Continuidade Educativa, Abordagem Conceptual	74
2. <i>Processos de Transição</i>	79
2.1 A Linha Condutora entre Diferentes Etapas de Formação	79
2.2 A Transição Ecológica.....	84
3. As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar	88
3.1 O conceito de currículo	88
3.2 A Organização da Componente Educativa	92
4.O Currículo e a Articulação Curricular	98
4.1 Os Documentos Formais da Articulação	98
CAPÍTULO III – O PROFESSOR ENTRE A INOVAÇÃO E A MUDANÇA	105
1.Sobre os Conceitos de Inovação e Mudança	106
1.1 O conceito de Inovação.....	106
1.2 Características da Mudança.....	109
2. Mudar a Educação para Melhorar o Sistema	111
2.1 Inovar em Educação	111
2.2 Os Cenários da Mudança.....	116
2.3 Os Agentes da Mudança.....	118
3.O Reconhecimento do Campo de Acção.....	120
3.1 O Papel do Professor na Implementação da Mudança	120
3.3 Resistência à Mudança	124
4. Estratégias de Redução da Resistência à Mudança	127
4.1 A Formação.....	127
4.2 A Participação	130
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS.....	133
1. Metodologia	134
2. Caracterização do Instrumento de Recolha de Dados	146

3. Recolha e Análise de Dados.....	149
4. O Objecto de Estudo, Caracterização Geral.....	153
4.1 Caracterização do Objecto de Estudo.....	154
4.2 O Agrupamento Quinta das Lágrimas	156
4.2.1 Espaços Físicos e Equipamentos.....	156
4.2.2 Recursos Humanos	156
4.2.3 Objectivos Específicos Delineados no Projecto Educativo do Agrupamento	157
4.2.4 Plano de Formação	158
4.3 A Escola EB1/JI D. Pedro: Espaços Físicos e Equipamentos.....	159
4.3.1 Recursos Humanos	159
4.3.2 Objectivos Específicos Delineados no Plano de Acção da Escola ..	160
4.4 A Escola EB1/JI D. Inês: Caracterização do Contexto Escolar	162
4.4.1 Espaços Físicos e Equipamentos.....	162
4.4.2 Recursos Humanos	163
4.4.3 Objectivos Específicos Delineados no Plano de Acção da Escola ..	163
CAPÍTULO V – ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	165
1. Aspectos Pedagógicos	167
1.1. Articulação entre Ciclos de Programas e Actividades	167
1.1.1 Os Docentes.....	167
1.1.2 Os Coordenadores do Conselho de Docentes	177
1.1.3 O Presidente do Agrupamento	179
2. Comunicação.....	181
2.1 Institucional e Interna	181
2.1.1 Os docentes.....	181

2.1.2 Os Coordenadores do Conselho de Docentes	186
2.1.3 O Presidente do Agrupamento	187
3. Organização	189
3.1 Estatuto, Condições Materiais, Organigrama	189
3.1.1.Os Docentes.....	189
3.1.2 Os Coordenadores do Conselho de Docentes	194
3.1.3 O Presidente do Agrupamento	196
4. Apreciação dos Resultados	198
CONCLUSÃO..	205
BIBLIOGRAFIA	208
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Aprofundar os conhecimentos sobre a educação pré-escolar é importante tanto para os pais e cidadãos em geral como para profissionais e investigadores.

Depositamos neste trabalho a modesta intenção de contribuir para o melhor conhecimento do desenvolvimento da educação pré-escolar no nosso país, num processo gradual de afirmação das suas funções e reconhecimento da sua importância no desenvolvimento e formação da criança.

Hoje reconhecida como 1ª etapa de um processo de formação integral da criança com influências positivas no seu sucesso educativo é por demais importante perceber os meandros da articulação que existem ou devem existir entre esta e o nível subsequente numa lógica de continuidade educativa.

Neste projecto pretende-se reflectir sobre as práticas dos Professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância quanto à articulação entre estes dois ciclos. Perceber as suas, dificuldades, constrangimentos e incertezas. Se o facto de pertencerem a uma organização cujos princípios de acção são, entre outros promover a articulação entre ciclos, facilita o estabelecimento de relações profícuas de trabalho e ainda compreender o processo de apropriação e execução das escolas aos normativos legais.

O aprofundamento da temática da articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo, poderá vir a contribuir para um melhor reconhecimento e reflexão sobre as práticas e percepcionar os obstáculos à implementação de actividades de carácter colaborativo entre docentes.

Subjacente ao novo modelo de gestão e administração das escolas, (D.L.115-A/98), vislumbra-se uma ideologia integradora, como se refere no texto legal em referência às escolas do 1º Ciclo e Jardins de Infância “...o presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e aos Jardins de Infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem

acontecido". (D.L.115-A/98, texto introdutório), promotora da sequencialidade entre os níveis de ensino. Esta ideologia favorece *"um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica"* (art.5º, alínea a), DL.115-A/98), com base numa partilha e adequação de recursos às necessidades locais promovendo *"a dimensão local das políticas educativas"*, (D.L.115-A/98, texto introdutório). Esta aproximação permite o confronto de ideias, a reflexão, negociação e a criação de projectos comuns.

No entanto, subjacente a este modelo organizacional (Agrupamentos de Escolas), há uma forte componente de planificação que sendo emanada de cima para baixo, gera processos de apropriação diferenciados entre os actores, nas diversas escolas.

A formação de Agrupamentos perspectiva as escolas locais como um todo ao invés de uma fragmentação em pólos educativos independentes, que durante muitos anos caracterizaram o nosso sistema educativo. Assim se refere no texto legal em referência aos princípios gerais da constituição dos Agrupamentos; *"no processo de constituição de Agrupamentos de Escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade"* (art.6º, nº4, D.L.115-A/98).

Pelo exposto, espera-se que o novo ordenamento da rede escolar seja uma mais-valia para a promoção da continuidade educativa entre ciclos. No entanto não poderemos fazer desta expectativa um facto consumado, uma vez que as escolas funcionam como organizações *"das pessoas para pessoas"* (FORMOSINHO, 2000b: 147), cujos modelos de administração e gestão não determinam por si só a assunção de novas práticas. Como referem Formosinho e Machado (2000a:18), mudar não é um fenómeno estanque de resolução imediata, mas sim um processo moroso de integração que mexe com a cultura das pessoas e das instituições. Na mesma linha de pensamento, Ferreira (in: FORMOSINHO, 1999: 144) afirma que não é pelo facto de se terem criado Agrupamentos que se construiu um *"território*

educativo”, porque “as mudanças educativas e pedagógicas, porque envolvem pessoas e interações são lentas e conflituais”.

Estabelecer a continuidade educativa, emerge de uma necessidade de melhorar e promover o sucesso educativo, uma vez que, como refere Nabuco, (1992: 81), “*O insucesso deve-se em grande parte, à descontinuidade existente na programação de currículos e métodos de ensino*”. Alicerçar o início de um ciclo nos conhecimentos adquiridos no ciclo anterior torna os momentos de transição menos difíceis e caracteriza o ensino como um todo global no processo de crescimento do indivíduo.

Será nas estruturas de coordenação educativa que este processo se enceta e é nas práticas docentes que o mesmo se concretiza. Neste contexto, Brites Ferreira (2001: 43-44) afirma que, os documentos oficiais de âmbito central, no que diz respeito à explicitação dos mecanismos de implementação das suas orientações, transferem essa responsabilidade para os actores de nível intermédio ou local, pelo que deixam margens de abertura, que permitem uma diferenciação curricular. Assim os contextos em que são desenvolvidos e concretizados, são geradores de dinâmicas diferenciadas que podem aproximar-se ou distanciar-se do planeado. Nesta perspectiva consideramos de extrema importância a dimensão humana da questão da articulação e da continuidade educativa.

Individualismo, conservadorismo e ainda isolamento, que caracterizam a cultura docente terão com certeza influência na percepção do processo ensino aprendizagem.

Hargreaves (1998: 185), diz-nos que, “*a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade*”. Tendo presente esta reflexão, interrogamo-nos: terá o recente modelo de gestão e organização escolar criado estruturas de articulação, condições de cooperação e partilha de bens e ideias capazes de alterar mentalidades e promover novos comportamentos propícios ao desenvolvimento de uma articulação efectiva e à assunção por parte dos docentes da escolaridade como um “*continuum*”?

Este nosso projecto pretende efectivamente perceber o que pensam os docentes do Agrupamento seleccionado para o estudo e entender as diferentes práticas existentes entre escolas.

Conhecer as relações entre programas, políticas e outras realidades subjectivas e o modo como estas são consideradas ou ignoradas é fundamental para que as mudanças possam ou não ter significado para a aplicação e eficiência individual. O que as pessoas pensam e fazem determinam o resultado da mudança.

1. Contextualização da Investigação

O desenvolvimento da nossa abordagem assenta num quadro referencial teórico do qual salientamos João Formosinho (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000) Teresa Vasconcelos (1996, 2000, 2003, 2006) Miguel Zabalza (1998, 2004) e Brites Ferreira (2001), justificado pelo importante contributo que se lhes atribui à promoção e desenvolvimento das políticas educativas do Pré-Escolar, bem como à produção literária sobre a temática com que enriquecem a nossa cultura.

João Formosinho, é sócio – fundador da “associação criança”¹ e lecciona no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. É autor de diversos pareceres sobre as políticas educativas e foi membro activo no processo da Reforma do Sistema Educativo.

Notável também no seu percurso académico e profissional, Teresa Vasconcelos congratula-nos com o seu papel preponderante na criação e desenvolvimento do actual modelo de educação Pré-Escolar em Portugal. Assumiu com João Formosinho um papel fundamental na elaboração do Relatório Estratégico para o Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal, que deu origem à actual Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar e Coordenou também o Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (GEDEPE).

¹ A “associação criança” é uma associação privada de profissionais de desenvolvimento humano, que actua no Distrito de Braga desde 1996 e tem como missão promover programas

Por sua vez, Miguel Zabalza, Professor e Investigador na Universidade de Santiago de Compostela dedica-se intensamente à investigação em educação nomeadamente na área do currículo e dispensa especial atenção à temática da qualidade nos contextos Pré-Escolares e da promoção de percursos articulados de formação com momentos de transição harmoniosos.

Brites Ferreira, coordenador da ESE do Instituto Politécnico de Leiria, cujos trabalhos incidem sobre a análise do Sistema Educativo Português, aborda as questões curriculares como fundamentais na educação básica e analisa as continuidades, descontinuidades e rupturas, que atravessaram a última reforma curricular do ensino básico realizada no séc.XX.

Estes são os principais autores referenciados, no entanto merecem ser referidos autores como Serra, Neto – Mendes, Costa, Roldão, Monge, Gabriela Portugal, entre outros, cujos estudos por estes realizados foram por nós abordados e contribuíram igualmente para o aprofundamento da nossa temática.

Não esquecemos o contributo do conteúdo curricular das disciplinas frequentadas no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro.

A educação de Infância é considerada desde 1973 (com a reforma de Veiga Simão), como um nível do sistema Educativo, muito embora envolva numa certa ambiguidade quanto à definição do seu papel. A publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, veio clarificar dúvidas atribuindo-lhe funções de carácter pedagógico a par com uma componente social indispensável, como refere Formosinho (1997: 43) *“A educação pré-escolar é um serviço às crianças e às famílias, é um serviço educativo com uma indispensável componente social e desempenha no nosso sistema educativo a primeira etapa da educação básica”*.

O carácter pedagógico das suas funções, determinaram o passo mais importante na definição da importância atribuída ao Pré-Escolar como serviço educativo de interesse público que estabelece o fim da ambiguidade existente

de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas em seus contextos organizacionais e comunitários.

em torno das suas funções, divididas entre o que Serra (2004: 66) denomina de *“serviço educativo e serviço de apoio à família”*.

O reconhecimento de uma identidade, pela definição de orientações de carácter curricular e de objectivos de acção concretos comuns a todos os contextos de educação Pré-Escolar, permitem *“a unificação e visibilidade do seu trabalho”* (SERRA, 2004: 66) e suscitam a necessidade de reconhecer os seus efeitos no ciclo subsequente e a articulação entre ambos.

Como refere Formosinho (1997: 39) *“o sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuada no nível seguinte”*, ou seja faz todo o sentido dizer-se que o 1º Ciclo não inicia, mas sim, continua um processo educativo com base em aprendizagens efectuadas no Pré-Escolar.

Por sua vez, Zabalza (2004:13) afirma que a continuidade educativa dota os estabelecimentos de ensino de uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis.

A continuidade vertical, onde se situa o enfoque da nossa abordagem, diz respeito à perspectiva do desenvolvimento da criança como um processo evolutivo, integrado, assente numa organização curricular que converte a escolarização num *“projecto integrado de formação”* (ZABALZA, 2004: 11). A esta continuidade assiste uma estrutura de coordenação dos vários níveis de ensino que promove o trabalho conjunto entre os docentes e a criação de planos de acção que minimizem situações de stress e angústia quer nas crianças, quer nas famílias, em processos de transição entre níveis de ensino. Só poderá existir transição e transversalidade curricular se tivermos como pano de fundo o conceito de continuidade.

Reconhecida que está a necessidade de implementar a articulação entre Pré-Escolar e o 1º Ciclo, difícil é definir os objectivos e os modos de articulação. Enquanto a uns parece que o Educador não deve planear o seu trabalho no jardim-de-infância sem interrogar o Professor, para outros é claro que lhe bastará fazer o que deve para que a escola receba o que precisa. Como refere Ribeiro (2002: 60) a questão da sequencialidade curricular é

equivoca uma vez que pode ser analisada segundo diversas perspectivas. Contudo, será que a Pré-Escola prepara a educação escolar, ou a educação escolar dá continuidade à educação pré-escolar?

Muito embora seja questionável a influência que o ordenamento dos territórios educativos em Agrupamentos teve ou tem sobre os processos de continuidade educativa, não poderemos desprezar que subjacente a este modelo de organização das escolas, está o princípio da educação como um processo global de formação do indivíduo *“que irá ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática”* (D.L.115-A/98, texto introdutório).

O referido Decreto, que regulamenta o regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, prevê na delineação das formas de organização pedagógica da escola a criação de estruturas de gestão intermédia de orientação educativa capazes de estabelecer a articulação curricular dos planos de estudo e do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclos de estudo, em ligação com os pais e Encarregados de Educação².

Como refere Vasconcelos (2002: 6), o novo regime de organização das escolas incentiva as escolas a agruparem-se e não a justaporem-se, e a trabalhar em reais projectos colectivos, que constituirão o elo facilitador de uma melhor articulação.

Neto Mendes (2005: 84-85) considera que as mudanças geradas ao nível das organizações escolares e a pretensa criação de condições para facilitar o trabalho colaborativo, incidem sobre o currículo o alvo central das mudanças decretadas, fazendo-nos crer que é esse o caminho para a sequencialidade educativa com a qual se pretende justificar o novo modelo de organização.

² Previstas nos art.34º e 35º, do cap.IV do D.L.115-A/98.

Por sua vez, Formosinho (2000b: 156) considera o trabalho em equipa é importante, no entanto é necessário que as pessoas disponham de tempo e espaço de reunião convívio e trabalho.

Durante as décadas de 70-80 a preocupação com o desenvolvimento da rede escolar, descurou aspectos de carácter qualitativo da mesma criando “armazéns “ de alunos, sem espaços de reunião e convívio. Como diz o autor, apesar desta situação estar a ser ultrapassada, deixou hábitos contra os quais o tempo tem que lutar. Na sua opinião (op.cit:157), o desenvolvimento de trabalhos de equipa profícuos passa pela criação de equipas docentes estáveis que dão tempo a *“um ajustamento às ideias pedagógicas do outro, aos seus conhecimentos, ao seu estilo de trabalhar e até às suas limitações e constrangimentos”*.

À parte dos normativos legais que determinam a comunicação entre os níveis, não é fácil estabelecer *“conexões construtivas”* (idem, ibidem) porque estes dependem do empenho e da vontade dos docentes, de certa forma acomodados a um trabalho individualizado e por assim dizer de costas voltadas uns para os outros. Transcrevemos, ainda de Monge (2002: 27) a seguinte afirmação: *“a descontinuidade constitui um dos efeitos de uma tradição de práticas instituídas. Descontinuidade nas intencionalidades e fins, na organização curricular, nos esquemas organizativos e funcionais de suporte, na formação, atitude e práticas dos profissionais, nas próprias culturas pedagógicas”*.

Em suma, 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 acção.

Neste sentido, Vasconcelos (2002:6) acredita que a regulação essencial de todo este processo nasce efectivamente de dentro, entre os Educadores, Coordenadores Pedagógicos e Órgãos de Gestão. Já, Zabalza (2004: 13) refere que, para o estabelecimento de vínculos efectivos entre Pré-

Primária e 1º Ciclo em muito contribui: a criação de experiências formativas conjuntas; o intercâmbio e trabalho conjunto entre Professores e Educadores, o desenvolvimento de projectos baseados em linhas de acção constantes e uma boa coordenação com reuniões periódicas entre Pais, Professores e Educadores. Recorde-se que as exigências acrescidas do processo educativo pelo desenvolvimento do sistema social, e a necessidade de processos inovadores de desenvolvimento não se compadecem com o que Vasconcelos (2002: 8) denomina de “*individualismo criador*”. Por isso é conveniente desenvolver um trabalho de cooperação em busca de uma eficácia profissional capaz de responder a novos desafios.

Uma boa estrutura organizacional só por si não é suficiente para desenvolver uma actividade formativa bem integrada, sem que os professores a queiram levar a cabo. Pelo que se subentende a necessidade de formação de docentes para a compreensão tanto das formas de acção, como das estratégias de implementação, bem como do entendimento dos benefícios.

Como já referimos anteriormente no decurso desta abordagem, a articulação em muito se compadece com a vontade dedicação e empenho dos docentes que determinam de forma directa a implementação de actividades articuladas. Muito embora a questão da articulação esteja salvaguardada nos documentos oficiais da escola, sabemos que das intenções às práticas vai uma grande distância. 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.

A este respeito diz Serra, (2004: 77) que não se pretende um esbatimento das diferenças, muito pelo contrário, são estas que fundamentam a “*formalização de uma articulação entre eles*”. Neste sentido tem lógica abordar a articulação como “*pontos de união*” ou “*mecanismos promotores de transição*” (SERRA, 2004: 74). Contudo, falar em sequencialidade, prevê a percepção que cada ciclo tem a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino (FERREIRA, 1996: 149).

Conforme temos vindo a desenvolver nesta abordagem, e segundo a concepção de Ferreira (1996: 47), avaliar as (des) continuidades do currículo do Ensino Básico passa pela análise de domínios como a organização e desenvolvimento curriculares, a organização pedagógica da escola, formação de professores, tipo de escola, a administração escolar, a relação escola-meio e escola serviços centrais e regionais.

Não podemos descurar desta discussão, as relações de colaboração, senão de dependência que os Jardins-de-Infância e as escolas do 1º Ciclo mantêm com os Municípios. No que respeita à intervenção autárquica em matéria de educação, sabemos que a estas assistem um conjunto definido de competências relacionadas com o planeamento, a gestão de equipamentos, a realização de investimentos e a organização de certos aspectos do sistema educativo local³, que de certa forma condicionam o desenvolvimento de projectos ao nível das escolas.

A participação das autarquias na direcção dos estabelecimentos de ensino, garante um princípio de partilha de poder e uma influência na definição da política educativa e na elaboração e controlo do Projecto Educativo da Escola.

Como refere Tripa (1994: 41), “*as diferentes escolas têm uma grande diversidade de funcionamento, pelo que os resultados terão que ser necessariamente diversos*”. Esta autora define o professor como um elemento importante na análise do estabelecimento de ensino, capaz de desenvolver comportamentos reactivos quando as orientações superiores não vão de acordo com os seus interesses.

A dimensão humana da escola, traduzida na forma como as pessoas se entrecruzam, determina a grande variedade de situações e problemáticas com que o estabelecimento se depara.

³ O D.L. nº 159/99, no seu art. 19º, estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias.

2. Motivação e Hipótese de Estudo: As Bases da Investigação

“A atitude investigativa deve construir-se numa abordagem crítica, experimental e interactiva, de forma a produzir conhecimento, tentar identificar, explorar e expandir as formas mais eficazes do ensino, em ordem a criar novas perspectivas de ensino/aprendizagem.” (SILVA, 1998: 92).

As motivações intrínsecas a um trabalho deste género, convergem num misto de interesses pessoais e profissionais, resultantes de alguns anos de trabalho e conhecimento (ou a ausência dele), sobre o nosso campo de acção.

A vontade de querer saber mais, ou a busca de respostas a dúvidas suscitadas, conduzem-nos ao caminho da investigação.

A escolha do tema da articulação e da continuidade educativa, prende-se fundamentalmente a motivos de carácter profissional. Há sempre uma heterogeneidade de práticas inter e intra Agrupamentos de Escolas condicionadas por vários factores, cuja explicação exige uma análise cuidada. É mediante o entendimento dessas práticas, muitas vezes constituintes de um currículo oculto, e na previsibilidade das mesmas que se situa o cerne da organização das estratégias inovadoras promotoras da mudança e desenvolvimento das práticas educativas.

Se busco neste trabalho um aumento de conhecimentos sobre a minha própria prática educativa, pretendo também preparar-me para a prática de outras funções, além de contribuir de uma forma modesta para o universo da investigação na área da educação. Constituindo assim um benefício pessoal e profissional.

Espero também contribuir para a melhor compreensão do fenómeno da articulação como instrumento promotor da continuidade educativa.

Se a temática da articulação curricular parece com facilidade encontrar-se nos discursos políticos e nas determinações legais, quer até em alguns estudos levados a cabo por investigadores da área da educação, mais difícil porém são de encontrar os estudos de caso que nos permitam uma análise

concreta de determinada organização desvendando o conhecimento das práticas educativas para além do que está legalmente determinado, contribuindo assim para um avolumar do conhecimento da realidade portuguesa em termos de educação.

Foi esta também uma das motivações que nos guiaram à elaboração deste projecto de investigação.

A vertente pessoal está sempre presente na elaboração de um trabalho deste género, na medida em que é um orgulho termos chegado a este patamar e estarmos por assim dizer “aptos” a iniciar actividades de carácter investigativo. Maior satisfação alcançaremos quando levarmos este projecto a bom termo.

Desempenho já há seis anos funções de apoio educativo que me permitem conhecer muitas escolas e observar diversas formas de trabalhar. Contacto efectivamente com realidades e práticas educativas muito diversificadas. A experiência adquirida, conjuntamente com a formação e a reflexão académica desenvolvida no Mestrado, ajudaram-nos a estruturar o nosso projecto e a colocar diversas questões que nos orientam neste trabalho. Assim:

- Porque será que entre Jardins-de-Infância de um mesmo Agrupamento uns articulam com o 1º Ciclo e outros não?
- Quais são os obstáculos?
- Estará o problema centrado no isolamento geográfico de alguns jardins?
- Será uma dificuldade de entendimento entre Professores e Educadores?
- Será a falta de meios e recursos para a implementação de práticas conjuntas?
- Ou será a não assunção dos docentes da perspectiva continuada da educação?

Efectivamente o porquê da disparidade faz-nos pensar, uma vez que o contexto de um Agrupamento se prevê igualitário, sustentado em orientações devidamente regulamentadas.

- E qual é o papel do Agrupamento nesta questão?

- Terão os órgãos de gestão conhecimento destas questões e capacidade para gerir estas dificuldades?

É na tentativa de resposta a estas questões que se enquadra o objectivo deste projecto de investigação.

O conjunto de questões acima referidas, conduziu-nos à formulação da pergunta de partida que orienta o nosso estudo:

- Em termos de articulação curricular, haverá no Agrupamento de Escolas, diferentes formas de apropriação e execução das orientações formais do Projecto Educativo?

Pretendemos com a nossa investigação perceber como se organiza a articulação, fazendo uma abordagem transversal partindo do Sistema, atravessando o Agrupamento, chegando ao contexto escolar e às dinâmicas da sala de aula.

Dada a grande abrangência da questão e no sentido de balizar a nossa acção investigativa, procedemos ao desmembramento da mesma e elencámos algumas sub - questões que nos permitem estreitar as margens de observação e de estudo para que não nos dispersemos nas nossas intenções. Assim, definimos como sub – questões;

- A uma distribuição equitativa de recursos e orientações pode assistir uma diversidade de funcionamentos e práticas diferenciadas?
- Os diferentes contextos em que é desenvolvido o currículo originam práticas diferenciadas?
- Em que medida as relações interpessoais condicionam a concretização das práticas?
- Serão as práticas articuladas beneficiárias de um bom sistema de comunicação?
- Qual o papel do Agrupamento na organização dos mecanismos de articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo?
- Como se organizam as escolas para promover a articulação curricular?

- Será a articulação curricular sentida pelos diversos intervenientes como uma prioridade?

3. Objectivos

De acordo com a problemática definida e a pergunta de partida elaborada, consideramos como grandes objectivos deste trabalho:

- Desenvolver um quadro conceptual de referência às questões do currículo, articulação curricular e continuidade educativa.
- Contribuir para a compreensão da escola como uma organização social fundamental à evolução da nossa sociedade.
- Analisar diacronicamente a evolução do Pré-Escolar e o processo de aproximação à escolaridade obrigatória.
- Contribuir para a compreensão dos processos de inovação e mudança nos sistemas educativos.
- Compreender a educação como um processo de formação contínuo ao longo da vida.
- Promover o processo de auto – reflexão da prática educativa.

4. Estado da Questão (Revisão Bibliográfica)

Desenvolver uma dissertação implica antes de mais definir uma temática e uma perspectiva de análise, coincidente com as nossas próprias convicções.

O aprofundamento das leituras dá luz e sentido às incertezas e ao desconhecido e definem um quadro teórico de referência que ilustra o que efectivamente queremos transmitir ao leitor, sob a égide do rigor.

Assim, seleccionámos como referências ao desenvolvimento do nosso trabalho diversos autores, dos quais destacamos Brites Ferreira, João Formosinho, Teresa Vasconcelos, Miguel Zabalza, pelos princípios que

defendem e em que acreditam relativamente à temática da Educação de infância e ao reconhecimento do seu valor e identidade como 1ª etapa da Educação Básica, num percurso que se pretende sequencial, de formação integral do indivíduo.

Brites Ferreira, na sua tese de Doutoramento "Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico" (2001), aborda a questão da continuidade entre ciclos, sobre a qual transmite como ideia fundamental que perspectivar a educação como um processo de formação ao longo da vida, requer uma reorganização curricular com reforços na articulação que assegure mais qualidade às aprendizagens, sem quebra de identidades e objectivos.

Apesar das medidas tomadas no sentido da criação de unidades globais de ensino básico de 9 anos, com sequencialidade e articulação entre ciclos, os programas revelam falta de articulação. Segundo o autor (op.cit: 312) as intenções expressas na Lei de Bases, quanto à promoção da sequencialidade progressiva entre ciclos, parece dissipar-se à medida que nos vamos aproximando das escolas e das salas de aulas. Existe portanto entre as orientações centrais e a operacionalização uma margem de abertura e um processo de apropriação diferenciado que resulta numa diferenciação de dinâmicas que podem ou não aproximar-se das intenções iniciais. Sobre este assunto diz o autor:

"Os contextos em que é desenvolvido e concretizado o currículo enunciado são geradores de dinâmicas que podem determinar que o currículo concretizado fique mais ou menos próximo ou distante do currículo planeado".(op.cit:43).

Promover a articulação curricular entre ciclos, nomeadamente entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, tem sido um processo de difícil implementação que se depara com barreiras, nomeadamente de aceitação da mudança e a assunção de novas concepções dos tempos e espaços escolares numa sociedade em constante transformação.

João Formosinho, no seu longo percurso de trabalho em torno da temática da Educação de Infância defende a importância de proporcionar à criança uma boa educação de base. Concretamente no seu trabalho

“Reforma e Mudança nas Escolas” (2000), que nos serviu igualmente como orientação ao nosso trabalho, dá-nos conta da importância significativa do papel do professor na implementação das mudanças no ensino, mudanças essas necessárias num processo de actualização de práticas, que a investigação em Educação tem vindo a revelar necessárias.

Queremos com isto dizer que, desenvolver uma cultura de articulação curricular requer antes de mais um trabalho em torno das mentalidades e do conhecimento das perspectivas do professor. Não será possível desenvolver práticas de cooperação fundamentais ao desenvolvimento da articulação curricular, sem que o professor transponha as paredes da sua sala de aula e busque no trabalho de cooperação o incentivo à introdução das práticas inovadoras na sua escola e na sua sala de aula.

Os professores constituem uma peça fundamental na implementação de estratégias didácticas ricas e inovadoras potenciadoras de um Sistema de Ensino de qualidade. No entanto, o ensino é uma aprendizagem contínua, que não se compadece com atitudes de individualismo que Formosinho e Machado consideram serem ainda características da profissão docente, segundo o autor;

“A cultura profissional dos professores aponta para a partilha de materiais e a consideração da sua autoria colectiva, a entreatajuda na assegurar de tarefas, a troca de saberes e experiências. Já a realidade aponta para um trabalho isolado ao lado de reuniões ritualizadas e esvaziadas de decisões substantivas e para protagonismos que visam a auto-satisfação, a auto-promoção ou o confronto aberto entre actores da mesma peça”. (2000c : 194).

Teresa Vasconcelos nos trabalhos desenvolvidos em prol do incremento, expansão e valorização da Educação de Infância, nomeadamente: “Educação de Infância em Portugal, Perspectivas de Desenvolvimento num Quadro de Posmodernidade” (2000) e “Educação de Infância em Portugal: Situação de Contextos numa Perspectiva de Promoção da Equidade e Combate à Exclusão” (2003), incide sobre a necessidade de se desenvolver uma Educação de Infância de qualidade “...reconhecendo o valor da Infância e considerando as crianças como pequenas cidadãs de

pleno direito, capazes de participar activamente na melhoria da sociedade” (2000: 113), contribuindo assim para a formação de um “Homem”, capaz de enfrentar desafios numa sociedade posmoderna.

Reconhecemos nas suas abordagens a importância atribuída à Educação de Infância como 1ª Etapa da Educação Básica, princípios estes sobre os quais pretendemos desenvolver este nosso trabalho, na medida em que subscreve as nossas convicções.

Vasconcelos é de opinião que se tem feito ao nível legislativo e também de implementação de medidas no terreno, um esforço para a criação de uma rede de educação pré-escolar unificada e de qualidade capaz de responder às exigências das famílias e da sociedade actual, segundo a autora esta foi uma prioridade do Governo que assumiu funções em 1995. Segundo suas palavras um dos objectivos delineados no programa do governo foi *“promover uma educação básica de qualidade para todos”*, (2000:95) objectivos esses delineados no documento *Educação, Integração, Cidadania* (ME, 1998). Para tal contribuiu significativamente a integração da Educação de Infância no Sistema Educativo (Lei nº 46/86; Lei de Bases do Sistema Educativo), o estabelecimento de regras comuns a todas as modalidades de Educação de Infância, pela criação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) e também o papel estratégico do Estado na implementação de Programas de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (conforme o exposto em entrevista à Revista Ibero Americana de Educação, 2000, pp.98-112).

Resta agora aos agentes Educativos tirar partido dos recursos e encetar um plano de reestruturação da acção educativa capaz de responder às exigências acrescidas que a sociedade vai imputando à escola.

Munir a educação de requisitos de qualidade implica não só a criação e desenvolvimento de condições nos estabelecimentos de educação Pré-Escolar que garantam não só os fins educativos como também sociais e de apoio à família, como também a criação de uma eficaz articulação com o ensino básico *“...na certeza de que, quando esta articulação se realiza, as*

aprendizagens das crianças são muito mais profundas, determinantes e sequenciais.” (Vasconcelos, op.cit: 103).

Zabalza defende o desenvolvimento de um trabalho ao nível da comunidade educativa e diz-nos que *“na escola o professor deve preocupar-se com o desenvolvimento de projectos de compatibilização do escolar com o pré-escolar e o extra – escolar, do afectivo com o cognitivo e do social com o institucional num processo global de formação “* (1992: 33-34). Os momentos de transição pretende-se que sejam harmoniosos e que demovam angústias quer das crianças, quer dos pais, pelo que devem sustentar-se na interacção entre as partes conectadas, baseada num processo de comunicação eficaz que lhes permita um reajuste de práticas.

Bem entendidas as suas palavras percebemos que estes são os fundamentos de uma actividade curricular promotora de percursos sequenciais demarcados por transições harmoniosas entre os sistemas que complementam a formação integral do indivíduo.

Ao Professor pede-se que seja inovador no processo de ensino aprendizagem e capaz de trabalhar em equipa, adequando a sua prática aos desafios de uma educação cada vez mais exigente. Pede-se também o reconhecimento das suas fragilidades e inseguranças para que através de um processo de formação contínuo adequado às suas necessidades e às exigências do ensino, se superem dificuldades e se obtenha um ensino de qualidade, contextualizado à comunidade educativa envolvente.

Foi neste breve contexto bibliográfico que fundamentámos a nossa abordagem e retivemos como orientação para o nosso Projecto de Investigação a noção de que a educação é uma construção colectiva e é na mudança quer ao nível macro das instâncias superiores de governação, quer a nível micro da sala de aula, que a evolução acontece.

O professor, esse, é um agente muito importante na promoção do desenvolvimento qualitativo da educação e a auto implicação no processo de assunção de novas práticas determina o sucesso das medidas educativas.

5. Organização do Trabalho

O nosso trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. Os três primeiros dizem respeito ao enquadramento do tema, onde realçamos os aspectos relativos à história recente da Educação de Infância em Portugal, os documentos legais que regem a sua inserção no Sistema Educativo Português e particularmente a sua articulação com a organização escolar; os dois últimos incidem sobre o estudo empírico, caracterizando as organizações escolares sobre as quais incidiu a nossa análise e o tratamento da informação recolhida. Assim:

- No primeiro capítulo, *A Educação de Infância em Portugal; contextualização histórico política*, desenvolvemos a análise do processo de desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal com alusão aos marcos histórico/políticos de referência desde a Monarquia até aos dias de hoje, processo este caracterizado por avanços e recuos de acordo com a valorização e reconhecimento atribuído às suas funções.

Abordámos a legislação de suporte à organização do Sistema Educativo e à Educação Pré-Escolar concretamente (Lei de Bases do Sistema Educativo; Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e Orientações Curriculares para o Pré-Escolar), que viabilizou a integração da Educação de Infância no Sistema Educativo e o reconhecimento da sua identidade pela definição de orientações de carácter curricular unificados.

Dentro desta lógica abordámos a perspectiva integradora da educação, que nos conduziu a uma incursão pelo modelo de gestão e administração das escolas “Os Agrupamentos de Escolas”, de acordo com o D.L. 115-A/98, num percurso retrospectivo de análise das reconfigurações que a rede educativa foi assumindo nomeadamente as EBI’s e os TEIP, com o objectivo de promover a sequencialidade educativa, num processo de adequação dos métodos às demandas da massificação do ensino.

Este capítulo termina com uma abordagem dos critérios de qualidade da educação Pré-Escolar como condição essencial de afirmação e uniformização das condições de funcionamento, essencial à assunção da educação Pré-Escolar como um direito e uma necessidade social.

- O segundo capítulo intitulado “*Articulação curricular e o processo de continuidade educativa entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo*” aborda a educação como um processo global de continuidade educativa em que o currículo surge como peça fundamental do processo.

Os mecanismos de organização curricular promotores da articulação entre ciclos constituem a chave dos processos de transição harmoniosos entre as diferentes etapas de formação. Esta abordagem desenvolve-se sob a perspectiva formal das orientações e documentos legais de sustentação à temática.

Na análise das orientações curriculares para o Pré-Escolar explicamos a intenção expressa dos legisladores em criar uma sequencialidade entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, no que se refere aos objectivos definidos para ambos.

- No terceiro capítulo “*O Professor entre a inovação e a mudança*”, desenvolvemos os conceitos de inovação e mudança sob a perspectiva da especificidade do campo de acção que é a escola.

Os constrangimentos inerentes aos processos de implementação de novas práticas no Sistema Educativo e nas escolas contempla esta nossa abordagem, onde o Professor como agente da mudança assume um papel de referência no processo.

Culminamos com as estratégias de redução da resistência à mudança sob a concepção de que inovar e mudar são processos fundamentais de acompanhamento da evolução da nossa sociedade.

A abordagem empírica deste trabalho de investigação está contida nos capítulos quarto e quinto, que nos dão uma percepção do trabalho prático da recolha e tratamento da informação, informação esta que contém a representação da realidade concreta do objecto de estudo.

- No capítulo quarto, “*Estudo empírico, fundamentação e procedimentos*”, esboçámos o enquadramento metodológico que sedimenta a nossa análise e define as características e a tipologia do trabalho. Apresentamos os instrumentos de recolha de dados e definimos as técnicas para o tratamento dos mesmos. Caracterizamos o objecto de estudo e definimos a amostra.

- No quinto capítulo “*Análise e tratamento dos dados, síntese global dos resultados*”, definimos o quadro conceptual que nos guiou na interpretação dos dados. Aqui se apresentam as inferências resultantes da análise dos mesmos com referência ao quadro teórico desenvolvido nos três primeiros capítulos.

O trabalho termina com uma apreciação de resultados, onde tecemos algumas considerações finais, que nos encaminharam no sentido da resposta à nossa pergunta de partida e concerteza nos conduzirão à reflexão sobre as práticas e à busca do melhor caminho.

A terminar quero expressar os meus agradecimentos a todo o corpo docente que integrou o Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, 2005/2007, que durante dois anos se empenhou na nossa preparação para esta tarefa um tanto ou quanto solitária. Reiteramos a gratidão ao apoio incondicional do nosso orientador de tese, que no respeito pelas nossas opções nos guiou sempre pelo melhor caminho possível.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A NOVA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR, FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA

1. A Educação de Infância em Portugal: Contextualização Histórica Política

1.1 A Construção de um Percurso ao Encontro das Necessidades Sociais

Dizem-nos diversos autores que a Educação Pré-escolar surgiu em Portugal, no séc. XIX (VILARINHO, 2000, MEIRELES, 2003, GOMES, 1997, SERRA, COSTA e PORTUGAL, 2004). O gradual desenvolvimento da mesma “navegou” ao sabor das ideologias políticas que atravessaram o nosso país ao longo dos anos num processo ainda em aberto de busca constante das melhores condições de resposta às necessidades da sociedade.

Gomes (1997: 20) refere que a Educação de Infância seguiu os mesmos passos dos países da Europa. A criação de respostas demarcou-se pelo desenvolvimento paralelo de duas redes⁴; a rede privada e de solidariedade social e a rede pública, que foram assumindo momentos de protagonismo distintos dependendo das ideologias políticas vigentes que oscilavam entre a assunção e a delegação de responsabilidades.

Actualmente o nosso sistema de educação Pré-Escolar continua a caracterizar-se por esta dualidade.

Segundo os dados estatísticos mais recentes, correspondentes ao ano lectivo 2003/2004, a rede do Sistema Pré-Escolar em Portugal compõe-se por 6908 estabelecimentos do ensino Pré-Escolar, sendo que 4787 pertencem ao sector público e 2121 ao sector privado⁵.

⁴ As redes de educação pré-escolar pública e privada constituem uma rede nacional visando efectivar a universalidade da educação pré-escolar. A rede pública integra os estabelecimentos criados e a funcionar na directa dependência da administração pública central e local, isto é, do Ministério da Educação, e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. A rede privada integra os estabelecimentos que funcionam em instituições do ensino particular e ou cooperativo, instituições particulares de solidariedade social, Misericórdias, Mutualidades ou outras instituições sem fins lucrativos, que realizem actividades no domínio da educação e do ensino (Vasconcelos, et al, 2003 : 79).

⁵ (www.ine.pt/ estatísticas da educação, consulta em 19-11-07).

As grandes alterações sociais que a revolução industrial suscitou, principalmente a da integração da mulher no mercado de trabalho, legitimaram a necessidade do desenvolvimento de uma rede de recursos de apoio às famílias na função de guarda dos seus filhos. Neste momento a vertente de assistência social prevalecia como necessidade primeira e foi assegurada pelas Casas de Asilo de Infância, primeiros serviços institucionalizados de guarda de crianças, fundadas sob os auspícios do rei D. Pedro IV.

“*Em 1834 nascem as primeiras Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa*” iniciativa de cariz privado, que tinha como objectivo cuidar das crianças pobres, prevenindo assim o abandono de crianças (GOMES, 1977: 20). Leia-se nos estatutos das mesmas, no seu art. 1º, referindo-se aos seus objectivos:

“Dar protecção e educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade dos sete anos e meninas até à dos nove, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem seus filhos ao abandono” (DG 275 de 1852-11-20, cit. por FERREIRA, 2005: 121).

As primeiras instituições de apoio à infância evidenciam o seu carácter assistencial e a satisfação das necessidades básicas.

Algumas destas casas ainda hoje em funcionamento tinham características e designação de Jardins-de-Infância.

Em 1878, por “*Carta de Lei*”, as Câmaras Municipais e Juntas Gerais de Distritos são incumbidas da tarefa de criar asilos de educação, com intenções mais pedagógicas que as antecedentes, para albergar crianças dos três aos seis anos, com a função expressa de “*auxiliar da escola primária*” (GOMES, 1977: 21). Terá sido esta a primeira medida legislativa com a intenção de integrar a educação Pré-Escolar no Sistema Educativo Português.

Pedagogos e políticos da época encaram esta medida como uma necessidade de promover e concretizar a instrução popular, e de criar instituições para as crianças mais pequenas, que veio a ser seguida da

criação de escolas com intenção de dar formação aos professores públicos. Transcreve-se, a propósito, relativamente às medidas tomadas em prol do incremento das escolas,

“Art.1º- Abrir-se-ão duas escolas normais primárias, uma na cidade de Lisboa, outra na cidade do Porto, no prazo, e debaixo da direcção das pessoas que o Governo designar. Art.2º- Serão obrigados a frequentar as mencionadas Escolas Normais, os Professores Públicos de primeiras letras de uma e outra cidade” (DG 190 de 1835-08-13, cit. por FERREIRA, 2005 :122).

Conforme nos mostra Gomes (1997: 49), neste período (finais do séc. XIX, o governo, pelas legislação emitida, demonstra interesse em incentivar e subsidiar a criação de Jardins de Infância, bem como definir os seus objectivos. A responsabilidade da criação dos mesmos era das Juntas Gerais de Distrito e das Câmaras Municipais, ficando o Governo incumbido de disponibilizar verbas para o efeito.

Sobre este assunto, refere Cardona (cit. por FERREIRA, 2005: 126), os resultados práticos das medidas previstas nos decretos publicados, foram praticamente nulos devido à conturbada agitação política da época. Contudo, a primeira referência em texto legal a *Jardins-de-Infância*, surge em 1880, sob a reforma de Luciano de Castro,

“Art.18º- No orçamento geral do Estado será consignada anualmente uma verba para (...) subsídios às Câmaras Municipais (...), e de asilos de educação; (...) auxílio à iniciativa particular e às associações para estabelecimento de jardins-de-infância (...)” (DG 137 de 1880-06-19, cit. por FERREIRA, 2005: 126).

Nessa altura, o método Froebel é eleito como o sistema de ensino às crianças mais adequado, com provas de eficácia já verificadas na Europa, nomeadamente na Suíça e Alemanha. Em 1882, foi criado o primeiro Jardim-de-Infância público subsidiário deste método, que segundo Vasconcelos (cit. por FERREIRA, 2005: 132), denotou o interesse da burguesia em ascendência e da classe dos intelectuais pela educação da infância.

Em 1896, João Franco aprova o regulamento geral do Ensino Primário⁶ e define pela primeira vez o programa do Ensino Primário e das Escolas Infantis, que segundo Ferreira (2005: 136), transparece a preocupação com a formação das Professoras das Escolas Infantis e define objectivos de carácter educativo e assistencial, no respeito pela sua especificidade.

Já no séc. XX, no período da 1ª República, período caracterizado por grande agitação política e elevada crise económica, em que a taxa de analfabetismo era alta e o Ensino Primário pouco desenvolvido, o governo aposta na promoção do ensino como estratégia de desenvolvimento sócio-económico. Pela crescente procura, a Educação Pré-Escolar foi ganhando força e progressivamente evoluiu da vertente de assistência social para a valorização da vertente pedagógica.

No período compreendido entre (1910-1926), pelos desígnios da política vigente (Partido Republicano Português), foi institucionalizada a integração da Educação de Infância no Sistema Oficial de Educação. Neste período o país apresentava uma taxa elevada de analfabetismo, pela existência de um número reduzido de escolas primárias, um corpo docente mal remunerado e com uma formação insuficiente (FERREIRA, 2005: 141). Assim, em 29 de Março de 1911, o Governo determina que além do Ensino Primário, haverá o Infantil que servirá de apoio ao ensino regular da Escola Primária e regulamenta as “*bases destinadas a servir de guia à Professora para a respectiva organização dos seus programas*” (GOMES, 1977: 55). Os asilos já existentes transformam-se em Escolas Infantis, regidas por professores diplomados.

Posteriormente, a 23 de Agosto de 1911 foi aprovado o programa para o Ensino Infantil, “*peça legislativa fundamental da 1ª República no domínio da*

⁶ Considera-se na organização geral do ensino primário; o ensino preliminar (as escolas maternas, escolas infantis e jardins de infância), o ensino primário elementar, o ensino primário complementar e o ensino profissional (FERREIRA, 2005:136)

Educação Infantil” (GOMES, 1997: 59). Nasceu oficialmente o Ensino Infantil e a Rede Privada de Jardins-Escola João de Deus⁷.

Neste momento assiste-se a um marco importante para a Educação de Infância e a um reconhecimento do Ensino Infantil como “*uma categoria do Ensino Primário*”⁸. O Estado nesta altura descentraliza a administração do Ensino Infantil e Primário, ficando estes a cargo das Câmaras Municipais e dos Conselhos de Assistência Escolar (art.nº62 do DG 73 de 1911-03-30, cit. por FERREIRA, 2005:143).

O desenvolvimento a que se vinha assistindo na 1ª República relativamente às políticas da Educação de Infância continua e o governo reconhece a necessidade de estabelecer uma diferenciação pedagógica entre a Escola Infantil e a Escola Primária, bem como uma diferenciada formação dos seus agentes:

“Uma inovação que ao governo parece ser importante é a separação, nitidamente estabelecida, da preparação especial para o ensino elementar e para o ensino infantil e ainda a exigência, para as candidatas a este último, de aptidões previamente comprovadas” (GOMES, 1997: 85).

Como refere Ferreira (2005: 153), no período da 1ª República legislou-se muito, no sentido de uma implementação e expansão da rede escolar e Jardins-deInfância, no entanto as dificuldades financeiras e a instabilidade política não permitiram a concretização das mesmas.

Apesar do reconhecimento das vantagens do Ensino Infantil, o governo de Salazar, em 1937, retirou-lhe o estatuto de ensino oficial, justificado pela

⁷ Havia já em movimento, desde 1908, a Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins Escolas dinamizadas por João de Deus Ramos, filho de João de Deus, que tinha como objectivo, instituir jardins-escola para crianças de três aos sete anos, cuja actividade foi fundamental para o desenvolvimento da educação de infância em Portugal e que encontra a concretização desse objectivo na inauguração do primeiro jardim-escola João de Deus em Coimbra a 2 de Abril de 1911. Em 1914 é inaugurado o Jardim-escola João de Deus da Figueira da Foz e em 1915 em Lisboa. Em Junho de 1914 são aprovados em Assembleia-geral os estatutos da Associação de Escolas Móveis de João de Deus cujas pretensões passam a ser também habilitarem pessoal para trabalhar de acordo com a pedagogia João de Deus. Em 1943 foi oficializado o Curso didáctica pré-primária pelo método João de Deus, primeiro curso de Educadores de Infância em Portugal, que entre 1943 e 1989 formou 2517 Educadores (FERREIRA, 2005:152-155).

sua “*falta de expressão*”⁹ (ME/DEB/OCDE, 2000: 19). Motivos de ordem económica, aliados aos princípios ideológicos que norteiam a filosofia do Estado Novo e a atribuição do encargo primordial da educação da criança à família, desembocam no fecho das escolas de ensino infantil.

Em sua substituição surge a “*Obra das Mães pela Educação Nacional*”, cujas funções serão entre outras, promover e assegurar em todo o país a Educação Infantil Pré-Escolar em complemento da acção da família.

Sobre este assunto, Cardona (cit. por FERREIRA, 2005: 212), considera que a saída da Educação de Infância do Sistema Educativo, em sequência da implementação dos programas escolares do Estado Novo originaram um grande atraso no seu desenvolvimento e iniciaram uma evolução heterogénea e desordenada do Sistema, que chegam aos dias de hoje.

Extinto o ensino oficial e numa tentativa de responder às necessidades sociais, o governo subsidia as instituições particulares na promoção da assistência educativa. A Educação Infantil vai passar a ter uma diferenciação de funções. A função educativa, competência da família vai poder ser coadjuvada pelo ensino particular, fiscalizado pelo Ministério da Educação e ao Estado compete a função social de apoio à família, que tinha como principal preocupação diminuir a mortalidade infantil. Em sequência desta medida, passam a formar-se Educadoras de Infância apenas para o Ensino Particular e Assistentes Sociais para o Estado.

Nesta altura abrem muitos Jardins-Escola João de Deus, a quem competirá assegurar a referida função educativa, referenciados como um bom exemplo em termos de práticas pedagógicas.

Assiste-se nos anos posteriores, durante a década de 50 a um desenvolvimento e a uma sustentação das necessidades de apoio às famílias por parte do sector privado. As Misericórdias dedicam-se à vertente da

⁸ O Decreto nº 13.619, de 17 de Maio, determina que “*nas localidades em que houver escolas de ensino infantil, poderão os alunos que a frequentarem com aproveitamento matricular-se na 2ª classe do ensino elementar*”(GOMES, 1977:84)

⁹ Expressão retirada do relatório preparatório; A Educação pré-escolar e os cuidados para a Infância em Portugal, DEB, ME, 2000.

resposta assistencial e o Ensino Particular e Cooperativo, às funções educativas.

Relativamente à iniciativa privada de carácter assistencial, Ferreira (2005:186) faz alusão à acção desenvolvida pelo Professor Bissaya Barreto, pela Obra de Protecção à Grávida e Defesa da Criança. Refere a autora que entre 1936 e 1970, foram criadas vinte e cinco Casas das Crianças.

No início dos anos 60 momento em que o país passa por uma crise económica e um considerável imobilismo quanto ao desenvolvimento das estruturas de educação, pelo não investimento do Estado na Educação (PINTO, 1995: 1), o Ministério da Saúde e Assistência cria creches e Jardins-de-Infância como função supletiva da família e também uma rede de Amas e Creche Familiar para cobrir as necessidades.

No início dos anos 70, o país defrontava-se ainda com um substancial atraso nestas questões em relação à Europa, que se manifestava na *“ausência de um sistema público de Educação Pré-Escolar... e de qualquer instituição pública de Formação de Educadores.”* (SERRA, COSTA, PORTUGAL, 2004: 47).

Pelas mãos do então Ministro Veiga Simão, o país assiste a uma reforma do Sistema Educativo, e a uma redefinição da sua estrutura, de que consta também a Educação Pré-Escolar. Em 1973, a Educação de Infância é novamente reconhecida como parte integrante do Sistema Educativo, consubstanciada na Lei nº 5/73 de 25 de Julho que aprova a Reforma do Sistema Educativo. Esta Lei determina que a Educação Pré-Escolar se destina a crianças dos 3 aos 6 anos e é atribuída à Direcção Regional do Ensino Básico a responsabilidade da criação, organização e controle de funcionamento dos estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar. Em 1977 é criado o Sistema Público de Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro) e em 1978 abrem as portas os primeiros Jardins-de-Infância quer do Ministério da Educação, quer do Ministério dos Assuntos Sociais¹⁰. Talvez tenha sido este o segundo marco, no processo de legitimação e reconhecimento da Educação Pré-Escolar.

Em 1979 publicam-se os estatutos dos Jardins-de-Infância (D. L. nº 542/79, de 31 de Dezembro), onde se definem os objectivos da Educação Pré-Escolar e o público-alvo.

O reconhecimento das necessidades e a crescente importância que foi sendo atribuída a esta etapa educativa, exigiu a abertura de muitas escolas, a par com a abertura de escolas de formação de profissionais.

A Reforma Educativa de 1986 confirma a integração da Educação Pré-Escolar no Sistema Educativo, no entanto a continuidade do processo de criação e manutenção foi sendo transferida do sector público para o sector privado através do estabelecimento de contratos e fortes medidas de financiamento; permanecendo a rede pública estagnada.¹¹(em 1995 a oferta da educação Pré-Escolar era maioritariamente do sector privado).

Em 1994, o Conselho Nacional de Educação, convida João Formosinho a elaborar um parecer, denominado; “*Parecer sobre a situação da educação pré-escolar em Portugal*”, do qual resultam algumas considerações¹². Este parecer porque foi elaborado mediante uma auscultação dos profissionais, dos serviços e dos investigadores assume um papel de extrema importância colocando a educação Pré-Escolar “*na agenda política*”, tornando-a “*motivo de interesse nacional*” (VASCONCELOS, 2003: 55-56).

Na sequência deste trabalho, foi elaborado o Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar que deu origem ao “Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar”¹³, em

¹⁰ O D.L. nº542/79 de 31 de Dezembro regulamenta os deveres dos profissionais e as normas de funcionamento dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.

¹¹ Como vimos anteriormente pelos números apresentados esta tendência foi sendo progressivamente invertida.

¹² Este parecer evidenciou a fragmentação dos serviços por vários ministérios e a falta de coordenação entre eles; a inexistência de uma transição eficaz para o 1º ciclo do ensino básico; a predominância de funções assistenciais sobre as funções educativas; as diferenças de salários e de condições de trabalho entre educadores de infância (VASCONCELOS, 2003:55).

¹³ Em 1996, já com um novo governo, o Ministério da Educação lança o programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, em parceria com o Ministério do Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, com o objectivo de concertar esforços anteriormente dispersos e de elaborar propostas de efectivo alargamento e expansão da rede, numa parceria entre a

que o Estado se aliou ao sector privado com o objectivo de concertar esforços no desenvolvimento da rede de oferta.

Apesar de se verificar que a procura da educação Pré-Escolar aumentou gradualmente ao longo dos anos, (verificável pelo nº de inscrições) a análise dos dados estatísticos (Quadro 1) denota que houve uma afluência mais acentuada a partir do ano lectivo 1994/95. Verifica-se também uma transferência da supremacia do privado para o público. Até 2000/01 o sector privado mantinha um número superior de crianças inscritas, a partir do qual se verificou uma inversão dos resultados assumindo o sector público a liderança com um aumento gradual da margem de distanciamento relativamente ao sector privado.

Durante 1996, com o VI governo Constitucional, as políticas de desenvolvimento e expansão da Educação de Infância mereceram especial atenção. Verifica-se pelas estatísticas da Educação que após a implementação deste programa a taxa de pré-escolarização em Portugal, subiu, de uma percentagem de 29,3%, em 85/86, que abrangia 128089 crianças, para uma taxa de 58% no ano lectivo 95/96, passando para 191023, o número de crianças inscritas, continuando em linha ascendente nos anos seguintes (consultar quadro 1e 2).

Em 1997 é aprovada a Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro), que regulamenta a Educação pré-escolar uniformizando assim o Sistema, através da formulação de linhas orientadoras para profissionais e estabelecimentos de educação Pré-Escolar, tanto nos seus aspectos pedagógicos como técnicos.

Como refere Vasconcelos (2000a:7)., Portugal tem feito um esforço, tanto a nível legislativo como na implementação das medidas no terreno, sob a intenção principal da criação de uma rede nacional de educação pré-escolar unificada.

Em termos “*macro*”, poderá já falar-se da existência dessa rede, no entanto em termos “*micro*”, ela ainda não existe, porque entre a intenção política e a realidade local vai uma grande distância, Conclui a autora que

iniciativa pública e a privada. O Desp. Conj. Nº 186/ME/MSSS/MEPAT/96, cria o Gabinete

“somos um país de territoriosinhos” que fragilizam o Sistema e exigem monitorização por parte do poder político. (Op. Cit:7).

Quadro 1 - Evolução do nº de crianças inscritas no pré-escolar, por ano, por rede.

Ano	Público e Privado	Público	Privado
1985/86	128089	59820	68269
1993/94	183 298	77 737	105 561
1994/95	185 088	81 952	103 136
1995/96	191 023	82 828	108 195
1996/97	200 490	94 530	105 960
1997/98	215 279	100 753	114 526
1998/99	220 775	105 517	115 258
1999/2000	228 459	113 644	114 815
2000/01	235 610	117 226	118 384
2001/02	241 288	123 060	118 228
2002/03	247 521	127 688	119 833
2003/04	253 635	133 353	120 282
2004/05 (1)	260 512	136 727	123 785
2005/06 (1)	262 527	137 728	124 799

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 2/11/07)

(1) Dados preliminares

QUADRO 2 - Taxa bruta de escolarização do Pré-Escolar¹⁴

	85/86	95/96	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
Continente	29,7	57,8	75,4	76,9	76,9	77,5	77,8	78,0
Portugal	29,3	58,0	75,6	77,2	77,3	77,9	78,3	78,4

Estatísticas da Educação, www.giase.min-edu.pt (acesso em 2/11/07)

Apesar do quadro de franca expansão da educação Pré-Escolar, Vasconcelos considera que continuamos a ter uma taxa baixa de cobertura quando comparada com a maioria dos países Europeus. França e Luxemburgo, nomeadamente, são dois países que apresentam uma taxa de

para a Expansão e Desenvolvimento da Educação pré-escolar. (VASCONCELOS, 2000: 21).

¹⁴ Taxa Bruta de Escolarização relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos (independentemente da idade) e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudos (www.giase.min-edu.pt).

cobertura a rondar os 100%, porque têm uma tradição muito vincada de valorização da educação Pré-Escolar, que se desenvolveu sempre a par das escolas do 1º Ciclo.

A educação de Infância em Portugal tem tido uma evolução lenta, e só a partir de 1974 se foram esboçando políticas de expansão deste subsistema, caminhando-se assim para a aproximação das taxas de pré-escolarização para as praticadas na União Europeia. Pelo que poderá dizer-se que a educação de Infância é *“uma conquista do séc. XX”* (Serra, Costa, Portugal, 2004: 45).

2. A Legalização de um Processo de Institucionalização

2.1 A Educação Pré-Escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), define os princípios gerais pelos quais se rege o Sistema Educativo. Por ela se criou um quadro estável de orientações políticas que viabilizou uma reforma global articulada do sistema educativo e proporcionou a concretização de um plano de desenvolvimento da educação.

Pela referida Lei determina-se que o Sistema Educativo se desenvolve *“segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas... (nº 3 do art. 1º) cuja coordenação política, “independentemente das instituições que a compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito” (nº5 do art.1º).*, estabelecendo-se assim a diversidade e a repartição das iniciativas e responsabilidades na realização do Sistema Educativo e a atribuição da responsabilidade coordenativa a um único ministério.

Numa análise da sua estrutura formal, concretamente no que à organização do Sistema Educativo diz respeito, fica assim definido que este

se constituirá por 3 sistemas distintos; a educação Pré-Escolar, a educação Escolar e a educação Extra-Escolar (nº1, Art.4º).

Embora a Lei se ocupe da totalidade do Sistema Educativo, a maior parte refere-se fundamentalmente à educação Escolar (PIRES, 1987: 28). No que diz respeito à educação de Infância não se verificam significativos avanços, senão o facto de a integrar no sistema.

Considera-se, assim, que educação Pré-Escolar, é complementar ou supletiva da acção educativa da família, constituindo um sector da educação em regime facultativo que precede a educação Escolar e se destina a crianças dos 3 anos até à idade de ingresso no Ensino Básico. Da referida Lei retiram-se 4 ideias fundamentais que clarificam a perspectiva com que é encarada a educação pré-escolar:

- A especificidade e autonomia da educação pré-escolar em relação à educação Escolar, traduzida em objectivos próprios.
- A articulação com a família como elemento fundamental deste nível educativo.
- A educação Pré-Escolar estende-se a iniciativas de várias ordens que poderão ser, do poder central, regional, local, associações de pais, associações de moradores, organizações cívicas, organizações confessionais, instituições de solidariedade social e outras entidades colectivas ou individuais, cuja existência é assegurada pelo Estado.
- A unidade de orientação da educação Pré-Escolar sob um único ministério, o Ministério da Educação.

Por sua vez, a educação Extra-Escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base de aperfeiçoamento cultural e profissional, concretizáveis em 4 sectores fundamentais:

- A alfabetização e a educação de base de adultos.

- As actividades de reconversão e aperfeiçoamento profissional, pelo desenvolvimento das aptidões tecnológicas e do saber técnico.
- A educação cívica.
- A educação para a ocupação criativa dos tempos livres.

Já a educação Escolar compreende os ensinos Básicos, Secundário e Superior, integrando modalidades especiais e actividades de ocupação de tempos livres e constituir-se-á por três ciclos sequenciais (1º, 2º e 3º).

O ensino básico foi o que sofreu mais profundas alterações, tanto quanto à sua concepção como estrutura e organização, destacando-se como características mais significativas:

- O alargamento do ensino Básico para nove anos.
- A sua unidade global.
- A sua organização em três ciclos sequenciais.
- O sentido da sequencialidade, conferindo a cada ciclo a função complementar do anterior.
- Subordinação dos objectivos específicos de ciclo aos objectivos gerais do ensino Básico.
- A transição gradual do professor único para o elevado nº de professores por turma.
- A possibilidade de obtenção do diploma do termo do ensino Básico e/ou do certificado de aproveitamento por ciclo ou ano.
- A possibilidade de existirem escolas especializadas nomeadamente no ensino artístico ou de educação física e desportiva.
- Modelo de administração único para os estabelecimentos independentemente do ciclo.

Infere-se da leitura deste documento, que na criação dos três ciclos sequenciais, há a intenção de promover uma efectiva articulação entre eles. No entanto, pelo seu carácter facultativo e pelo sua função complementar supletiva da acção da família (nº2 do Art. 4º), a educação Pré-Escolar fica fora desta intencionalidade. No nosso país, educação Escolar é sinónimo de obrigatoriedade.

O ensino superior compreende os 10º, 11º, 12º anos de escolaridade, deixa de ser um ensino comum e assume a possibilidade de poder ser especializado e diversificado. Retira-se dos seus objectivos fundamentais, a preparação do indivíduo para a vida activa, como cidadão interveniente do mundo a que pertence, munido de uma qualificação especializada, baseada numa formação tecnológica profunda.

O ensino secundário organiza-se segundo um modelo binário, em dois sistemas distintos; o ensino universitário e o politécnico.

Reportando-nos à análise da educação Pré-Escolar, intenção desta nossa abordagem, a referida L.B.S.E., determina que esta se destina a crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos e precede a educação Escolar (nº3, Art.5º). Realizar-se-á em instituições próprias, que poderão estar incluídas em estabelecimentos onde funcione o 1º Ciclo do ensino Básico (nº1, Art. 40º), e será desempenhada por profissionais especializados, com formação adequada, obtida em estabelecimentos de ensino Superior (nº1, als a, e, Art.30º)

Da rede pública farão parte os jardins-de-Infância implementados pelo estado, pela iniciativa privada, pela solidariedade social e por outras entidades colectivas ou individuais, cabendo ao estado tomar iniciativas próprias, bem como impulsionar as restantes iniciativas (nº 6, Art.5º)

A todos eles assiste uma unidade de orientação educativa ministrada pelo Ministério da Educação (nº7, Art.7º).

Pela Lei de Bases, a educação de Infância conheceu uma identidade e a definição dos seus objectivos gerais, que incitou à criação de um quadro de referências comum para todos os Educadores da rede nacional de Educação

Pré-Escolar, que veio a materializar-se na elaboração da Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar.

2.2 A Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar

A educação de Infância é considerada desde 1973 (com a reforma de Veiga Simão), como um nível do Sistema Educativo, muito embora envolva numa certa ambiguidade quanto à definição do seu papel. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro), consagra o ordenamento jurídico da educação Pré-Escolar, no respeito pelos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, incumbindo o Estado do estabelecimento de regras comuns a todas as modalidades de educação de Infância.

A consagração da tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação veio dar visibilidade às suas diferentes e complementares funções possibilitando uma melhor qualidade dos serviços prestados, garantindo assim *“que todos os contextos de educação Pré-Escolar concretizem a oferta da educação de Infância como serviço educativo e como serviço social de qualidade”* (ME/DEB/OCDE, 2000:54).

O Estado assume a responsabilidade de estabelecer regras comuns regulamentadoras para todas as modalidades de educação de Infância, nomeadamente sobre os aspectos estruturais (enquadramento normativo genérico, tutela do sistema, articulação com o ensino básico); aspectos financeiros (financiamento e contribuição das famílias); aspectos organizacionais (organização pedagógica, incluindo a direcção pedagógica e a animação pedagógica, horários de funcionamento) e aspectos pedagógicos (linhas curriculares, qualificação do pessoal), (FORMOSINHO, 1997: 35).

Cada estabelecimento passa a ter um director pedagógico que é responsável pela coordenação dos Professores do seu nível, ou seja, em instituições com outros níveis de ensino, a figura do coordenador do pré-escolar, vem *“ garantir a autonomia técnica das Educadoras no seu desempenho profissional em qualquer contexto”* (Op. cit.: 36).

Pela Lei - Quadro a educação Pré-Escolar assume uma identidade, já antes concedida por direito aquando da sua integração no Sistema Educativo¹⁵ e clarificam-se dúvidas atribuindo-lhe funções de carácter pedagógico a par com uma componente social indispensável, sendo o estado responsável pela regulação quer de uma quer de outra.

A componente educativa e a componente social diferenciam-se uma da outra na consideração que é atribuída à componente educativa como actividade lectiva e à componente social como uma actividade não lectiva de atendimento e animação (art.12º -1 e art.4º alínea d).

Pode ler-se na mesma que *“a promoção do desenvolvimento pessoal e social, a socialização, a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, o desenvolvimento individual, o desenvolvimento da expressão e comunicação e da compreensão do mundo, o despertar da curiosidade e do pensamento crítico”* (Dec. Lei 5/97, art.nº10), constituem os objectivos fundamentais da educação Pré-Escolar.

Como refere Formosinho (1997: 43), *“A educação Pré-Escolar é um serviço às crianças e às famílias, é um serviço educativo com uma indispensável componente social e desempenha no nosso sistema educativo a primeira etapa da educação Básica”*.

De acordo com o mesmo documento, é adoptada uma perspectiva alargada da educação Pré-Escolar, patente na definição do que deve ser considerado um estabelecimento de educação Pré-Escolar, assim, *“por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família”* (nº3 do Art.4º).

São definidas duas redes de educação Pré-Escolar; a pública e a privada, que deverão ser complementares, no sentido de se reunirem esforços para proceder a uma melhor ou mais eficaz cobertura das necessidades com base no princípio da boa gestão de recursos (arts. 14º e 15º).

¹⁵ No nº 1 do Art. 4º da Lei de Bases do Sistema Educativo pode ler-se: *“o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar”*.

As alterações da estrutura familiar, e a crescente integração da mulher no mundo do trabalho, aumentam a necessidade que as famílias têm de encontrar um local seguro para guardar os seus filhos. Se as instituições particulares já ofereciam este tipo de serviço, as instituições estatais não.

Desde a sua criação que estas duas redes assumem funções diferentes, a rede pública assume uma tendência escolarizante enquanto a rede privada opta pela função assistencial de guarda e cuidados. No entanto através do alargamento do horário das instituições e do componente de apoio à família, promove-se e melhora-se a função de guarda e de prestação de cuidados nas instituições dependentes do Ministério da Educação.

A Lei define com clareza os intervenientes no processo de implementação e manutenção da rede Pré-Escolar, imputando responsabilidades aos municípios, à iniciativa particular, e ou cooperativa, à família e a si próprio, cabendo-lhe a si a maior fatia de co-responsabilização (arts. 4º, 6º 7º e 8º). Ao estabelecer os princípios pedagógicos gerais determina o passo mais importante na definição da importância atribuída ao Pré-Escolar como serviço educativo de interesse público e estabelece o fim da ambiguidade em torno das suas funções divididas entre o que Serra (2004: 66) denomina de *"serviço educativo e serviço de apoio à família*.

Garantir a expressão da educação de Infância como primeira etapa da educação Básica, à semelhança do que vinha sendo assumido em diversos países requeria a definição e a adopção de linhas de orientação curricular como *"representação e explicitação do trabalho pedagógico dos Educadores de Infância...clarificando o seu estatuto face aos outros prestadores de serviços"* (FORMOSINHO, 1997: 36). Assim, na sequência da Lei - Quadro e no que respeita à estruturação e organização do seu aspecto pedagógico, foram elaboradas as *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*, aprovadas pelo Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho.

O reconhecimento de uma identidade, pela definição de orientações de carácter curricular e de objectivos de acção concretos comuns a todos os contextos de educação Pré-Escolar, permitem a unificação e a acreditação e

suscitam a necessidade de reconhecer os seus efeitos no ciclo subsequente e a articulação entre ambos.

Como refere Formosinho (1997: 39) “*o sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuada no nível seguinte*”, ou seja faz todo o sentido dizer-se que o 1º Ciclo não inicia, mas sim, continua um processo educativo com base em aprendizagens efectuadas no Pré-Escolar. Formosinho (cit. por FERREIRA, 2005:81), considera que “*os modelos curriculares baseados na globalização e na iniciação aos saberes distantes da compartimentação disciplinar do saber*”, que caracterizam a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do ensino Básico, mostram-nos a proximidade que existe entre ambos. Apesar do carácter não prescritivo dos conteúdos de aprendizagem da educação pré-escolar, as orientações e objectivos da mesma caminham no sentido de determinados saberes inerentes à educação Básica.

Por sua vez, Cardona (cit. por LIBÓRIO, 2007: 839), considera que a evolução do sistema público da educação Pré-Escolar após o 25 de Abril, fundamentou o trabalho pedagógico dos educadores e a sua ligação ao ensino básico e apesar do carácter não escolarizante patente nos documentos oficiais, as actividades do Jardim-de-Infância e o modo como são desenvolvidas diferem dos outros contextos de educação não formal que a criança já conhece (a família, a rua, o grupo de amigos). Daí que se entendermos a escolarização como uma prática normatizadora da actividade das crianças num determinado espaço físico criado para guardar e educar, esta passa a ser extensível à educação Pré-Escolar.

Repare-se que a Lei – Quadro encerra em si os grandes princípios orientadores para a expansão e desenvolvimento da educação Pré-Escolar com exigências de qualidade. O Decreto – Lei nº 147/97 de 11 de Junho, que consagra o regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar, define como seu objectivo central “*o desenvolvimento de uma educação pré-escolar de qualidade*” (M.E., 1997: 49), depositando especial atenção nas normas pedagógicas e técnicas, qualificação do pessoal docente e direcção pedagógica, mecanismos de avaliação e inspecção e normas gerais de

funcionamento. Este Decreto, de acordo com o Pacto de Cooperação para a Solidariedade Social, prevê a cooperação institucional entre vários Ministérios, define condições de apoio financeiro, define as condições organizativas dos estabelecimentos de educação Pré-Escolar e consagra o direito de participação das famílias na elaboração do projecto educativo dos Jardins de Infância.

Conceber a educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação Básica, implica reconhecer e respeitar tanto a sua vertente educativa como a sua vertente assistencial. Como diz Formosinho, não se constrói uma dimensão educativa sem uma função de guarda assegurada (1995.a: 11).

Por sua vez, Lemos Pires (cit. por FERREIRA, 2005: 81) considera que valorizar a educação Pré-Escolar conduz por inerência a uma valorização das bases do ensino e da educação, pelo que *“é susceptível de contribuir para a valorização do papel da Escola na sociedade Portuguesa”*.

Traçado este percurso legal de afirmação do Pré-Escolar. Impõe-se agora um caminho de aproximação física e pedagógica aos outros níveis de ensino, para que se encontre o tal processo continuado de formação do indivíduo. Reunirão os Agrupamentos de Escolas as condições físicas e humanas para isso? – Receio que para esta questão não haja uma resposta simples, como sim ou não!

3. Os Agrupamentos de Escolas em Análise

3.1 A Escola como Unidade Organizacional Autónoma

Abordar o Pré-Escolar actualmente, analisar a sua estrutura e forma de funcionamento, bem como o seu lugar no Sistema de Ensino, requer forçosamente uma abordagem contextualizadora ao novo Modelo de Gestão e Administração Escolar, os Agrupamentos de Escolas, dos quais o Pré-Escolar é parte integrante, como sabemos.

Para que possamos analisar e compreender as dinâmicas que se operam dentro de uma organização escolar tendo em atenção a especificidade que lhe é inerente, consideramos pertinente uma breve incursão sobre as suas características organizacionais, que a definem e distinguem das demais e alertam o leitor para a melhor compreensão da mesma.

Como refere Costa (1996: 9), o processo de “*concretização e materialização da educação*” confinado a um espaço designado de escola confere à educação a sua dimensão organizacional.

Consideramos a escola uma organização complexa cujos estilos de administração se desenvolvem à semelhança dos princípios ideológicos político-constitucionais, cuja interpretação requer a compreensão da mesma na sua complexidade técnica, científica e humana. A propósito, transcrevemos de Nóvoa (1992 a: 16) o seguinte texto :

“As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, da gestão ou de eficácia stricto sensu”.

As escolas enquanto organizações têm características específicas que as distinguem das demais por serem grandes organizações sociais que englobam centenas de pessoas com finalidades e objectivos, com a particularidade de possuírem um tempo de vida longo que passa de geração em geração, onde os actores desempenham papéis diferenciados e sobre a qual depositam expectativas diferenciadas.

Como refere Canário (1992: 65) constitui “*um sistema de acção colectiva*”, em que existe diferenciação e simultaneamente inter-relação de papéis numa perfeita interdependência entre eles.

Já, Hutmacher (1995:57), define os estabelecimentos de ensino como “*uma entidade social de produção orientada para finalidades específicas*” que

por se basear num sistema de relações e trabalho colectivo se aproxima por analogia a uma “*empresa (de um tipo particular)*”.

A organização escolar é uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica, cuja análise depende também da sua relação com outros sistemas sociais, num determinado tempo e num determinado contexto histórico, político e social. Lembremos as palavras de Arroiteia (1998; 41) quando se refere ao sistema educativo, afirmando que:

“Qualquer sistema educativo é uma realidade complexa, cuja apreciação não se pode desligar do seu contexto histórico e social, nem de um certo número de características geográficas, demográficas, económicas e sócio - culturais, de natureza regional e nacional, que condicionam o seu funcionamento e resultados”.

Note-se que o desenvolvimento e complexificação das suas estruturas fruto da aplicação de novas políticas educativas e novos planos de organização e gestão escolar, fazem da escola actualmente um terreno fértil para as investigações educacionais. Como assinala Costa (1996: 7), “*Os estabelecimentos de ensino, de modo específico no que concerne às suas variáveis organizacionais, tornaram-se também, um dos objectos de estudo mais procurados pela investigação educacional*”.

A interpretação da escola como organização encontrou durante o último século diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas por teóricos das organizações. Sobre este assunto, refere Barroso (2005: 27) que, o estudo da organização “escola”, não se limita a uma única teoria explicativa, é antes; “*Uma multiplicidade de domínios, teorias, metodologias, objectos e níveis de análise que as diferentes disciplinas geram no próprio campo de investigação*”. Sendo que a lógica burocrática sempre se apresentou como a teoria mais utilizada na caracterização dos sistemas educativos pelas suas características formais.¹⁶

¹⁶ A este respeito sugere-se o aprofundamento da leitura do cap. II de Costa, j. (1996) *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto ASA.

Ainda na esteira de Barroso (2005: 33), a escola sempre esteve presente em diversos estudos no âmbito das Ciências da Educação, onde era analisada como um lugar de aplicação e reprodução das medidas macro-políticas. Actualmente os estudos tomam-na como um objecto social, com uma identidade própria que assume uma função mediadora entre o macro-sistema de ensino e as práticas pedagógicas ao nível da sala, que resultam numa produção social, com resultados próprios, de acordo com a especificidade de cada estabelecimento escolar.

Subjacente à formação dos Agrupamentos de Escolas e sob o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação, encontram-se os princípios de autonomia e descentralização.¹⁷

Etimologicamente, autonomia (*autos* = por si mesmo; *nomos* = lei, norma), significa auto – governo, auto determinação, obediência a uma lei cuja origem é interna.

Há três aspectos em que é mais frequente o uso da palavra autonomia; o pessoal, o organizacional e o político e traduz-se na capacidade de um individuo ou uma organização têm de estabelecer por si próprio as regras da sua própria acção. Numa palavra, é a sua capacidade de “*auto-governo*” (BARROSO, 1996:17).

Sendo este um processo que concede aos intervenientes na acção o poder de fazer o bom uso dos recursos disponibilizados, poderá dizer-se que a autonomia é um “*instrumento*”, que permite ao indivíduo ou organização um melhor desempenho das suas funções (MARTINS, 1998: 6).

Autonomia pressupõe o poder e a liberdade de decidir, contudo não é sinónimo de “*liberdade sem limites*” (BARBOT e CATAMARRI, 2001: 28), e tão pouco se confunde com independência, por um lado porque somos sempre autónomos em relação a algo ou alguém, daí que a acção de autonomia se estabeleça sempre num contexto de “*interdependência*” (BARROSO, 1996:17), por outro lado porque prevê um acréscimo de

¹⁷ De acordo com o D.L.nº 115-A/98

responsabilidade consequente de um aumento de competências e atribuições.

Parece-nos pertinente esta breve incursão sobre a questão da autonomia no contexto do actual modelo de gestão, por um lado porque este novo modelo é subsidiário desta ideologia e por outro porque assim compreendemos as dinâmicas internas que um quadro de autonomia acarreta ao nível da organização do currículo, cuja territorialização do mesmo pode constituir *“um processo de articulação entre ciclos escolares e entre profissionais de diferentes níveis de ensino”* (LEITE, 2005: 29).

De facto, refere Formosinho (2000: 46), *“cada escola passou a ter a possibilidade de ensaiar (tímidas) formas de gestão flexível do currículo”*. Deposita-se no Agrupamento dos estabelecimentos a construção de escolas entendidas como *“unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia”* (FORMOSINHO E MACHADO, 1998: ...)

Uma escola autónoma é uma escola que reconhece a sua identidade num círculo de relações culturais que se estabelece entre ela e o meio que a envolve. É uma escola que cria o seu próprio *“quadro de referências”* (FORMOSINHO, 2000: 150), que tem objectivos de acção auto-definidos, que tem uma margem de manobra na selecção e desenvolvimento das actividades e projectos que desenvolve *“que toma decisões, e que consegue reflectir criticamente sobre os resultados que obtém ou vai obtendo”* (PINTO, 1998: 18). É uma escola que *“parte da sua dimensão local e encontra o equilíbrio entre identidade e complementaridade de projectos”* (MARTINS, 1998: 7).

Tornar uma escola mais autónoma implica alteração de normas, de estruturas e de atitudes. Terá que ser uma escola que *“valoriza a atitude das pessoas”* (FORMOSINHO, 2000: 150) e cujas pessoas sintam em si mesmas uma atitude autónoma no desempenho das suas funções e uma noção clara do seu grau de responsabilidade.

Sobre este assunto, Tripa (1994:59) refere que *“uma mudança de mentalidades, atitudes e comportamentos não pode ser tornada obrigatória*

por qualquer autoridade ou decreto; é uma missão que cabe aos Professores e Educadores, desde que estejam conscientes da importância da situação. Neste sentido entende-se o papel essencial da formação na implementação da mudança num processo de alteração de pessoas e de estruturas em direcção a práticas de decisão autónomas.

Uma escola autónoma é uma escola de interacção, que estabelece projectos curriculares e pedagógicos articulados que incentiva a participação, o trabalho conjunto, valoriza a intervenção dos professores e cria novos espaços de acção aos pais e à comunidade. É uma escola de equipas docentes que desenvolve um trabalho em equipa com espaços e tempos de interacção próprios.

O conceito de escola comunidade educativa surge numa lógica “*comunitária e cívica da acção educativa*” (FORMOSINHO, s/d.,: 9), em defesa de uma concepção democrática e participativa da acção escolar pública. A implementação desta nova vertente ideológica da acção educativa afigura-se como prioritária para enfrentar os novos desafios que se colocam à educação Básica. Como refere Sarmiento (1993: 40), a escola comunidade educativa estrutura-se com base num “*contrato social*”, estabelecido entre a comunidade educativa em que se insere e que se concretiza na elaboração de um projecto educativo, que estabelece uma coesão entre estruturas, meios e objectivos, enriquecendo e consolidando o processo educativo pela intersubjectividade, comunicação e partilha de meios.

Por sua vez, Leite (2005:16), considera que a territorialização pode constituir um processo de articulação entre ciclos escolares e entre profissionais de diferentes níveis de ensino. É através de um projecto de trabalho (projecto educativo)¹⁸ que expressam os seus interesses, linhas de conduta, objectivos e ideologias, que dão razão de ser à organização e que promovem a autonomia. O Projecto de Escola” *pode tornar-se um instrumento*

¹⁸ O termo projecto educativo tem vindo a ser gradualmente utilizado em sequência das alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de uma política de transferência de competências e gradual assunção de autonomia por parte das escolas. Com o D.L. nº 43/89 de 3 de Fevereiro, (art.2º, 1), faz-se referência pela primeira vez a este documento ao designar a autonomia como “*a capacidade de elaboração e realização de um*

importante para a melhoria do estabelecimento de ensino, facilitando a inovação e aumentando a sua qualidade e eficácia” (BARROSO, 1992:52).

4. A Perspectiva Integradora da Educação

É sabido pela análise da legislação que acompanhou a implementação e regulamentação dos Agrupamentos de Escolas, que inerente a este novo modelo está uma ideologia de integração, com especial atenção às escolas do 1º Ciclo do ensino Básico e Jardins de Infância *“integrando-os assim numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”* (D.L. nº 115-A/98), combatendo o regime de isolamento a que estavam sujeitos e que caracterizavam o nosso sistema escolar até então.

Vislumbra-se aqui uma intenção integradora da educação propícia ao entendimento do processo educativo como um todo, atribuindo a cada nível a importância que lhe é inerente e colocando a educação Pré- Escolar na base de todo este processo.

Não descurando a face formal dos normativos legais que fundamentam a questão da sequencialização dos níveis de ensino e a articulação entre eles, patente na Lei, consideramos que a face informal das relações interpessoais dos actores educativos pode contribuir para o estabelecimento de interações profícuas ao bom desenvolvimento de uma articulação que Serra (2004: 97) denomina de *“articulação espontânea”*, que muito embora surja sem intencionalidade pode resultar na assunção de compromissos entre os docentes de promoção de actividades programadas entre ciclos diferenciados.

O facto de nos Agrupamentos existir uma escola sede, a que todos os docentes recorrem quer para tratar de assuntos administrativos, pedagógicos ou até para reuniões informais de convívio, permite o encontro mais ou menos sistemático de docentes que para além de permitir que se conheçam como

projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (cfr. COSTA, 1992:23).

membros de um grande grupo de trabalho, propícia as conversas e troca de ideias que divulgam as práticas inerentes a cada ciclo que passam a ser do conhecimento de todos. Faculta-se assim aos docentes uma visão alargada do ensino, que não se limita exclusivamente ao seu ciclo de pertença.

De uma informalidade espontânea é possível progredir-se para uma formalidade intencional em que está patente uma “*implicação deliberada*” que compreende uma atitude activa, um empenhamento e um sentido crítico (BENAVENTE, 1990: 87). Não esquecendo o benefício pedagógico que as actividades articuladas promovem, não menos importante é o usufruto de novos espaços físicos e a habituação dos alunos aos mesmos que contribuem em muito para facilitar os processos de transição para níveis superiores que trazem uma certa angustia quer a crianças quer a Encarregados de Educação.

Perspectivam-se, nestas intenções explícitas, o derrube de práticas individualistas, de escolas isoladas e de não partilha de saberes, a que Formosinho e Machado denominam de “*conservadorismo resistente*” (2000.a: 15).

Os Agrupamentos tendem a conceder maior visibilidade à sequencialidade progressiva, reafirmando a articulação entre ciclos, já antes encetada por anteriores modelos de escola.

4.1 Escolas Básicas Integradas e Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, um Percurso.

“Só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto a questão central da escola é a construção do sentido”

(Canário, in: Aprender, 1999)

As mudanças ao nível das organizações escolares têm sido uma constante nos últimos anos, na busca do sentido que se vinha perdendo, pela dificuldade em adequar os métodos às demandas da massificação do ensino.

A transição do séc. XX para o séc. XXI, foi marcada pela constituição dos Agrupamentos Educativos, sob a premissa da territorialização da acção educativa e da dinâmica do ensino baseada na dialéctica escola - comunidade, que conseqüentemente originou o rompimento com as fronteiras fortemente edificadas pelos traços tradicionalistas a que a escola tão bem se habituara.

No entanto, sob a intenção da organização das escolas em rede e criação de *“uma escola efectiva para todos”* (FORMOSINHO e SARMENTO, 1999: 77), com condições de sequencialidade educativa, viu-se na criação das Escolas Básicas Integradas (EBI) e nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), os seus antecessores e os primeiros passos dados neste sentido: *“Estas modalidades de associação dos estabelecimentos dão conta das respostas contextualizadas aos problemas com que as comunidades locais se confrontam e constituem-se como práticas territorializadas das políticas educativas”* (FORMOSINHO e MACHADO, 2000.a: 49)

A educação Pré-Escolar viu por um lado, reconhecida a sua importância ao constar dos requisitos básicos de formação destas novas organizações e por outro, criadas condições propícias ao desenvolvimento da continuidade e transição para o 1º Ciclo, questões estas que abordaremos adiante como enfoque deste nosso trabalho.

4.1.1 Escolas Básicas Integradas

As Escolas Básicas Integradas (EBI) foram criadas no âmbito da reconfiguração de uma nova rede educativa¹⁹, com o principal objectivo de

¹⁹ Lemos Pires refere três movimentos demográficos que têm condicionado a configuração da rede do ensino básico; as migrações internas do interior para o litoral; a concentração urbana e a recessão demográfica nacional. (1993: p.38).

assegurar a sequencialidade dos três ciclos de Ensino Básico de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

A ainda dispersão e pequena dimensão das escolas, a escassez de recursos e o isolamento constituíam preocupações às quais se tentava responder, pelo que a LBSE, consagra à reorganização da rede²⁰ e dos estabelecimentos de ensino um espectro suficientemente amplo que lhe permite a criação de “*soluções organizacionais inovadoras*” capazes de encontrar respostas às demandas sociais (NETO-MENDES, 1993: 156).

Em 1990, pelo Desp. Conj. Nº 19/SERE/SEAM/90 de 15 de Maio, as Direcções Regionais de Educação ficam incumbidas da criação de uma nova tipologia de escola, que consagre a sequencialidade dos nove anos de ensino obrigatório determinado na LBSE. Viria a concretizar-se pelo Desp. Conj. 33/ME/91 de 8 de Março que define a tipologia dos estabelecimentos de ensino como uma nova forma de organização da rede escolar, de onde destacamos as EBI, às quais se agrega por direito a educação pré-Escolar:

“Na nova organização da rede escolar e nas novas construções escolares a tipologia que deve ser privilegiada e promovida é aquela que corresponde à organização do ensino de acordo com a LBSE, a saber a Escola Básica de 1º, 2º e 3º ciclo com jardins de Infância, à qual se poderá chamar Escola Básica Integrada (EBI 1, 2, 3 /JI) ”.

Com as EBI, estamos perante o desenvolvimento e complexificação organizacional que visa responder às necessidades emergentes de uma nova concepção de ensino Básico²¹, permitindo assim à população um acesso e usufruto igualitário à escola e seus recursos, numa forte identificação do aluno com a escola e em profunda interacção do corpo docente com as famílias e a comunidade (Desp. Conj. 19/SERE/SEAM/90). Às EBI's é atribuída uma responsabilidade educativa projectada no território educativo.

²⁰ Quando dizemos rede aportamo-nos à definição usada pelo Ministério da Educação, “*rede educativa é a configuração da organização territorial dos edifícios escolares afectos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.* (www.giase.min-edu.pt), 2 de Novembro de 2007.

Na análise dos seus pressupostos pedagógicos e no que diz respeito à sequencialidade educativa, Lemos Pires (1993:32), afirma que, porque não faz sentido fazer aprendizagens novas senão sobre as aprendizagens adquiridas, nas EBI's "*arrumam-se e ordenam-se os saberes e os comportamentos a serem aprendidos e apreendidos numa sequência progressiva, consistente e ordenada*".

Às EBI's atribui-se o potencial de favorecer a transição entre ciclos, pela relação que propicia entre Professores e crianças. Senão mais, pelo menos poderão as EBI's "*tornar-se num útil balão de ensaio da intencionalização de articulação entre ciclos*" (FORMOSINHO e VASCONCELOS, 1996: 30), que implica como factores determinantes a cooperação e parceria e o desenvolvimento de um profundo diálogo entre os Professores dos diferentes níveis e uma intenção de aprender e compreender as respectivas culturas.

As EBI's, têm sido objecto de estudo por parte de alguns investigadores da educação, nomeadamente; Neto-Mendes(1995) e Amiguiño *et al*, (1998), com o intuito de analisar aspectos referentes à sua implementação, práticas e efeitos no processo educativo.

Porque a articulação atravessa este nosso trabalho, como mote principal, abordo uma das conclusões a que chegou Amiguiño (1998: 87-92), no seu trabalho exploratório, na vertente de análise articulação/integração curricular. Assim segundo o estudo (e sem querer generalizar conclusões) ²² as modalidades de trabalho no desenvolvimento do currículo, inscrevem-se num quadro de separação dos sectores constituídos por Pré-Escolar e 1º Ciclo e pelo 2º e 3º Ciclo, opinando os Professores como vantagens da

²¹ Neto-Mendes refere que nas sociedades ocidentais modernas o ensino básico e a educação pré-escolar têm crescentemente sido vistos juntos, tomando a designação mais abrangente de educação básica(1995 :115)

²² O estudo desenvolvido por Abílio Amiguiño, Carlos Afonso e Carlos Brandão, 1998, ME "Dinâmicas de Integração, organização e funcionamento numa escola básica integrada", porque se trata de um estudo de caso, não se lhes retiram conclusões de ordem generalista. Bogdan e Biken afirmam que investigadores qualitativos não pensam na generalização em termos convencionais, antes pretendem "*documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos*" (1994: 66). Não poderemos por isso dizer que o estudo de acontecimentos particulares circunscritos a um contexto específico não sejam úteis e pertinentes, porque como defende Bassey (cit. por BELL, *ibidem*), mais do que generalização, a validade destes situa-se no facto de suscitarem o relato e a discussão.

integração aspectos secundários e colaterais e ficam de fora a problemática da articulação curricular e as modalidades de trabalho em grupo. Conclui-se então que as práticas tradicionais se sobrepõem às novas, sendo o efeito pretendido “*absorvido e ajustado à lógica e peso dos contextos consolidados e dominantes*” (idem, ibidem).

A escola tem necessidade de uma verdadeira adesão dos seus profissionais “*todos iguais, todos diferentes*” (NETO-MENDES, 1995:286). Subentende-se que à formação das EBI, está subjacente a assunção de um espírito novo entre os docentes e a formação tácita de um novo grupo de professores “*os professores do básico*” (ibid, ibidem).

4.1.2 Territórios Educativos de Intervenção Comunitária

Aos territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), seguiram-se cronologicamente às EBI's como novo modelo de organização escolar, perpetuando os princípios da educação integrada e articulada e da promoção do sucesso educativo pela melhoria de condições estruturais assente nas parcerias com a comunidade. Insere-se num percurso já encetado de ajustamento das respostas escolares às necessidades sociais dos alunos e tem como objectivo primeiro promover a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos da população escolar do ensino básico, particularmente das crianças e jovens que se encontram em risco de abandono e exclusão social.

Assim, com base numa política de discriminação positiva, o Ministério da Educação, no ano lectivo 1996/1997 através do Desp. 147-B/ME/96, de 1 de Agosto complementado posteriormente pelo Desp. Conj. 73/SEAE/SEEI/96 de 4 de Agosto²³, formaliza a criação dos TEIP, com base numa reorganização da rede, através da associação de estabelecimentos de educação e ensino.

²³ O despacho nº 147-B/ME/96, possibilita a associação de estabelecimentos de ensino com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária. O Desp. Conj. 73/SEEI/SEAE/96, define quais os agrupamentos que são considerados territórios educativos de intervenção prioritária.

Esta nova orientação educativa tem por base a elaboração de um projecto que parte da identificação das necessidades ou problemáticas do contexto comunitário,²⁴ e do qual constam, como objectivos estratégicos:

- *“Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens (...) através da diversificação das ofertas educativas”*

- *“Definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade (...)”.*

- *“Articulação estreita com a comunidade local (...)”*

(nº 3 do Desp 147-B/ME/96)

A concretização destes princípios implica novas dinâmicas complementares do sistema tradicional escolar através da participação e envolvimento da comunidade (alunos, pais, professores, autarquias, associações e empresas locais), numa rede de interações (das escolas entre si e destas e a comunidade) que se prevê interactiva e subentende consequentemente a co-responsabilização dos mesmos na promoção do sucesso.

Os TEIP integram os três ciclos do Ensino Básico, o Pré-Escolar, e outras vertentes educativas, nomeadamente a educação especial a educação de adultos e a iniciação profissional, numa perspectiva de educação permanente.

Também neste conceito de escola a educação Pré-Escolar, inserindo-se numa política que incentiva a Educação Básica, assume o seu valor e co-responsabilização, contribuindo de uma forma activa para a construção de uma Escola Básica de qualidade.

Os TEIP alargam as fronteiras das escolas e constroem uma rede de parceria, formalmente estruturado num contrato onde cada parceiro vê explicitados os seus objectivos, as suas expectativas e a sua contribuição em termos de recursos, numa consciente assunção de co-responsabilização no processo (alínea c), do nº 3 do Desp. 147-B/ME/96).

²⁴ No nº 2 do Desp. 147-B/ME/96, apela-se à intervenção de todos os parceiros educativos na elaboração do referido projecto.

Os TEIP, constituem assim uma experiência que permite dar a entender aos nossos estabelecimentos de ensino que é possível abrir as suas portas e partir os seus muros para partilhar com os outros, otimizando recursos, quer materiais, quer humanos. Só assim a autonomia das escolas será possível. Este projecto pretende oferecer uma qualidade de ensino que não é diferente de outro tipo de ensino, diríamos antes que a novidade se centra na autorização de recursos pedagógicos diferentes, quer em termos de métodos quer em termos de duração da aprendizagem, como refere Silva (1998: 69): *“É importante que todos os que trabalham e vivem nos territórios sintam que é precisa toda uma aldeia para educar uma criança”*

5. A Educação Pré-Escolar na Educação Básica

5.1 O Desenvolvimento de uma Educação Pré-Escolar de Qualidade

“A Educação de Infância não é apenas um bem social e educativo. É também um bem cultural. Porque a cultura pressupõe aprender algo ao longo da vida, requer curiosidade intelectual e capacidade de resolução de problemas, implica a usufruição estética inscrita no quotidiano, exige a radicalidade de uma postura ética. Cultura quer também dizer e reconhecer a existência de sociedades plurifacetadas, multiculturais, onde se afirma a diferença mas se garante a igualdade de oportunidades. É esta a realidade da sociedade posmoderna portuguesa, esta simultaneamente, a sua potencialidade.

Daí considerarmos que a qualidade da educação de infância num país pode ser caminho para uma sociedade mais humana e mais justa.” (Vasconcelos, 2000.b).

A qualidade, não é uma questão de fácil abordagem, principalmente porque é um conceito *“subjectivo, um valor a atingir, sem parâmetros muito claros e definidos, o que torna qualquer medida precisa e definitiva da qualidade problemática e inapropriada”* (PORTUGAL, 1997: 15), impedindo por assim dizer, a existência de uma definição única de qualidade em educação.

Existe um consenso a nível Europeu e nos Estados Unidos da América quanto ao facto de a qualidade ter a ver com diversos factores que caracterizam os contextos; referindo-se a um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências educativas de alta qualidade, nomeadamente as pessoas, os programas, as políticas educativas e os resultados da investigação (ME, 1998 a: preâmbulo).

Sobre a qualidade da educação e a apreciação da mesma existem diversas abordagens, que acentuam a sua relatividade e dificultam a uniformização de critérios de apreciação. Zabalza (1998: 33) considera que frequentemente, a análise da qualidade em educação de Infância, assenta em três vectores distintos; os valores, os resultados e a satisfação.

Assim, a perspectiva dos valores encerra em si o modo como algo (situação, instituição, pessoa) responde aos valores vigentes da sociedade. A perspectiva dos resultados remete-nos para o julgamento e a apreciação do processo de acordo com o impacto gerado. A satisfação para a questão da qualidade de vida experienciada pelos participantes no processo e destinatários.

Avaliar a qualidade requer uma estreita articulação com o contexto cultural uma vez que é neles que emerge todo um conjunto de princípios crenças e tradições que moldam a construção das representações daquilo que a sociedade considera válido para a infância. Uma abordagem avaliativa sobre um contexto educativo, requer a prévia compreensão, do que Super e Harkness (cit. por COELHO, 2004: 64), definem como “*nicho envolvental*”, dominante em cada cultura, para que exista quanto aos critérios relevantes de qualidade, uma concordância entre quem avalia e as pessoas directamente envolvidas, como sejam, pais crianças e educadores.

Neste sentido considera-se pertinente a abordagem de uma perspectiva multidimensional da problemática da qualidade no âmbito da educação.

Considerando qualidade como um conceito de complexa definição, Bairrão (1998: 47), atenta para o carácter polissémico e para a relatividade da mesma, afirmando que definir a qualidade em educação “*diz respeito a*

*critérios que têm a ver com o bem-estar físico, material e social das pessoas e também com os aspectos de natureza subjectiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca de qualidade, isto é, o modo como as pessoas sentem e pensam a qualidade*²⁵. Outros autores mencionados por Bairrão, (ibid, ibidem), partilham também esta perspectiva da relatividade em torno da definição de qualidade em Educação Pré-Escolar. Assim, Moss (1994), considera que qualquer tentativa de definição da mesma reflecte “*valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços*”.

Por sua vez, Woodhead (1996), é de opinião que qualquer abordagem feita aos programas de Educação Pré-Escolar, são influenciados pela perspectiva dos modelos euro-americanos de qualidade, “*que dominam a investigação, as políticas e as práticas em Educação Pré-Escolar*” (BAIRRÃO 1998:46).

Já, Zabalza (cit. por COELHO, 2004: 66), à semelhança de outros autores como Pascal e Bertrand, admitem que a qualidade é um conceito “*valorativo, subjectivo e dinâmico, que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar*”, tornando-se por isso inadequadas as definições “*precisas, fixas e estáticas*”.

As tentativas de objectivação do conceito tornam-se por isso alvo de forte crítica e contestação por parte de alguns autores, apelando para o facto de que este não é um conceito passível de ser padronizado sob medidas quantitativas (COELHO, 2004:64).

Abordar a qualidade em educação transporta-nos para duas perspectivas de análise; uma que nos conduz ao interior dos contextos educativos, à sua organização, funcionamento e programas e outra de

²⁵ Sobre a avaliação dos programas de Educação –Pré Escolar Lillian Katz, considera que estes podem ser avaliados através da identificação de certas características intrínsecas ao mesmo, abordados segundo perspectivas diferentes. Assim segundo a autora existem 5 perspectivas diferentes de análise complementares num processo de avaliação; A perspectiva orientada de cima para baixo, que tem a ver com o *ratio* adulto/criança, equipamentos, materiais, espaços, etc.; a perspectiva de baixo para cima, que tem a ver com a perspectiva da própria criança; a perspectiva orientada de fora para dentro, que diz respeito às relações entre pais e instituição; a perspectiva orientada a partir do interior, que se refere às relações entre profissionais destes com os pais e com a tutela; a última perspectiva é

carácter mais abrangente que se refere às políticas educativas, à criação das infra-estruturas e da rede de oferta. Não sendo análogas, estas duas abordagens são no entanto complementares na criação de um quadro de qualidade no âmbito da educação, promotoras do bem-estar e bom desenvolvimento das crianças.

“A qualidade em educação é um dos aspectos da qualidade de vida”. A associação da qualidade de vida à Educação Pré-Escolar surge em 1982 no texto introdutório do International Educacional Achievement Pré-Primary Project (CRAHAY, KATZ, TIETZE *et al*, cit. por BAIRRÃO, 1998.a: 43) e ligava-se a estudos desenvolvidos no âmbito dos contextos de socialização das crianças entre os 3 e os 5 anos, sendo a Qualidade da Educação Pré-escolar uma das dimensões da qualidade de vida.

As preocupações com a avaliação da qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal, assumiram relevância a partir dos anos 80 do séc. passado, tendo-se desenvolvido nos anos 90, altura em que o nosso país, partilhando a concepção da necessidade de promover a boa qualidade das estruturas Pré-Escolares, compensatórias das alterações sociais modernas, integrou projectos de investigação nesta área que foram surgindo nos países membros da Internacional Association for the Evaluation of Educacional Achievement, nomeadamente; The internacional Education Achievement. The Primary Project (1987/1992) e The International Childhood Care and Education I.C.C.E (1992/ 1998), cujo objectivo era a reflexão sobre a situação em Portugal, em termos de qualidade da Educação Pré-Escolar (BAIRRÃO, 1998: 51).

Salienta-se o importante papel da OCDE²⁶ no desenvolvimento de estudos, recolha de informação, elaboração de relatórios acerca dos sistemas de ensino, que em muito têm contribuído para um aumento da eficiência,

a societal, que tem a ver com a forma como a sociedade avalia os recursos oferecidos pela rede (ME, 1998 a:49).

²⁶ Em 1948, após a 2ª Guerra Mundial, com a necessidade de se proceder à reconstrução de uma Europa Fragmentada pela guerra, surge a *Organização Europeia de Cooperação Económica* (OECE), que através da implementação do plano Marshall administrou a ajuda que os Estados Unidos e o Canadá deram para o processo de reconstrução. À OECE sucede em 14-12-1960 a OCDE (*Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos*),

efectivação e equidade dos sistemas de ensino (FERREIRA, 2005: 68). Apesar desse referenciado período de aumento da relevância das preocupações com a qualidade da Educação Pré-Escolar, Ferreira (ibid, ibidem) faz referência à participação de Portugal no *Projecto Regional do Mediterrâneo*, financiado pela OCDE, ainda na década de 60 (1964), que tinha como finalidade planear de forma adequada os contextos educativos dos países participantes, como assinalou aquele autor .

Em 1976, a OCDE publicou *Decision-making in Educational Systems: the experience in three OECD Countries*, onde são apresentados estudos sobre os sistemas educativos da Grécia, Portugal e Turquia, sendo aqui publicados os dados preliminares que fundamentaram a reforma de Veiga Simão, que previa uma educação Pré-Escolar dos 3 aos 6 anos. Em 1982 a OCDE/CERI publicou o relatório *Caring for young Children: an Analysis of Educacional and Social Services*, que aborda questões como as mudanças nas estruturas familiares e a necessidade de redefinir a educação pré-escolar em termos de co-responsabilização e complementaridade entre organizações centrais e autonomia local, entre profissionais e família, entre serviços públicos e privados.

Leia-se nas conclusões do relatório;

“Já não é suficiente guardar e cuidar das crianças, é preciso educá-las (...) propomos que se efective um serviço público generalizado para todas as crianças de idade pré-escolar que seja capaz de ter em consideração as suas necessidades fundamentais em matéria de guarda, cuidados, saúde e educação, no sentido de que uma cobertura generalizada desta natureza possa, ao mesmo tempo, satisfazer a procura, evitar os efeitos nefastos observados em situação de carência e, também, fazer respeitar da melhor forma o principio da igualdade de oportunidades para todas as crianças...a socialização das crianças não se pode fazer integralmente apenas no seio da família” (FERREIRA, 2005: 69).

Em 1998, na sequência da implementação das medidas previstas no “Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar,

sendo nesta mesma data criado o CERI (*Centro para a Investigação e Inovação no Ensino*)

Portugal propõe-se integrar o “*estudo temático da educação pré-escolar e cuidados para a infância*”, da OCDE, que revelaram alguns pontos sobre os quais seria necessário reflectir e agir em termos de medidas políticas para a educação Pré-Escolar. Daí se destacam requisitos como; a melhoria da coerência das medidas políticas dos vários Ministérios, o investimento na formação inicial e contínua dos docentes, melhoria do estatuto e condições de serviço, reforço da inspecção e auto-avaliação, garantir a oferta e a igualdade de acesso às crianças, implementar medidas de certificação do cumprimento da legislação e controle da qualidade dos diferentes serviços de apoio à criança. (FERREIRA, 2005: 72).

Sendo recente o desenvolvimento da história da educação Pré-Escolar em Portugal e não tendo ainda atingido os parâmetros de qualidade em relação a alguns países da Europa, verifica-se pelo exposto que se têm desenvolvido esforços no sentido da análise identificação e avaliação do sistema numa tentativa de desenvolvimento e adequação da resposta à necessidade social, baseada em pressupostos de qualidade. Desde 1994 que foi criado um consórcio de instituições que se dedicam à investigação em educação Pré-Escolar, nomeadamente ESE's e Universidades, que em 1998 tomaram a designação de GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), que visa a articulação de sinergias no sentido da promoção da investigação, constituindo-se um parceiro do poder político, num melhor conhecimento do sistema (M E/DEB/OCDE, 2000:114).

No decurso deste capítulo esboçamos um pouco do percurso de desenvolvimento, afirmação e institucionalização da educação pré-escolar como etapa inicial da educação básica. Conceber a educação Pré-Escolar como primeira etapa de um processo de formação ao longo da vida requer antes de mais muni-la de requisitos de qualidade, de onde não se dispensam a criação de uma eficaz articulação com o ensino Básico, a criação de condições de supervisão e animação pedagógica, o incremento das parcerias, a rentabilização de esforços e recursos, a formação contínua e especializada de Educadores de Infância, o envolvimento com os pais e o investimento na

da OCDE (FERREIRA, 2005:68).

inovação e na pesquisa. (FORMOSINHO, 1995.c: 5, VASCONCELOS, 2000.b: 13).

Reiterando esta ideia, Vasconcelos refere o quão é importante manter as conquistas alcançadas nesta área, acompanhando no terreno a implementação das mesmas, através de “*uma supervisão de qualidade, de animação pedagógica e de formação profissional.*” (ibid,ibidem). Segundo a autora o papel regularizador do Estado permite uma melhor coordenação das ofertas educativas.

A frequência da Pré-Escola traduz-se em benefícios académicos e sociais, pelos efeitos que provocam na atitude das crianças em relação às aprendizagens, à sua auto estima e à sua orientação para a tarefa, pelo que daqui se conclui que a educação Pré-Escolar de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer (FORMOSINHO, 1995.b: 10).

A convicção da necessidade de tornar a educação Pré-Escolar um serviço social básico, que favoreceu a sua integração na Educação Básica e que se traduziu num conjunto de práticas de expansão e desenvolvimento, advém de 3 factores centrais;

- A frequência do Jardim de Infância além de trazer benefícios para a vida social das crianças, favorece também a integração na escola e promove melhores desempenhos, funcionando assim como “*um factor de promoção da igualdade de oportunidades de sucesso educativo*” (FORMOSINHO, 1995.a: 9), facto que algumas investigações no âmbito da avaliação do impacto da frequência da educação Pré-Escolar demonstraram de uma forma generalizada.

- Por outro lado as solicitações cada vez mais exigentes da sociedade em permanente desenvolvimento (industrialização, globalização, massificação, informatização e mediatização), exigem desde cedo um processo de socialização e preparação da criança às novas realidades extra-sociais, “*A variedade de experiências adequada à preparação da criança para a vivência na sociedade actual ultrapassa largamente as possibilidades da família*” (FORMOSINHO, 1995.a: 9).

- Dentro deste processo de alteração global, também as famílias evoluíram no sentido de uma redução dos seus membros. Hoje os núcleos familiares restringem-se à mãe, pai e filhos, pelo que, as ricas interações diversificadas que caracterizavam as famílias alargadas já não ocorrem. Torna-se assim necessário a frequência de “ *um contexto formal para desenvolver experiências alargadas*” (FORMOSINHO, 1995.a: 9).

Assim a conceptualização da Educação de Infância como parte da Educação Básica implica promover o seu desenvolvimento equilibrado generalizando a oferta e dando resposta às necessidades das crianças e das famílias. Desta forma assegurar-se-á o direito por parte das famílias à escolha da escola que melhor responde aos seus interesses e necessidades, em que factores como acessibilidade física, horário, acessibilidade financeira, qualidade docente, entre outros são factores importantes de escolha.

Com base nestes pressupostos o Governo definiu linhas de orientação curricular, assegurou a tutela pedagógica, promoveu a expansão da oferta e atribuiu-lhe a característica estruturante da Educação Básica; a universalidade.

A Lei - Quadro referencia a incumbência do Estado na concretização da universalidade através da oferta generalizada de serviços, da acessibilidade e da gratuidade.

Generalizar a oferta através da criação de estruturas suficientes que permitam o acesso a todas as crianças independentemente da localização geográfica (art.3º, nº 2, art.5º, als a, b, art.7º)

A gratuidade pela isenção de despesas de frequência e uso dos materiais (art.16º) e a acessibilidade respeitando o princípio da igualdade de direitos no acesso, para todas as crianças e famílias independentemente da sua caracterização económico-social, numa adequação de normas de funcionamento e ordenação territorial da rede (art.5º).

Trata-se de dar corpo a um conjunto de princípios que façam da Educação de Infância não um privilégio, mas sim um direito, um direito com qualidade, que olha as crianças como “*actores sociais*” (VILARINHO s/d: 110).

A criação de sistemas de avaliação, nomeadamente a Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro²⁷, que define o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não – Superior (de acordo com o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo) e o Decreto – Lei nº 147/97 de 11 de Junho transparecem a preocupação do governo em assegurar a qualidade educativa, tanto na organização e funcionamento das instituições, como na Expansão e Desenvolvimento da rede.

Assumida a consideração que a qualidade na Educação de Infância é essencial, impõe-se o investimento público na criação e organização de contextos educativos com qualidade reconhecida pela sociedade e pelos responsáveis da tutela, de modo a:

“Proporcionar uma educação pré-escolar como bem social, educativo e cultural, é um projecto de cidadania para toda a sociedade...reconhecendo o valor da infância e considerando as crianças como pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar activamente na melhoria da sociedade” (VASCONCELOS, 2000.b).

Vejamos alguns textos legais relativos a este assunto:

5.1.1 O Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho

O Decreto – Lei nº 147/97 de 11 de Junho, insere-se no programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação pré-escolar e define o papel estratégico do Estado neste processo. Estas orientações procedem ao desenvolvimento da Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, assente na consciencialização da necessidade de apoio às famílias na tarefa de educação da criança, sustentado no princípio da qualidade e igualdade de oportunidades.

²⁷ Segundo o nº2 do artigo 2º da Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro, o sistema de avaliação aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, cooperativa e solidária. No capítulo II desta Lei pode ler-se “a avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”. Os aspectos que segundo esta Lei devem ser analisados são; o grau de concretização do projecto educativo, nível de execução de actividades,

Como refere Silva (1998: 69), este despacho procede um diagnóstico da necessidade urgente de mudar o Sistema Educativo, assente nos pressupostos de que:

- O processo educativo das sociedades democráticas prevê a formação de todo o cidadão, em situação de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença.
- Há necessidade de criar condições para a universalização da Educação Básica.
- Deseja-se o sucesso educativo de todos e, mais directamente, das crianças em situação de risco e de exclusão.
- As crianças de diferentes etnias, filhos de emigrantes ou de populações itinerantes, possuem um insucesso muito elevado.

O referido Decreto determina a constituição de uma rede nacional de educação Pré-Escolar integrando as redes públicas e privada, sob a tutela pedagógica única do Ministério da Educação e designa a necessidade de conjugar esforços no sentido de reunir na Educação de Infância objectivos pedagógico/educativos com objectivos sociais de apoio à família. Materializam-se assim os critérios de investimento directo, de tutela pedagógica e técnica e de incentivos e apoios financeiros, numa acção concertada de esforços entre os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, que em articulação devem criar condições necessárias à execução do plano de Expansão nomeadamente no que diz respeito:

- À educação da criança e à promoção da qualidade pedagógica dos serviços a prestar.
- Ao apoio às famílias, designadamente, no desenvolvimento de actividades de animação sócio - educativa, de acordo com as suas necessidades (designadamente o serviço de refeições e o desenvolvimento de actividades de animação sócio - educativa.

desempenho dos órgãos de gestão e administração das escolas, sucesso escolar, prática de uma cultura de colaboração entre membros da comunidade educativa. (MENDES: 2007).

- Ao apoio financeiro a conceder aos estabelecimentos de educação Pré-Escolar da rede nacional.

Aplica-se às redes de educação Pré-Escolar pública e privada (arts nº 2 e nº 7) e por ele executam-se os princípios constitucionais do direito indiscriminatório à educação.

Estabelecem-se critérios de prioridade à implantação de estabelecimento de educação Pré-Escolar, favorecendo as áreas desfavorecidas em termos económicos e culturais (nº 3 do art. 20º).

Definem-se os critérios de articulação com o Ministério da Educação e Solidariedade Social na criação e desenvolvimento de condições nos estabelecimentos de ensino Pré-Escolar que garantam não só os fins educativos como também sociais e de apoio à família (art. 5º). Por este se determina a flexibilidade do horário dos estabelecimentos de educação Pré-Escolar de modo a colmatar as dificuldades das famílias, garantindo aos pais e Encarregados de Educação a participação na definição do mesmo (nº1 e nº 2 do art.9º).

Uma educação de qualidade constitui o seu principal objectivo, pelo que no respeito pelo cumprimento dos critérios de qualidades são definidas condições organizativas de carácter pedagógico (art.13ª), técnicas (art.15º) e de qualificação de pessoal docente (art.31º) bem como mecanismos de avaliação e inspecção (art.16º).

À criação de infra-estruturas fica o estado incumbido da comparticipação financeira mediante os critérios estabelecidos (art.24º).

De acordo com o nº2 do art.25º do referido Decreto, torna-se necessário definir requisitos pedagógicos e técnicos conducentes à operacionalização do componente sócio - educativo e publicam-se dois despachos, (Desp. Conj. nº 258/97 de 21 de Agosto, que determina as normas das instalações e o Desp. Conj. Nº 268/97 de 25 de Agosto, referente a normas de equipamento e material), que estabelecem que a partir dessa data todos os Jardins de Infância construídos de raiz deverão contemplar espaços para o serviço de refeições e para animação sócio - educativa, assim

como os que já existem devem ser adaptados de forma a responder às mesmas necessidades.

A criação de espaços, recursos humanos e materiais cabe aos Municípios, mediante a recepção de verbas próprias definidas por protocolo assinado entre o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Segurança Social e a Associação Nacional de Municípios.

A constituição de uma rede nacional de educação Pré-Escolar com serviços de qualidade resulta por assim dizer de um trabalho de parceria entre Ministérios e visa a concretização de uma política de igualdade de oportunidades de acesso e de frequência a todas as crianças.

Sobre este assunto, Vasconcelos (2006:18), define alguns pontos estratégicos a ter em atenção, no processo de Expansão da Educação de modo a “ *servir melhor a qualidade da educação de infância, as práticas de equidade e o desenvolvimento das comunidades, de modo a contribuir para a coesão social*”, nomeadamente:

- Uma educação que se inicie aos 0 e não aos 3 anos;
- Uma Educação de Infância que invista no capital social das famílias;
- Uma Educação de Infância inclusiva;
- Uma Educação de Infância não – segregada;
- Uma Educação de infância monitorizada;
- Uma nova profissionalidade docente para a Educação de Infância.

A mesma autora (Op. cit.18) defende que para que se atinja a universalidade da educação Pré-Escolar é ainda necessário reunir esforços no sentido de criar condições de oferta educativa para as crianças dos 0-3 anos, assumindo esta como uma responsabilidade social e não apenas familiar, opinião esta, que Zabalza (2004: 15), igualmente partilha. Só assim, num país de elevada taxa de trabalho feminino, se responde às necessidades reais, sustentando-as no desenvolvimento de políticas de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. (VASCONCELOS, 2000.b: 12).

A intervenção precoce no seio da família, numa concertação de esforços entre parceiros, pelo incremento de condições de vida fundamentais

como (saúde, emprego, habitação ocupação de tempos livres, etc.), resultam por inerência num melhor desenvolvimento da criança inserida na família, contribuindo, assim, para uma diminuição do insucesso escolar e exclusão social.

Atender as crianças com necessidades educativas especiais respondendo cuidadosamente às suas necessidades e integrando crianças imigrantes ou com culturas diversas, são princípios fundamentais de combate a situações de discriminação.

É necessário o cumprimento dos princípios de equidade, justiça social, igualdade de oportunidades previstos na Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar, através de uma monitorização do estado das estruturas paralelas de educação, garantindo a uniformidade de condições de funcionamento.

A criação de dispositivos de avaliação, supervisão e regulação das instituições (públicas, privadas e solidárias), que auxiliem à explicitação e aplicação das pedagogias, garante o nível de profissionalismo docente e a qualidade das práticas, nomeadamente das dinâmicas dos Agrupamentos de Escolas, que na opinião da autora não tem demonstrado benefícios para a Educação de Infância, “*com sinais de uma escolarização tradicional precoce das crianças, um não entendimento do trabalho lectivo dos educadores e um avolumar das burocracias*” (VASCONCELOS, 2006: 10).

Finalmente no que diz respeito à profissionalidade docente, a autora refere que, antes de mais a Educação de Infância e os espaços de Educação de Infância têm que ser concebidos como “*locais de práticas éticas*” com especial atenção para os mais fracos, incentivando os profissionais a trabalharem com populações mais difíceis e isoladas, sem descurar o respeito pelo estatuto profissional dos docentes num combate às disparidades nas condições de trabalho e salariais (Op.cit:10-15).

A concluir, recordamos Formosinho (1995.b:9), quando afirma: “ *A educação Pré-Escolar é um direito e uma necessidade social*”

CAPÍTULO II

ARTICULAÇÃO CURRICULAR E O PROCESSO DE CONTINUIDADE EDUCATIVA ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO

1. A Educação como um Processo Global de Continuidade Educativa

1.1 Continuidade Educativa, Abordagem Conceptual

A questão da continuidade educativa, tem feito parte das preocupações quer de alguns cientistas, na área das Ciências da Educação, quer de alguns responsáveis pela política educativa nacional e é uma das ideias subjacentes ao planeamento dos actuais processos de reforma educativa. Muito embora seja questionável a influência que o ordenamento dos territórios educativos em Agrupamentos teve ou tem sobre os processos de continuidade educativa, não poderemos desprezar que subjacente a este modelo de organização das escolas, está o princípio da educação como um processo contínuo e global de formação do indivíduo, como se lê num texto oficial:

“A constituição de Agrupamentos considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos de educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.”
(art.6º do D.L.115-A/98).

Falar de continuidade, é falar de sequências ordenadas no sentido de uma progressão, com elos de união que tornam os processos globais e não compartimentados. Como diz Zabalza (2004: 9) *“à ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade”*.

Quando pretendemos transferir o conceito para o processo educativo, diríamos que encontrar a continuidade na educação, é antes de mais percepcioná-la como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos. Daqui resulta a concepção da escolaridade como *“um processo global e continuado, ao longo do qual os sujeitos vão crescendo com um sentido unitário”* (ZABALZA, 2004:13).

Podemos encontrar duas formas de continuidade que poderão coexistir nos planos globais de educação, a saber; a continuidade horizontal e a continuidade vertical. A continuidade horizontal diz respeito às estruturas de ligação quer entre os recursos educativos internos, (quando dizemos internos referimo-nos à acção conjunta dos docentes e auxiliares de acção educativa, dentro da escola), quer com o meio e os recursos educativos complementares de acção educativa extra-escolar. A continuidade horizontal pressupõe uma concepção de escola comunidade educativa, que aceita influências exteriores e organiza-se em função das mesmas, sendo o meio, um recurso a mais a ser utilizado no processo educativo

Por sua vez, a continuidade vertical, onde se situa o enfoque da nossa abordagem, diz respeito à perspectiva do desenvolvimento da criança como um processo evolutivo, integrado, assente numa organização curricular que converte a escolarização num “*projecto integrado de formação*” (ZABALZA, 2004: 11). A esta continuidade assiste uma estrutura de coordenação dos vários níveis de ensino que promove o trabalho conjunto entre os docentes e a criação de planos de acção que minimizem situações de stress e angústia quer nas crianças, quer nas famílias, em processos de transição entre níveis de ensino.

Promover e garantir a continuidade educativa entre a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo tem sido também uma preocupação ao nível Europeu. Algumas iniciativas têm sido desenvolvidas com base em investigações, conducentes à criação de uma unanimidade e uma aproximação de práticas tanto quanto à formação de Educadores de Infância como também à promoção da continuidade educativa.

No simpósio do Conselho da Europa em 1975, (cit. por NABUCO, 1992: 82), subordinado ao tema “*Ligações entre o Pré-Escolar e o ensino Básico*”, conclui-se que “*é necessário que exista continuidade entre os dois níveis de ensino e que esta continuidade só poderá ser garantida através dos conteúdos curriculares*”.

Em 1981 na 12ª sessão dos Ministros Europeus da Educação do Conselho da Europa sob o tema “*Declaração sobre a educação das crianças*”

dos três aos oito anos”, identificam-se alguns objectivos a ser alcançados pelos estados membros a ser alcançados por este nível de educação. (cit. por COELHO, FERREIRA, NEVES, 2007: 118).

Já o relatório Unesco/Delors (cit. por COELHO, FERREIRA, NEVES, 2007: 119), em 1996, sobre a mesma preocupação refere “*A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai em princípio desde cerca dos três anos de idade até aos doze*”.

Desenvolvidas algumas investigações a nível Europeu para perspectivar coordenadas para a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo, a UNESCO propõe, desde a década de 90 uma educação básica “*desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos*”. Sendo estes dois níveis de educação indispensáveis à formação da criança, concebida como um processo contínuo, criar uma Escola Básica a partir dos 3/4 anos era importante para dissipar a ruptura que existe entre o antes (Educação Pré-Escolar) e o depois (Educação Escolar) (COELHO, FERREIRA, NEVES, 2007:121).

Estabelecer a continuidade educativa, passa também pela gestão flexível do currículo, num processo que pressupõe que “*todas as áreas curriculares actuem em convergência, num processo transversal de operacionalização e concretização de práticas*” (competências essenciais, M.E.) que compete ao Professor organizar, “*enquanto mediador entre o conhecimento e o aluno*” (DINIS e ROLDÃO, 2004: 63).

A flexibilidade prende-se com os processos de ensino - aprendizagem no sentido de considerar estratégias de desenvolvimento curricular como processos abertos e dinâmicos, cujo objectivo é “*estimular a coesão e estruturar a identidade*” (SÁ-CHAVES 2004: 125), adequando-se à especificidade das circunstâncias que marcam cada situação e momento.

A gestão curricular é inerente a qualquer prática docente e consiste na capacidade de “*decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados*”

(ROLDÃO, cit. por DINIS e ROLDÃO, 2004: 63), numa atitude de contextualização curricular.

É na acção da gestão curricular que o Professor encontra estratégias e mecanismos de interacção com os outros com vista ao desenvolvimento de práticas articuladas coerentes e promotoras da continuidade educativa. Para isso é necessária uma atitude crítico - reflexiva sobre as suas práticas, assumindo-se como *“autor e decisor da natureza e qualidade da sua intervenção”* (SÁ-CHAVES, 2004: 127).

Por sua vez, Brites Ferreira (2001: 316) assinala que, *“Se é nas escolas que o currículo acontece, cabe aos Professores desempenhar nelas um papel muito significativo, mas não único, no seu desenvolvimento e concretização”*.

O conceito de continuidade educativa opõe-se ao de contiguidade educativa em que cada momento ou fase educativa se desenvolve autonomamente com momentos de aproximação, que normalmente se situam no que chamamos *“fases de transição”*. Na continuidade educativa produz-se *“intercâmbio entre as partes conectadas, ambas comunicam, interagem e se modificam mutuamente”* (ZABALZA, 2004: 10) numa linha de acção condutora de ligação das fases anteriores às posteriores.

Tal como refere Ribeiro (2002: 12), *“o princípio da continuidade educativa impõe que a educação das crianças do Jardim-de-Infância não seja alheia ao que se passa na família, nem ao que se passará na escola”*.

Em suma, a continuidade educativa faz sentido na medida em que dota os estabelecimentos de ensino de uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis.

Apesar de não se enquadrar no nosso foco de abordagem, porque incide sobre a escolaridade obrigatória, da qual o Pré-Escolar não é parte integrante, mas no sentido de uma complementaridade da análise que eventualmente o leitor possa querer levar em consideração, achamos pertinente uma breve referência ao estudo desenvolvido por Brites Ferreira (2001: 319), sobre a continuidade educativa no Ensino Básico. Não deixam de

ser interessantes as suas conclusões, que não podendo ser analisadas de uma forma simplista dada a complexidade do mesmo, nos propomos deixar aqui algumas considerações interessantes.

Este autor considera que perspectivar a Educação Básica como um processo de formação ao longo da vida requer uma reorganização curricular, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que assegure maior qualidade das aprendizagens, sem quebra de identidades e objectivos.

Apesar das medidas tomadas no sentido de promover a criação de uma unidade global do ensino básico de 9 anos, organizado em ciclos com articulação e sequencialidade progressiva (conforme as intenções proferidas na Lei de Bases do Sistema Educativo), os documentos curriculares e em particular os programas revelam uma falta de articulação entre o 1º Ciclo e os ciclos seguintes. As políticas curriculares centradas no Ensino Básico de 9 anos mostram a existência de um Ensino Básico marcado por uma linha de descontinuidade.

A análise das políticas curriculares demonstra a dificuldade em pensar o Ensino Básico como um todo do 1º ao 9º ano de escolaridade. As intenções expressas na Lei de Bases parecem dissipar-se à medida que nos aproximamos dos territórios das escolas e das salas de aula, onde irrompem lógicas diferenciadas que configuram o currículo do Ensino Básico (BRITES FERREIRA, 2001:312).

De acordo com o mesmo autor (ibid, ibidem), o modo como se desenvolveu a reforma curricular do Ensino Básico privilegiou uma perspectiva tecnológica e administrativa em detrimento de segmentos organizacionais como; a organização pedagógica e escolar, a formação de professores, a gestão de recursos humanos, a administração escolar e a rede escolar. Ou seja, *“Pretendeu-se reformar o currículo do ensino básico sem tocar na escola, na sua organização e funcionamento, nem no professor e na sua formação”* (BRITES FERREIRA, 2001: 314).

Por sua vez, Roldão (2008: 109) considera que os documentos curriculares portugueses preconizam o princípio da integração nas suas introduções, no entanto, *“a cultura curricular segmentar é muito forte na*

escola e na administração, transformando essa intencionalidade em mera retórica". Considera a autora como essencial na organização e gestão do currículo, numa perspectiva integrada da educação, repensar os conceitos estruturantes da mesma, aludindo à natureza do desenvolvimento da criança, às competências a adquirir, ao currículo que visa e permite a sua aquisição, à relação pedagógica que favorece o binómio estímulo - apoio, partindo-se daí para a organização do trabalho docente em consonância, reportando para segundo plano *"a contaminação dos nomes dos ciclos escolares, provisórios e mutáveis por definição"* (ROLDÃO, 2008:105)

Sob a mesma perspectiva, Alarcão (2008: 124) considera que, o currículo deve seguir uma matriz integrada e globalizante, com progressiva disciplinarização, de acordo com as características de apropriação do saber, pelas crianças, tornando o processo de ensino - aprendizagem uma *"mobilização articulada dos diversos saberes"*, portadores de sentido para as crianças.

2. Processos de Transição

2.1 A Linha Condutora entre Diferentes Etapas de Formação

"É necessário criar um ambiente educativo com diferenças, de forma a estimular a curiosidade das crianças, mas não tão diferente que as crianças fiquem confusas ou receosas".

(Piaget, cit. por NABUCO, 1992: 82)

O senso comum reconhece que a mudança de ambiente provoca ou pode provocar medos e constrangimentos nas crianças. A transição da criança de casa para o jardim-de-Infância, ou deste para ciclos subsequentes (bem como todas as outras transições que ao longo da vida ocorrem), implicam um processo de adaptação que deve merecer a atenção cuidada e

individualizada tanto por parte do estado, da comunidade, dos docentes, do pessoal auxiliar, bem como das famílias.

O desenvolvimento do indivíduo “*é um processo de mudança adaptativa*” (RIBEIRO, 2002: 17), e a integração nos novos espaços e nas novas dinâmicas devem concretizar-se harmoniosamente, seguindo um conjunto de estratégias facilitadoras para as quais não existe uma fórmula “mágica”, mas que exige, flexibilidade, sensibilidade e receptividade apoiada numa relação de diálogo e de reflexão conjunta entre os intervenientes no processo educativo.

A educação Pré-Escolar é uma expressão relativamente recente e significa efectivamente antes da escola e corresponde a todo e qualquer período que precede a entrada na escola. Mas acima de tudo, a Educação Pré-Escolar é o começo do processo de educação permanente e deverá ser realizada pela acção de todos os parceiros educativos, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento harmonioso e global da criança.

Da tomada de consciência em torno da necessidade de promover a continuidade educativa, nasce a necessidade de abordar os factores determinantes para estabelecer uma transição harmoniosa entre níveis.

A aquisição de um conhecimento das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como de programas e métodos de trabalho, com base numa formação científico - pedagógica comum a Professores e Educadores, são na opinião de Neves (1999: 63), factores a considerar seriamente quando se fala em promover um processo contínuo de desenvolvimento em que a entrada na escola não deverá constituir motivo de perturbação ou interrupção.

Ao 1º Ciclo e ao Pré- Escolar assistem campos de acção diferenciados com objectivos e metodologias distintos. Como refere Nabuco (1992: 82), “*No Pré-Escolar o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas. No Ensino Básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura escrita, matemática e ciências*” .

Ao primeiro atribuem-se fundamentalmente funções de ensino e ao segundo de educação, apesar de estas duas etapas poderem coexistir num mesmo nível de ensino.

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. A articulação deve ser um objectivo essencial de qualquer Sistema Educativo, pelo que deve ser incentivada a unidade das suas componentes, começando por aproximar a Educação Pré-Escolar da etapa subsequente e esta das etapas seguintes.

Da súmula das situações problemáticas identificadas no mais recente estudo preconizado pelo Conselho Nacional de Educação, “*A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*”, de 2008, Alarcão (2008:123), considera como ideia chave transversal aos problemas identificados: a desarticulação, onde se inscreve a desarticulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico. Segundo a autora, o estudo realçar um conjunto de iniciativas tomadas, que evidenciam uma cuidada atenção à educação, nomeadamente estudos científicos e medidas legislativas, no entanto parece-nos pelo exposto, que a problemática persiste.

Por sua vez, Serra (2004: 77), considera que não se pretende um esbatimento das diferenças, muito pelo contrário, são estas que fundamentam a “*formalização de uma articulação entre eles*”, sendo que a articulação funciona como “*pontos de união*” ou “*mecanismos promotores de transição*” (Op. cit.: 74). Assim;

“Ao observarmos uma fila comprida de carruagens de um comboio, dá-nos a sensação de uma única unidade que se desloca de uma forma continua. No entanto para que o comboio se desloque, é necessário que entre cada uma das carruagens exista um engenho móvel que assegure um relacionamento conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que o constituem” (Dinello, cit. por SERRA: 75).

Ao Pré-Escolar assistem algumas responsabilidades e competências a ser trabalhadas na criança que facilitem a transição e lhe permitam iniciar a escolaridade obrigatória, sendo que na base de todo este processo de preparação da criança para a aquisição de novas aprendizagens, está o desenvolvimento do espírito de curiosidade, o desejo de aprender e a fermentação de uma atitude positiva face à escola. Acrescentam-se ainda algumas competências nomeadamente;

- Ao nível do comportamento; pretende-se que a criança seja capaz de cumprir as regras de convivência em grupo.
- Ao nível das aprendizagens; pretende-se que a criança desenvolva apetências ao nível da compreensão e comunicação, reconhecendo formas e funções distintas entre o código oral e escrito e que adquira noções básicas de matemática, como espaço, tempo e quantidade. (M.E., ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1997).

As orientações curriculares para a Educação de Infância sugerem um conjunto de estratégias que facilitam os processos de transição.

Não existe um consenso entre os autores quanto aos objectivos e competências a desenvolver na Pré-Escola. A designação de Pré-Escolar é concebida por alguns como a educação anterior à escola, a que assistem objectivos como o desenvolvimento da socialização e da criatividade através do jogo, sem preocupações ao nível das aprendizagens formais, por outros com o período de preparação para a escola formal colocando o assento tónico no desenvolvimento de determinadas aptidões como iniciação à leitura e ao cálculo.

A este respeito, Neves (1999: 59), referencia que alguns autores consideram que a criança só deve iniciar os processos de aprendizagem de leitura e cálculo, quando atingirem um certo grau de maturidade, já outros como Cohen (cit. por NEVES, 1999: 59), consideram que a iniciação à leitura e ao cálculo deve ser feita o mais cedo possível.

Numa perspectiva diferente mas não contraditória Kamii (cit. por NEVES, 1999:60), considera que os programas de Pré-Escolar devem ter presente “a *cognição, a linguagem e o desenvolvimento sócio - emocional*

como pré-requisitos das futuras aprendizagens escolares”, sendo que a educação Pré-Escolar deve intermediar a sua acção entre a brincadeira e a preparação para a escola, tendo em conta as características do nível etário e a sua fase de desenvolvimento.

Desde a década de 70 que o Conselho da Europa se tem vindo a debruçar sobre questões relativas á transição entre Pré-Escolar e 1º Ciclo, analisando experiencias desenvolvidas em países diferentes.

Confirmando a ideia desenvolvida por alguns autores, na Alemanha, após a realização de uma experiencia sobre a transição da Pré-Escola para a escolaridade obrigatória, concluiu-se que *“é importante prolongar no 1ºano de ensino primário, do ponto de vista pedagógico e didáctico, as actividades desenvolvidas no jardim de Infância, promovendo-se assim uma educação centrada na criança e não no desempenho escolar”* (NEVES, 1999:64).

Na Holanda, numa concepção da maturidade como factor determinante das aprendizagens (e não somente a idade), decorre um processo de integração da Educação Básica a partir dos 4 anos, numa mesma escola, partindo do princípio que *“só uma escola de base assegura a continuidade do desenvolvimento da criança”* (NEVES, op.cit: 64) e garante a ausência de rupturas.

Na Inglaterra é adoptado um sistema de iniciação da escolaridade obrigatória aos 5 anos, que subentende uma base comum de organização do currículo, de elaboração de objectivos e de formação dos docentes.

Em França, sob os mesmos intentos a escolaridade por etapas tem vindo a dar inicio a um sistema de ciclos denominado de *“école ouverte”*, em que se propõe uma verdadeira articulação com base nas aprendizagens e a evolução da criança, no respeito pelo ritmo individual de cada um. O ciclo de iniciação dos 2 aos 5 anos; o ciclo de aprendizagem dos 5 aos 8 anos; o ciclo de desenvolvimento e consolidação dos 8 aos 11 anos.

Segundo as conclusões da Conferência de Versalhes (1975), (cit. por NEVES, 1999:63), o esbatimento das barreiras entre estes dois níveis poderá ser possível se *“se fizer um esforço de harmonização a partir do conhecimento da psicologia da criança dos 4 aos 8 anos, dos programas e*

dos métodos pedagógicos, da formação e cooperação dos professores, da participação dos pais e do papel da educação Pré-Escolar como uma etapa de formação permanente”.

Apesar das diferenças que norteiam e caracterizam os Sistemas de Ensino Europeus, concretamente no que à Educação Pré-Escolar diz respeito, algumas ideias fundamentais emergem como comuns e universais a todos eles, desenvolvendo uma concepção generalista dos pilares sob os quais deve emergir uma Educação Pré-Escolar firme e sólida, ideia que Neves (1999: 68) compactua e que nós subscrevemos. Assim:

- O desenvolvimento psicomotor e cognitivo tem igual importância no processo de formação das crianças, pelo que os programas devem conceder-lhes idêntico grau de importância.
- A escola deve ser uma instituição humana, onde o processo de socialização é tão importante como o progresso das aprendizagens e é indispensável a permanente colaboração entre os adultos que exercem influência sobre o desenvolvimento da criança.
- A concepção do desenvolvimento da criança como um processo contínuo não se compadece com perturbações inerentes à transição para níveis escolares diferentes.

Por isso, aponta o M.E: *“Quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo que não tem cortes nítidos e bem precisos”* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

2.2 A Transição Ecológica

Porque o processo de formação do indivíduo se desenvolve em transições sucessivas por contextos sociais diferenciados, faz sentido abordar a teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (2002) que nos dará uma perspectiva da acção de influência recíproca que existe entre o indivíduo e o meio no seu trajecto de desenvolvimento global. Este autor ao definir níveis de sistemas progressivamente mais envolventes, oferece um

quadro compreensivo do modo como o desenvolvimento da criança vai sendo directamente afectado não apenas pelas suas transacções específicas com os seus cenários imediatos, mas também pelos contextos mais vastos em que esses cenários se inserem e pelas suas interacções recíprocas; possibilitando uma visão sistémica que se descentra da mera análise circunstancial e isolada dos contextos imediatos.

Retiramos desta abordagem a importância da articulação sequencial dos percursos de formação, fundamental para um processo de crescimento físico e intelectual harmonioso. Transcreva-se, sobre este assunto, uma afirmação elucidativa de Tavares (1992: 9):

“O sujeito humano para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda a teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade quer eles sejam determinados, com maior ou menor intensidade, pela dimensão físico - biológica, psicológica, social, contextual” .

De acordo com Bronfenbrenner (2002:7), definem-se como transições ecológicas *“as mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem durante toda a vida, por ex: a chegada de um irmão mais novo, a entrada na pré-escola ou na escola, formar-se, casar, etc.”*. Ou seja, ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos, correspondente com as expectativas associadas a esses contextos sociais. Assim sendo, o desenvolvimento humano resulta de *“ um produto de interacção entre o organismo humano em crescimento e o seu meio ambiente”* (Op. cit.14), processo este através do qual o ser humano adquire uma concepção mais ampliada e diferenciada do meio ambiente e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em actividades progressivamente mais complexas (Op. cit.: 23).

Pela teoria de Bronfenbrenner, “*Teoria ecológica do desenvolvimento humano*”²⁸, o indivíduo desenvolve-se num processo dialéctico de interacção com o meio ambiente, concebido como “*um conjunto de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte*” (2002:18), como que formando “*um jogo de encaixe*” (PORTUGAL, 1992: 42) a que o autor atribui os nomes de Microsistema, Mesosistema; Exosistema e Macrosistema. O microsistema refere-se às actividades e relações que o indivíduo vivencia num contexto imediato (ex.: o lar, o infantário, a escola); o mesosistema refere-se às inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente (ex: a família, o grupo de teatro, os amigos); O exosistema não implica a participação do indivíduo, mas interfere directamente com o microsistema a que este pertence (ex: trabalho dos pais); o macrosistema refere-se a contextos mais gerais constituintes de uma sociedade (valores, cultura).

O desenvolvimento do indivíduo operacionaliza-se por uma tomada de consciência do contexto mais próximo (microsistema), e progressivamente a criança apercebe-se que além do contexto com que lida directamente, este não é único. Existem outros contextos e outras relações neles estabelecidas que não lhe dizem respeito directamente, mas dos quais vai tomando consciência.

Assim, sob esta perspectiva o desenvolvimento humano, é obra de uma interacção de influência mútua entre o indivíduo e as suas características hereditárias e as características dos meios imediatos em que este vive (PORTUGAL, 1992: 37).

A criança ao longo da sua vida experimenta transições ecológicas inerentes ao espaço social e relacional em que se movimenta, que começam por ser naturais. À medida que a criança cresce vai adquirindo a capacidade de as auto-iniciar por vontade própria.

As transições ecológicas promovem desenvolvimento, desenvolvimento este que implica a percepção de que ocorreram modificações

²⁸ Para uma melhor compreensão dos processos ecológicos de desenvolvimento humano, aconselhamos a leitura de Portugal, G., (1992) *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*.

comportamentais no indivíduo que persistem e evoluem ao longo do espaço e do tempo (PORTUGAL, op.cit: 44).

O contexto em que o desenvolvimento humano ocorre é um espaço vivencial e ecológico onde as trocas comunicacionais se operam de forma constante e transformadora. A forma como se organiza esse ambiente é determinante para o desenvolvimento da criança, constituindo assim uma das valências mais importantes para a sua compreensão. Costumamos dizer que a criança é fruto do contexto em que vive.

Na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, a criança mune-se de capacidades adaptativas e interactivas a novos contextos, nos contextos anteriores pelos quais passou, que lhe fornecem (ou devem fornecer) as bases de formação necessárias a uma sólida adaptação aos níveis seguintes. A questão é, encarar este processo como um todo evolutivo, em que o que está para trás é fundamental para continuar o que está para a frente.

Fazendo uso das palavras de Formosinho (1997:39), “*o sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuada no nível seguinte*” faz todo o sentido dizer-se que o 1º Ciclo não inicia, mas sim, continua um processo educativo com base em aprendizagens efectuadas no Pré-Escolar, sendo que o princípio básico desta continuidade está na articulação entre os dois.

Enceta-se assim, um processo de aproximação entre Jardins de Infância e escolas do 1º Ciclo, baseado em “*orientações curriculares comuns a todos os contextos institucionais em que a educação pré-escolar se desenrola*” (PORTUGAL, 1992: 67), com o intuito de estabelecer uma articulação entre currículos benéfica ao estabelecimento de uma linha condutora entre diferentes etapas de formação num processo que se pretende unitário e global. Daí a necessidade de se estabelecer uma articulação correcta ao longo do percurso educativo cuja “*continuidade será assegurada pela atitude educativa, ao passo que a especificidade resultará da escolha dos conteúdos*” (MIALARET, cit. por NEVES, 1999: 55).

3. As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar

3.1 O conceito de currículo

Ao conceito de currículo são atribuídas uma diversidade de definições que geram uma certa ambiguidade em seu torno e potencializam a dificuldade de caracterização. A sua polissemia origina que o termo possa significar várias coisas, dependendo da abordagem e âmbito de aplicação (ROQUE, 1993: 15). No entanto qualquer que seja a abordagem assiste-lhe uma ideia que é comum; o currículo é: *“Um campo de construção do conhecimento”* (MORGADO e PARASKEVA, 2000: 5).

De acordo com as orientações prescritas no D.L. nº 6/2001, no seu art. 2º, entende-se por currículo, *“o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”*.

Alguns autores restringem a definição de currículo a um plano organizado de aprendizagens, ou um conjunto de conteúdos a ensinar, sendo que nesta perspectiva Pacheco (2001: 16) refere que falar de currículo ou falar de programa representa a mesma coisa. Outros numa perspectiva mais abrangente consideram o currículo como um conjunto de actividades que se desenvolve no interior da escola, sem uma estrutura predeterminada e que contribui para as aprendizagens. Concebe-se assim o currículo como *“um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem”* (PACHECO, op.cit: 17).

Morgado (2000:15) define currículo como; *“ Uma sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos”*. Phenix (cit. por MORGADO: 23), na mesma linha de pensamento, entende o currículo como; *“ Um modelo organizado do programa educacional da escola”*

Já, Connolly e Lantz (cit. por MORGADO 2000: 23) atribuem-lhe uma definição mais abrangente e caracterizam-no como; *“Um conjunto de actividades dinâmicas organizadoras da vida da escola e das pessoas”*.

Por sua vez, Roldão (1995: 61), sob a mesma óptica e referindo o seu pendor sócio - pedagógico, define-o como; *“Tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar, mas também, aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar”*.

Segundo Zabalza (1992: 12) currículo em educação pré-escolar é um *“Conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis de alcançar [...] e as razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas”*

Por outras palavras é o conjunto dos objectivos e das formas pelas quais estes serão atingidos, delineados num documento que se denomina de programação.

Não obstante todas as considerações esboçadas em torno do conceito e por mais divergências que existam na sua definição, o currículo encerra em si três ideias chave (TANNER e TANNER, cit. por PACHECO, 2001: 16):

- *“De um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”*;
- *“ De um processo de ensino - aprendizagem, com referência a conteúdos e a actividades”*;
- *“De um contexto específico, o da escola ou organização formativa”*.

À constituição da escola como instituição transmissora de um determinado número de saberes assiste a definição de um currículo como núcleo definidor da sua existência (ROLDÃO, 1999: 26).

Porque o currículo se concretiza no corpo de aprendizagens que a sociedade com seus valores considera úteis e pertinentes à formação do indivíduo como ser social, este *“acaba por ser o reflexo do conflito de interesses e dos valores dominantes que determinam os processos educativos numa sociedade”* (MORGADO e PARASKEVA, 2000: 19).

Ao reconhecer-se a escola como poderoso agente de socialização, que pretende uma adaptação intelectual e afectiva dos sujeitos ao meio em que irá viver, é-lhe automaticamente atribuída uma orientação de carácter pedagógico de natureza curricular.

A sociedade ao definir o que da escola pretende, bem como o tipo de homem que quer que ela forme, está por assim dizer a atribuir-lhe normas de acção e conteúdos programáticos que melhor sirvam os seus intentos. Assim poder-se-á dizer que o conceito de currículo sempre esteve associado à escola, não assumido no entanto como área de estudo especializado, vertente esta que como refere Morgado, se associa mais aos finais do séc. XX. (MORGADO, 2000: 16).

De acordo com Pardal (2005: 13), poderá definir-se o currículo como *“uma construção sócio - pedagógica, elaborada por uma estrutura política assente num conjunto de valores”*, que não se limitará somente aquilo que é formalmente ensinado mas também ao conjunto das dinâmicas que constituem a vida da escola, que não sendo programadas não deixam de ser importantes. Como refere o autor, *“ambos contribuem para a configuração da escola”* (PARDAL, *ibid*, *ibidem*: 13).

O currículo tem sempre subjacente uma ideologia, que é expressa na selecção e valorização de conteúdos, bem como nas estratégias e metodologias de ensino. Da análise do currículo se obtém um retrato real da sociedade, da sua evolução e dos poderes que a controlam, pelo que o currículo não é de todo uma construção *“inocente”* (Pardal, *op. cit*:15).

Em virtude das grandes modificações que têm ocorrido no sistema de ensino, a investigação no domínio curricular tem-se expandido e assumido um papel fundamental nas reformas dos sistemas educativos. Como refere Morgado (2000: 21):

“O levantamento de questões como: porquê? o quê? a quem? Como? com que resultados? são questões que envolvem o todo constituinte do processo de ensino que envolve; finalidades da educação, objectivos, alunos, estratégias e avaliações, que fazem da teoria curricular um campo em permanente conflito numa procura incessante do melhor e mais necessário conhecimento de acordo com os

intentos da sociedade em constante desenvolvimento e transformação”.

Alguns estudos têm sido desenvolvidos no intuito de perceber esta estreita relação entre as expectativas da sociedade relativamente ao papel da escola, e a adequação desta às necessidades sociais. No sentido de perceber a articulação ou a adequação do papel da escola, no desenrolar de uma sociedade em mudança, O projecto “*Gafanha da Nazaré: Escola e comunidade numa sociedade em mudança*” (ARROTEIA, et al, 1997: 50), demonstra (como um estudo de caso e por isso sem intenções generalistas), que a sociedade coloca na escola a responsabilidade de incrementar novas dinâmicas sociais, culturais e económicas, sem as quais não parece viável a promoção social e individual. Claro que, como referem os autores, esta responsabilidade, requer uma adequação curricular e organizacional às especificidades locais.

A análise das opções metodológicas e da forma ou condições em que é desenvolvido o currículo reflecte a complexidade e a qualidade pedagógica do estabelecimento de ensino, onde factores como; as necessidades dos alunos, as necessidades dos professores e os condicionalismos estruturais, devem ser tidos em conta para a exequibilidade do mesmo. O currículo e o professor são elementos chave imprescindíveis a um adequado funcionamento do sistema (PARDAL, 2005: 7).

Pensar o currículo na Educação Pré-Escolar é pensar no desenvolvimento global da criança, fruto de todas as experiências vividas e da interacção com materiais e pessoas, de forma planificada, ou não. É como diz Serra, reflectir “*sobre o que cada criança leva consigo*”. (2004: 33). É perceber que ao Jardim-de-Infância chega uma heterogeneidade de crianças possuidoras de uma bagagem de experiências prévias determinadas pelo meio familiar e sociocultural de origem que determina ritmos de aprendizagem diferentes, que exige uma flexibilidade de opções didácticas adequadas às suas necessidades reais. Para tal em muito contribui a acção do Educador, que na perspectiva de Zabalza (2001:96) assume um papel activo na construção do currículo e na transmissão do mesmo. Diz o autor que “*uma*

das principais virtualidades de planificar próprio trabalho é a de que o professor pode assumir um autêntico protagonismo no fazer educativo que lhe é atribuído". Acrescenta ainda o mesmo autor que, "há uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo por que razão faz isto e faz aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc., e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa".(ZABALZA, 1992: 12).

Do currículo fazem parte todas as actividades desenvolvidas no Jardim-de-Infância estipuladas de acordo com o projecto educativo, que mediante um "planeamento intencional" (SERRA, 2004: 34) servirão de fio condutor à acção do Educador.

Sobre a planificação que dá forma ao currículo recaem diferentes formas de abordagem e concepção conforme depositam a tónica nas actividades, nos conteúdos ou nos objectivos, formalizando assim, formas de trabalho e metodologias diferenciadas.

A escola contribui para a sua própria caracterização pelas opções e orientações que assume face ao desenvolvimento do currículo e é por ele que concretiza as funções a que se propõe.

Tanto a Educadores como a Professores cabe a delicada função de organizar a sua prática educativa no sentido de responder à diversidade das suas crianças e das suas famílias, formalizada em Projectos Curriculares de sala contextualizados, em sequencialidade e articulação com o Projecto Educativo do Agrupamento.

3.2 A Organização da Componente Educativa

A Declaração sobre a Educação de Infância das crianças dos três aos oito anos, da 12ª sessão da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação do Conselho da Europa (Lisboa, 1981), expressa a necessidade de serem tomadas medidas eficazes para assegurar a continuidade educativa e promover a consistência entre conteúdos pedagógicos e métodos, dos

estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, tornando a continuidade uma realidade e uma prática efectiva.

As orientações curriculares, constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o Educador na tomada de decisões sobre a sua prática na condução do processo educativo. Não constituem um programa e enunciam-se como “ *indicações para o Educador do que para a previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças*” (ME/DEB, 1997: 13). Não têm um carácter prescritivo nem normativo e assumem como função, constituir um quadro de referência para todos os Educadores, tornar visível a Educação Pré-Escolar, facilitar a continuidade educativa, contribuir para melhorar a qualidade da Educação Pré-Escolar e proporcionar uma dinâmica de inovação (ME, DEB, 1997).

As orientações curriculares fundamentam-se no respeito pelos princípios e objectivos gerais consignados na Lei – Quadro (art.2º e art10º) e constituem um conjunto de linhas orientadoras comuns a toda a Educação de Infância, promotoras de uma coerência profissional e de uma identidade, criando um terreno propício à aproximação e articulação entre este nível e o 1º Ciclo, apelando assim à troca de informações e de experiências entre os dois.

É expressa de uma forma muito significativa a preocupação com o bem-estar da criança e salienta-se a importância do diálogo quer entre profissionais, quer entre estes e as famílias como estratégia facilitadora do processo de integração da criança no Jardim de Infância, assim como na transição para o ciclo subsequente.

Na sua estrutura formal as orientações curriculares dividem-se em três áreas de Intervenção educativa:

- Organização do ambiente educativo;
- Áreas de conteúdo;
- Continuidade educativa.

Relativamente à organização do Ambiente Educativo, considera-se que a forma como se organiza o ambiente contribui para a facilitação do

desenvolvimento do indivíduo. Partindo do princípio que o ser humano se desenvolve numa relação dinâmica com o meio, este deve respeitar uma abordagem sistémica e ecológica que permita à criança conhecer os sistemas em que vive, e aprender a interagir de forma diferenciada em cada um deles numa acção dialéctica de influência. A Educação Pré-Escolar deve caracterizar-se como um contexto rico de socialização, com recurso a materiais diversos e a experiências relacionais diversificadas.

Quanto às áreas de conteúdo, é da responsabilidade do Educador a gestão do currículo com base nas três áreas sugeridas no Diploma; - a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo, áreas definidas como “*vertentes indissociáveis do processo educativo*” (Orientações Curriculares, p: 47)

A área de formação pessoal e social é considerada uma área transversal, que deve favorecer a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos para o qual devem contribuir todas as outras áreas (Op. cit.: 51).

Na área da expressão e comunicação, distinguem-se vários domínios; domínio das expressões, da linguagem e da matemática. Engloba aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam as aprendizagens relacionadas com as diferentes formas de linguagem (Op. cit.: 56-57).

A área do conhecimento do mundo, radica-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de compreender o porquê e inclui o alargamento dos saberes básicos necessários à vida social. Encara-se esta área como uma primeira abordagem e sensibilização às ciências e estabelece-se uma relação directa desta com o “estudo do meio” do programa do 1º Ciclo (Op. cit.: 80-81)

As opções curriculares partem dos interesses e necessidades das crianças e subentendem uma adequação ao contexto social onde a escola actua. Tal como o nome indica, as orientações curriculares para a Educação de Infância constituem um documento de carácter estritamente orientador de boas práticas, consideradas essenciais ao estabelecimento de um trabalho de qualidade no Jardim-de-Infância. As aprendizagens centradas nas áreas de

conteúdo visam fundamentalmente favorecer a articulação com o 1º Ciclo e facilitar a comunicação entre Educadores e Professores.

Reportando-nos à área da Continuidade Educativa, consideram-se estratégias facilitadoras de uma boa articulação e promotoras da continuidade educativa:

- O desenvolvimento de uma relação entre Professores e Educadores que permita: 1º- um conhecimento por parte de ambos das dinâmicas e objectivos dos diferentes níveis e a consequente análise de propostas curriculares; 2º- conhecer e valorizar as aprendizagens das crianças de forma a dar continuidade, evitando retrocessos no processo de aprendizagem; 3º- realizar projectos comuns que integrem crianças e docentes dos dois níveis;
- Possibilitar às crianças o contacto com a escola antes da sua entrada;
- Promover a participação dos pais e encarregados de educação no processo.

A articulação permitirá estabelecer a ponte entre as actividades lúdicas e criativas da Educação Pré-Escolar e as aprendizagens sistematizadas do Ensino Básico.

Compreende-se pela análise das orientações curriculares a sua intencionalidade educativa e a “perspectiva da globalidade”, apanágio do Pré-Escolar, que autores como Ribeiro consideram que a escola devia incorporar porque, ” *O sucesso educativo, no sentido amplo e nobre da expressão, decorre do desenvolvimento integral das capacidades, e não de uma iniciação antecipada à escrita ou ao cálculo*” (2002: 28).

Percebe-se na análise do conteúdo das orientações curriculares a preocupação em estabelecer a continuidade entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo e constata-se na análise do Programa do 1º CEB (1º Ciclo do Ensino Básico) as semelhanças em termos de conteúdos, que além de incentivarem o princípio da articulação entre os dois graus de ensino, fundamentam a continuidade educativa (quadro 3). Apesar do carácter prescritivo que o Programa do 1º CEB assume, que à partida nos transmite a ideia de rigidez curricular, não deixa no entanto de se ler no conteúdo do mesmo a sua intenção orientadora,

assumindo-se como um “*instrumento regulador do processo de ensino aprendizagem*” secundarizando o seu papel de “*corpo estruturado de matérias a assimilar...que deixa em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões*” (M.E, 1998: 12).

Pré-escolar	1º Ciclo
Áreas de conteúdo	Áreas de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social • Conhecimento do Mundo • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Expr. Motora - Expr. Musical - Expr. Dramática - Expr. Plástica • Linguagem • Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento Pessoal e Social • Estudo do Meio • Expressões <ul style="list-style-type: none"> - Expr. Musical - Expr. Dramática - Expr. Plástica - Expr. Físico-motora • Língua Portuguesa • Matemática

Quadro 3 - Comparação entre as áreas de conteúdo do pré-escolar e o Programa do 1º CEB

Tendo em conta a adaptação das estratégias e metodologias de ensino no respeito e adequação destas à progressão e de desenvolvimento das crianças, percebe-se também nos objectivos gerais traçados quer para o Pré-Escolar quer para o 1º Ciclo uma proximidade evidente em termos de orientação educativa que expõe a preocupação em estabelecer uma congruência no processo de formação contínuo do indivíduo, partindo da base, em que cada ciclo visa “*completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior*” (Lei de Bases, art.8º, nº2), sob os mesmos princípios orientadores.

Neste sentido, propusemo-nos, de acordo com o que está previsto quer nas Orientações Curriculares, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo elaborar um quadro comparativo, cuja intenção é proporcionar ao leitor a percepção das semelhanças de objectivos traçados, para os dois ciclos, clarificando assim o exposto (quadro 4).

(Quadro 4)

Objectivos gerais do Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico Análise comparativa	
Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)	Lei - Quadro da Educação pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro)
1. Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.	1. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.
2. Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.	2. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.
3. Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.	3. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.
4. Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando, a dimensão humana do trabalho.	4. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.
5. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesse domínio	5. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.
6. Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.	6. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.
7. Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral.	7. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva.
8. Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas, designadamente, as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.	8. Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.
9. Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias.	9. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

4.O Currículo e a Articulação Curricular

4.1 Os Documentos Formais da Articulação

O regime de Autonomia e Gestão das Escolas, prevê nas suas intenções a preocupação da sequencialidade e articulação entre os diferentes ciclos quando refere na definição dos princípios gerais da sua constituição os *“projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos”* (nº1, art. 6º).

O mesmo, prevê na delineação das formas de organização pedagógica da escola a criação de estruturas de gestão intermédia de orientação educativa, que visam *“ a)- O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; b)- a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c)- a coordenação pedagógica”* (art.34º).

O Departamento Curricular é uma estrutura de orientação educativa de apoio ao Conselho Pedagógico que visa reforçar tanto a articulação interdisciplinar, bem como a articulação com o Conselho de Docentes do 1º Ciclo e Pré-Escolar. A cada Agrupamento é atribuído um crédito global de horas lectivas semanais para o exercício de funções de articulação curricular e de coordenação pedagógica, de acordo com o prescrito no Desp. Nº10317/99 de 26 de Maio:

“Às escolas e agrupamentos de escolas com órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, é atribuído um crédito global de horas lectivas semanais para o exercício de funções de articulação curricular e de coordenação pedagógica, bem como para o desenvolvimento de actividades e medidas de apoio educativo”.

Prevê-se o estabelecimento da articulação curricular dos planos de estudo e do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclos de

estudo em ligação com os pais e encarregados de educação, cujas condições de funcionamento, quer ao nível das competências, quer ao modo de organização se encontram devidamente previstas nos artigos 34º a 37º, do referido regime de autonomia.

As estruturas de orientação educativa, cujas competências e estrutura estão definidas no Decreto - Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, enquanto nível de gestão intermédia, organizam a cooperação entre docentes e estabelecem a ponte entre estes e os órgãos de administração e gestão do Agrupamento, assegurando a adequação do processo de ensino aprendizagem às características e necessidades dos alunos que o frequentam.

Assim, no art.3º do referido Decreto define-se que a articulação curricular deve promover a cooperação entre docentes do Agrupamento e adequar o currículo aos interesses e necessidades dos alunos.

As estruturas que asseguram a articulação curricular são;

- Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar;
- Conselho de Docentes do 1ºCiclo; constituídos respectivamente pela totalidade dos Educadores de Infância e pelos Professores do 1º Ciclo, em cada escola ou Agrupamento;
- Departamentos curriculares, no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário, constituído pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares ou e cursos;
- Conselhos de Disciplina. Os coordenadores do Conselho de Docentes e dos Departamentos Curriculares, são eleitos de entre os docentes, com preferência atribuída a quem possua formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

Ao nível do 1º Ciclo e Pré-Escolar, o Conselho de Docentes de articulação curricular, deve reunir ordinariamente uma vez por trimestre e no início de cada ano lectivo as vezes que forem necessárias. Além das reuniões mencionadas anteriormente, o Conselho de Docentes do Pré-Escolar, deve

reunir ordinariamente uma vez por mês, depois das reuniões de Conselho Pedagógico.

A articulação do Pré-Escolar com o 1º Ciclo, deve ter como finalidade coordenar as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar com as metodologias e currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Coordenador de orientação curricular assume por inerência ao cargo um papel preponderante, (definido no art.5º do D.R. 10/99) no estabelecimento das relações entre docentes, estruturas e serviços em prol da troca de experiências e da cooperação, bem como a responsabilidade de assegurar a coordenação das orientações curriculares e programas em adequação concreta à realidade da escola ou do Agrupamento, numa acção promotora da melhoria da qualidade das práticas educativas. Será o mesmo quem assume a função de transmitir em relatório crítico anual a análise do trabalho desenvolvido anualmente.

Em Junho de 2001, é aprovado o D. Lei nº 6 /2001, que se define como *“Os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”* (nº1 art.1º), cujas intenções, expressas no seu preâmbulo são:

“Proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens “.

Este documento assume a necessidade de flexibilizar e adaptar o currículo às características de cada escola e de cada turma, para que as aprendizagens ganhem significado e façam sentido para quem as recebe. Depreende-se a intenção de promover a articulação vertical, desde o primeiro ao terceiro Ciclo, que revela as boas intenções do governo em promover a sequencialidade coerente entre as diversas disciplinas do currículo nacional. Assume primordial importância na concretização dos seus objectivos a

elaboração de um Projecto Curricular de Escola (nº 3, art.2º), como estratégias de adequação do currículo nacional à realidade contextual da comunidade educativa, que serve de base ao não menos importante projecto curricular de turma definido como o documento estratégico de “*concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma*” (nº4, art.2º).

Deste documento não consta menção alguma ao Pré-Escolar, uma vez que este não integra o ensino básico nacional.

A 16 de Outubro de 2006, o governo emite um documento “Gestão do currículo na Educação Pré-escolar – Contributos para a sua operacionalização” Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, concebido pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção Geral de Educação, onde referencia, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Grupo como dois documentos de extrema importância na organização e gestão do currículo. Esta circular parece aproximar as intenções das práticas porque se assume como um contributo de operacionalização, com sugestões de actividades promotoras da articulação;

“Entre as estratégias facilitadoras de articulação entre o jardim-de-infância e a escola do 1º ciclo contam-se os momentos de diálogo envolvendo docentes, pais e crianças, o desenvolvimento de actividades conjuntas ao longo do ano lectivo, bem como a organização de visitas guiadas aos respectivos estabelecimentos...e reuniões conjuntas, destinadas à troca de informação sobre as crianças e as aprendizagens por estas realizadas”.

Para que façam sentido os princípios de sequencialidade e articulação, subjacente ao Projecto Educativo do Agrupamento, os diferentes Projectos Curriculares de grupo/turma devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino. Os Educadores devem participar na elaboração do Projecto do Agrupamento e também conceber e gerir o Projecto Curricular do seu grupo de acordo com este, do qual deverão também constar as situações de

trabalho de colaboração com outros docentes de áreas especializadas, ser for o caso.

É comum entre os docentes reconhecer a necessidade de promover uma agradável transição ecológica da criança, do Jardim-de-Infância para o 1º Ciclo. Já não tão linear é a percepção dessa mesma necessidade relativamente à promoção de uma sequencialidade curricular.

Professores e Educadores ainda não atingiram um ponto de consenso em relação a este ponto primordial. Ribeiro (2002: 26) defende que, apesar da importância da integração administrativa, que põe à disposição de Professores e Educadores melhores condições de concretização dos projectos, a integração pedagógica é mais importante e não necessita forçosamente de uma estrutura física e administrativa integrada, precisa sim é do efectivo espírito de cooperação dos docentes. Refere o mesmo que a integração não se compadece com burocracias ou estruturas hierarquizadas, depende sim das relações directas e informais entre docentes que permitem reduzir distâncias, funcionando assim como o primeiro passo ao estabelecimento de relações de cooperação.

O trabalho conjunto de reflexão entre Professores e Educadores, sobre as práticas comuns permitem-lhes uma evolução formativa que lhes proporciona segurança pessoal e apoio mútuo, que os habilita a tirar partido das condições que o sistema lhes proporciona, no sentido do desenvolvimento de uma prática mais profícua e efectivamente integrada.

Como já referimos anteriormente no decurso desta abordagem, a articulação em muito se compadece com a vontade dedicação e empenho dos docentes que determinam de forma directa a implementação de actividades articuladas. Muito embora a questão da articulação esteja salvaguardada nos documentos oficiais da escola, (articulação regulamentada) sabemos que das intenções às práticas vai uma grande distância.

Não queremos com isto dizer que as coisas não se façam, mas sim que estão directamente ligadas à sensibilidade dos docentes para a questão. Pelo que, reportando-nos ao quadro teórico construído por Lima, (2003: 80),

sobre a tipologia da participação na organização escolar, considera-se que a articulação curricular efectiva, só acontece quando se torna de forma consciente vivenciada por alunos e docentes, Segundo o autor, (Op.cit:84) a participação, não é sinónimo de envolvimento, pelo que a atitude dos docentes determina três tomadas de posição perante o factor articulação, definindo assim o grau de envolvimento dos mesmos.

Quando entre Educadores e Professores do 1º Ciclo existe uma comunicação efectiva, deliberada e voluntária, que lhes confere um conhecimento efectivo das práticas, condição esta que lhes permite tirar partido das diferenças entre ciclos e construir sobre elas, de uma forma criativa actividades enriquecedoras para os dois ciclos, estamos perante uma **articulação curricular activa**.

Quando a atitude é mais de expectancia em relação a uma tomada de posição pelos outros, à qual se responde “com um encolher de ombros” e um “pode ser...”, em que se percebe que o envolvimento está comprometido, não há negação mas também não há entusiasmo.

Quando a sua participação normalmente é impulsionada por factores mais fortes como sejam a sujeição a uma avaliação externa, nomeadamente por parte dos pais, então estamos perante uma **articulação curricular reservada**.

Se a atitude demonstra uma falta de vontade expressa em colaborar com os outros graus de ensino, uma resistência ao diálogo e à troca de impressões, que se encaixa normalmente no paradigma de professor individualista que confina a sua actividade à sua sala de aula, e a existirem momentos de contacto, estes acontecem por condições de proximidade geográfica e partilha de espaços, então esta será a **articulação passiva**.

Desta categorização não podemos deixar de fora, a **não articulação**, que se verifica quando não existe qualquer contacto entre crianças ou docentes de níveis diferentes, imposta pela existência de impedimentos referentes à orientação de práticas ou operacionalização das mesmas, ou até associados a uma eventual falta de interesse docente (por vezes quando se

quer consegue-se). Esta situação normalmente encontra-se facilitada pelo isolamento geográfico a que algumas escolas ainda estão votadas.

CAPÍTULO III

O PROFESSOR ENTRE A INOVAÇÃO E A MUDANÇA

1. Sobre os Conceitos de Inovação e Mudança

1.1 O conceito de Inovação

O conceito de inovação surge associado a contextos empresariais do tipo industrial e está intimamente ligado a estratégias de incremento de “*eficácia e rentabilidade de um determinado sistema produtivo*” (Vilar, 1993: 13).

Apesar das diferenças entre as organizações do tipo empresarial e as escolas, existe na opinião de Barroso (1992: 24), um movimento de influência das teorias da organização e da administração, sobre os processos de gestão das escolas, O Projecto de Escola, como documento “*que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções, assemelha-se ao projecto de empresa*” (Op. cit.: 23), que põe em evidência a necessidade das organizações terem uma missão. Por isso, “*Toda a organização tem uma missão a cumprir; ela é, ao mesmo tempo, a sua razão de ser, a sua finalidade e a sua referência*” (idem, ibidem).

O projecto de escola é na opinião de Barroso (Op.cit: 52), um instrumento facilitador da inovação e promotor da qualidade e eficácia da organização. Falar em inovação em educação requer uma adaptação conceptual e uma contextualização porque, como refere Vilar a escola é uma organização muito diferente (Op. cit.: 13).

O termo inovação reveste-se de uma certa ambiguidade, recaindo sobre si diversas definições. Recorrendo a uma definição considerada clássica, “*inovação é uma melhoria mensurável, deliberada, durável e pouco susceptível de produzir-se com frequência*” (HUBERMAN, cit. por BRITES FERREIRA, 2001: 83).

Já, Gonzalez e Escudero (cit. por HERNÁNDEZ, 2000: 29) definem inovação como “*uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover mudanças nas práticas educativas vigentes*”.

Miles (cit. por CORREIA, 1991: 22), considera, *“inovação como uma intenção deliberada, original, específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficácia de um sistema com a finalidade de o melhorar”*.

Por sua vez, Sebarroja (2000: 11), descreve-a como *“um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduz e provoca mudanças nas práticas educativas vigentes”*.

Continuando nesta linha, Hernández (1998: 26), diz-nos que inovar é *“modificar formas de actuação”*.

Pela definição da OCDE (cit. por CORREIA, 1991: 31), assume-se inovação como, *“Uma tentativa que visa, consciente e deliberadamente introduzir uma mudança no sistema com a finalidade de o melhorar”*.

Sobre as múltiplas definições em torno do conceito, uma ideia subjaz, a de que a inovação tem sempre uma intenção positiva de melhorar, nomeadamente o Sistema de Ensino ao qual se reporta a nossa abordagem.

Com base na definição de Hord, segundo o qual inovação é *“qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema”*, Correia (Op.cit :30) refere que a sua definição torna-se um pouco ambígua, no sentido em que depende da interpretação que cada um faz do conceito, mediante a posição que assume enquanto agente envolvido num processo de inovação. Nesse sentido, inovação não é a mesma coisa para quem concebe, para quem recebe, ou para quem a põe em prática.

A inovação em educação advém da necessidade de esta se adaptar ao dinamismo do sistema social. Como refere Pardal, o dinamismo da sociedade, não prescinde da inovação no Sistema de Ensino, (PARDAL, 1997: 9), tornando-se por assim dizer um processo causa efeito em que a inovação se torna uma *“tarefa socialmente necessária, escolarmente útil ”* (CORREIA, 1991: 29).

Normalmente a questão da inovação encontra-se associada aos conceitos de mudança, evolução e reforma, gerando entre os autores opiniões diversificadas sobre o assunto. Segundo Walling e Berg (cit. por Hernández, 2000, p: 26), a reforma é *“um processo que pretende modificar as metas e o marco global da instituição educativa”*, no entanto inovar significa

“*mudar as formas de actuação*” e se se pretende produzir mudanças educativas é preciso levar em conta estes dois processos.

Já, Neto Mendes (2005: 3), diz-nos que “*as inovações têm sempre uma intenção reformadora e procuram deliberadamente provocar a mudança das práticas educativas e escolares*”.

Pardal (1997: 9) sob a mesma óptica acrescenta que “*inovação é mudança, mas não se confunde com esta*” .

Sebarroja (2002, p:12), não compadecendo da mesma opinião distingue reforma de inovação, não associando necessariamente uma à outra, considerando o âmbito da reforma de carácter “macro” que afecta o Sistema Educativo na sua totalidade e a inovação de carácter “micro” e de âmbito mais reduzido, reportando-se à escola ou à comunidade educativa. Refere ainda o autor que por vezes as reformas não têm em conta as inovações, muito pelo contrário, por vezes ignoram-nas e paralisam-nas. O que acontece normalmente quando as políticas educativas exercem um controle rígido sobre o currículo uniformizando-o e burocratizando-o.

Sob a mesma perspectiva, Canário (1992.a: 198) define reforma como “*uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica*”.

Considerando o termo reforma como objecto de várias definições, este chega a ser utilizado para designar “*inovações de âmbito reduzido*” ou “*mudanças radicais com incidência na ideologia, nos objectivos, nas estratégias, nas estruturas e nas prioridades da educação*” UNESCO, cit. por BRITES FERREIRA, 2001: 85).

Mudar significa alterar. Diz-se que há mudança quando se processa uma alteração estrutural, que pode ser ao nível social, mas também mental dos indivíduos. Em termos de desenvolvimento organizacional, torna-se necessária a implementação da mudança, como factor determinante do bom acompanhamento mundial em termos económicos, tecnológicos e científicos, necessidade esta imperiosa na era da globalização.

Como diz Chievanato (1993: 611), “o mundo de hoje caracteriza-se por um ambiente em constante mudança”. As dinâmicas das organizações exigem um constante processo de adaptação, para fazer face às exigências do meio exterior. A mudança organizacional sugere alterações nos procedimentos, nas estruturas, relações com os clientes, valores e organização do trabalho. “A mudança acompanha o ciclo de vida das organizações” (KATZ e KAHN, 1996:323).

1.2 Características da Mudança

A mudança pode ser planeada, ou não planeada e evolutiva. Planeada quando é “consciente e deliberada” (ALVES, 1992: 15) e desencadeada por factores externos à instituição, mas aos quais esta quer ter capacidade de resposta. Esta mudança planeada requer um prévio conhecimento das novas técnicas ou instrumentos a aplicar, para que se concretize a mudança de uma forma eficaz, ou seja com benefícios para quem muda.

A mudança não planeada como o próprio nome indica, não é “deliberada” (ALVES, 1992: 15), ou seja, surge no interior da instituição através de propostas de acção dos elementos participativos, por motivo de implementação de novas tecnologias ou por questões organizativas referentes ao bom funcionamento das instituições (FERREIRA, 1996: 326).

A mudança pode também ser evolutiva, quando se refere a alterações feitas de uma forma consciente no interior da instituição como uma finalidade determinada, com efeitos a longo prazo (ALVES, 1992: 5).

Em trabalho académico, Rosa (1992:51-52) denomina a mudança planeada de “deliberada ou voluntária” e a mudança não planeada de “espontânea”. Refere ainda que a mudança deliberada implica a existência de líderes e grupos de pressão, que preparam as condições necessárias e propícias à implementação da mudança. Por sua vez a mudança não deliberada é fruto de uma situação não prevista, que normalmente apresenta um carácter súbito.

A mudança pode ser incremental, transformacional, evolucionária e revolucionária. A que nível se processa a mudança e o que determina essa mudança, são os factores que as distinguem.

Assim, incremental é quando diz respeito à necessidade de inovar para uma actualização. Transformacional, quando pretende alterar condutas internas de relacionamento humano, com vista à mudança do clima organizacional. Revolucionária, quando se pretende um reinício das actividades com base em novas estruturas e estratégias de trabalho. Evolucionária, quando as pressões exteriores exigem à empresa uma revisão das estruturas, que não estando planeada, é necessária para acompanhar as exigências do exterior.

A abordagem da mudança realiza-se em três fases; diagnóstico, intervenção e avaliação.

Na primeira fase, faz-se uma identificação de problemas e colocam-se hipóteses alternativas de resolução. Na intervenção estruturam-se actividades que afectam os sistemas e processos organizacionais e na avaliação faz-se uma análise dos resultados obtidos que se comparam com aqueles que tinham pré-determinado.

É na fase de diagnóstico que se encontram os alvos sobre os quais vão incidir directamente as mudanças. É importante analisar as variáveis fundamentais que influenciam essa unidade de análise, sua relação com os resultados da organização e identificar os problemas que condicionam a sua eficácia (FERREIRA, 1996: 329-330).

A mudança visa sempre uma alteração de hábitos, comportamentos e competências com vista a concretizar determinado objectivo pré-definido. A forma como é desencadeada e o alvo sobre o qual incide, depende dos objectivos pretendidos.

Carvalho Ferreira (1996: 324), escreve que a mudança pode ter como alvo, o indivíduo, os grupos ou toda a actividade da instituição (mudança ao nível macro - organizacional).

Assim, se esta incide sobre o indivíduo, pretende que este adquira novos conhecimentos e competências com vista a um aperfeiçoamento

profissional. Quando se focaliza ao nível dos grupos, pretende basicamente gerir a cooperação decorrente das relações de interdependência. Ao nível macro - organizacional, a mudança pretende alterar toda a estrutura organizacional, que engloba valores, estratégias, tecnologias, práticas e processos de gestão.

Considerando a mudança como um fenómeno complexo, Fullan (cit. por FERNANDES, 2000: 49) enumera algumas características que complementam a sua definição:

- *Não pode ser imposta*, nem minuciosamente regulamentada, porque diminui o nível de impacto e o alcance dos seus objectivos.
- *É incerta*, gerando por isso aprendizagem e ao mesmo tempo ansiedade e medo, completando por isso dois lados opostos na mesma moeda.
- *É problemática*, gerando novas ideias e avanços dentro do conflito. A ausência de conflito é sinónima de pouco impacto.
- *Exige tempo*, para que as diferentes visões pessoais possam emergir e ser partilhadas com vista à construção de objectivos comum.
-

2. Mudar a Educação para Melhorar o Sistema

2.1 Inovar em Educação

A problemática da mudança em torno da educação tem sido uma tónica no seio dos nossos governantes nas últimas três décadas. Como refere Brites Ferreira a temática, já desde os anos 50 que passou a ser alvo de especial atenção, atenção essa que se mantém até aos dias de hoje. Assim o refere Pardal (1997: 21) quando considera que “*A escola, estando, por força da sua acção, integrada num mundo em crescente mudança inovadora, não pode alhear-se do que ocorre à sua volta, no plano tecnológico, como ao nível dos valores*”

Do desajuste que o sistema apresentava na adequação ao desenvolvimento/alteração da sociedade, crescia a necessidade da mudança no seu interior.

Brites Ferreira (2001: 81-85) considera que a escola em poucas décadas passou de escola de elites a escola de massas, e as reformas foram proliferando, caracterizando a segunda metade do séc. XX como o período em que foram efectuadas mais reformas na educação, em diversos países, mas nem sempre atingindo os seus objectivos.

A alteração das estruturas familiares e o surgimento de novas necessidades de apoio. A massificação do ensino, o incremento da diversidade cultural e social dos alunos, o desenvolvimento científico e tecnológico bem como uma concepção de educação paralela que não se confina às fronteiras de uma escola fechada à comunidade, trouxe às escolas um acréscimo de funções e responsabilidades.

Hoje na era da “*pós-modernidade*” que se caracteriza pelos avanços das telecomunicações e pela rápida disseminação da informação, cada vez mais se faz sentir a influência de um sistema político economicista nas exigências ao ensino.

Verifica-se uma necessidade de mudança das estruturas e processos educativos como forma de dar resposta às necessidades e exigências da sociedade em constante desenvolvimento. O reconhecimento da necessidade da mudança face às mudanças sociais do meio envolvente é uma realidade. Ao analisar as mudanças nos sistemas organizacionais, temos que a situar “*na dimensão social*” em que esta se engloba (FORMOSINHO, 2000: 18).

Felizmente a forma de operar neste campo, tem sofrido uma alteração no decorrer dos tempos. A escola como uma instituição singular, com particularidades próprias e um meio de acção específico tem ganho um lugar de destaque face à concepção anterior de escola como um prolongamento da administração central. As estratégias “*verticais*” de inovação perderam o sentido face à pertinência de uma “*estratégia de nível local*”, na introdução das mudanças nas escolas. (CANÁRIO, 1992: 165-167).

Parte-se do princípio, que quando se pretende inovar ou propor mudanças, seja em que domínio for é sempre para melhorar, aliás este princípio está subjacente à maioria das definições referidas.

Inovar é “*a busca de mudanças que, de forma consciente e directa, tem como objectivo a melhoria do Sistema Educativo*”, (definição OCDE, cit. por HERNANDEZ, 2000: 21). Está subjacente a esta ideia o facto de que a inovação não é apenas algo novo, mas também “*algo que se melhora e que permite mostrar os resultados de tal melhora*” (idem, ibidem).

Vilar (1993: 16), neste contexto acrescenta que, a finalidade de transformar qualitativamente o trabalho na escola e a relação entre os actores educativos é “*uma atitude cultural de inovação*”.

As inovações no ensino pressupõem o restabelecimento de uma relação efectiva entre a preparação do indivíduo enquanto aluno e as exigências que a sociedade em constante desenvolvimento dele exige, num processo de socialização que à escola também compete como função. Entre a escola como organização e a inovação educativa existe uma relação estreita, porque é no seio da escola por excelência que se organiza a educação e é aí que se reúnem as condições necessárias à incidência das directrizes inovadoras (VILAR, 1993: 14), assumindo a escola um lugar privilegiado de intervenção. A inovação em educação visa “*dar respostas adequadas às necessidades, interesses e motivações dos educandos...no sentido da sua formação integral*” (Op. cit.: 16).

Por sua vez, Pardal (1991: 10), acrescenta que, inovar implica a introdução de elementos novos e dinâmicos a vários níveis; na administração, na investigação, na organização do currículo, na dinâmica da aula e da turma, na avaliação, na formação docente.

Segundo Fullan (cit. por HERNANDEZ, 2000: 29), inovar em educação pode passar pela utilização de novos materiais; pelo uso de novas actividades ou estratégias de ensino; ou pela alteração de crenças ou pressupostos subjacentes a novas políticas ou programas educativos. Assim, e partindo destes pressupostos considera-se que uma inovação ocorre quando novas áreas de aprendizagem são introduzidas no currículo (uso de computadores,

educação para a paz, para o consumo, etc.), ou práticas alternativas às já existentes são desenvolvidas.

Inovar não se compadece com actos isolados de individualismo. É antes o resultado da relação de um conjunto de factores que caracterizam a teia de relações que envolve o sistema educativo que permite o conhecimento prévio do contexto da sua aplicação e promove a sua introdução, disseminação e assunção. Como refere Hutmacher (1995: 53), “*as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas colectivamente, e não no isolamento individual*”.

Apesar da acção individualizada do Professor, como agente da mudança ser importante, esta não pode ser encarada como fruto de uma acção individual. Thurler (1994: 64), é de opinião que “*o desenvolvimento organizacional põe a tónica sobre a implementação de uma verdadeira cultura de colaboração entre os diversos actores*”, “*a eficácia do sistema escolar não obtém com a resolução de problemas pessoais, mas sim com a confrontação das representações de uns e de outros à volta do ofício de professor*” (Op. cit.: 68).

Já, Canário (1992: 60) quando aborda a questão da implementação de mudanças na escola/ organização salienta a importância de a conceber como um sistema²⁹, encarando-a “*não como uma soma de elementos, constituindo, pelo contrário, um todo irreduzível à soma das partes*”, onde a implementação da mudança jamais se compadece com a conquista individual dos professores para práticas inovadoras na sua sala de aula. Esta é segundo o mesmo autor uma “*ilusão pedagógica*”, (Op. cit.: 61), já que o funcionamento pedagógico de uma escola não resulta de um somatório de práticas individuais, são antes “*processos de acção colectiva, parcialmente determinadas por dados estruturais que não dependem principalmente da acção de cada indivíduo*” (idem, ibidem).

²⁹ Canário quando se refere a sistema, partilha da definição de outros autores como: Saussiere “*Uma totalidade organizada, formada por elementos solidários que não podem ser definidos uns em relação aos outros, senão em função do seu lugar nesta totalidade*”; e Joel de Rosnay “*um conjunto de elementos em interacção dinâmica organizados em função de uma finalidade*” (CANÁRIO, 1992: 60-61).

Recorrendo a outros autores, referimos que, Leite (2005: 138), na mesma perspectiva diz que a inovação tem que ser “*sustentada numa equipa guiada por uma visão comum*”. Não obstante as influências exógenas que intercedem na implementação da mudança no contexto escolar, os actores que intervêm no processo educativo têm também um papel preponderante na aceitação ou resistência a este processo, reflexo da cultura escolar e pessoal que os envolve, dos seus receios e incertezas, numa expressão, das “*dinâmicas que os actores corporizam*” (FORMOSINHO, 2000: 18). Daí que a dimensão pessoal da mudança não possa ser subestimada.

Segundo Ferreira, (1996: 329-330), um sistema inovador caracteriza-se pela existência de:

- Comunicação entre planeador e executor da inovação;
- Vinculação entre os implicados e a inovação;
- Informação esclarecedora entre os envolvidos;
- Conflito como sinónimo de necessidade de inovação;
- Incorporar na prática novas iniciativas;
- Diversidade e flexibilidade de papéis;
- Revisão continua;
- Comparar formas de aplicabilidade.

Inovar e mudar implica uma acção sistematizada, planeada e continuada, cujo sucesso requer:

”o desenvolver uma visão comum e com sentido moral, reforçar a ligação ao meio envolvente, estabelecer parcerias, procurando oportunidades para conjugar esforços com outros, integrando um movimento mais amplo que visa desenvolver uma comunidade de aprendizagem com os alunos e pais” (FERNANDES, 2000: 50).

Evoluir na administração das escolas depende de um processo de conjugação dos princípios da autonomia com as práticas inovadoras.

2.2 Os Cenários da Mudança

A concepção da educação como um processo de formação integral num tempo e num espaço cada vez mais alargado das nossas vidas exige a transposição de uma concepção de educação disciplinarizada e segmentada ministrada sob métodos desintegrados e desarticulados. O novo paradigma da educação exige uma mudança educativa estrutural profunda cujo *locus* da sua acção é a escola e os agentes educativos.

Como refere Correia (1991: 22), a escola para se reproduzir e reproduzir a estrutura social em que está inserida, tem de “ *produzir inovações, se reproduzir na inovação, e reproduzir inovações*” A insatisfação relativa à eficiência e eficácia das escolas legitima o recurso à inovação como forma de reestruturar e reorganizar as escolas no sentido de uma adequação e resposta aos desafios de uma educação cada vez mais exigente. A concretização de uma mudança no seio de uma escola, depende fundamentalmente da criação ao nível das escolas de recursos capazes da sua sustentação, do que das directrizes políticas de que decorrem.

Mesmo que a escola não seja a força motriz de mudança e inovação, não é alheia a elas, sofre as suas influências e contribui mais ou menos para a sua implementação.

Segundo Sebarroja (2002: 20-25) conceber a inovação como o meio de responder às renovadas exigências implica repensar a educação quanto;

- À concepção e organização do conhecimento;
- Ao projecto educativo de escola;
- À democracia participativa;
- À colaboração com a família;
- À Comunidade Educativa e o diálogo escola - meio.

A era da sociedade de informação e do conhecimento, obriga a escola enquanto instituição a um trabalho de priorização dos saberes promotores da

autonomização do sujeito. Conteúdos de aprendizagem articulados, culturalmente relevantes, socialmente úteis e psicologicamente adaptados aos seus interesses e necessidades, desenvolvem no sujeito aptidões críticas e reflexivas sobre a informação que lhe permitem conhecer e enfrentar os problemas da sua vida quotidiana.

O Projecto Educativo da Escola mais do que uma declaração de princípios genéricos deve assumir-se como um documento com objectivos, valores e referentes pedagógicos, em constante reconstrução e reformulação que dê sentido e coerência às dinâmicas da escola.

Na abertura da escola à participação e ao diálogo com as famílias desmistificam-se falsas concepções e incompreensões sobre a educação e aumenta-se o nível de comunicação e colaboração, convertendo os parceiros educativos em aliados.

A concepção de escola comunidade educativa prevê organização curricular assente no contexto territorial e a co-responsabilização dos parceiros educativos no processo de ensino e socialização do sujeito.

Para o autor, uma reestruturação das concepções, dos tempos e espaços escolares, da elaboração de projectos inovadores integrados na comunidade, contratos de colaboração entre os diversos agentes formativos, uma maior participação democrática e uma remodelação do território educativo de acordo com as necessidades, são cenários que podem provocar a mudança.

Para se adaptar à mudança num mundo em constante transformação “*a escola tem de estar na mudança, tem de ser capaz de se mudar a si própria*” (CORREIA, 1991: 22), sendo os professores “*a principal força impulsionadora*”, quando têm por base um trabalho coordenado e cooperante fortalecedor da democracia escolar (SEBARROJA, 2001: 29).

Resumindo, o sentido da inovação e da mudança está na capacidade de reformular o significado de escola na nossa vida, na capacidade de inovar a partir dela e no estabelecimento de relações colaborativas que possibilitem o seu desenvolvimento e sustentabilidade, sempre no sentido da promoção da qualidade. A mudança nas escolas é necessária, a adaptação das

estruturas é fundamental e o papel do Professor é preponderante. Finalmente não se pode esquecer a obrigatoriedade de uma reorganização administrativa no sentido da sua desburocratização e viabilidade de aceitação de novas práticas inovadoras.

2.3 Os Agentes da Mudança

Por trás de um processo de mudança, está sempre a capacidade influenciadora de algo ou de alguém, que consegue levar o outro a mudar atitudes e a alterar hábitos. Esta capacidade influenciadora provém sempre de uma força de poder que é reconhecida e legitimada pelos outros. Esta legitimação de autoridade é obtida quer pela posição de chefia atribuída, quer pelo poder carismático conferido pelos membros do sistema a um líder, que faz de si “*o principal agente de mudança*” (THÉVENET, 1986: 159).

O líder dentro de uma instituição escolar é aquele que assume posições de liderança, podendo ser o Director do Executivo, o Presidente da Assembleia de Escola, o Presidente do Conselho Pedagógico, o Coordenador de Ano, o Director do Departamento, o Director de Turma, o Delegado de Disciplina ou o Coordenador de Estabelecimento. No entanto apesar de se poder falar de líder no singular, quando nos reportamos ao contexto escolar, a liderança real pode surgir de outro professor qualquer, em função do contexto, das ideias e das características das pessoas, que não o coordenador formal, porque o contexto de trabalho dos professores não é hierarquizado como os outros. Formosinho e Machado (2000: 195), caracterizam-no como “*um contexto a várias vozes*”.

Está nas mãos do líder incutir aos outros desempenhos em conformidade com os requisitos estabelecidos nos objectivos da organização. Está nas suas mãos também a manutenção e equilíbrio social e emocional dentro da organização, pelo que se espera dele a manifestação de uma força e determinação psicológica, bem como o domínio pleno e consciente da situação, para que possa desempenhar o seu papel de “*motor da evolução da cultura*” (THÉVENET, 1986:160).

Para que o líder em contexto escolar possa ajudar os outros a descobrir o significado do que fazem e promover a capacidade de melhorar as suas práticas, precisa antes de mais de ter em conta “o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhar estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconhecer as suas áreas de ignorância e as dos outros” (FORMOSINHO e MACHADO, 2000.c: 193). Será esta uma estratégia de “liderança pedagógica” (idem, ibidem), assente na interacção transformadora e envolta na auto-compreensão colectiva, geradora da valorização das pessoas e consentânea com a cultura profissional docente.

Na sua função de “gestor da cultura”, Thévenet (1986: 159) determina para o líder três fases de acção que implicam pois três funções distintas num processo de mudança. A primeira caracteriza-se pela “criação”, e aqui o líder põe o seu cunho pessoal no processo da mudança. A segunda fase é determinada pela “consolidação”, onde ele faz uma reflexão sobre a adequação da medida tomada e pondera sobre possíveis alterações. Na última fase “maturidade”, o líder repensa a sua acção e analisa o campo de forças.

Neste campo de forças encontram-se por um lado a força da cultura, por outro o seu poder e a sua influência. Não havendo dúvidas da supremacia da primeira sobre a segunda, exige-se ao líder um plano de acção coerente e forte para que não se corra o risco de falhar, nem de se provocar instabilidade emocional e organizacional.

O líder no desempenho da sua função de agente da mudança, deve mostrar-se implicado e voluntário no processo, para que os outros o vejam como uma pessoa auto-confiante. As suas decisões não podem ser directamente implantadas segundo directivas vindas do exterior, devem antes partir de um trabalho interno de convicções íntimas e objectivas (cfr.LEYENS, 1979: 137). Formosinho e Machado (2000.c: 194) consideram que no contexto escolar, se o líder optar por uma postura autoritária, inflexível, inacessível, que o caracteriza como “líder fechado”, provocará no outro uma atitude reactiva. Na assunção de um papel de apoio e abertura à

comunicação, “líder aberto” tendencialmente obterá por parte dos parceiros reacções mais colaborativas.

Liderar em contexto escolar, à luz da teoria das relações humanas incorre no risco de se exceder em perspectivas optimistas e facilitadoras de alcance das tarefas, que ao invés de produzir efeitos significativos nas suas intenções, tornar-se-á “*pouco eficaz em termos de acção organizacional*” uma vez que pode ser encarado como simples discursos de retórica (Op. cit.: 193).

3.0 Reconhecimento do Campo de Acção

3.1 O Papel do Professor na Implementação da Mudança

Recorda-nos Roldão (1999: 4) que:

“ Falar de mudança é intemporal, pois tudo o que é vivo muda, as sociedades e as escolas como tudo o resto. O que importa é saber que mudança estamos a atravessar e não falar da mudança como se viéssemos de um mundo relativamente parado que se pôs subitamente a mudar...”

De facto, na implementação de práticas inovadoras, os Professores desempenham um papel fundamental, que muitas vezes é descurado. Estes não são ouvidos relativamente ao plano de implementação e tão pouco quanto à adequabilidade das mudanças que vão sendo impostas ao ensino. Brites Ferreira (2001: 314) refere a propósito que são inúmeros os autores que defendem a necessidade de fazer da escola e dos seus actores, participantes activos dos processos de mudança. Fullan (cit. por HERNÁNDEZ, 2000 :21), sob a mesma perspectiva considera que “*a mudança em educação depende do que os Professores fazem e pensam*”.

Descurar este segmento organizacional do contexto educativo, conduz-nos a uma lacuna de difícil transposição que se traduz em desajustes entre concepção e execução e num conseqüente comprometimento do sucesso da inovação.

Young (cit. por BRITES FERREIRA: 314) numa pertinente expressão afirma que *“os muros das nossas escolas são mais fortes do que muitos aspirantes a reformistas educativos preferem crer”*. As dinâmicas das escolas são um elemento activamente regulador dos processos de inovação e mudança.

Como já referimos anteriormente no decurso deste trabalho, a inovação tem sempre uma intenção de mudança, no entanto entre a intenção e a concretização da mesma é necessário que o sujeito a aceite e a integre, num processo que Fernandes (2000: 48) denomina de: selecção e integração .

Por trás de um processo de implementação da mudança, supõe-se um trabalho de reconhecimento do campo de acção em que se vai trabalhar. Conhecer os professores, a sua forma de trabalhar, os seus anseios, necessidades e vontades, permite um forte conhecimento de causa do terreno que se pisa, que possibilita uma estratégia de adaptação metodológica que poderá ir de encontro às necessidades da realidade escolar.

Num estudo desenvolvido no âmbito da temática da receptividade do professor à inovação, Cardoso (2001: 46), conclui na sua amostra que as características pessoais/personalidade do professor determinam significativamente a variância da sua atitude face à inovação pedagógica. Tal conclusão conduz-nos à consideração de que analisar essas características é *“um dos primeiros passos a empreender, quando se pensa introduzir uma inovação no Sistema Educativo”*. Identificar os professores que têm predisposição positiva para a inovação/mudança, trabalhar com esses num contexto de pequeno número, alargando progressivamente o número de elementos pode ser uma estratégia de implementação da mudança de facto conferindo-lhe *“durabilidade e reflexos na melhoria da acção pedagógica”* (Op. cit.: 37).

Como refere Hernandez, é importante *“esclarecer as condições, os elementos e os factores que propiciam perspectivas distintas de um mesmo processo de inovação”* (2000: 31). Assim a introdução de inovações far-se-á de uma forma mais fácil.

Como já percebemos pelo que tem sido exposto ao longo deste trabalho, entre a intenção de inovar, aplicação da intenção e o resultado da inovação existe um trajecto a percorrer que por vezes se apresenta pouco linear e sinuoso. Falamos de mudar práticas instituídas e mudar mentalidades, que Hutmacher (1995: 52), define como “*uma espécie de inconsciente colectivo*” cuja remoção requer um trabalho paciente de reconstrução.

Usemos uma metáfora de Sebarroja (2001: 24), que retrata a lentidão e a dificuldade dos processos de mudança :

“Assemelhando-se à imagem de um grande rio acidentado de águas mansas que se agitam subitamente, com caudais que ora se desdobram descontroladamente ora secam, com margens que se alargam e estreitam, com muitos saltos e sobressaltos e certamente, com alguns afluentes pela direita e pela esquerda”.

As mudanças que se exigem actualmente às escolas põem em causa aspectos fortemente enraizados nas mentalidades

Conforme declaração da UNESCO, (cit. por CORREIA, 1989: 36) “*a inovação por mais modesta que seja, rompe com um equilíbrio, cria uma situação de crise*”

Esta autora (1989: 34) diz que existe uma diferença potencial entre a intenção inovadora daquele que a concebe e as práticas desenvolvidas por aqueles que a executam.

As inovações são normalmente planeadas ao nível dos órgãos centrais da educação, que para serem postas em prática usam os Professores como “agentes”. Entre os primeiros e os segundos existem diferenças de concepção que as condicionam. Por um lado aos implementadores impõe-se a pressão política e social que exige respostas imediatas, aos professores a necessidade de tempo, recursos, formação e coordenação. Condições que nem sempre se reúnem reduzindo a margem de manobra das escolas tanto do ponto de vista organizacional como curricular e tornando-as incapazes de responder em tempo oportuno, com eficácia aos problemas e às exigências.

Sebarroja (2001: 312) defende que as mudanças concebidas de cima para baixo baseadas no saber dos especialistas e nas prescrições legais, caem sobre os Professores como instruções que se executam mecanicamente. Brites Ferreira (2001:26) numa concordância com esta perspectiva afirma que as dinâmicas que caracterizam os processos de implementação da mudança em educação revelam que “ *as reformas determinadas do centro para a periferia, com lógicas de racionalidade linear têm limitações e criam resistências não dando espaço de participação e de intervenção aos destinatários das mudanças planeadas*”. As práticas pedagógicas dos professores, as suas crenças e representações e a sua atitude face aos alunos e às aprendizagens “*escapam à lógica do decreto*” (HUTMACHER, 1995:53).

Inovar pressupõe um conflito aberto com o sistema e as suas estruturas. É sobre este terreno activo, heterogéneo, conflituoso que a reforma concebida é implementada e onde se pretendem resultados condicentes com os objectivos predefinidos nos planos de execução.

Como expressa Sebarroja (2001: 26), esta situação gera conflitos entre os produtores das inovações e o sistema estabelecido com as suas práticas e os seus hábitos. As organizações tentam disputar com o poder central (instituinte), um espaço de decisão no teor e no processo de inovação.

Muito embora se reúnam esforços ao nível das estruturas planificadoras, de controlo e reconversão desta adversidade, para que a reforma não seja demasiado alterada, a verdade é que não podem prever nem homogeneizar por completo os contornos e configurações que assumirá nos diversos e heterogéneos terrenos de acção e impedir a produção de inovações instituintes.

Como diz Correia (1989, pp.38-39), isto gera “*situações institucionalizadas, singulares, dinâmicas e instáveis que entra em contradição com os objectivos da inovação e resultam em representações diversas do processo de mudança*”.

Segundo Crozier, (cit. por FERREIRA, M., 2005:), há três aspectos fundamentais a considerar na implementação de um plano de inovação para

que este minimize os efeitos de eventuais comportamentos resistentes e se traduza numa assunção efectiva:

- A não ruptura total com o sistema em jogo na inovação, pois o objectivo é agir com o sistema e não contra o sistema
- O conhecimento e compreensão do sistema (aspectos regulamentares, técnicos, administrativos e humanos), dado que para poder agir com o sistema é preciso, em primeiro lugar, compreendê-lo
- A contribuição de todos os elementos: reformadores (impulsionadores do projecto) e práticos (verdadeiros agentes da reforma), uma vez que as mudanças com êxito são, frequentemente mudanças que não puseram em causa aquisições anteriores.

Acrescenta-se ainda que importante neste processo é também a criação de condições para que os inovadores “mostrem a eficácia da sua acção”. Funcionando esta como uma atitude de motivação e de reforço das suas qualidades.

3.3 Resistência à Mudança

Qualquer mudança desenvolve opiniões e estratégias que visam a resolução de problemas e a melhoria de condições, mas trazem consigo uma ameaça real ou imaginária contra alguns interesses adquiridos. Muitas estratégias de mudança “*fragilizam*” o comportamento dos Professores, e põem em causa o empenho e profissionalismo dos mesmos, porque são acompanhadas de um controle serrado e de regulamentos rígidos que controlam a distribuição do tempo dos professores e põe em causa a sua competência e empenho (cfr. HARGREAVES, 1998: 3).

A mudança sugere alterações num sistema que bem ou mal tem implantada uma cultura recente ou antiga, que uma vez instalada e sem prejuízo para os actores, recebe sempre duvidosa qualquer proposta de alteração, desencadeando processos “*micropolíticos de regateios*,

interdependências, alianças efémeras e acordos tácitos” (FERNANDES, 2000: 70).

Se uma cultura é altamente integrada, em que todos os elementos se encontram estreitamente interlaçados num sistema de interdependência, a mudança é difícil e onerosa. Por outro lado, os Professores têm um “*background*” cultural caracterizado por uma atitude individualista, de escolas isoladas, de não partilha de saberes, de “*conservadorismo resistente*” (FORMOSINHO e MACHADO, 2000: 15). Estas são algumas das realidades efectivas do seu trabalho, cujo abandono em prol das mudanças, põe em causa todos os seus procedimentos até então.

Deitar por terra verdades e práticas que antes eram tidas como válidas e correctas e substituí-las por novas “*certezas morais*” (Op. cit.: 4), pode ser encarado como uma crítica ao trabalho que tem vindo a ser efectuado e cria no seio dos professores uma atitude quase que impulsiva de não aceitação.

Sobre as atitudes de rejeição à mudança, Correia (1989: 35-36), considera que os professores podem fazê-lo de uma forma activa, ou passiva. Activamente quando produzem eles próprios mudanças que não se inscrevem no projecto de mudança definido pela reforma. Passivamente quando não assumem a reforma como sua e não a incorporam nas suas práticas. Mais acrescenta o autor, referindo que quando os professores resistem de uma forma activa à mudança, fazem emergir a verdadeira natureza do terreno de aplicação da mudança, que se revela “*capaz de se auto-organizar, auto-transformar, em suma de se auto-formar*” (ibid, ibidem).

Segundo HORTON e HUNT (1980: 338-339), a aceitação ou rejeição da mudança dependem da estrutura social e cultural, das atitudes e valores e das necessidades percebidas. Quando as estratégias políticas e administrativas que desencadeiam a mudança não têm uma preocupação de contextualização, de clarificação, nem um conhecimento das necessidades e desejos dos actores educativos, faz recair sobre a classe docente um sentimento de impotência e confusão. Quando a mudança é requerida de fora para dentro do sistema e não for requerida pelos próprios, desencadeia atitudes de desconfiança, que se agravam quando não é entendido o seu

objectivo.”*Uma inovação é aceite, quando a sua utilidade pode ser demonstrada com facilidade*” (HORTON e HUNT: 391). E se não ficar compreendido que a mudança é benéfica e não desemboca em perda de direitos adquiridos, a atitude de resistência agrava-se.

Afonso (1989: 26) sob a mesma perspectiva acrescenta que quando as inovações são requeridas a um nível central por “*especialistas*” para serem aplicadas pelos Professores, desencadeiam resistências entre estes, simplesmente porque não concordam com ela ou então porque não entendem qual o seu significado. No entanto não poderemos daí inferir que a escola é um campo inerte que dificulta a inovação.

A questão colocar-se-á talvez em mudar as estratégias de implementação da inovação partindo da escola, considerando a sua individualidade própria e centrando o processo de inovação no estabelecimento de ensino e na iniciativa dos professores, que são quem melhor identifica as suas próprias necessidades, ou seja fazê-la imergir da actividade prática dos professores, num processo a que Schon (cit. por THURLER, 1994: 66) chama “*reflexão na acção*”, concebido como o processo pelo qual os professores confrontam as suas acções com o seu quadro de referência, tomam consciência dos seus conhecimentos intuitivos e os ultrapassam, permitindo identificar os problemas, as perturbações e empreender as regulações necessárias.

Para Thurler (op.cit: 66), há uma certa incerteza e até confusão quanto aos meios adequados para intervir no interior do sistema escolar. Se por um lado os métodos de intervenção neste domínio, são ainda pouco explorados pelos investigadores, por outro, o poder de regulação pode facilmente ser confundido com o “*ser julgado*” e concebido como o autoritarismo de uns e a perda de autonomia dos outros. Em suma existe uma certa dificuldade em encontrar os benefícios da relação de colaboração entre investigadores e professores e a definição de papéis tarefas e responsabilidades de uns e de outros, ou seja existe uma certa incompreensão entre os dois mundos, o da investigação e o da prática. Na sequência deste pensamento a autora

considera que na falta de um modelo de eficácia comprovada, o melhor será partir da realidade dos Professores, como principais actores.

As mudanças compulsivas na educação que envolvem os Professores em novos desafios e que trazem consigo um acréscimo de responsabilização e avaliação, muitas vezes não são acompanhadas de uma alteração das estruturas básicas do ensino, *"cada vez mais elementos são adicionados às estruturas e responsabilidades existentes, pouco lhes é retirado, e menos ainda é completamente reestruturado"* (HARGREAVES, 1998, XI). O sentimento de frustração e incapacidade para responder às novas exigências provoca nos Professores uma atitude de falta de empenho, que como já vimos anteriormente é fundamental à implementação da mudança.

Assim a perspectiva da *"auto-gestão da mudança"* (AFONSO, 1989: 28), baseada na experiência adquirida dos docentes, ganha sentido estratégico neste processo, em que o professor, ele próprio *"nega as suas práticas e assim gere a sua insegurança"*.

A mudança é um processo de *"reestruturações e confrontações consigo mesmo, que criam contradições e protecções diversas"* (ibid, ibidem) que desencadeia angústias que por sua vez proporciona atitudes de resistência auto-protectora.

Segundo Vilar (1993: 28), *"o êxito ou inêxito, da implantação da Reforma dependerá, em última instância, do grau em que cada actor educativo a assumir como algo de seu"*.

4. Estratégias de Redução da Resistência à Mudança

4.1 A Formação

Num período de grandes e rápidas transformações e mudanças, os que sobrevivem são aqueles que se preparam para a mudança.

Qualquer que seja o ramo de actividade, mudar e inovar são palavras-chave numa política de desenvolvimento e acompanhamento do progresso.

Preparar-se para a mudança significa, assumir uma nova atitude mental, “fazer o presente e criar o futuro” (DRUCKER, 1999: 74). Não virar as costas às mudanças, mas sim ir de encontro a ela munido de sabedoria para com ela lidar e dela tirar o maior partido, tornando-a eficaz. As organizações que se preparam para os novos desafios “dominarão o amanhã” (Op. cit.: 7).

A formação como instrumento da mudança, faz sentido quando se pensa que através dela se consegue tornar os Professores participantes activos na implementação e adaptação das mudanças à sua prática e combate a atitude de resistência.

A formação proporciona aos professores a aquisição de uma atitude “aberta” (VILAR, op. cit.:54) à inovação e à mudança. No sentido de mudar concepções e atitudes face ao espaço escolar, é importante um trabalho no campo das mentalidades e das representações sociais, que através da formação poderá ser alcançado.

Como diz Sainsalieu (cit. por BENAVENTE, op.cit: 293), “*uma acção de mudança pela formação...encontra necessariamente a infra-estrutura dos comportamentos, e tem que a ter em conta*”, para que se possam canalizar métodos e estratégias de acção adequados capazes de produzir alterações ao nível da “*profundidade cultural dos actores*”, que se transfere para a prática social e para a sua articulação com a escola.

Formar é fornecer “*práticas de acção*” e não erroneamente, discursos de “*sensibilização e persuasão*”que podem aliás reforçar comportamentos de resistência (BENAVENTE, 1990: 296).

Espera-se da formação o contributo para a criação de um novo professor capaz de se emancipar pedagógica e organizacionalmente, de se envolver em projectos colectivos promotores do desenvolvimento e da melhoria dos processos de ensino aprendizagem. Num estudo referenciado por Ducros e Finkelstein (cit. por AFONSO, 1989: 28), os professores revelam que o que pretendem da formação é “*adquirir saberes utilizáveis a partir da sua prática anterior, pretendem uma releitura da sua própria experiência*”.

Sendo o discurso da formação rico nas expectativas que deposita nos seus efeitos sobre as práticas docentes, conduz-nos a uma abordagem que

nos canaliza para a análise da oferta de formação de acordo com as mudanças instituídas e as necessidades sentidas. Considerando conforme o exposto a formação como um “*instrumento privilegiado*” (LEITE, 2005: 75), de atribuição de competências aos Professores, que lhes permitem exercer novos papéis de acordo com as mudanças que vão sendo instituídas e com as exigências que vão sendo reclamadas, não é de facto centrada nos modelos “*programáticos e tecnicistas*”, que preconizam uma transmissão de conhecimentos aos formandos, muitas vezes fragmentados e descontextualizados visando “*a mera aquisição de conhecimentos*” (LEITE, op.cit: 88), que se obtém um professor activo, empreendedor, capaz de transpor obstáculos e capaz de intervir e se envolver em projectos colectivos.

O enfoque da formação, idealiza-se centrado na articulação directa com as práticas contextualizadas do docente, que privilegia “*a partilha de experiências entre todos os participantes, a troca de opiniões e procura de soluções através de uma atitude crítica e reflexiva sobre essas experiências educativas*” num modelo que Leite caracteriza como “*crítico e construtivista*” (Op. cit.,: 89)

Sobre este assunto Canário (cit. por AFONSO, 1989: 28), na tese desenvolvida sobre a problemática da inovação, partilha da opinião que a formação deve centrar-se no estabelecimento de ensino sob alguns princípios básicos que passamos a transcrever:

- Considerar a análise de necessidades como um elemento fundamental, e integrado, do processo de formação.
- Organizar a formação a partir dos problemas sentidos e identificados pelas pessoas em formação, ao longo da sua actividade profissional.
- Tomar em consideração a experiência das pessoas em formação, permitindo-lhes a apropriação das informações e a produção de saberes.
- Facilitar às pessoas em formação a assunção de responsabilidades, e a participação na gestão da sua própria formação.
- Desenvolver a função crítica da formação. O conceito de “*escola em desenvolvimento*”.

No reconhecimento e na pertinência destas necessidades os CFAE`S³⁰ (Centro de Formação de Associações de Escolas) surgem como entidades locais nucleares para a formação de Professores (Dec. Lei nº 249/92), constituindo assim uma importante inovação neste sentido.

Encetou-se assim um processo, cuja filosofia de acção se centra na formação em contexto que permite incorporar as realidades e especificidades das escolas e que permite ao professor participar no seu próprio processo de formação, num conceito de “*escola em desenvolvimento*”, (AFONSO, 1989: 29), em que as mudanças consideradas úteis e prioritárias estão enraizadas na escola, e que se concretiza num processo de formação contínua.

4.2 A Participação

Nas organizações, a implementação de mudanças implica uma tentativa de alcançar objectivos comuns, preferencialmente com a cooperação positiva de todos os intervenientes.

No sentido de promover a participação activa e o empenho efectivo dos membros, na luta por um objectivo comum, é importante acentuar a importância atribuída à função de cada um através de uma política de transferência de responsabilidades que aliás caracteriza um poder descentralizado.

Nos estudos realizados por Coch e French (cit. por FERREIRA, *et al*, 1996: 328), conclui-se que um dos factores que mais contribui para a redução da resistência à mudança é precisamente fazer participar todos os intervenientes, no processo de tomada de decisão de todas as mudanças que se pretende implementar na organização.

Hernandez (2000; 30), diz que em geral “*é-se mais contrário a aceitar uma mudança imposta do que participar na promoção da mesma*”.

³⁰ Os CFAE`S foram criados em 1992, e caracterizam-se como estruturas de formação de professores com responsabilidades acrescidas no diagnóstico das necessidades de formação das escolas e professores. Compete-lhes a organização de projectos capazes de responder às exigências da reorganização curricular e das necessidades diagnosticadas, (LEITE, 2005,p: 87).

A informação e compreensão do processo de mudança planeado, desencadeia nas pessoas uma atitude de acalmia e satisfação, pela não exclusão, que permite o não desenvolvimento daquilo a que Benavente (1990: 75) chama de “*resistências psicológicas*”. Aliás Hernandez (op.cit: 22) corrobora desta opinião ao considerar a existência de uma comunicação entre planeador e executor da mudança, como característica de um sistema inovador.

Está em causa também o tipo de informação e a forma como é transmitida. Quem o faz tem que fazer transparecer os aspectos positivos para que não se enfatizem os negativos.

A atitude de participação proporciona às pessoas uma reafirmação da sua auto-estima, uma percepção pormenorizada do que se vai fazer e permite um esclarecimento de algumas dúvidas e inseguranças que podem surgir relativamente à sua estabilidade profissional.

A troca de ideias entre intervenientes, subjacentes a um processo de acção participada, normalmente provoca, alterações ao projecto inicialmente definido, pelo confronto de ideias e apresentação de sugestões, que obrigam ao encontro de soluções consensuais, com benefícios ajustados a ambas as partes.

Participação, comunicação, informação e formação, são palavras-chave num processo de articulação promotor da continuidade educativa, que muito embora presente nos documentos formais, nem sempre se traduz em práticas. Numa tentativa de conhecimento da realidade educativa concreta, das dificuldades e constrangimentos sentidas no processo de apropriação contextualizado das orientações legais relativas à articulação curricular desenvolvemos um estudo empírico num Agrupamento de escolas.

CAPÍTULO IV

(Fundamentação e Procedimentos)

1. Metodologia

A elaboração de um plano de acção de uma investigação, requer segundo Bell (2002: 20) a selecção cuidada da metodologia, adequada à natureza do estudo e ao tipo de informação que se pretende . A adequação ao nível de experiência do investigador também é muito importante, já que o desenvolvimento de projectos de grande dimensão requer o domínio de técnicas sofisticadas e conhecimentos especializados (BELL, 2002: 13).

Assim, tendo em conta o tema escolhido, relacionado com a articulação curricular, fazemos notar que este foi, desde o início deste processo formativo, o nosso principal objectivo. Perceber como se desenvolve a relação entre ciclos, principalmente entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, analisar dificuldades e constrangimentos, associados a um desenvolvimento natural das exigências e funções da escola, definiram os parâmetros do nosso trabalho. A articulação curricular surge então neste contexto como o elo conector de todas as partes.

Perceber o espaço que esta ocupa nas estruturas do Agrupamento e entender o processo de apropriação que dela é feito requer, uma incursão sobre as dinâmicas quer do Agrupamento, quer das escolas, uma vez que esta compõe o quadro de objectivos de acção da organização escolar como um todo.

Como percebemos por tudo o que expusémos em páginas anteriores, ao bom desenvolvimento de um processo de articulação curricular assiste a criação de um sistema organizado de acção, gerador de um processo de influência entre elementos com base numa comunicação eficaz.

Para que possamos dar sentido ao nosso trabalho empírico e traçar uma perspectiva de análise do tratamento dos dados, considerámos pertinente uma incursão sobre alguns conceitos que nos permitirão fazer a leitura das entrevistas e retirar das mesmas de forma visível e clara a realidade da escola - organização.

Perceber o que faz da escola uma organização, entende-la como um sistema e identificar os factores comunicacionais, contribuirão para a criação de um quadro conceptual que nos permitirá face à interpretação dos dados

desenvolver uma abordagem inferencial, que nos conduzirá às conclusões que constituem o culminar deste nosso projecto.

Recordando as palavras de Costa (1996: 9) anteriormente citadas, o processo de *“concretização e materialização da educação confinado a um espaço designado de escola confere à educação a sua dimensão organizacional”*, cuja definição e caracterização assume diferentes perspectivas mediante áreas de análise organizacional distintas. Sobre este assunto, Hutmacher (1992: 58) considera a escola como um agrupamento permanente de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade, chamando-lhe por isso organização e caracterizando-a como *“um colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder”*.

Apesar das conotações diferentes atribuídas à sua definição é possível a recolha de um conjunto de elementos fundamentais que contribuem para uma certa unanimidade de opiniões em torno do conceito. Feita uma análise das definições mais significativas de diversos autores, sobre a temática, Muñoz e Roman (1989: 43-46), apresentam um conjunto de características fundamentais à caracterização de uma organização:

- Composição: indivíduos e grupos interrelacionados;
- Orientação para objectivos e fins;
- Diferenciação de funções;
- Coordenação racional intencional;
- Continuidade através do tempo.

Por sua vez, Mintzberg (1995: 20) considera que toda a actividade humana organizada dá lugar a duas exigências fundamentais opostas; *“a divisão do trabalho nas várias tarefas a serem desempenhadas”* e *“a coordenação das mesmas a fim de realizar a actividade em questão”*.

Ao analisarmos o organigrama de uma organização, nomeadamente de uma escola, percebemos pela sua apresentação a existência de uma estrutura organizada, com divisão de cargos e funções, e uma coordenação

intencional subjacente, que define os padrões de trabalho dispostos hierarquicamente, e que serve para controlar ou distinguir as partes que a compõem e os fluxos de autoridade que a percorrem. A estrutura de uma organização pode assim ser definida como “o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas” (MINTZBERG, op.cit: 20).

O mesmo autor (Op. cit: 56) considera que o organigrama é como se fosse um mapa, que ajuda à compreensão das relações de comunicação formais dentro da organização, no entanto, salvaguarda para o facto de que este não retrata as relações informais que inevitavelmente todas as organizações possuem e que não é possível transcrever para o papel (ibid, ibidem). Estudar e compreender uma organização implica o conhecimento destas duas dimensões.

Segundo Hutmacher (1992: 68), como em todas as organizações existe um “*centro operacional*” que na escola é composto pelos professores e pelos alunos; e “*um topo estratégico*”, constituído pelos membros que têm a responsabilidade e o poder de dirigir, assegurando o cumprimento da sua missão e supervisionando os recursos humanos e materiais. A articulação entre o topo estratégico e o centro operacional é assegurado por uma “*cadeia hierárquica*”, que liga os níveis superiores aos inferiores da organização, transmitindo informações e directivas e que controla a execução das mesmas, promovendo o trabalho do conjunto.

Recorrendo ainda a Mintsberg (1995: 49), este acrescenta à estrutura da organização o que denomina de “*tecno-estrutura*” constituída por especialistas que agem sobre o trabalho dos outros, avaliando os métodos, que não fazendo parte do fluxo directo do trabalho da organização, intervêm na sua análise e planificação (figura 1). Esta “*tecno-estrutura*” não compõe a organização escolar porque os professores concebem individualmente os seus métodos de trabalho e dispõem de liberdade neste domínio. Não há uma só forma de descrever o modo como as partes funcionam em conjunto, sabe-se no entanto que as partes da organização estão ligadas entre si por “*fluxos*”;

de “*autoridade*”, “*de material de trabalho*”, “*de informação*” e de “*processos de decisão*”.

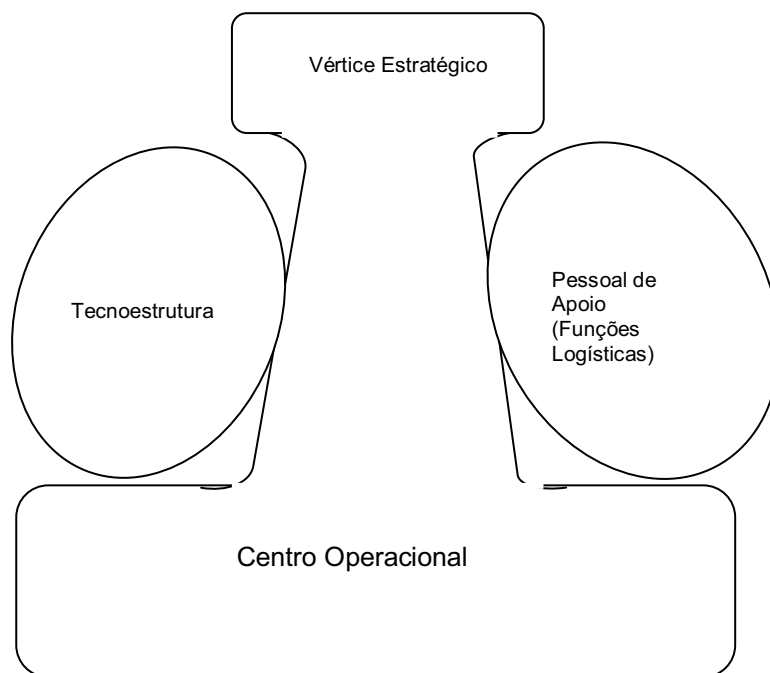


FIGURA 1 – As cinco componentes básicas da organização, in MINTZBERG, 1995

O estabelecimento de ensino, enquanto espaço dotado de uma dimensão própria, “*onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas*” (NÓVOA, 1992: 13) pode ser considerado como “*um colectivo de trabalho e como um sistema de relações*” (HUTMACHER, 1992: 52).

Definir a escola como um sistema realça o conceito de interacção, entendido como “*a acção recíproca que modifica o comportamento ou a natureza dos elementos do sistema*” (CANÁRIO, 1992: 61). Compreender a escola como tal requer antes de mais uma abordagem conceptual de sistema que nos permitirá compreendê-la sob a perspectiva de uma abordagem sistémica.

À medida que os pesquisadores começaram a perceber a interação entre as dimensões estruturais e humanas das organizações e a influência das forças ambientais externas, a teoria dos sistemas aplicada às organizações começou a ganhar forma.

Schein (cit. por CHIAVENATO, 1993: 498), propõe alguns aspectos a considerar na definição de organização à luz da perspectiva sistêmica, a saber:

- A organização deve ser considerada um sistema aberto, em constante interação como meio;
- A organização deve ser concebida como um sistema com objectivos ou funções múltiplas;
- A organização deve ser visualizada como consistindo em muitos subsistemas em interação dinâmica uns com os outros.

O conceito de sistema subentende a ideia de um conjunto de elementos interligados por alguma forma de interação formando um todo, integrado num meio específico e por ele condicionado.

Os parâmetros do sistema são; entrada ou *input*; processamento ou *throughout*; saída ou *output*, retroacção ou *feed-back* (Figura 2).

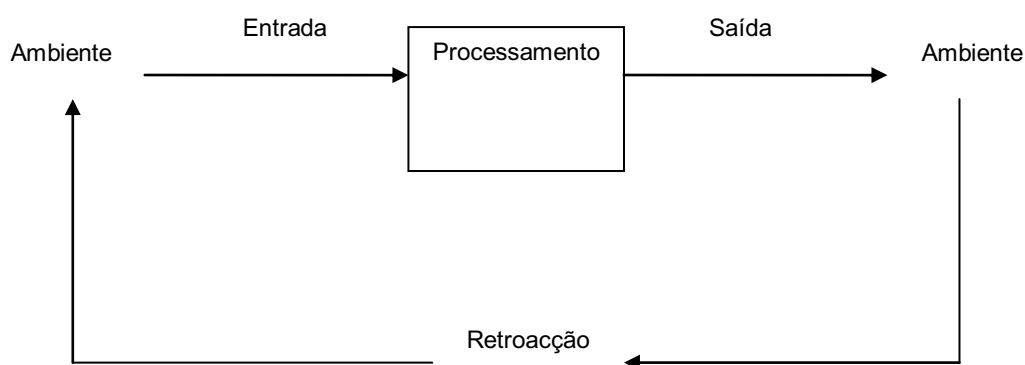


FIGURA 2- Os parâmetros do sistema , in CHIAVENATO 1993

Duas características básicas fundamentam o conceito de sistema; a existência de um propósito ou objectivo e a perspectiva de globalidade.

Chiavenato (op.cit: 481) considera que esse todo apresenta características que não se encontram nos elementos isoladamente, por isso a perspectiva sistémica aponta para uma análise e administração da organização como um todo complexo e não uma coordenação geral de elementos separados.

Eventuais mudanças numa das unidades do sistema, produzirão, mudanças em todas as outras unidades deste, pelo que, “*Não basta estudar os constituintes e os processos de maneira isolada, é preciso ainda resolver os problemas decisivos que a organização e a ordem, que os une colocam*” (BERTALANFFLY³¹, cit. por BERTRAND e GUILLEMET, 1988: 29).

A abordagem sistémica permite não só analisar como também conceber e intervir numa organização,” *gerindo de maneira sistémica a energia vital da organização*”, mudando-a e conservando o seu equilíbrio dinâmico. (BERTRAND e GUILLEMET, 1988: 15).

Por sua vez, Bowditch e Buono (1988: 12) definem sistema, como “*um todo organizado formado por elementos interdependentes que está rodeado por um meio exterior*”.

O termo sistema normalmente é empregado no sentido de sistema total, e os componentes necessários à sua operacionalização são chamados subsistemas.

Já Bertrand e Guillemet (op.cit: 12) atribuem à estrutura interna de uma organização a existência de cinco subsistemas:

- O subsistema cultural, das intenções e valores determinados pela organização e pela sociedade;
- O subsistema tecnocognitivo, dos conhecimentos necessários para efectuar as tarefas requeridas;
- O subsistema estrutural, da divisão e diferenciação das tarefas;
- O subsistema psicossocial, das condutas das pessoas, das suas motivações, expectativas, papéis e redes de influência.
- O subsistema de gestão, que determina as intenções e objectivos, efectua planificações, controla operações e assegura a relação organização/meio.

Diz a teoria dos sistemas, que as relações do sistema com o meio exterior se processam através de trocas de energia/ou informações e designam-se por “*inputs*” e “*outputs*”. Os canais que veiculam o “*input*” e o “*output*” de informação ou energia designam-se por canais de comunicação. Os grupos, as instituições e sociedades mantêm o bom funcionamento e a coesão interna através do “*feed-back*” de informação e operações de regulação. Por “*feed-back*”, entende-se, “*a informação de retorno que permite ao emissor perceber o efeito da sua comunicação e ajustar a sua forma de comunicar*” (NEVES e FERREIRA, 2001: 89). Os sistemas têm a necessidade de se auto-regularem no sentido de manter a ordem e combater o caos.

Costuma-se comparar sistemas abertos e fechados, sendo que os sistemas fechados são “*completamente auto suficientes, que não envolvem qualquer interação com o meio ambiente*”. Por oposição temos os sistemas abertos caracterizados como “*sistemas que interagem com o seu meio ambiente e são influenciados por forças externas*” (BOWDITCH e BUONO 1992: 15). Dizem estes autores que nenhum sistema é totalmente fechado ou totalmente aberto.

A escola constitui um sistema aberto, na medida em que mantém trocas regulares (de matéria de energia e de informação) com o meio envolvente (meio próximo ou mais afastado). Influi sobre o meio ambiente e recebe influências dele, tornando-se por esse motivo um sistema “*probabilístico*” (CHIEVANATO, 1993:493). A sua capacidade homeostática permite-lhe manter condições internas de funcionamento constantes e equilibradas, mesmo perante perturbações ou mudanças registadas no meio envolvente.

A escola é uma organização influenciada por uma infinidade de forças ambientais (*inputs*), tais como mudanças tecnológicas, políticas e sociais que transforma em produtos ou serviços (*outputs*) adequando as práticas dentro das condições que dispõe e sobre os quais recebe informações referentes ao seu desempenho (*feed-back*). Este fluxo de informação constitui um circuito fechado que conforme referem Bowditch e Buono (1992: 16), capacita a

³¹ Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), foi um biólogo austríaco, a quem se ficou a dever a

organização a adaptar-se às condições ambientais em mudança, conferindo-lhe o equilíbrio necessário. Se a homeostasia (estado firme) permite à organização, manter a rotina e a permanência do sistema, a adaptabilidade leva à ruptura, à inovação e à mudança. Ambos devem caracterizar as dinâmicas da organização se esta pretende garantir a sua viabilidade.

Uma das vantagens da teoria dos sistemas é que esta oferece uma estrutura para pensar a organização em termos mais complexos e dinâmicos, cuja mudança numa parte da organização pode afectar outros aspectos da mesma de uma forma positiva ou negativa, conforme seja considerado funcional ou disfuncional ao sistema (BOWDITCH e BUONO, 1992: 16) A optimização do efeito de sistema, num processo de inovação, e mudança implica uma escolha criteriosa dos pontos de intervenção, considerando que as partes do sistema não têm o mesmo peso funcional.

A comunicação surge então como um dos elementos básicos a todas as actividades nas organizações, considerando-se esta, uma forma de promover o entendimento entre as pessoas.

“É através da comunicação que os elementos de uma equipa trocam informação, se exerce influência e se coordenam actividades”. (CASCÃO e NEVES, 2001: 91).

Frequentemente definida como *“a troca de informações entre um transmissor e um receptor, e a inferência (percepção) do significado entre os indivíduos envolvidos”*(BOWDITCH e BUONO, 1992: 81), considera-se que para que se estabeleça um processo comunicacional é necessário que se reúnam cinco elementos básicos fundamentais; uma fonte de informação, uma mensagem, um receptor um canal e um *“feed-back”* (figura 3).

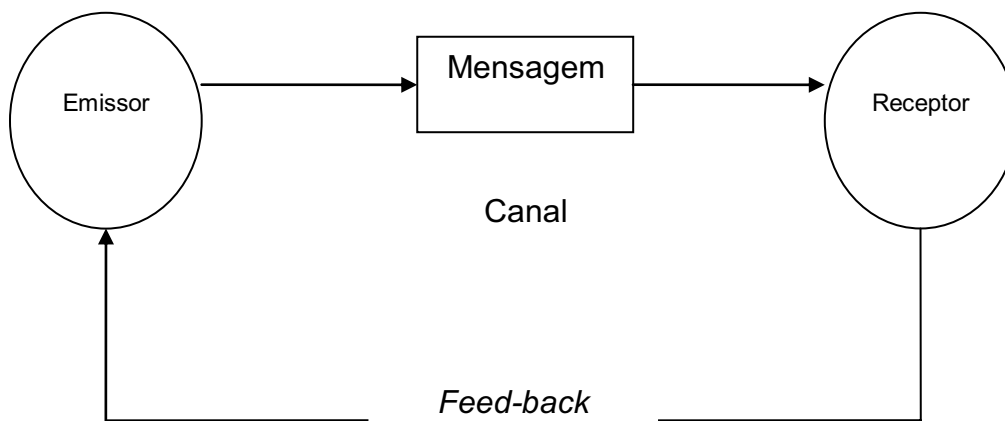


Figura 3 – Elementos básicos do processo de comunicação, (CASCÃO e NEVES, 2001:91)

A comunicação é um processo” *interactivo e didáctico de pessoa a pessoa*” BOWDITCH e BUONO, 1992: 82) que tem como objectivo fazer com que uma mensagem chegue a um destino com um mínimo de distorções e erros.

Sendo a comunicação um processo com dois sentidos, a mensagem codificada (escrita, falada, em filme, etc.) é sujeita a um processo de decodificação e interpretação, e é posta em acção. Neste processo poderão interpor-se barreiras comunicacionais, normalmente definidas como “*ruídos*” que sendo mais forte do que o sinal, impede que a mensagem chegue ao seu destino, ou então chega deturpada (Figura 4).

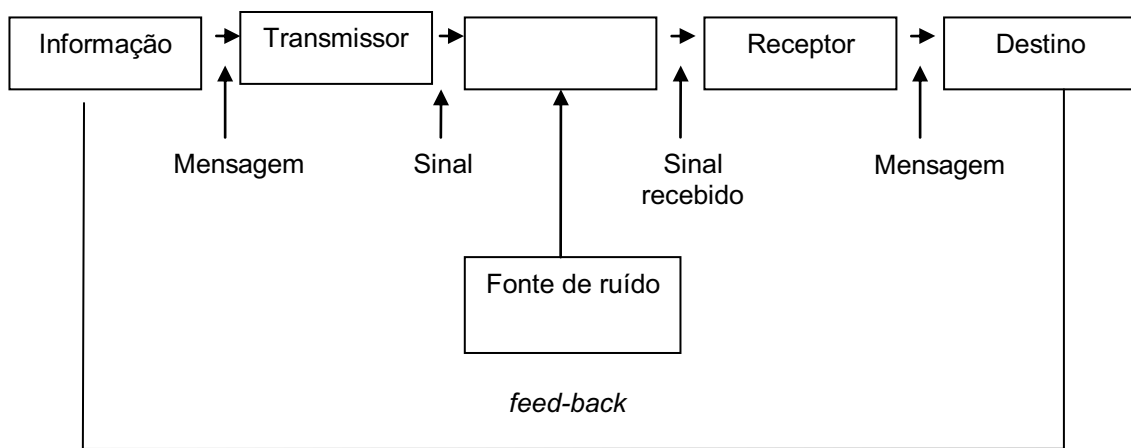


FIGURA 4 – O modelo de Shannon - Weaver do processo de comunicação in BOWDITCH e BUONO,

1992: 81

O objectivo da comunicação eficaz é o entendimento, que nem sempre acontece e pressupõe que as pessoas utilizem o mesmo código (linguagem comum). A simples recepção da mensagem não significa que a mesma seja correctamente interpretada.

O seu significado depende de factores como; quem está a comunicar, a linguagem utilizada, o canal de transmissão, o conteúdo, as características interpessoais do transmissor e o contexto em que a mesma acontece. Os sinais verbais ou não verbais do “*feed-back*”, permitem ao emissor, a percepção grau de compreensão, permitindo o ajustamento da comunicação, ao nível de conhecimento do seu interlocutor.

O efeito de um processo de comunicação sobre o receptor, que levará a uma tomada de posição deste sobre o conteúdo da mensagem é condicionado por muitos factores. Cascão e Neves (2001: 99-100) consideram que,

“A influência da situação global na qual se inscreve a comunicação, designadamente o seu contexto, a representação da finalidade da comunicação, a ideia do efeito a produzir ou do resultado esperado, a determinação da linguagem a utilizar e a escolha do meio de comunicação, o momento e o local”, influenciam a assunção da informação e determinam a produtividade de uma equipa de trabalho, “pelo nível de motivação e confiança na realização dos objectivos, nos meios, na estrutura organizacional e na sua composição”.

Em todas as organizações coexistem a rede formal e a rede informal de comunicação contribuindo ambas para moldar e limitar os padrões de comunicação da organização, pela forma como é tratada a informação, os canais usados e o tipo de informação que flui por esses canais, colaborando para a caracterização da organização e oferecendo uma perspectiva importante para a análise do comportamento organizacional.

Dalton (cit. por MINTZBERG, 1995: 66), considera que o formal engloba tudo o que é planeado e constitui objecto de acordo, e o informal diz respeito aos laços espontâneos e flexíveis entre os membros da organização,

orientados pelos objectivos e interesses pessoais, que sendo demasiado fluidos não estão contidos no quadro formal.

“Existem centros de poder que não são oficialmente reconhecidos; redes complexas e ricas de comunicações informais, que por vezes complementam e contornam os canais estabelecidos; e os processos de decisão funcionam independentemente do sistema regulado” (MINTZBERG, 1995: 66).

A apropriação que cada escola faz dos seus recursos induzida por diversos factores de ordem humana determina que, a escolas formalmente idênticas com uma distribuição equitativa de recursos e uma legislação uniforme pode assistir uma diversidade de funcionamentos e o desencadear de práticas diferenciadas. As pessoas que as compõem são “*complexas*” (CHIAVENATO, 1993: 493), e reagem a variáveis que não são totalmente compreensíveis, não se podendo por isso esperar que o seu comportamento seja previsível e dentro das expectativas da administração.

Canário (1992: 62) considera que existe uma correspondência linear entre os recursos de que dispõe uma escola e a sua identidade e funcionamento. No entanto, “*cada escola, longe de ser definida como um agregado biológico, constitui um sistema de acções humanas, isto é, de comportamentos finalizados, que se definem por relação com um sistema de papéis sociais e são mediatizados por grupos ligados em rede*” (BATES e MURRAY, cit. por CANÁRIO, op.cit: 65).

Nunca descurando da nossa abordagem o reconhecimento do estabelecimento de ensino como um sistema humano, que se distingue de um sistema auto-regulado de tipo cibernético, é este o quadro referencial que vai orientar a análise e tratamento dos dados recolhidos nas escolas que nos serviram de objecto de estudo.

Estes os aspectos teóricos fundamentais que vão permitir desenvolver o nosso estudo com base num enquadramento sistémico da escola, entendida também como organização social e elemento fundamental da evolução e estrutura da nossa sociedade.

Tendo em consideração o anteriormente referido, o método de recolha de informação e os objectivos que nos propusémos atingir com este trabalho levaram-nos a adoptar uma metodologia de carácter qualitativo, cuja intenção é perceber os comportamentos dos actores intervenientes num determinado contexto. Como diz Bell (2002:20) os métodos qualitativos permitem-nos compreender as “*percepções individuais do mundo*”.

O desenvolvimento da pesquisa deve partir da identificação de um problema e terá como finalidade conduzir a um melhoramento da acção (BELL, 2002:22). De entre as várias abordagens que esta tendência metodológica engloba, optámos pelo estudo de caso, que nos permite a utilização de vários métodos de investigação e adequa-se a investigadores isolados, que sobre um determinado aspecto de um problema pretendem aprofundar o conhecimento.

Como referem Pardal e Correia (1995: 22), o estudo de caso permite compreender numa situação, o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que permite, sob condições muito limitadas, algumas generalizações empíricas de carácter transitório. Os mesmos autores definem o estudo de caso como; “*um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização*” (Op.cit: 23).

De entre a diversidade de técnicas de recolha de informação, que o modelo de análise permite, onde se enquadram, os inquéritos por questionário, as entrevistas, a análise documental e a observação, estas devem ajustar-se às exigências do quadro teórico ou das hipóteses elaboradas, que atribuem a especificidade ao trabalho.

A articulação de várias técnicas de recolha de dados, permite um conhecimento mais aprofundado do objecto de estudo pela triangulação de informações variadas na análise de uma mesma temática e abre caminho a algumas generalizações empíricas.

Na mesma linha de pensamento Bell (2002: 24) refere que grande parte das investigações em educação procuram de facto generalizar e

contribuir para o desenvolvimento de teorias educacionais, no entanto atingir tais objectivos em muito depende da dimensão da investigação.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994: 66) afirmam que os investigadores qualitativos não pensam na generalização em termos convencionais, antes pretendem "*documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos*". Não poderemos por isso dizer que o estudo de acontecimentos particulares circunscritos a um contexto específico não sejam úteis e pertinentes porque, como defende Bassey (cit. por BELL, 2002: 24), mais do que a generalização, a validade destes estudos situa-se no facto de suscitarem o relato e a discussão.

Prosseguindo com a leitura de Bogdan e Biklen (1994: 66)), afirmam que a abordagem qualitativa porque se baseia em dados e no "*escrutínio empírico e sistemático*" dos mesmos, sedimenta aí a validação da sua cientificidade, estando o sucesso de uma investigação na qualidade do processo, mais do que nos conteúdos ou resultados específicos.

A dicotomia entre os estudos qualitativos e os estudos quantitativos, não significa que haja oposição entre eles ou que um seja melhor que o outro. Pardal e Correia (1995: 18) preferem considerar que eles são de facto complementares: "*O qualitativo e o quantitativo precisam acima de tudo, de ter em conta os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e trabalhar com dados que respondam o melhor possível às exigências do problema em estudo*".

Já, Esteves (2006: 106), sobre a mesma questão é de opinião que apesar da pluralidade de paradigmas de investigação, há um objectivo comum que os une, que é, "*conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos, nomeadamente aos de ordem educativa*" onde não há resposta única absoluta certa ou verdadeira.

2. Caracterização do Instrumento de Recolha de Dados

De acordo com os nossos objectivos e a natureza do nosso objecto de estudo, utilizámos como fontes e instrumentos de recolha de dados, a

entrevista e a análise documental, conforme expomos no quadro seguinte (Quadro 5):

Instrumentos	Fontes
<p align="center">Entrevista Estruturada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente do Conselho Executivo • Coordenador do Conselho de Docentes do Pré-Escolar • Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo • Totalidade dos Educadores da Escola D.Inês • Totalidade dos Professores da Escola D.Inês • Totalidade dos Professores da Escola D.Pedro • Totalidade dos Educadores da Escola D.Pedro
<p align="center">Análise Documental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projecto Educativo do Agrupamento • Plano de Acção da Escola D.Inês (que inclui o Plano Anual de actividades) • Plano de Acção da Escola D. Pedro (que inclui o Plano Anual de actividades) • Actas de avaliação do Plano Anual de Actividades do ano anterior ao estudo (2006/2007) da escola D.Inês e D.Pedro respectivamente • Actas de início e organização do ano lectivo em estudo (2007/2008) das Escolas D.Inês e D.Pedro respectivamente

Quadro 5 – Fontes e instrumentos de recolha de dados

As entrevistas permitem ao investigador elementos informativos muito ricos, pelo contacto directo entre o entrevistador e o interlocutor. Bell (1993:118), considera que a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade.

O interlocutor na entrevista tem a possibilidade de exprimir as suas percepções e interpretações sobre os acontecimentos e o entrevistador, pelo contacto directo com o interlocutor permite não só a captação das suas reacções como também lhe concede um alto grau de autenticidade e profundidade (QUIVY, 1998: 192).

Para que a entrevista seja um instrumento de recolha de informação realmente válida, o entrevistador deve manter uma linha orientadora baseada

nas suas fundamentações teóricas e em torno das hipóteses de trabalho formuladas no seu projecto de investigação. No entanto uma determinada flexibilização em redor da conversação também é útil, não só porque permite ao interlocutor sentir-se mais à-vontade, como também por vezes resulta na obtenção de informação adicional pertinente. Deve por assim dizer assumir um carácter semi-directivo (QUIVY, 1998: 192).

A análise documental, é também uma fonte rica de informação. O seu uso em investigações de carácter qualitativo assume grande pertinência porque espelham a forma como a organização funciona e traduzem a concepção que os actores têm da mesma (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 180). O grau de importância que lhe é atribuída dependerá do estudo em concreto (para uns constituirá um método de pesquisa central, para outros servirá para complementar informação). No nosso caso concreto, os documentos assumem um valor significativo.

À recolha de documentos precede uma reflexão sobre o tipo de documentos a usar e a sua localização.

A selecção deverá ser equilibrada, não tendenciosa e em quantidade ajustada aos limites de tempo que se dispõe para a sua análise (DUFFY, cit. por BELL, 2002: 93).

Quando se investiga a relação entre duas instituições, necessitamos de uma pesquisa documental em ambas as instituições, considerando as características especiais de cada uma delas.

Sobre estes faremos uma análise dos normativos legais da articulação, tentaremos perceber como o Agrupamento se apropria dos mesmos, como as escolas ajustam as orientações ao seu contexto e se traduzem nas práticas da sala de aula, numa análise comparativa de procedimentos.

As pessoas que compõem as escolas são “*complexas*” (CHIAVENATO, 1993: 493), e reagem a variáveis que não são totalmente compreensíveis, não se podendo por isso esperar que o seu comportamento seja previsível e dentro das expectativas da administração.

A apropriação que cada escola faz dos seus recursos determina que, a escolas formalmente idênticas com uma distribuição equitativa de recursos e

uma legislação uniforme pode assistir uma diversidade de funcionamentos e o desencadear de práticas diferenciadas

Todo este processo pressupõe uma dinâmica de transferência de orientações sobre as quais recaem formas de apropriação diferenciadas. É sobre este processo e na análise dos condicionalismos, induzido por diversos factores de ordem humana que procuramos a resposta à nossa questão.

É nossa intenção esboçar um quadro caracterizador do nosso objecto de estudo, circunscrito à nossa amostra, sem intenções generalistas.

Entendemos ser possível construir assim a nossa investigação, e deixar aqui o nosso singelo contributo para um melhor conhecimento dos condicionalismos do processo de articulação curricular, uma pequena parte das imensas dinâmicas das escolas, com um peso deveras importante na promoção de uma educação de qualidade.

Todos os dados obtidos através das fontes serão sujeitos a uma triangulação que permitirá desenvolver algumas interpretações e reflexões.

3. Recolha e Análise de Dados

O processo de recolha de dados num estudo de caso, como já antes foi referido, deve adequar-se não só aos objectivos pretendidos assim como à experiência do investigador e ao objecto de estudo em si, no sentido de potenciar a recolha de informação e atingir um nível de conhecimento e caracterização aprofundado do objecto de estudo.

O processo de recolhas de dados decorreu no ano lectivo de 2007/2008, entre os meses de Fevereiro e Março.

O nosso trabalho de campo teve início num prévio contacto com os membros do Conselho Executivo, do Agrupamento seleccionado, com intenção de nos inteirarmos sobre a disponibilidade do mesmo em colaborar com a nossa investigação.

Sendo que a resposta foi de total disponibilidade, o passo seguinte foi o contacto com as duas EBI's do Agrupamento que complementam o objecto de estudo, contacto este feito pelo Órgão Executivo do Agrupamento, porque

como refere Lima (2006: 141), quando se iniciam investigações em campos onde exista uma hierarquia, é bom solicitar aos dirigentes que informem os outros membros da organização que *“aceitam abrir as suas portas à pesquisa”*.

Após a confirmação de disponibilidade de todos os intervenientes, impôs-se como tarefa fundamental elaborar um pedido formal de autorização com uma explicitação total dos procedimentos a utilizar na pesquisa empírica.

Porque nos tínhamos deparado com algumas dificuldades na implementação do plano de investigação inicial, quanto à escolha das escolas (como abordaremos no ponto 4.1), considerámos pertinente também uma visita a cada uma das EBI's para nos apresentarmos e informarmos em discurso directo sobre as nossas pretensões, a nossa metodologia e os fins a que se destina o nosso trabalho. Considerámos esta uma iniciativa importante para dissipar inseguranças e esclarecer dúvidas que eventualmente poderiam condicionar o bom desenvolvimento do trabalho. Diz Lima (2006: 142) que *“o princípio fundamental, para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado”*.

Este contacto permitiu-nos também perceber a necessidade de um ajuste na forma de aplicação das entrevistas, uma vez que por condicionalismos que dificultavam a disponibilidade de tempo dos intervenientes, optámos por aplicar entrevistas estruturadas por escrito, opção esta tomada em plena concordância com o nosso orientador. Pardal e Correia (1995: 65) A entrevista estruturada obedece a um grande rigor na colocação das perguntas, que de certa forma condiciona a liberdade de actuação, no entanto, cremos nas palavras de Bell (1993: 118) quando se refere à entrevista estruturada afirmando que *“apesar de a formulação das questões e a análise das mesmas ser exigente, mesmo assim pode-se obter material precioso”*.

O conteúdo das entrevistas será objecto de uma análise temática, que nos permitirá a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira.

O nosso objectivo são os comportamentos no seu conjunto, as estruturas e o sistema de relações sociais que os fazem funcionar e mudar, que nos conduzirão ao conhecimento não das pessoas em si mas da organização no seu todo.

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a diversos discursos, que pela interpretação dos dados, oscilando entre "o pólo do rigor da objectividade" e da "fecundidade da subjectividade", desenvolve um esforço de interpretação.

O seu campo de aplicação – a comunicação, é muito vasto e os documentos a tratar e os objectivos dos investigadores podem ser muito diferentes, assim como os procedimentos de análise o serão. A análise de conteúdo é muito adaptável a todo o tipo de discursos e depende da interpretação que se pretende como objectivo, sendo por isso um método muito empírico. Não há uma receita geral e única de realizar uma análise de conteúdo, mas simplesmente algumas regras de base.

Com base numa preocupação de rigor científico, a aplicação da técnica conduz – nos a um quadro de deduções lógicas ou inferências que nos podem dar respostas sobre as causas ou antecedentes da mensagem e sobre as consequências que um determinado enunciado pode provocar (BARDIN, 1997: 9).

O processo inferencial subjacente a esta técnica deve ser orientado pelos referentes teóricos e pelos objectivos do investigador.

O tratamento das entrevistas obedece a uma organização prévia por nível dentro da estrutura do Agrupamento, (conforme esquema da figura 5), e a análise das mesmas inicia-se com a técnica de leitura flutuante e o registo de notas para organização e sistematização do processo.

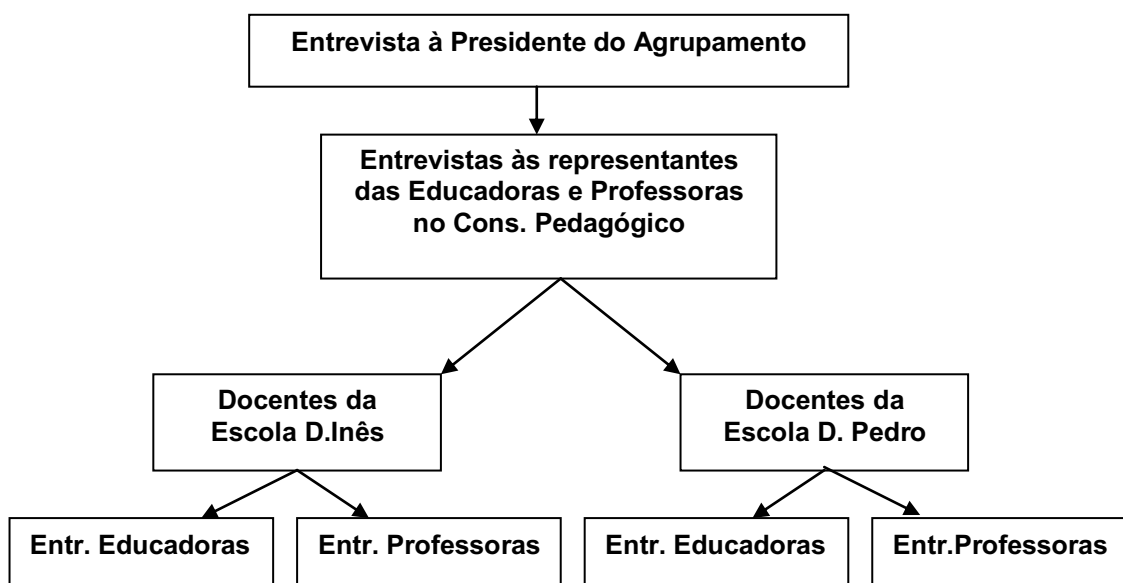


Figura 5 – Organograma representativo do critério de distribuição e análise das entrevistas

No nosso estudo fizemos 15 entrevistas; entrevistámos um total de 4 Educadoras e 8 Professoras, 1 Presidente do Agrupamento; 1 Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo (com representação no Pedagógico), 1 Coordenador do Conselho de Docentes do Pré-Escolar (com representação no Pedagógico), constituindo assim a nossa “amostra”.

Os docentes a quem foram aplicadas as entrevistas foram seleccionados de acordo com o seu posicionamento na estrutura orgânica do Agrupamento. A nossa intenção foi construir um quadro referencial assente em 4 patamares distintos de acção; o Sistema, o Agrupamento, a Escola, e a Sala de Aula, que nos dará por um lado, uma perspectiva da análise da temática da articulação curricular em diferentes dimensões da cadeia hierárquica, por outro uma visão do funcionamento do sistema de comunicação interno entre os níveis, numa abordagem sistémica da escola como organização.

Após a análise do material, elencámos os temas de análise, inspirados pelos tópicos de questionamento estabelecidos no guião de preparação das mesmas, que nos conduziram à construção de um sistema de categorias capazes de contribuir para perceber a perspectiva da temática da articulação

curricular nas diferentes dimensões atrás referenciadas, conforme o descrito no quadro 6.

Temas	Categorias
Aspectos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Articulação entre ciclos• Articulação de programas/actividades
Comunicação	<ul style="list-style-type: none">• Institucional – Agrup. /Escolas /Prof. /Órgãos• Interna – colaboração entre docentes e clima escolar
Organização	<ul style="list-style-type: none">• Estatuto• Condições materiais• Organigrama

Quadro 6 – As dimensões da articulação curricular

Relativamente à análise dos documentos, pretendemos perceber; - de que forma o Projecto Educativo do Agrupamento reflecte os princípios de continuidade educativa previstos na Lei 115-A/98 e quais as preocupações em promover a articulação curricular.

Pela análise dos Planos de Acção de cada escola, pretendemos perceber como estas desenvolvem em contextos diferenciados estes mesmos princípios, estabelecendo entre elas uma análise comparativa.

As actas relativas à avaliação do Plano de Acção do ano transacto, 2006/2007, de cada escola, dar-nos-ão a percepção das dificuldades e constrangimentos relativos ao seu cumprimento.

As actas iniciais de organização do ano lectivo, permitir-nos-ão perceber a preocupação emergente em superar dificuldades sentidas.

4. O Objecto de Estudo, Caracterização Geral

O Agrupamento de escola que servirá de objecto à nossa análise foi seleccionado mediante factores de ordem logística relacionados com a proximidade física, acesso à informação e o conhecimento do meio, que nos pareceram facilitadores de abordagem ou contacto.

O Agrupamento corresponde à área de trabalho do investigador, factor que facilita as deslocações ao terreno e que pensamos facilitar também a recolha de informação pelo conhecimento existente entre investigadores e corpo docente e dirigente. Importante será salvaguardar o facto de que o conhecimento por parte do investigador dos locais e pessoas não nos parece influenciador no acto de recolha e tratamento dos dados, uma vez que nenhum dos pólos de abordagem corresponde ao espaço em que o investigador desempenha a sua função educativa, pelo que a familiaridade é relativa.

No Agrupamento foram seleccionados dois Jardins-de-Infância e duas escolas do 1ºCiclo, sobre os quais pretendíamos fazer uma análise comparativa em contextos diferenciados. Inicialmente optámos por seleccionar, uma escola do 1ºCiclo com Jardim-de-Infância anexo e outra cujo Jardim-de-Infância mais próximo se encontra geograficamente distanciado, ou isolado (entre os quais existe à partida uma relação porque as crianças desse Jardim transitam maioritariamente para essa escola).

Não tendo sido possível levar acabo esta pretensão, impôs-se-nos a necessidade de seleccionar outras escolas e reajustar a nossa pesquisa. Desta vez optámos por duas escolas, com características semelhantes, ambas constituídas por 1º Ciclo e Jardim-de-Infância anexo (EB1/JI) variando somente o contexto.

Sobre este objecto de estudo pretendemos obter um conhecimento dos factores que condicionam o processo de apropriação das orientações normativas do Agrupamento, como Órgão Administrativo comum às duas escolas, que determina a execução das práticas educativas.

4.1 Caracterização do Objecto de Estudo

Tal como já foi referido anteriormente, o nosso estudo pretende uma abordagem dos mecanismos de articulação desde o sistema até à sala de aula, desembocando numa análise comparativa entre as dinâmicas de duas escolas distintas, em contextos diferenciados. Assim compõe o nosso objecto

de estudo o Agrupamento de Escolas Quinta das Lágrimas propriamente dito e dentro deste duas EB1/JI seleccionadas para a abordagem comparativa, Eb1/JI D. Pedro e EB1/JI D. Inês.

Desta forma procederemos à caracterização geral do Agrupamento, passando depois à caracterização das escolas seleccionadas. A nossa abordagem incidirá sobre a localização geográfica, os recursos físicos e humanos e porque consideramos pertinente para a compreensão do desenvolvimento da análise empírica aludimos também aos objectivos de acção do Agrupamento e das escolas, bem como ao plano de formação do Agrupamento que nos darão uma percepção da coerência existente nos documentos formais das mesmas que definem as intenções que antecedem as práticas.

No esboço inicial do nosso projecto de investigação, como já foi referido, propusemo-nos fazer uma análise comparativa em contexto diferenciado em duas escolas do Agrupamento, uma EB1 com Jardim-de-Infância integrado no mesmo espaço físico e uma EB1 geograficamente afastada do Jardim-de-Infância de onde provém as crianças que a integram. Considerávamos que haveria aqui uma riqueza de elementos potenciadores de práticas diferenciadas, cuja análise seria profícua ao conhecimento dos constrangimentos que povoam as dinâmicas das escolas. No entanto por dificuldade técnico - operacionais não nos foi possível seguir com os nossos intentos, impondo-se-nos portanto a necessidade de reformular o objecto de estudo e canalizarmos a nossa análise para duas escolas com composições semelhantes, ou seja, ambas EB1/JI. Este percalço não nos demoveu das nossas pretensões pelo que nos esforçaremos por obter bons resultados, considerando como bom resultado a capacidade de analisar, interpretar e apresentar os dados cuidadosamente, não ultrapassando as barreiras daquilo que os resultados permitem.

“Quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (BELL, 1993:159).

4.2 O Agrupamento Quinta das Lágrimas

O Agrupamento Quinta das Lágrimas situa-se na orla Litoral do Centro de Portugal Continental.

Abarca a população de duas Freguesias contíguas pertencentes ao mesmo Distrito que ocupam uma área territorial aproximadamente de 20km², e cerca de 20.000 habitantes. Por serem zonas do litoral, apresentam uma significativa classe piscatória cujas características e modos de vida se reflectem na comunidade escolar.

4.2.1 Espaços Físicos e Equipamentos

Constituído por 11 edifícios, nestes funcionam 9 escolas do 1º CEB e 8 Jardins-de-Infância e uma EB 2º,3º Ciclos. Os Jardins são instalados em espaços contíguos às escolas da 1ª CEB, à excepção de um que se encontra em espaço próprio. Estes edifícios encontram-se em bom estado de conservação, razoavelmente equipados, oferecendo espaços qualitativos e quantitativamente adequados às necessidades de cada estabelecimento de ensino. A EB2 3 é constituída por 4 pavilhões de salas de aula e um gimnodesportivo e por um espaço ao ar livre arborizado e jardinado onde existe um polidesportivo equipado para a prática de diversas modalidades.

4.2.2 Recursos Humanos

A comunidade educativa do 1º Ciclo e Pré-Escolar é constituída por 55 docentes, 1050 discentes e 26 auxiliares de acção educativa. No 2º e 3º ciclo os docentes perfazem um total de 70, auxiliares de acção educativa são 16 e alunos são 479, conforme exposto no quadro 7

Grupos	Nº de elementos
Docentes do 1º Ciclo e Pré-escolar	55
Docentes do 2º e 3º Ciclo	70
Alunos	1529
Auxiliares de Acção Educativa	42

Quadro 7 (Constituição da Comunidade Educativa)

4.2.3 Objectivos Específicos Delineados no Projecto Educativo do Agrupamento

O projecto do Agrupamento pretende ser desenvolvido com a participação de toda a comunidade, pelo que é trabalhado segundo eixos articuladores, com vista à criação de espaços de formação e de construção da identidade do Agrupamento.

Define como objectivos da sua acção:

- Responsabilizar e envolver os vários intervenientes no processo educativo;
- Promover a humanização das escolas e Jardins-de-Infância;
Reconhecer e valorizar a identidade cultural das Freguesias;
- Fomentar a aquisição de um saber estruturado em domínios diversificados;
- Promover o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade;
- Assegurar a formação de cidadãos livres, conscientes, responsáveis e participativos;
- Criar regras básicas de comportamento;

- Resolver ou minimizar problemas relacionados com a indisciplina e agressividade;
- Resolver ou minimizar problemas relacionados com o absentismo e insucesso escolar;
- Apostar na formação dos docentes e do pessoal não docente com vista à formação global e integral dos alunos;
- Garantir a articular a sequencialidade entre ciclos (Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo);
- Continuar a formação na área das novas tecnologias;
- Promover a aplicação do Regulamento Interno do Agrupamento;
- Promover a formação de pais e Encarregados de Educação;
- Promover a inclusão educativa e social das crianças com N.E.E;
- Combater o insucesso na disciplina de Matemática;
- Estimular o gosto pela leitura.

4.2.4 Plano de Formação

Como complemento de todas as actividades pedagógicas e iniciativas locais, o Agrupamento propõe-se desenvolver Acções de Formação para o pessoal docente e não docente, através da elaboração de protocolos com o Centro de Formação de Associação de Escolas local, assim elencaram-se algumas temáticas que irão ser objecto de Acções de Formação:

- Formação para a cidadania;
- Educação para os valores;
- Os afectos e a educação;
- Comunicação e Educação;
- Disciplina/Indisciplina, Segurança/gestão de conflitos;

- As crianças/ adolescentes e os meios de comunicação;
- Necessidades Educativas Especiais;
- Saúde alimentar/ higiene;
- Primeiros socorros;
- Absentismo /abandono escolar (causa/ formas de combate);
- Consumo de substâncias;
- Motivação para a leitura;
- Formação em matemática.

4.3 A Escola EB1/JI D.Pedro: Espaços Físicos e Equipamentos

A escola é um edifício de Plano Centenário com quatro salas de aula e duas salas anexas para funcionamento do Jardim-de-Infância. Possui cantina, sala para mediateca, e outros espaços como ludoteca sala de Professores pequena cozinha de apoio a pequenas necessidades e também um recreio exterior usado por todas as crianças da Pré e 1º Ciclo. Todas as salas possuem mobiliário necessário para o seu funcionamento e em bom estado de conservação.

4.3.1 Recursos Humanos

A escola possui 142 alunos entre os 3 e os 12 anos.

O corpo docente da Escola é bastante estável, pertence maioritariamente ao Quadro de Escola e é constituído por: 4 professoras do 1º ciclo do ensino regular (duas pertencem ao Quadro de Zona, três ao quadro de Escola) e duas Educadoras do Pré-Escolar (pertencem ao quadro de Escola). Tem também uma docente do Ensino Especial. Completam a comunidade educativa três auxiliares de acção educativa, duas tarefeiras para

serviço de limpeza e cantina e três tarefeiras para apoio a crianças com N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais). (Quadro 8)

Grupos	Nº de Elementos
Educadoras	2
Professoras do 1º Ciclo	4
Professoras do Ensino Especial	1
Alunos	142 (dos 3 aos 12 anos)
Auxiliares de Acção Educativa	3
Tarefeiras	3

Quadro 8 (Comunidade Educativa da Escola D.Pedro)

4.3.2 Objectivos Específicos Delineados no Plano de Acção da Escola

No plano de acção delineado pela escola de acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento, a escola propõe-se intervir na área dos Comportamentos e Valores, valorizando a perspectiva cultural na formação, incidindo nas dimensões, da formação; das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e da cidadania. Neste sentido delinea como objectivos do seu plano de acção:

Dimensão pessoal da formação

- Criar e consolidar sentimentos de auto-estima e auto confiança proporcionadores de desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da persistência;
- Proporcionar a criação de situações de parceria educativa favorecedora do conhecimento de si próprio e de um relacionamento positivo e significativo com os outros e com o meio ambiente;

- Promover situações de ensino/aprendizagem que fomentem a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados;
- Promover situações que desenvolvem a capacidade de pensar, comunicar e agir criticamente.

Dimensão das aquisições básicas e intelectuais

- Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética;
- Fomentar a aquisição de competências e capacidades técnicas, manuais e intelectuais para a resolução de problemas concretos;
- Promover o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais e a compreensão da estrutura e funcionamento da Língua Portuguesa.

Dimensão para a cidadania

- Estimular a prática de uma aprendizagem das inter-relações do indivíduo com o ambiente;
- Estabelecer os requisitos necessários para a consciencialização responsável e esclarecida do papel de consumidor;
- Assegurar, em colaboração com outras entidades a criação de condições propícias ao conhecimento e adopção progressiva de hábitos de vida saudáveis;
- Organizar, de forma globalizada, integrada e funcional, os conteúdos programáticos;
- Contextualizar a realidade, de forma significativa, próxima, atraente e relevante para as crianças;
- Favorecer a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e competências necessários à conservação e melhoria do ambiente;

- Fomentar a interacção escola/comunidade;
- Dar oportunidade às crianças para se envolverem activamente, de forma participada, criteriosa e responsável na resolução de problemas;
- Reconhecer as potencialidades de algumas infra-estruturas socioculturais da cidade, enquanto espaços propiciadores a actividades motivadoras para os alunos;
- Investir na criação de novos comportamentos.

4.4 A Escola EB1/JI D.Inês: Caracterização do Contexto Escolar

A escola situa-se num meio urbano, com características rurais a poente. É ladeada por alguns bairros de habitação social, e casas próprias, com condições de salubridade e higiene mínimas

A população divide-se entre o trabalho fabril (essencialmente cordoaria e tapeçaria), a prestação de serviços, a agricultura de subsistência e o trabalho doméstico. O nível sociocultural da maioria dos pais é a escolaridade mínima. Denota-se muitas vezes um vocabulário pobre, e uma pronúncia deficiente das palavras, cuja influência sobre as crianças se manifesta na ortografia deficiente. Tendo em conta que a maior parte da população activa tem o seu dia ocupado fora de casa, os alunos estão muitas vezes entregues a si ou a instituições de ocupação de tempos livres.

4.4.1 Espaços Físicos e Equipamentos

A escola D. Inês é do tipo P3, com três núcleos de salas, num dos núcleos funcionam dois lugares de Jardim-de-Infância, nos outros núcleos funcionam quatro lugares do 1º Ciclo. No espaço entre salas funciona a sala de professores e também uma sala de informática. Os espaços comuns são o polivalente e o recreio, apetrechado com um campo de basquetebol, um

parque infantil com baloiços e escorrega, uma área livre de terra batida, uma caixa de areia e uma área verde.

No polivalente funciona o refeitório, uma biblioteca e um espaço de convívio para alunos. Possui também uma cozinha.

4.4.2 Recursos Humanos

O corpo docente desta escola é constituído por 4 Professores do 1º Ciclo, 1 Professor em regime de assessoria, 2 Educadoras e uma docente do Ensino Especial.

Fazem parte da comunidade Educativa, 4 auxiliares da Acção Educativa distribuídas igualmente pelos dois níveis de ensino e ainda uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e duas tarefeiras de apoio à cantina e actividades extra curriculares. Frequentam a escola 118 alunos distribuídos por todos os níveis de ensino, conforme expomos no quadro 9.

Grupos	Nº de Elementos
Educadoras	2
Professores	4
Professor (em regime de assessoria)	1
Professor (do Ensino Especial)	1
Alunos	118 (Pré- Escolar e 1º Ciclo)
Tarefeiras	2
Auxiliares de Acção Educativa	4

Quadro 9 (Comunidade Educativa da Escola D. Inês)

4.4.3 Objectivos Específicos Delineados no Plano de Acção da Escola

A escola enquanto instituição formadora, é de importância vital para o desenvolvimento harmónico e global da criança ...com o objectivo da sua

inserção natural no mundo. Como tal elegemos como intencionalidade primeira do nosso plano de acção:

- Criar na escola um ambiente otimizado de cooperação, solidariedade, companheirismo e segurança.

Para tal definimos como objectivos de acção:

- Promover o sucesso educativo
- Desenvolver o aluno integral e harmoniosamente
- Desenvolver no aluno atitudes, valores, competências, capacidades e conhecimentos
- Promover autonomia e maturidade
- Prepará-lo para a vida, dando cumprimento a objectivos de índole moral, ética e social, promovendo o significado e valor de condutas a seguir na convivência com os outros: colegas, familiares, professores e funcionários, na escola e noutros contextos
- Inculcar nos alunos a capacidade de participação na vida activa da escola.
- Promover a interdisciplinaridade.
- Assegurar o saber fazer, saber estar para saber ser.
- Incentivar o espírito de cooperação, solidariedade e altruísmo nas relações com os colegas (na escola e noutros contextos).
- Incentivar nos alunos o interesse da boa ocupação dos seus tempos livres, em actividades produtivas.
- Promover nos Encarregados de Educação, a necessidade e o proveito de uma constante vigilância e um melhor acompanhamento pessoal e moral dos seus educandos.
- Desincentivar a violência na resolução de conflitos pessoais ou de grupo.

Expostos os aspectos mais relevantes que consideramos como reveladores do contexto formal do nosso estudo, vejamos os aspectos relacionados com o tratamento dos dados recolhidos.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

De acordo com o anteriormente exposto, vamos proceder nesta parte do nosso trabalho à análise das Entrevistas estruturadas que realizámos no Agrupamento de Escolas Quinta das Lágrimas, junto das Entidades e Professores, assinalados na Figura 5. Para tanto elencámos um conjunto de temas que nos dão uma imagem das diferentes dimensões da articulação curricular, no referido Agrupamento: Aspectos Pedagógicos, Comunicação e Organização, conforme assinalámos no Quadro 6.

A elaboração das entrevistas e a formulação das perguntas, não sendo uma tarefa fácil, teve sempre como pano de fundo a pergunta de partida e as sub – questões a ela inerentes.

Tentámos a elaboração de perguntas claras e precisas que não suscitassem dúvidas ao entrevistado e que ao mesmo tempo permitissem respostas claras e evidentes.

Entendendo a escola como um sistema organizado, (perspectiva de análise por nós definida anteriormente para o tratamento dos dados), entendemos que não seria possível conhecer as dinâmicas da Articulação Curricular sem analisar o sistema de comunicação, as práticas pedagógicas implementadas e as condições organizacionais subjacentes ao funcionamento do sistema e das relações interpessoais, daí a escolha dos temas acima mencionados.

Iniciámos o trabalho de preparação das entrevistas com um esquema, onde considerámos níveis de análise, intervenientes e dimensões de análise, subjugados à temática da articulação curricular (conforme anexo 1).

As questões foram elaboradas de acordo com a dimensão de análise e adaptadas aos entrevistados de acordo com o seu posicionamento na estrutura hierárquica do Agrupamento, e ao papel desempenhado na promoção e desenvolvimento da articulação curricular, a saber: Presidente do Agrupamento, Coordenadores de Docentes e Docentes do Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Considerámos as perguntas elaboradas suficientes para a obtenção de resultados caracterizadores da realidade do contexto. No entanto percebemos com determinada frequência a existência de respostas semelhantes, pelo

que, em termos de efeitos, talvez tivesse sido mais profícuo optar por entrevistas semi-estruturadas, orais, aplicadas de forma individualizada. Estamos cientes de que obteríamos informação senão mais reveladora, talvez mais diversificada.

O tratamento dos dados a que vamos proceder procura assim realçar os diferentes aspectos ou categorias de análise, que considerámos relevantes para cada um dos temas. Para isso, vamos proceder a uma leitura guiada das mesmas, estabelecendo dois níveis de análise:

- Nível I – tratamento das entrevistas ao órgão de gestão máximo do Agrupamento, incluindo nestes a Presidente do Agrupamento e os representantes do Conselho de Docentes do 1º Ciclo e Pré-Escolar no Conselho Pedagógico;
- Nível II – tratamento das entrevistas aos docentes da Escola D. Inês e aos docentes da Escola D. Pedro.

Esta decisão assenta na leitura das atribuições/competências de cada um destes órgãos, nomeadamente no que diz respeito à organização pedagógica, ao acompanhamento e avaliação das actividades desenvolvidas e à garantia de um percurso escolar e articulado, dentro das funções/responsabilidades próprias que lhes são conferidas pelo D.L.115-A/98 e especificadas no Regulamento Interno do próprio Agrupamento, conforme os anexos 2 e 3.

1. Aspectos Pedagógicos

1.1. Articulação entre Ciclos de Programas e Actividades

1.1.1 Os Docentes

Tratadas as entrevistas aos docentes das escolas seleccionadas, (anexo 4) consideramos perante a informação recolhida que, relativamente à categoria dos aspectos pedagógicos na dimensão da articulação entre ciclos,

os docentes da escola D. Inês são de opinião que, a articulação curricular é fundamental para a transição dos alunos do Jardim de Infância para o 1º Ciclo. Afirmam que articular é imprescindível uma vez que:

“O processo educativo é uma continuidade, com sequencialidade e sistematizada”.

Reconhecem a existência de diferenças entre os dois ciclos cuja responsabilidade em minorar cabe aos docentes, não discriminando Professores ou Educadores. Afirmam a propósito que:

“Nós profissionais devemos trabalhar no sentido de as atenuar”.

A escola como instituição humana, onde o processo de socialização é tão importante encontra na partilha dos espaços vantagens assentes no desenvolvimento das relações entre as pessoas. Este poderá ser um veículo de desenvolvimento da colaboração entre adultos e crianças facilitador do desenvolvimento de projectos em comum. No entanto também poderemos pensar que esta é uma forma facilitadora de mascarar uma pseudo-articulação.

Alguns professores inquiridos na escola D.Inês consideram que a partilha de espaços comuns, só por si implica a existência de articulação, como se infere da expressão:

“Julgo que a articulação sempre se fez, até porque muitas vezes os edifícios são conjuntos”.

Esta afirmação parece indiciar a assunção de uma perspectiva da articulação, de carácter mais informal e uma preocupação em promover uma agradável transição ecológica, caracterizada pela proximidade e relação das pessoas, renegando para segundo plano a perspectiva da organização de planos curriculares, com base em conteúdos de desenvolvimento, que

convertem a escolarização no que Zabalza (2004. 11) denomina de “*projecto integrado de formação*”, que serve de base à implementação da continuidade educativa. Efectivamente articular subentende muito mais do que a convivência de pessoas no mesmo espaço. Requer trabalho em conjunto com base em objectivos comuns em que as partes interagem e se adaptam mutuamente, num processo que requer sensibilidade receptividade e flexibilidade.

No Plano de Acção da Escola³², não consta de forma explícita, a promoção da articulação curricular entre ciclos como um dos objectivos a alcançar na escola. Passamos a transcrever aquele que nos parece que indirectamente se poderá aproximar das acções que caracterizam a articulação:

Objectivo nº5 do Plano de Acção da Escola; -
“Promover a interdisciplinaridade”

Na escola D. Pedro, os docentes partilham da opinião de que articular é importante, tanto para professores como para alunos, trazendo vantagens para ambos, afirmando que:

“Ajuda na adaptação a toda uma nova realidade por parte das crianças...e há um melhor conhecimento por parte dos docentes do seu grupo, das suas necessidades e interesses”.

Ao Pré-Escolar assistem algumas responsabilidades que facilitem a transição e possibilitem o início da escolaridade obrigatória. Dizem os docentes desta escola que é responsabilidade das Educadoras:

³² Plano de Acção da Escola é uma nomenclatura própria do Agrupamento, para designar o que na Lei 115-A/98 vem designado como Projecto Educativo de Escola. Consideram os Órgãos de Gestão que num Agrupamento só deve existir um Projecto Educativo que confere a unicidade à totalidade das suas escolas. A operacionalização nas escolas dos requisitos delineados nesse Projecto de Agrupamento, assume o nome de Plano de Acção da Escola.

“Transmitir o máximo de informação possível acerca das crianças”.

Consideram que é no conhecimento que o professor tem sobre a sua criança, e o seu grupo, que reside a chave para uma boa adaptação à escola, uma vez que o conhecimento do grupo permite ao professor ajustar a sua atitude à especificidade da criança.

Diz-nos um docente a propósito que se o Professor for munido de uma boa informação sobre as suas crianças, não só terá mais facilidade em elaborar o Projecto Curricular de Turma, como também poderá conhecer melhor o seu grupo, podendo assim, segundo a sua opinião:

“Atenuar dificuldades de adaptação, aprendizagem e comportamento, dado que cada criança tem as suas características”.

Consideram também que uma boa articulação ajuda à organização da dinâmica da escola, sendo que:

“A dinâmica da escola promove o sucesso educativo dos alunos, na medida em que torna possível estabelecer a continuidade entre ciclos”.

Isto implica a assunção da continuidade como factor preponderante no sucesso educativo e também a noção de que é nas práticas que o mesmo se discute.

Efectivamente subentende-se pelas referências que existe a noção da diferença de dinâmicas entre ciclos e também a preocupação em facilitar os processos de transição, no entanto, não se coloca nesta abordagem a hipótese de uma adaptação de práticas, nomeadamente de metodologias e organização de espaços, reconhecidas que são as diferenças formais existentes entre os dois ciclos. Colocam estes docentes o cerne da questão

no conhecimento que têm, ou que lhes é transmitido sobre a criança que recebem.

Da análise dos objectivos gerais delineados no Plano de Acção da Escola, não consta de forma explícita, a promoção da articulação curricular entre ciclos como um objectivo a desenvolver. Transcrevemos aquele que mais próximo nos parece da intenção de promover actividades articuladas;

Objectivo nº 2 do Plano de Acção da Escola; -
“Proporcionar a criação de situações de parceria educativa favorecedores do conhecimento de si próprio e de um relacionamento positivo e significativo com os outros e com o meio ambiente”.

Esboçando um quadro comparativo entre as duas escolas, parece-nos que apesar de ambas reconhecerem a necessidade de promover a continuidade educativa com base na articulação curricular, a escola D. Inês parece atribuir-lhe um carácter mais espontâneo sustentado na proximidade das pessoas e dos espaços. A escola D. Pedro transparece uma preocupação em formalizar a articulação pela elaboração de documentos e subentende-se do exposto uma preocupação com a organização de actividades articuladas, promotoras do sucesso educativo. Não deixa de ser curiosa a ausência de um objectivo explicitamente consignado à articulação curricular, em ambos os Planos de Acção das Escolas. Talvez os docentes considerem este um objectivo geral do Agrupamento, que é materializado nos documentos a elaborar pela escola, pelo que está implicitamente subentendido a todo e qualquer Plano de Acção.

No que diz respeito à articulação de programas e actividades, a escola D. Inês considera importante a elaboração de um Projecto Curricular de Turma tendo por base o conhecimento das crianças, diz-nos um dos docentes inquiridos que uma das iniciativas para promover uma transição harmoniosa entre ciclos é:

“Avaliar bem o seu desenvolvimento e informar o novo colega da especificidade de cada criança.”, para que se implemente um “plano de acção com intencionalidade especificidade e sequencialidade.”

Assumem também os docentes desta escola, ter como preocupação respeitar os objectivos do ciclo seguinte.

Recordemos a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, onde se lê que não obstante a elaboração dos Projectos Curriculares de Turma, estes devem:

“Articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de modo a respeitar os princípios da articulação e da sequencialidade subjacentes ao processo educativo”.

Considerando os mesmos que implementar uma articulação eficiente, não é só elaborar um Plano de Actividades em conjunto Vejamos o que diz um docente quando lhe questionámos sobre o que fazem na sua escola para que haja articulação eficiente:

“Elaborar o plano anual de actividades em conjunto...recreios em conjunto e também o diálogo permanente entre ambas as partes”

Crêem os mesmos que esta é a forma de “criação de estratégias” de implementação dos planos.

As Educadoras da escola D. Pedro consideram ter sempre em linha de conta a articulação com o 1º Ciclo quando esboçam o Projecto Curricular de Turma, fazendo-a constar dele como um objectivo a atingir. Nesta escola existe uma percepção interna de que efectivamente se trabalha de uma forma articulada, pois os docentes afirmam:

“Temos uma grande percentagem de sucesso”.

Os docentes consideram que para além dos documentos:

“É fundamental que os vários intervenientes no processo educativo sintam a escola como um todo”.

Esta ideia transporta-nos para a questão da participação e do envolvimento dos actores nas actividades, sobre a qual Lima (2003: 77) considera existir um espectro que varia entre o envolvimento activo e a atitude reservada ou mesmo passiva.

Recordemos as palavras de Ribeiro (2002: 26) quando refere que é necessário um efectivo espírito de cooperação entre os docentes e o incremento das relações directas e informais, conducentes ao estabelecimento das relações de cooperação.

Nesta escola os docentes assumem que planificar e realizar actividades em conjunto são uma prática da escola, bem como:

“Os momentos de avaliação/reflexão, em conjunto sobre dificuldades e constrangimentos e aptidões dos alunos”.

Quando analisados os Planos Anuais de Actividades das duas escolas, (anexos 5 e 6) verifica-se que existe efectivamente a preocupação em desenvolver ao longo do ano actividades conjuntas entre Pré-escolar e 1º Ciclo, que à partida indiciam a articulação entre ciclos.

Na escola D. Inês, contamos 13 actividades programadas em conjunto, estas actividades incidem tendencialmente sobre os momentos tradicionalmente marcados como momentos lembrados ou festivos, nomeadamente (Dia da Alimentação, dia de S. Martinho, Natal, Dia de Reis, Carnaval, Páscoa, Dia da Árvore, Dia da Criança, Dia mundial do Ambiente, Festa de Final de Ano e Passeios escolares). Pela descrição da

operacionalização das actividades, que consta do Plano percebe-se a predominância de actividades desenvolvidas na sala de aula e depois partilhada, ou seja feito em comum, mas não em conjunto. Parece-nos estar perante uma atitude de contiguidade educativa, que Zabalza (2004: 10) considera opor-se ao de continuidade educativa e que se caracteriza pelo desenvolvimento de actividades autonomamente, com momentos de aproximação.

Do Plano Anual de Actividades da escola D. Pedro, constam 16 actividades a desenvolver em conjunto. Para além dos momentos já antes referidos como tradicionalmente vividos em conjunto (Natal, Páscoa, Carnaval, S. Martinho, etc.), constam também deste plano actividades menos frequentes e usuais, nomeadamente; (Festa de Recepção aos alunos, Semana do Coração, Contador de Histórias na Escola, Ler mais e Melhor, Dia da Mãe, Assembleia de Escola, Jornal Escolar, Campeonatos de Escola).

Verifica-se pela leitura das estratégias de operacionalização das actividades a evidência de um trabalho desenvolvido em intercâmbio de turmas e de crianças, verificável nas expressões:

”Colectivo..., entre equipas multi-turmas..., todos os alunos..., intercâmbio entre turmas e entre ciclos...”

Tais expressões parecem reveladoras de uma articulação efectiva, que como refere Serra (2004: 104):

“Implica a disponibilidade de Professores e Educadores trabalharem em espaços diferentes e com metodologias diversificadas, que rompam com a rotina da sala de actividades, levando as crianças a aprender de forma diferente”.

Diríamos portanto que a escola D. Inês transmite a consciência da necessidade de alargar os planos de uma acção articulada não só aos seus

aspectos formais, que traduzem a intencionalidade, mas também às relações informais e ao desenvolvimento do diálogo entre as partes.

Na escola D. Pedro percebe-se uma consciencialização de que a articulação é uma prática efectiva da dinâmica da escola. O que nos transmite a ideia de que a programação retratada nos documentos da escola efectivamente se concretiza, passando do plano da articulação regulamentada para o da articulação efectiva.

Sendo que a nossa análise incide sobre o Plano Anual de Actividades do ano lectivo 2007/2008, e no intuito de uma compreensão do “*modus operandi*” das escolas quanto à organização do mesmo, analisámos não só a acta de início de ano realizada em Setembro de 2007, onde constam os procedimentos de operacionalização do referido Plano, como também a última acta do ano transacto elaborada em Julho de 2007 da qual consta a avaliação do plano anual de actividades do ano lectivo anterior (2006-2007). É nossa intenção verificar a existência de eventuais dificuldades sentidas e eventuais estratégias de superação das mesmas, que por inerência se reflectirão no Plano Anual de Actividades que estamos a analisar.

Assim, na acta de avaliação do Plano Anual de Actividades do ano Lectivo 2006/2007, os docentes da escola D. Inês não evidenciaram dificuldades ou constrangimentos na operacionalização das práticas. Incidiram a avaliação sobre o contributo das actividades desenvolvidas, no combate à problemática delineada como foco de intervenção no Plano de Acção da Escola, neste caso a problemática da agressividade. Transcrevemos a título elucidativo o resumo dessa avaliação:

“ Foram realizadas várias actividades específicas ao longo do ano de forma continuada e diária, tendo em conta os comportamentos agressivos e a falta de competências inter-pessoais básicas. Cumprimos com as estratégias definidas, no sentido de promover a compreensão da cidadania, responsabilidade, cooperação e o saber-estar”.

Para todos os efeitos esta avaliação não transparece quais queeres dificuldades passíveis de ser ponderadas a quando da preparação do ano lectivo seguinte.

Na acta de preparação do ano lectivo (2007/2008), realizada em Setembro de 2007, no seu ponto 5º *“Plano Anual de Actividades”*, no seguimento de uma mesma atitude, nada mais diz do que:

“Foram pensadas e analisadas algumas actividades a desenvolver ao longo do ano”.

Em idêntica análise realizada aos documentos da escola D. Pedro, verificámos que na acta do ano lectivo anterior (2006/2007), no seu 1º ponto, *“Avaliação do Plano de Actividades”*, consta uma análise quanto ao cumprimento das actividades programadas com referência ao interesse e participação dos alunos. A avaliação é feita discriminando actividades que evidenciam aspectos positivos e negativos da sua operacionalização, como podemos verificar no trecho que abaixo transcrevemos:

“ O jogo feito na recepção dos alunos revelou-se interessante e achamos ser uma experiência a repetir. Foi opinião geral que o Plano de Actividades deverá incidir em menor número de actividades em comum ao longo do ano havendo no entanto Projectos a que se deve dar continuidade...o Plano Nacional de Leitura deverá ter continuidade, mas implantado a nível de sala de aula... ao boletim trimestral oferecido aos pais propõe-se a sua reformulação...o dia Mundial da Criança correu bem, mas há aspectos a melhorar...”

Da acta de preparação do início do ano lectivo, realizada em Setembro de 2007, não se encontra um ponto referente à organização do Plano Anual de Actividades, temos sim a preparação da primeira actividade do ano; a

recepção dos alunos no primeiro dia de aulas, que evidência pormenores de operacionalização:

“ É nossa pretensão que o primeiro dia de aulas seja para os alunos e pais...o tema será trabalhado ao nível da sala de aula e como ponto alto teremos a construção de um coração humano gigante, com a participação de todos os alunos, professores e auxiliares”.

Em resumo diríamos que também a avaliação e a preparação dos Planos Anuais de Actividades, merecem por parte de cada escola uma atenção directamente proporcional à importância que o corpo docente atribui às actividades articuladas”

Lembremos que em virtude do regime dos concursos plurianuais, o corpo docente mantém-se estável no triénio (2006/2009).

1.1.2 Os Coordenadores do Conselho de Docentes

A um nível intermédio de Gestão Pedagógica, consideram os Coordenadores do Conselho de Docentes que o Agrupamento de Escolas é um modelo organizacional facilitador da articulação, quer pela existência de estruturas de orientação educativa que veiculam a informação, quer pela possibilidade de participação activa da comunidade educativa nos órgãos deliberativos do Agrupamento, referem os mesmos que:

“As várias estruturas de orientação educativa com representação no Pedagógico, permite que os docentes conheçam e participem nas decisões tomadas....todos os parceiros têm a possibilidade de intervir, fazendo chegar às estruturas uma opinião fundamentada, contribuindo assim para a dinâmica da escola”.

Subentende-se do exposto que não são percebidos obstáculos comunicacionais entre a sede e as escolas periféricas e não se coloca a questão da subalternização das mesmas em relação à escola sede.

Atribuem significativa importância ao Projecto Educativo e consideram-no um documento que *“valoriza a articulação entre ciclos, definindo formas de articulação”*, no respeito pela sequencialidade das aprendizagens e percursos escolares. Aliás acrescentam que, um dos seus objectivos específicos é *“garantir e articular a sequencialidade entre ciclos”*.

São ainda de opinião, que a articulação entre estes dois ciclos *“é bem visível”*, atribuindo como razão evidente para o facto, a proximidade em termos de espaço físico:

“A articulação é bem visível uma vez que os Jardins-de-infância e as EBI's estão no mesmo espaço físico”.

Consideram também que a existência de um Plano Anual de Actividades elaborado em conjunto com e para os dois ciclos é um indicador disso mesmo. Parece existir a um nível intermédio de gestão pedagógica a concepção de que não existe motivo para que eventualmente não haja articulação, uma vez que são de opinião que as condições estão criadas, pela existência de proximidade de instalações e pela elaboração em comum dos documentos de operacionalização das práticas

1.1.3 O Presidente do Agrupamento

Abordado o Presidente do Agrupamento relativamente à influência da organização das escolas em Agrupamento na articulação curricular, diz-nos o mesmo que:

“A organização em Agrupamentos, como unidade Organizacional, promove a articulação entre ciclos, integrando a Educação Pré-Escolar”

Depreende-se da opinião do Presidente, que efectivamente agrupar as escolas colocando-as sob alçada de um único sistema organizacional favorece a articulação curricular. No entanto quando o mesmo se refere à integração do Pré-Escolar no sistema parece querer dizer que até à formação dos Agrupamentos a Educação Pré-Escolar seria uma realidade à parte, desintegrada.

Considera o Presidente, à semelhança dos outros entrevistados que a existência de um documento único de orientação pedagógica fundamenta a existência de articulação e sequencialidade entre ciclos. Verificamos mais uma vez a valorização dada à existência de documentação bem elaborada, com objectivos precisos, que como temos vindo a desenvolver neste trabalho, só por si não justifica a existência concreta de práticas articuladas.

Afirma o Presidente que, passamos a citar:

“Os Agrupamentos têm um Projecto Pedagógico comum, uma das finalidades é, claro, favorecer um percurso sequencial e articulado entre ciclos e a Educação Pré-Escolar”.

Chamo-mos a atenção para a expressão “entre ciclos e a Educação Pré-Escolar”. Apesar de o Pré-escolar, não ser considerado um ciclo de estudos, parece-nos lógico que sendo este parte integrante do Agrupamento não se justifica a referência ao mesmo como um apêndice. Parece-nos esta

expressão reveladora de uma não assunção do Pré-Escolar como 1ª etapa no processo de formação do indivíduo.

Apesar do sentido de unidade que o D.L. 115-A/98 transmite à organização dos Agrupamentos, pela elaboração dos documentos de orientação educativa, a saber: Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades (expressos nas alíneas a), b), e c) do nº 2 do Art. 3º do referido Decreto), o Presidente admite a existência de práticas educativas diversificadas entre as escolas integrantes. Diz a propósito:

“ Haverá sempre a possibilidade de flexibilizar e diversificar as práticas educativas consoante a realidade de cada estabelecimento de ensino”

Efectivamente esta possibilidade faz toda a lógica, uma vez que por vezes as escolas estão tão dispersas que os contextos sociais em que se inserem apresentam variações significativas e faz todo o sentido um adaptação de práticas à realidade local. No entanto esta diversidade que o Presidente aborda não incide especificamente na atitude dos docentes face à apropriação das orientações pedagógicas centrais, que no fundo constituía o âmago da nossa questão.

Recorde-se que quando abordámos as questões do currículo, no Cap. II do nosso trabalho, referimos a importância do professor na gestão do currículo, descobrindo estratégias e mecanismos de interacção contextualizados para chegar às necessidades da sua comunidade educativa. Quando questionado sobre a existência ou não de “furos” ou “desvios” por parte das escolas às orientações do Agrupamento quanto à operacionalização das orientações, a resposta do Presidente não nos permitiu uma análise conclusiva.

Por vezes o processo de apropriação das orientações, são geradores de dinâmicas diferenciadas que passam a caracterizar uma espécie de currículo oculto que eventualmente poderá não chegar ao conhecimento dos Órgãos de Gestão.

2. Comunicação

2.1 Institucional e Interna

2.1.1 Os docentes

Analisando o sistema de comunicação e fluência de informação a ele inerente, entre o Agrupamento e as escolas, verificamos que à partida, o facto de todos os docentes que compõem a nossa amostra, terem conhecimento do Projecto Educativo do Agrupamento e das suas linhas orientadoras, parece querer dizer que a informação veicula, salvaguardando o facto deste não ser por si só um factor que esgota a verificação do sistema de comunicação, muito pelo contrário.

Se por um lado o Agrupamento toma diligências no sentido de fazer chegar a informação às escolas, por outro lado também os docentes revelam interesse em tomar conhecimento.

Através do Projecto Educativo, o Agrupamento dá a conhecer à Comunidade Educativa a composição das suas estruturas e os objectivos a que se propõe na sua acção educativa. Consta dos seus objectivos específicos a intenção de, passemos a citar:

*“ Garantir e articular a sequencialidade entre ciclos
(Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo).*

Estamos perante a regulamentação de uma intenção a que o Agrupamento se propõe e que contempla a sua filosofia de acção e para a qual, parte-se do principio, desenvolverá mecanismos promotores.

No respeito pelas orientações dos Órgãos de Gestão, também as escolas deverão assumir essa atitude. Se é nos documentos que a articulação se organiza é nas práticas que ela se concretiza, e tal como refere Brites Ferreira (2001: 316)

“Se é nas escolas que o currículo acontece, cabe aos professores desempenhar nelas um papel muito significativo, mas não único, no seu desenvolvimento e concretização”.

Perceber a escola como uma organização, entender a dinâmica e o processo de influência entre os seus membros e a repercussão na articulação entre ciclos requer a compreensão dos processos de comunicação interna. Recordando as palavras de Cascão e Neves (2001: 91, é através da comunicação que os elementos da organização coordenam as actividades e desenvolvem entre si processos de influência que condicionam essas mesmas actividades, de uma forma positiva ou negativa.

De volta às escolas do nosso estudo, diríamos que, os docentes da escola D. Inês, compartilhando da opinião do autor, consideram que os intervalos são momentos de partilha de opiniões promotores do bom entendimento, da definição de estratégias de acção conjuntas e da superação de dificuldades. No entanto, apesar da importância atribuída a estes, verifica-se que nem sempre há cooperação entre os dois ciclos, revelando que poderá existir uma diferença entre os dois níveis de ensino, relativamente à importância que atribuem à articulação curricular. Vejamos o que nos diz um docente da escola D. Inês a propósito;

“É muito difícil e complicado articular quando nem todos os elementos da comunidade educativa (nomeadamente professores), colocam nessa articulação o mesmo empenho, o mesmo esforço, a mesma entrega. Quando não há cooperação entre todos.., ou seja, poderiam existir resultados melhores”.

A sensibilização constante para as competências do Pré-Escolar é uma tarefa permanente, dizem os mesmos. Verifica-se que existe ainda uma diferença, eventualmente silenciosa de estatuto entre os dois níveis de ensino, apesar do esforço dos Educadores de Infância. Dizem a respeito que:

“Quer por palavras, quer pela acção activa e participativa”. O Pré-Escolar”... é ainda considerado o parente pobre da educação...”.

Apesar de já termos verificado que existe um Plano Anual de Actividades, que à partida tem como intenção a articulação entre ciclos, pela forma como organiza as suas actividades, retira-se das afirmações dos docentes a ideia de que afinal, segundo suas próprias palavras:

“As actividades partilhadas entre crianças de diferentes faixas etárias continuam a ser um plano de intenções que se verifica unilateralmente”.

Não descuram no entanto a necessidade dos momentos formais destinados à troca de informação sobre as crianças e as aprendizagens por estas realizadas.

A maior parte dos docentes desta escola não fez formação na área da articulação, no entanto sentem que esta seria uma mais valia *“necessária e urgente”* a ser feita *“por todos”*.

Em todas as organizações coexistem a rede formal e a rede informal de comunicação, sendo que uma não retira a importância à outra, diríamos antes que se complementam.

Os docentes da escola D. Pedro consideram que a colaboração entre docentes requer:

“Momentos próprios onde Educadores e Professores, troquem ideias informalmente, tais como encontros na hora do intervalo ou convívios”.

Parece-nos que os mesmos têm a noção de que o local, ou o contexto onde se inscreve a comunicação influencia o resultado esperado, à semelhança da ideia defendida por Cascão e Neves (2001: 100), que

consideram que “*o momento e local*”, influenciam a assunção da informação e determinam a produtividade de uma equipa de trabalho.

Além disso a criação de actividades que fogem à rotina da sala de aula, que não sendo propriamente de carácter lúdico, como seja a “*Assembleia de Escola*”, onde todos têm oportunidade de expor os seus trabalhos e dialogar sobre a orgânica da escola. Consideram os docentes que estes são:

“ Momentos que contribuem para o bom entendimento entre docentes e alunos, caminhando-se assim para uma articulação eficiente”.

Apesar de a maior parte dos docentes não ter formação na área da articulação, não manifestam necessidade de a ter. Consideram a formação necessária talvez para “*aqueles que sentem necessidade*” e para clarificação de aspectos de carácter científico-pedagógico, nomeadamente:

“Saber se a prática do Pré-Escolar se deve aproximar do 1º Ciclo ou vice-versa.

É patente nos relatos destes docentes a perspectiva de que na sua escola se desenvolve uma prática articulada eficiente, considerando as suas práticas, “*boas práticas*”, segundo suas próprias palavras.

Parece-nos evidente a noção de que o empenho, a dedicação e a união entre docentes dos dois ciclos, desencadeia dentro da própria escola estratégias e mecanismos internos que viabilizam a transferência e a partilha de conhecimentos.

Efectivamente parece-nos claro, pela informação recolhida, que existe por parte de cada escola um processo de apropriação das intenções delineadas nos documentos, que em muito se compadece com as relações interpessoais desenvolvidas entre os seus membros.

Na escola D. Inês verifica-se o estigma da diferença de estatuto entre Educação de Infância e Ensino Básico, que apesar do esforço desenvolvido

pelas medidas legislativas implementadas no sentido da equidade de estatuto e da continuidade de conteúdos, teima em permanecer nas representações docentes.

Além de termos verificado nos registos das respostas dos docentes da escola D. Pedro, as sugestões de actividades promotoras de trabalho em grupo, não se verificaram referências à dicotomia entre estatutos. À partida estes são indicadores de um bom clima de escola, promotor de sinergias de comunicação e colaboração entre docentes, que ultrapassa as intenções dos documentos.

Os docentes da Escola D. Inês, inteiramente conhecedores do Projecto Educativo do Agrupamento, consideram que a elaboração do Plano de Acção da Escola pretende promover a articulação curricular, afirmam que “*a intenção é mesmo essa*”, havendo no mesmo “*vários momentos de articulação*”, que tornam esta atitude “*frequente e contínua*”.

Surgem nesta escola algumas referências às barreiras sentidas na implementação destas intenções, sendo que “*esta é uma preocupação unilateral*”, sentida só pelo Pré-Escolar.

Na escola D. Pedro, também conhecedora na sua totalidade do Projecto Educativo do Agrupamento e igualmente do Plano de Acção da Escola, demonstram a já anteriormente citada fluência de comunicação com o Agrupamento, mas também a existência de um sistema de comunicação interna, entre os seus membros, aparentemente eficiente.

Consideram os mesmos que o Plano de Acção da escola promove a articulação entre ciclos uma vez que:

“ *É elaborado para os dois ciclos...com um plano anual de actividades comum*”.

Consideram também os docentes desta escola que este último documento (Plano de Acção), é também promotor da articulação “*inter-turmas*”.

A escola D. Pedro indicia pelas respostas dos docentes, a existência de um sistema de comunicação dentro da própria escola profícuo, o que efectivamente é bastante positivo para o desenvolvimento de uma dinâmica interna articulada.

Começa a vislumbrar-se nos discursos dos docentes uma diferença quanto ao espírito de união, tendo a intenção de trabalhar em unísono no prosseguimento dos mesmos objectivos.

2.1.2 Os Coordenadores do Conselho de Docentes

Segundo a opinião dos Coordenadores do Conselho de Docentes no Pedagógico, o Agrupamento rege-se pelo princípio da colaboração entre parceiros e autonomia das escolas na organização das actividades educativas;

“Os princípios definidos no Agrupamento, permitem aos estabelecimentos autonomia de... elaborarem os seus documentos...e permitem a participação de todos os interessados nas diferentes estruturas...a participar em projectos com base em parcerias”.

Parece-nos que os actores de nível intermédio ou local gozam de autonomia na elaboração dos documentos de operacionalização das orientações do Agrupamento, pelo que à semelhança do que refere Brites Ferreira (2001: 43-44), são deixadas margens de abertura, que permitem a ocorrência de práticas diferenciadas, que podem ou não distanciar-se do planeado.

Os princípios definidos no Agrupamento chegam às escolas não só pela transferência de informação veiculada nas reuniões de Conselho de Docentes e de Coordenação de Ano, bem como pela elaboração dos documentos formais da escola; Plano de Acção, Plano Anual de Actividades, e Projecto Curricular de Turma.

Os Coordenadores consideram existir uma boa fluência de comunicação entre órgãos, nomeadamente entre Conselho de Docentes e Conselho Pedagógico, considerando que o tratamento da informação é igualitário. Afirmam sobre isso que

“Quando expostas sugestões do Pré-Escolar e 1º Ciclo, estas podem ou não ser consideradas, à semelhança dos outros ciclos, dependendo da exequibilidade, determinada por votação”.

No entanto não deixam os mesmos de referenciar que a maior parte das vezes os assuntos referentes ao Pré-Escolar são submetidos para segundo como nos transmitiu um dos Coordenadores inquiridos:

“Muitas vezes os assuntos tratados em Pedagógico não vão de encontro às características específicas da educação Pré-Escolar”.

2.1.3 O Presidente do Agrupamento

Para que nos fosse possível perceber as estratégias comunicacionais de divulgação de informação dentro da organização, questionámos o Presidente sobre como era dado a conhecer o Projecto Educativo à Comunidade. Percebemos pelo conteúdo da resposta que existe um *site* do Agrupamento acessível a toda a comunidade, sendo que, quem estiver interessado, a ele deve aceder.

Relativamente à comunidade educativa em concreto diz-nos que:

“Todos os seus agentes, bem como a associação de pais e Encarregados de Educação têm acesso directo ao documento, podendo e devendo sempre que achem

*pertinente, dar o seu contributo para a sua
revisão/actualização”*

Verifica-se que os órgãos centrais do Agrupamento se disponibilizam a fornecer informação a todos aqueles que desejarem, mostrando-se receptivos a sugestões.

A resposta não nos revela a existência de momentos formais, específicos para a divulgação do Projecto Educativo do Agrupamento à Comunidade Educativa. Como vimos anteriormente nas entrevistas aos docentes, todos se mostraram conhecedores do mesmo, pelo que consideramos que apesar da não existência de momentos formais para a divulgação do mesmo, a informação veicula, subentende-se através das estruturas de orientação educativa que situando-se a um nível de gestão intermédia fazem a ligação entre os órgãos centrais e as escolas.

Refere ainda o Presidente do Agrupamento que promover a articulação entre ciclos é uma das preocupações do Agrupamento, aliás claramente expresso no Projecto Educativo como faz questão de mencionar.

Continuando a sua resposta, a mesma parece indiciar que toda a responsabilidade é colocada na mão dos docentes em concreto, pelo que os órgãos centrais não interferem nas mesmas, é o que depreendemos da análise das palavras proferidas:

*“ A articulação resulta mais fácil, em função da
realidade vivida em comum. Assim, os
melhoramentos/adequações acontecem no dia – dia”.*

Os dados acima referidos realçam que, em termos de comunicação, ela existe como elemento unificador da acção entre as estruturas que compõem o Agrupamento, garantindo o consenso com o tema de intervenção e os objectivos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento. No entanto não garante de todo o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes aquando da execução das actividades delineadas nos planos.

3. Organização

3.1 Estatuto, Condições Materiais, Organigrama

3.1.1. Os Docentes

Entre os docentes da escola D. Inês, verifica-se uma certa insatisfação em relação às práticas de articulação, diz-nos um docente que os colegas

“Não colocam nessa articulação o mesmo empenho, o mesmo esforço, a mesma entrega”. “Poderiam existir melhores resultados”

revelando a necessidade de um maior espírito de equipa e um reconhecimento efectivo por parte de todos, dos benefícios da articulação curricular para o processo educativo.

Relembremos que tal como já referimos anteriormente, trabalhar em conjunto não faz parte da cultura docente, pelo que ser-nos-há permitido pensar que essa realidade está a mudar, no entanto para que o processo de mudança vá acontecendo e se combata aquela *“espécie de inconsciente colectivo”*, de que Hutmacher (1995: 52) fala, é necessário que o docente tenha um real conhecimento do processo, das vantagens e do modo de concretização das novas dinâmicas. Lembremos que os docentes desta escola reconheceram a necessidade de se fazer formação nesta área.

A elaboração de um Plano Anual de Actividades comum é condição considerada suficiente para que se respeitem os princípios da articulação e se superem dificuldades ou constrangimentos é o que nos parece quando um docente afirma

“Não sinto constrangimentos porque o contacto e as actividades são feitas...dentro de um plano de actividades, a

existirem dificuldades será na forma como são organizadas e estruturadas as actividades”.

Quanto às medidas tomadas para que se proporcione um processo de transição harmonioso às crianças, dizem os docentes que nesta escola existe a preocupação de estabelecer contacto e transmitir informação por parte das Educadoras ao Professor que vai receber as suas crianças e afirmam:

“Tento sempre documentar o percurso educativo no seu processo individual que acompanhará o aluno”.

Reconhece-se também nos discursos dos Educadores a importância do envolvimento da criança neste processo, referem-nos que usam como estratégias para tal:

“Motivando a criança para a nova etapa...dando-lhe a conhecer os novos espaços, conhecendo a nova professora, transmitindo à criança a noção de que o ambiente futuro é securizante”.

A diferença de estatuto entre ciclos é uma realidade, mencionam alguns dos inquiridos com um chavão já conhecido e que teima em permanecer quer nos discursos, quer no subconsciente dos docentes:

“O Pré-Escolar é ainda considerado o parente pobre da educação”.

Esta é a opinião que uma Educadora revela ter, por sentir que o seu trabalho não é valorizado pelos docentes do ciclo subsequente. Transmitindo um certo lamento pela situação afirma perante nós que:

“Não dão importância ao trabalho realizado (no Pré-Escolar), nem mostram interesse em perceber”.

Apesar de por vezes o trabalho no Pré-Escolar ser dúbio para alguns docentes do 1º Ciclo, não deixa no entanto de se reconhecer importância significativa ao processo de avaliação, já que como referem os docentes,

“Terá de qualquer forma que haver uma aquisição de competências”.

Quando se referem à aproximação dos dois ciclos em termos de práticas, os docentes consideram que;

“Só remando para o mesmo lado é que podemos levar este processo a bom porto”.

pelo que a aproximação é preponderante. No entanto deve ser o pré-escolar a percorrer esse trajecto, consideram os docentes desta escola, quando afirmam:

“Tem mais razão de ser o contrário, o Jardim-de-infância a aproximar as suas práticas ao 1º Ciclo”.

Quanto à preparação do início do ano lectivo e à definição de competências a desenvolver, sob a perspectiva de um processo organizado em comum com sequencialidade, parece não se notar um verdadeiro empenho já que conforme afirmam:

“Fazemos reuniões, trocamos informações, mas nem sempre ou quase nunca esmiuçamos o assuntos...o que

deveria acontecer para que as coisas acontecessem. Nada fica vinculado e o 1º Ciclo desresponsabilizado”.

Na escola D. Pedro apesar de considerarem (como vimos anteriormente), que têm sucesso na implementação das práticas articuladas, não deixam de considerar que há uma certa insegurança entre os docentes em mostrar ao outro o que faz e como faz, por receio, dizem:

“De uma avaliação menos correcta”.

Eis aqui assumida pelos próprios, a tendência ao isolamento e o medo da exposição do seu trabalho aos outros, tendências que há muito se verificam em estudos desenvolvidos nas escolas, por investigadores na área da educação e mais propriamente das questões da cultura docente.

Consideram os mesmos que há uma forte tendência para;

“O nível seguinte atribuir ao nível anterior aquilo que é mais negativo”.

Tal como ficou claramente explícito na súpula do capítulo II, que dedicámos à temática da articulação propriamente dita, um bom trabalho de equipa necessita de uma mudança de mentalidades e de um incremento da comunicação.

Apesar de considerarem que a proximidade no espaço físico é um factor propício à articulação, acham também os docentes da escola D Pedro, que é importante os docentes:

“Reunirem-se e conhecerem os conteúdos programáticos, o trabalho na sala de aula com os alunos, problemas de comportamento e aprendizagem, sem receios”.

Se assim o pensam, assim o fazem. Os docentes informam-nos que é prática comum nesta escola, nos momentos de transição, promover:

“Visitas às salas de aula em funcionamento e apresentar as crianças à futura nova professora”.

A informação escrita é tida como muito importante, já que será este o ponto de partida para a prospecção do trabalho a desenvolver com e para aqueles alunos, no ano que se segue. Sobre isso referem que:

“ É importante porque é um indicador dos pré-requisitos de cada aluno que permite ao Professor com maior facilidade perspectivar o tipo de Projecto Curricular de Turma, que deverá elaborar para o grupo”.

Quanto ao processo de aproximação dos dois ciclos, pensam o docente que deverá existir uma aproximação mútua. Se por um lado o Pré-Escolar deve proceder a uma preparação do aluno em termos de regras, por outro lado, dizem que no 1º Ciclo não precisam de um rigor em termos programáticos para aprender;

“Não é preciso um aluno estar sentado cinco horas a uma secretária para fazer aprendizagens”.

Os conteúdos programáticos podem ser dados numa interdisciplinaridade, diversificando as actividades ao máximo. Percebe-se aqui uma consciencialização da necessidade de uma mudança em termos de

métodos de trabalho para o desenvolvimento daquela continuidade educativa que tão intensivamente temos vindo a abordar.

3.1.2 Os Coordenadores do Conselho de Docentes

Se entre as escolas existem algumas referências a dificuldades inerentes à implementação das práticas articuladas, que dizem respeito à relação entre as pessoas e ao estigma da diferença de estatuto, os coordenadores do Conselho de Docentes, estando ao nível dos órgãos de gestão intermédia, consideram que as propostas nascem sempre das próprias escolas e “*são sempre aprovadas*”.

A estabilidade do corpo docente tem sido efectivamente uma mais valia sentida pelos órgãos de gestão, no trabalho desenvolvido em prol das dinâmicas articuladas. Dizem a propósito que:

“Com a estabilidade do corpo docente este processo é facilitado. A plurianualidade permite a continuidade do trabalho e a estabilidades nas relações...o aprofundamento do conhecimento mútuo e a intervenção nas dinâmicas da escola”.

Parece-nos que os órgãos de gestão intermédia possuem sobre a realidade das escolas um “*feedback*” positivo relativamente a esta questão.

No entanto são os mesmos de opinião que os docentes são vulneráveis à manifestação de comportamentos de antipatia relativamente aos seus colegas ou de insatisfação relativamente à sua colocação por três anos num local distante que poderá comprometer o desenvolvimento dos trabalhos de articulação.

Vejamos a citação que tão claramente ilustra esta concepção;

“Caso o docente não crie empatia com a escola e todos os seus elementos, pode tornar-se desfavorável”.

É peremptória ao nível da gestão intermédia a opinião de que, segundo suas próprias palavras:

“A articulação entre os dois ciclos existe”,

No entanto não deixam de ser referidas como condições de mais-valia a existência de recursos materiais e humanos a que muito auxilia também o acréscimo do trabalho em equipa.

A disponibilidade docente e a abertura a novas e diferentes iniciativas, aliadas às estruturas de Orientação Educativa do Agrupamento, são fundamentais, quando:

“Convergem para o mesmo fim”.

Retrata-se nesta concepção a noção da escola como uma organização em que os indivíduos que a constituem se influenciam e se movem orientados por uma filosofia comum, determinada nos objectivos do Projecto Educativo do Agrupamento e revemos a concepção de Leite quando refere que a inovação tem de ser sustentada *“numa equipa guiada por uma visão comum”* (2005: 138).

Nenhuma destas condições dispensa a necessidade de formação na área da articulação, tanto para Professores como para Educadores pois ajudá-los-á a chegarem perto uns dos outros. Consideram estes docentes que:

“A formação vai ajudar o Pré-Escolar a articular mais e melhor com o 1º Ciclo e o 1º Ciclo a articular mais e melhor com o Pré-Escolar “.

Através da formação os Professores potenciam a assunção de uma atitude activa na adopção e implementação de novas e melhores práticas.

3.1.3 O Presidente do Agrupamento

Quando questionámos o Presidente quanto ao facto de a articulação constituir ou não uma realidade do Agrupamento, o mesmo respondeu peremptoriamente que sim, existe. Considera que a articulação curricular constitui uma realidade no seu Agrupamento e considera como facto que evidencia isso mesmo, a partilha do mesmo espaço físico. Diz-nos de seu parecer que:

“Atendendo ao facto de neste Agrupamento os Jardins-de-infância integrarem as escolas do 1º Ciclo e todas as reuniões se desenrolam com a presença e participação de todos a articulação resulta”.

Estas são as condições que propiciam no parecer do Presidente o desenvolvimento de um trabalho de colaboração conducente ao estabelecimento de fases de transição harmoniosas.

Temos vindo a perceber que efectivamente a proximidade geográfica pode ser usada a favor da articulação curricular, o mesmo será dizer que se as escolas estivessem afastadas reunir condições à articulação seria uma tarefa mais difícil. No entanto como vamos depreendendo deste nosso

estudo, a proximidade geográfica só por si não justifica a existência de um trabalho em colaboração.

Quisemos perceber quais seriam as propostas para uma eventual melhoria da articulação curricular entre os ciclos de que temos vindo a tratar, no entanto o Presidente não apresentou propostas.

Como já percebemos nesta fase do trabalho as práticas entre escolas não são propriamente iguais, quando nos referimos à aplicação dos objectivos delineados pelos órgãos do Agrupamento, pelo que somos levados a pensar que; ou o Presidente considera que tudo decorre conforme o programado, ou então a realidade concreta dos factos não chega até si, o que não deixa de ser possível já que no interior de cada escola é provável a existência de uma espécie de currículo oculto, que tal como o nome indica não se torna visível aos olhares exteriores.

Quando questionado quanto à sua própria noção da necessidade de promover formação aos docentes na área da articulação curricular, não deixa de ser curiosa a resposta do mesmo, já que, nos parece segundo suas palavras que a proximidade física dos estabelecimentos anula a necessidade de formação neste sentido:

“...Não tem havido, neste Agrupamento formação neste âmbito, pelo facto, já antes referido, dos JI e EB1 se situarem no mesmo edifício, o que permite à partida, uma articulação mais fácil e eficiente”.

Na mesma lógica de pensamento, quando questionado sobre as iniciativas promovidas pelo Agrupamento para formar os docentes neste domínio, a resposta obtida assume a coerência da anterior e diz-nos que:

“A promoção/convocatória de reuniões conjuntas (reuniões de Estabelecimento) com a regularidade de uma por mês, e as extraordinárias necessárias, são momentos de partilha de experiências individuais, úteis ao

desenvolvimento e concretização da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB”.

Parece-nos que não existe no órgão de Gestão máximo do Agrupamento uma preocupação significativa com a questão da articulação desenvolvida entre o Pré-Escolar e o 1ºCEB. Concluimos pelo exposto que o Presidente considera estarem criadas as condições necessárias e suficientes à promoção da articulação, subentendendo que tudo o resto compete aos Professores desenvolver o melhor possível. No entanto não nos parece que a concepção das necessidades que os docentes revelaram no conteúdo da entrevista seja a mesma que o órgão de Gestão na figura do Presidente tem. O que revela ou uma comunicação ineficiente ou uma falta de preocupação atribuída à questão.

4. Apreciação dos Resultados

No termo deste capítulo, e reiterando a ausência de qualquer pretensão a generalizações, dado o carácter do estudo, realizado num tempo e num contexto específico, a nossa intenção limita-se a um modesto contributo para o conhecimento das diversas realidades que povoam o nosso Sistema Educativo, promovendo assim a expansão de mais e melhores formas de actuação.

Na senda da resposta às questões delineadas no início do nosso trabalho, inquirimos para o efeito os docentes directamente relacionados com a organização pedagógica em patamares distintos de acção, de acordo com a estrutura hierárquica do Agrupamento. Nesse sentido inquirimos os docentes de duas EBI'S semelhantes em termos de estruturas físicas e humanas, dois Coordenadores do Conselho de Docentes, respectivamente do 1º Ciclo e Pré-Escolar e por fim o Presidente do Agrupamento.

Explorados os diferentes patamares esboçaremos de seguida um quadro conclusivo dos resultados obtidos, aludindo às implicações

subjacentes no panorama da articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo.

Concebendo a escola como um sistema organizado, gerador de um processo de influência entre elementos que se misturam, sendo por vezes difícil distinguir onde começa e onde acaba a dimensão de uma análise, tentaremos de uma forma ordenada seguindo os parâmetros delineados na análise empírica transmitir o que de mais significativo recolhemos deste contexto educativo.

Assim, relativamente aos aspectos pedagógicos; consideramos que a articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo é um objectivo ainda em processamento. Revela-nos o nosso estudo que os docentes de uma forma geral consideram importante promover a sequencialidade de ciclos e assumem essa como uma responsabilidade do docente.

Há uma tendência entre os docentes em se pensar que a informação que possuem sobre os alunos é uma forma de proporcionar transições harmoniosas, mas parece-me que essa condição é sim facilitadora para o docente, na medida em que os ajuda a elaborar os Projectos Curriculares de Turma, nem por isso se revela facilitador ou vantajoso para atenuar os receios sentidos pelas crianças.

Verifica-se também que a proximidade geográfica é tida como um elemento facilitador da articulação.

Respeitam os requisitos das orientações legais quanto à elaboração dos documentos, que eles próprios consideram promotores da articulação, no entanto parece-nos que no campo da operacionalização, os docentes fazem como acham que está correcto, de acordo com a experiência profissional e as suas próprias motivações, já que como se verifica no estudo ninguém fez formação na área da articulação curricular.

Chamamos especial atenção para um pormenor que ressaltou deste estudo, passível de uma posterior análise mais aprofundada que consideramos pertinente salientar quando falamos na formação dos docentes para a articulação. Recordemos que anteriormente (ponto 1.1.1 do Cap.V)

quando expusemos a avaliação de uma escola referentemente ao seu Plano Anual de Actividades, consta da mesma que:

“ Foi opinião geral que o Plano de Actividades deverá incidir em menor número de actividades em comum ao longo do ano havendo no entanto Projectos a que se deve dar continuidade”

Não sabendo os motivos que levaram os docentes a fazer tal avaliação, não deixa de ser curiosa esta observação, vinda precisamente da escola que mais evidencia uma atitude favorável à articulação curricular. Talvez esta conclusão a que os mesmos chegaram se prenda com lacunas emergentes da falta de formação dos docentes na operacionalização das práticas articuladas, que por momentos se poderão desviar dos efeitos pretendidos. Tal como nos diz Leite (2005: 75), a formação é um “*instrumento privilegiado*” de atribuição de competências aos professores, que lhes permite exercer novos papéis e alterar hábitos com vista à concretização de determinados objectivos.

Quando no início do nosso trabalho nos questionámos sobre a existência de funcionamentos e práticas diferenciadas entre escolas formalmente idênticas, o nosso estudo diz-nos que sim.

Efectivamente na análise comparativa das duas escolas verifica-se uma predisposição interna diferente para o trabalho em grupo, que nos leva a concluir que as relações interpessoais condicionam a concretização das práticas. A organização escola é constituída por um sistema humano, em que as pessoas que a compõem, tal como diz Chiavenato (1993: 493), são “*complexas*”, e reagem de forma diferente às situações, pelo que a sua atitude é imprevisível e pode desviar-se das expectativas ou intenções da administração.

No que diz respeito aos aspectos comunicacionais; Verificamos que de uma forma geral a informação veicula entre a estrutura hierárquica do Agrupamento e chega até às escolas. Os objectivos e intenções delineados

no Projecto do Agrupamento são operacionalizados nas escolas, pelo menos no que diz respeito à documentação elaborada.

Quando no início do nosso trabalho nos questionámos se as práticas articuladas seriam beneficiárias de um bom sistema de comunicação, chegámos à conclusão dentro do nosso contexto de análise, que a comunicação não é condição suficiente para que a articulação efectiva aconteça. É evidente a importância que assume na difusão dos princípios orientadores da acção educativa que conduzem à elaboração dos documentos formais entre os vários níveis e as várias escolas do Agrupamento, mas não é preponderante na operacionalização dos mesmos.

Existe uma concepção no órgãos de gestão superior e nos órgãos de gestão intermédia de que a articulação existe, opinião esta que se torna divergente quando se chega às escolas. No nosso entender parece-nos que existe um deficit de informação, talvez devido à existência de um hiato entre a escola e os órgãos de gestão intermédia relativamente à monitorização das práticas no concreto.

Parece-nos que o “*feedback*” obtido pelo Agrupamento relativamente às dificuldades de operacionalização das práticas articuladas se concebe na base da generalidade, ou seja ao Agrupamento chega a informação de que as actividades foram planificadas e concretizadas, pormenores relativos ao processo não nos parece que sejam mencionados, até porque é atribuída uma margem de autonomia às escolas que lhes permite decidirem o que fazer e como.

É reconhecida pelos docentes a necessidade do estabelecimento de um sistema de comunicação interno dentro da escola, entre os seus membros para que se organizem actividades articuladas entre ciclos, no entanto o estabelecimento desta comunicação só por si não é suficiente para promover o empenho entre os docentes na implementação das actividades. Não obstante a importância de um sistema de comunicação eficiente na estrutura hierárquica do Agrupamento como elemento básico de entendimento entre as pessoas, parece-nos que mais importante é o estabelecimento de uma boa rede de relações entre o corpo docente da escola para que a articulação se

concretize. As actuações de cada docente resultam da forma como vivem a profissão.

Um bom clima de escola que facilmente se percebe no discurso de alguns docentes parece ser indicador do desenvolvimento de um bom trabalho em equipa.

Sobre os aspectos organizacionais, é curioso que os docentes continuam a falar em “*novos espaços*”, “*nova etapa*”, “*nova realidade*”, quando se referem à realidade que as crianças do Pré-Escolar vão encontrar no momento em que transitarão para o 1º Ciclo. Farão sentido estas expressões num contexto de articulação curricular e sequencialidade educativa? Os discursos que ao mesmo tempo são pró articulação e pró continuidade educativa, de repente são traídos por expressões que tão evidentemente caracterizam a diferença.

Assiste-nos, nesta fase do nosso trabalho o direito de pensar ou imaginar que em condições ideais, numa escola onde Jardim de Infância e 1º Ciclo já partilham os mesmos espaços, não deveria fazer sentido tais expressões, já que as metodologias, as estratégias e a organização espacial revelariam uma harmonia operacional, demarcada por um aumento de exigência e complexidade no tratamento dos conteúdos de acordo com o progressivo desenvolvimento intelectual das crianças.

Quando falamos nas estratégias de implementação da articulação e promoção da continuidade educativa, os docentes confirmam a necessidade da comunicação, do trabalho em equipa, das práticas em conjunto, guiadas por objectivos comuns, mas não ponderam a criação de novas metodologias de ensino ou de organização de espaços para a conquista desses intentos.

Talvez a formação de uma equipa de acompanhamento e monitorização das actividades articuladas, cujas funções incidiriam sobre a orientação, esclarecimento, motivação e formação dos actores educativos, não fosse de todo descabida.

Parece-nos também que a autonomia, bem-intencionada que os órgãos centrais do Agrupamento depositam nas escolas para elaboração e

implementação das práticas, nomeadamente de articulação entre ciclos, acaba por ter algumas desvantagens, uma vez que fica ao critério dos docentes o que fazer e como fazer, opções estas assentes na ausência de formação para tal.

Não ficou visível no estudo uma real preocupação do Órgão de Gestão relativamente à promoção da articulação curricular entre os dois ciclos mencionados, parecendo-nos que estes consideram que ela existe e que estão criadas as condições mínimas necessárias. Promover a formação não é efectivamente uma preocupação latente.

A forma como as escolas se organizam para promover a articulação curricular tem uma base comum idêntica a todos que é a elaboração de um Plano Anual de Actividades comum para o 1º Ciclo e Pré-Escolar, as estratégias de implementação variam condicionadas por um conjunto de factores relacionados com a forma como os docentes sentem e vivem o seu trabalho, que variam entre as actividades desenvolvidas em conjunto e as actividades desenvolvidas isoladamente sob a orientação de um tema comum.

Existe ainda subjacente ao trabalho de cooperação o estigma da diferença de estatuto, apesar de considerarmos que tem vindo a melhorar. Percebemos pela informação recolhida que um dos segredos para o “sucesso” é efectivamente assumir a escola como um todo no devido respeito pelo estatuto e funções de cada um.

Efectivamente verificamos que no Agrupamento estudado existem diferentes formas de apropriação por parte dos docentes das orientações formais relativamente à articulação entre o 1º Ciclo e o Pré-Escolar. Se numa escola existe o cuidado em manter os documentos em conformidade, noutra os docentes manifestam orgulho na forma como os operacionalizam. Se numa escola vemos manifestações de desânimo e uma consciencialização de que se poderia fazer melhor, noutra sentimos o orgulho pelo trabalho realizado.

Verifica-se que a articulação curricular não é sentida por todos os intervenientes como uma prioridade.

A opinião que emana dos órgãos centrais do Agrupamento é a de que a articulação acontece, no entanto somos levados a concluir que nem sempre a intenção confirma a prática.

CONCLUSÃO

Tal como é esperado na derradeira fase de um processo de investigação, cabe-nos a complexa função de emitir algumas conclusões quanto ao mesmo, de acordo com toda a informação recolhida, sob a égide de um levantamento teórico adequado à temática.

Assiste-nos o orgulho pelo alcance de um dos objectivos a que nos propusemos no início desta dissertação que foi o de levar a bom termo este Projecto, superando dificuldades e constrangimentos com os quais nos fomos deparando e que de alguma forma condicionaram a concretização do mesmo.

A intenção principal que guiou este nosso trabalho foi efectivamente perceber as diferentes formas de apropriação e execução das práticas articuladas, num Agrupamento de Escolas regido por um Projecto Educativo comum. Tais intenções determinaram as nossas opções metodológicas.

Abordar a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCiclo, implica antes demais perceber a relevância de cada um dos níveis no percurso formativo do indivíduo. Implica também o conhecimento e reconhecimento por parte dos docentes das diferenças que os caracterizam e que conduzem a educação no sentido de um percurso evolutivo de formação, capaz de responder às exigências sociopedagógicas que actualmente se exige às escolas.

A evolução histórica de cada um destes níveis tem sido marcada por diferenças, tanto ao nível das funções como da formação e estatuto dos docentes e a ambiguidade do papel da Educação de Infância dividida entre as funções assistenciais e pedagógicas trouxe à mesma algumas dificuldades na implementação da sua identidade.

Actualmente a existência de documentos de orientação curricular para o Pré-Escolar, não só uniformizam o seu trabalho como também lhe atribuem uma identidade e confirmam uma intenção de continuidade, apelando assim à necessidade de se conhecer melhor os seus efeitos na relação com o ciclo subsequente.

O nosso trabalho demonstrou-nos que apesar da existência de uma estrutura de organização e gestão escolar que se rege por princípios unificadores de acção, a apropriação que cada escola faz das orientações comuns, induzida por factores de ordem humana determinam uma diversidade de funcionamentos. Não obstante a existência de um sistema de comunicação eficiente entre as estruturas do Agrupamento, mais importante nos parece o estabelecimento de um sistema interno de comunicação eficiente entre o corpo docente da escola.

Não basta que a filosofia do Agrupamento privilegie a articulação entre ciclos e a continuidade educativa, para que ela aconteça. É necessário que o corpo docente reúna condições propícias ao seu envolvimento na acção, condições essas que se prendem com a relação entre os docentes, a formação e predisposição à inovação e mudança.

É evidente a necessidade de um trabalho de formação em torno das mentalidades, capaz de estreitar a ligação entre os dois ciclos mediante medidas de fundo no âmbito das políticas educativas.

Integrar a Educação de Infância (na faixa etária dos 3 aos 6 anos) no Sistema de Ensino obrigatório seria um marco importante na afirmação da profissionalidade deste nível etário.

Formar um novo grupo de docentes aptos a leccionar nos dois ciclos talvez resultasse numa forma de uniformizar práticas e promover a sequencialidade educativa.

Incluir na formação inicial dos docentes o desenvolvimento de práticas curriculares transversais munia os docentes da capacidade de saber executar, aquelas intenções que por vezes até se têm, mas que nem sempre se sabe como. Permitir-lhes-ia também a compreensão dos processos e o esclarecimento de dúvidas e inseguranças que facilitam a adopção de novas metodologias de trabalho.

Dinamizar processos de formação em contexto que promovam uma alteração de hábitos enraizados e o desenvolvimento do trabalho colaborativo deve permanecer como uma preocupação dos Agrupamentos.

A formação proporciona aos Professores uma abertura e predisposição à mudança que tanto quanto possível se idealiza útil, ou seja, de acordo com as dificuldades sentidas e as exigências específicas do contexto educativo, tornando assim o Professor um profissional capaz de responder aos desafios que lhe são colocados na sua prática directa perante os seus pares e os seus alunos.

À medida que fomos elaborando este trabalho percebemos que a temática da articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo tem vindo a proliferar no âmbito das teses de Mestrado, facto este que talvez se deva ao caso de cada vez mais Educadoras de Infância concluírem o Grau de Mestre na sua formação Académica.

Por momentos pensámos que este seria mais um, e não deixa de o ser efectivamente, no entanto não deixamos de considerar valorativo este nosso contributo para o conhecimento das realidades que povoam o nosso Sistema de Ensino, até porque a problemática da articulação curricular abarca uma possibilidade diversificada de perspectivas de análise, podendo assim cada modesto contributo colaborar para um conhecimento mais amplo da questão.

Consideramos no final da nossa investigação que seria interessante para o aprofundamento da mesma, estudar a problemática do clima de escola e as suas implicações na promoção das práticas de articulação curricular entre ciclos. Assunto este que poderá ser retomado em fase posterior e no âmbito de um novo projecto formativo.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N., (1989), Inovação Educacional e Formação de Professores, in Aprender, nº 7, pp.25-30.
- ALARCÃO, I., (2008), Considerações finais e recomendações, in Relatório do estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, CNE, pp.114-127.
- ALVES, M., (1992), “ O processo de Mudança”- texto 3, in Caderno nº3, I módulo, Porto, ISET, pp. 45-65.
- ALVES-PINTO, C., (1995), Sociologia da Escola, Alfragide, McGraw-Hill.
- ALVES-PINTO, C., (1998) “Escola e Autonomia”, in DIAS, A.G. SILVA, A. M., ALVES-PINTO, C., HAPETIAN, I., (eds), Autonomia das escolas, um desafio, Lisboa, Texto Editora, pp: 10-24.
- AMIGUINHO, ABÍLIO, et al, (1998), Desenvolvimento de Integração, organização e funcionamento numa escola básica integrada, estudo de caso, M.E.
- ARROTEIA, J., et al, (1997), Gafanha da Nazaré: escola e comunidade numa sociedade em mudança, in ALVES, N., Escola e Comunidade local, Lisboa Instituto de Inovação Educacional, pp: 41-63.
- ARROTEIA, J., (1998), Análise Social e Acção Educativa, Aveiro, Universidade de Aveiro
- BAIRRÃO J., (1998), O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar, Lisboa, ME, pp. 43-88.
- BARBOT, M., J., e CATAMARRI, G., (2001), Autonomia e Aprendizagem, a Inovação na Formação, Porto, Rés Editora.
- BARROSO, J., (1992) Fazer da Escola um Projecto, in CANÁRIO, R., (org), Inovação e Projecto Educativo de Escola, Lisboa, Educa.

- BARROSO, J., (1996), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- BENAVENTE, A., (1990), *Escola, Professores e processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- BERTRAND, Y., e GUILLEMET, P. (1988), *Organizações: uma abordagem sistémica*, Lisboa, Instituto Piaget.
- BOWDITCH, J. L. e BUONO, A. F., (1992), *Elementos de comportamento organizacional*, S. Paulo, Livraria Pioneira.
- BRITES FERREIRA, J., (2001), *Continuidades e discontinuidades no ensino básico*, Leiria, Edições Magno.
- BRONFENBRENNER, U., (2002), *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*, Porto Alegre, Artmed.
- CANÁRIO, R.(1992), “Estabelecimento de ensino, inovação e a gestão de recursos Educativos”, in NÓVOA, (ed.), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp.165-185.
- CANÁRIO, R. (1992 a), *O estabelecimento de ensino no contexto local*, in CANÁRIO, R., (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa Educa.
- CANÁRIO, R. (1999), “A escola, a autonomia e a territorialização da acção educativa”, in *Aprender* nº 23, pp.: 25-31, Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- CARDOSO, A., P., (2001), *A receptividade dos professores à inovação pedagógica: influência de variáveis do professor e do contexto escolar*, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, nº3, pp. 35-59.
- CASCÃO, F. e NEVES, A. (2001), *Liderança e animação de equipas*, colecção académica, nº2, Porto, Edições IPAM.
- CHIEVANATO, I., (1993), *Introdução à teoria geral da Administração*, S. Paulo, Makron Books.
- CHIAVENATO, I., (1993) *Teoria Geral da Administração*, 4ªEdição S. Paulo, McGrawHill.
- COELHO, A.M.S. (2004), *Educação e cuidados em creche, conceptualizações de um grupo de Educadoras*, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

- COELHO, C.M., FERREIRA, A., B., NEVES, M., F., (2007), Educação básica dos 2/3 aos 11/12 anos: o caso da Madeira, in PEQUITO, P., e PINHEIRO, A., (org.), Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de Infância, Porto, ESE Paula Franssineti, Gailivro pp.113-123.
- CORREIA, J.A., (1991), Inovação pedagógica e formação de professores, Edições Asa, Rio Tinto.
- COSTA, J., (1996), Imagens organizacionais da escola, Porto, Edições ASA
- DINIS, R., e ROLDÃO, M.C., (2004), Gestão curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico: discursos e práticas, in COSTA (et al), Gestão Curricular, percursos de investigação, Universidade de Aveiro.
- DRUCKER, P.(1999), Desafios da Gestão para o séc. XXI, Lisboa, Civilização Editora.
- ESTEVES, M., (2006), Análise de conteúdo, in LIMA, J.A., e PACHECO, J.A. (org.), Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses, Porto, Porto Editora, pp.106-126.
- FERNANDES, M., R., (2000), Mudança e inovação na pós-modernidade, perspectivas curriculares, Porto, Porto Editora.
- FERREIRA, A. B., (2005), Funções da Educação de Infância: evolução de conceitos e práticas. Dissertação de mestrado, Univ. de Aveiro.
- FERREIRA, C., et al, (1996), Psicologia das Organizações, Alfragide, McGraw-Hill.
- FERREIRA M. C., (2005), Inovação e mudança, trilhos da organização escola: uma escola em mudança com o projecto educativo, Porto, Universidade Portucalense.
- FORMOSINHO, J.(1995, b), A Educação pré-escolar em Portugal, in Perspectivar a Educação, nº12, Dez., pp.: 9-27.
- FORMOSINHO, J. e VASCONCELOS, T., (1996), Princípios orientadores para a Educação Pré-escolar (versão provisória), CNE, Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J, (1997) Comentário à Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, in Educação Pré Escolar, legislação, Lisboa, Ministério da Educação.29-43.

- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (1998), A Administração das escolas no Portugal democrático, in www.cursoverao.pt, (consulta realizada em 15.01.08).
- FORMOSINHO, J., (1999), De serviço do estado a comunidade educativa, in FORMOSINHO (et al), Comunidades Educativas, Novos desafios à educação Básica, Braga, Litografia AC.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, j. (2000 a), Reforma e mudança nas escolas, in FORMOSINHO et al, (ed.), Políticas Educativas e Autonomia das escolas, Lisboa, ASA, pp.15-28.
- FORMOSINHO, J., (2000 b), “ A escola das pessoas para as pessoas, para um manifesto anti-burocrático”, in FORMOSINHO, J., FERREIRA, F., I., MACHADO, J., (eds), Políticas Educativas e Autonomia das Escolas, Porto, Edições Asa, pp: 147-15.
- FORMOSINHO, J., e MACHADO, j., (2000 c), Autonomia, projecto e liderança, in, Costa, J., NETO-MENDES, A., VENTURA, A., (org.), Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares, Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, (s/d), “A renovação pedagógica numa administração Burocrática Centralizada”, in FORMOSINHO, J., FERNANDES, A., S., SARMENTO, M., J., FERREIRA, A., I., (eds), Comunidades Educativas, Novos desafios à Educação Básica, Braga, Livraria Minho, pp. 13-23.
- HARGREAVES, A.(1998), Os Professores em Tempos de Mudança, Alfragide, McGraw-Hill.
- HERNANDEZ, F., et al, (2000), Aprendendo com as inovações nas escolas, Artmed Editora, Porto Alegre.
- HUTMACHER, W. (1992), A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento, in NÓVOA, A.(coord.), As organizações escolares em análise, Lisboa, Publicações D. Quixote, pp.45-75.
- HUTMACHER, W. (1995), A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento, in NÓVOA, A., (eds), As organizações escolares em análise, Lisboa, Dom Quixote, pp.43-76.
- KATZ, D., e KAHN, R., (1987), Psicologia das organizações, S. Paulo, Atlas.

- LEITE, C., (org.), (2005), *Mudanças curriculares em Portugal, transição para o séc. XXI*, Porto, Porto Editora.
- LEYENS, J.P. (1997), *Psicologia Social*, Lisboa, Edições 70, Lda.
- LIBÓRIO, O., (2007) *A relação das crianças com o saber em educação pré-escolar*, in PEQUITO, P., e PINHEIRO, A., (org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de Infância*, ESE Paula Franssineti, Gailivro pp.833-845.
- LIMA, L., (2003), 2º ed. *A escola como organização educativa*, S. Paulo, Cortez.
- LIMA, J. A. (2006), *Ética na investigação*, in LIMA, J.A., e PACHECO, J.A. (org.), *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Porto, Porto Editora, pp.127-159.
- ME, (ed.), (1997), *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa, M.E.
- ME, (ed.), (1998), *Organização Curricular e Programas-1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, M.E.
- ME (1998 a), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, ME.
- ME/DEB/OCDE (2000), *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal, Relatório Preparatório*, Lisboa, Ministério da Educação.
- MINTZBERG, H., (1995) *Estrutura e dinâmica das organizações*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- MORGADO, J., e PARASKEVA, J., (2000), *Currículo: factos e significações*, cadernos do CRIAP, nº 15, Lisboa.
- MUÑOZ S. e RAMON P., (1989), *Modelos de organización escolar*, Madrid, Editorial Cincel.
- NABUCO, M., E., (1992), *Transição do pré-escolar para o ensino básico*, in *Inovação*, nº1, Vol.5., Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- NETO-MENDES (1995), *Escola Básica Integrada: A nova escola e os velhos professores*, dissertação de mestrado, Univ. do Minho.
- NETO-MENDES, A., (2005), "Os professores e o trabalho colaborativo das políticas educativas às práticas docentes", in Janicas (coord.). *O professor no séc. XXI, Formação e intervenção*. Coimbra: Centro de Formação Agora, pp.76-97.

- NEVES, M.F.F., (1999), Continuidade e rupturas na educação básica: o caso Português, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A., (1992), Nota de apresentação, in As organizações escolares em análise, NÓVOA (coord.), Lisboa, Publicações dom Quixote, pp.9-13.
- NÓVOA, A. (1992 a), Para uma análise das instituições escolares, in NÓVOA, A.(coord.), As organizações escolares em análise, Lisboa, Publicações D. Quixote, pp.15-39
- OLIVEIRA MARTINS, G., (1998), Autonomia e cultura de responsabilidade”, in DIAS, A., G., ALVES-PINTO, C., HAPETIAN, I., (eds), Autonomia das escolas, um desafio, Lisboa, Texto-Editora, pp: 5-8.
- PACHECO, J., A., (2001), Currículo teoria e praxis, Porto, Porto Editora
- PARDAL, L., (1993), A escola, o professor e o currículo. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- PARDAL L., A., e CORREIA, E., (1995), Métodos e técnicas de investigação social, Porto, Areal Editores
- PARDAL, L., A., (1997), Inovação educativa: uma perspectiva sociológica, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- PORTUGAL, G., (1992), Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner, Aveiro, CIDIE.
- PORTUGAL, G, (1997), Qualidade de contextos pré-escolares, cinco perspectivas segundo L. Katz, in Cadernos de Educação, nº 42, Abril - Maio - Junho, Edição da APEI, Lisboa.
- RIBEIRO, A. (2002), A Escola pode esperar, Cadernos do CRIAP, nº37, Lisboa, Edições ASA.
- PIRES, E. L. (1987), A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lisboa, Asa Editores.
- PIRES, E., L., (1993), Escolas Básicas Integradas como Centros locais de Educação básica, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ROLDÃO, M., C., (1995), O currículo escolar em perspectiva histórica, Cadernos do projecto museológico sobre educação de infância, Santarém, ESE.

- ROLDÃO, M., C., (1999), *Gestão Curricular, fundamentos e práticas*, Lisboa, ME.
- ROLDÃO, M., C., (2008), *Que educação quer para a infância*, in *Relatório do estudo "A educação das crianças dos 0 aos 12 anos"*, CNE, pp.99-113.
- ROQUE, H., (1993), *Gestão pedagógica da escola*, caderno 2, Nov., ME.
- SÁ-CHAVES, I., (2004), *Tendências para a reconceptualização curricular*, in SÁ-CHAVES, I., e PAIXÃO, F., (org.), *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*, Lisboa, CNE, pp. 125-143.
- SARMENTO, M., J., (1993), *A Escola e as Autonomias*, Porto, Edições ASA.
- SEBARROJA, J., C., (2001), *Aventura de Inovar, a mudança na escola*, Porto, Porto Editora.
- SEBARROJA, J., C., (2002), *El profesorado y la innovación educativa*, in LEÓN, P., C., (coord.) *La Innovación Educativa*, Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal.
- SERRA, C. M., (2004), *currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*, Porto, Porto Editora.
- SERRA, C., M., COSTA, J., PORTUGAL, G., (2004), *Da Educação Pré-escolar ao 1º ciclo do Ensino Básico: (des) articulação curricular num agrupamento vertical de escolas*, in COSTA, J. (et al), (org.) *Gestão Curricular, percursos de Investigação*, Universidade de Aveiro.
- SILVA, A., M., (1998), *TEIP, Experiencia inovadora de autonomia*, in DIAS, A. G., (et al), *Autonomia das escolas, um desafio*, Lisboa, Texto Editora
- TAVARES, J., (1992), *Prefácio*, in, PORTUGAL, G., (1992) *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro, Centro de Investigação, difusão e intervenção educacional.
- THÉVENET, M.(1989), *Cultura de Empresa, Auditoria e Mudança*, Monitor, Projectos de Edições, Lda.
- TRIPA, M.R. (1994), *O Novo modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*, Rio Tinto, Edições ASA.

- VASCONCELOS, T., (2000), A Educação pré-escolar e os cuidados para a Primeira Infância em Portugal, (org), Lisboa, ME.
- VASCONCELOS, T., (2000 a), Teresa Vasconcelos em entrevista à Pagina, nº 94, ano 9, Set., p.7, in www.apagina.pt (consulta realizada em 24/01/2008).
- VASCONCELOS, T., (2000 b), Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de posmodernidade, in Revista Ibero Americana de Educação, nº22, Jan-Abril, in www.rieorei.org, (consulta realizada em 14/01/2008), pp93-115.
- VASCONCELOS, T., (2002), Continuidade Educativa nas 1ª etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1ºCiclo), in Aprender, Revista da ESE de Portalegre, nº26, Setembro, pp.4-8.
- VASCONCELOS, T., (et al), (2003), Educação de Infância em Portugal: Situação de Contextos numa Perspectiva de Promoção da Equidade e Combate à exclusão, Lisboa, CNE.
- VASCONCELOS, T. (2006), A Educação de Infância – propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação, Março, Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Lisboa.
- VILAR, A. M., (1993), Inovação e mudança na reforma educativa, Edições ASA, Rio Tinto.
- VILARINHO, M., E., (2000), Somos gente! As crianças entre a família, o estado e a sociedade, in Fórum Sociológico, Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica da Universidade Nova de Lisboa, pp. 95-112.
- ZABALZA, M., (1998), Qualidade em Educação Infantil, Porto Alegre, ArtMed,
- ZABALZA, M. (2001), Didáctica da Educação Infantil, Porto, Edições ASA, 3ª edição.
- ZABALZA, M., (2004), A educação Infantil não é uma questão apenas pedagógica, mas social e económica, in A página da Educação, ano 13, Junho, p: 15.

ANEXOS

Anexo 1

Formulação e Organização das Questões			
Níveis	Nível I		Nível II
Temas	Presidente do Agrupamento	Coordenadores do Conselho Docentes	Professores Educadores das Escolas /
Comunicação (Institucional e Interna)	<ul style="list-style-type: none"> - No Projecto Educativo do Agrupamento, promover a articulação entre ciclos é uma das preocupações? - Como é que o Conselho Executivo dá a conhecer o Projecto Educativo do Agrupamento à Comunidade Educativa (professores, pais e outros)? Que estratégias utiliza? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que os princípios definidos no Agrupamento, são aplicados nas v/ escolas? - Há uma boa fluência de comunicação entre o Conselho de Docentes e o Conselho Pedagógico? - As orientações do Conselho Pedagógico têm em consideração as sugestões dos profs./educ.? - Sente no núcleo de Educadores, necessidade de formação na área da articulação? Justifique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento? - Conhece o Projecto Educativo da escola? - Considera que este transmite a preocupação em promover a articulação entre ciclos?
Aspectos Pedagógicos. (articulação de programas e actividades interciclos)	<ul style="list-style-type: none"> -Centrando a nossa abordagem no novo Modelo de Gestão e Administração das Escolas, considera que a legislação em vigor promove a articulação entre ciclos? - Antevê na Lei 115-A/98 a existência de possibilidades que permitam a flexibilidade de práticas diversificadas no contexto do Agrupamento? - Quais são os contextos mais flexíveis ou permeáveis a estes furos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que o novo modelo de organização das escolas, (D-I-115-A/98) facilita a articulação curricular entre ciclos? Justifique a sua resposta. - De que forma o Projecto Educativo do Agrupamento valoriza a articulação curricular entre os ciclos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Que importância atribui à articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB, no processo de transição das crianças? Justifique a sua resposta. - O que fazem para que haja uma articulação eficiente? - Para estabelecer uma verdadeira continuidade educativa deve o 1ºCEB aproximar as suas práticas às do JI? - Ao elaborar o Projecto Curricular de sala, considerou a articulação com o 1º CEB como um objectivo a desenvolver?* -O que fazem para que haja uma articulação eficiente?
Aspectos Organizacionais. (Estatuto, condições materiais, organograma)	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião acha que a articulação curricular é uma realidade? Na transição do JI para o 1º CEB, o que fazem em concreto? O que poderia ser melhorado? - Do "feed-back" que recebe, nomeadamente nos relatórios anuais de avaliação das actividades, considera a possibilidade de os docentes precisarem de formação na área da articulação entre ciclos? Tem havido formação nesse sentido? - Como Presidente do Agrupamento promove iniciativas (internas, ou seja, realizadas por docentes do Agrupamento e/ou externas, realizadas por outros docentes) de formação nestes domínios? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sente algumas dificuldades ou constrangimentos quando propõe actividades articuladas? - Como é que os coordenadores e Profs. Fazem essa articulação? E que iniciativas são promovidas? - Quais considera serem as condições (materiais, humanas e outras) necessárias à existência de uma articulação efectiva entre os dois ciclos? - Pensa que o novo regime de contratação plurianual favorece de alguma forma estes processos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendendo à prática que já tem, quais são as dificuldades e os constrangimentos que pensa existirem quando se pretende estabelecer contacto ou desenvolver actividades com o nível seguinte? - Considera importante que os alunos transitem com um processo de avaliação de competências? Justifique a sua resposta. -Tem feito formação na área da articulação? Sente essa necessidade? - Quais as iniciativas que toma quando as crianças se preparam para transitar para o 1º CEB? * - No início do ano lectivo fazem reunião e definem pré-requisitos de competências a desenvolver? *

* Perguntas colocadas só às Educadoras

Anexo 2

Competências do Conselho Executivo **(de acordo com nº2 do Art.21º do Regulamento Interno do Agrupamento)**

- a) Definir o regime de funcionamento do Agrupamento.
- b) Propor à Assembleia a constituição de assessorias técnico-pedagógicas de acordo com os normativos em vigor.
- c) Elaborar o Projecto de orçamento de acordo com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia.
- d) Elaborar o Plano Anual de Actividades e aprovar o respectivo documento final de acordo com o parecer vinculativo da Assembleia.
- e) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do Plano Anual de Actividades.
- f) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários.
- g) Distribuir o serviço docente e não docente.
- h) Designar os Directores e Turma.
- i) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar.
- j) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos.
- k) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades.
- l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime geral de concursos.
- m) Fornecer à Assembleia as informações por ela solicitadas e atender às suas recomendações.
- n) Exercer as demais competências atribuídas pela Lei e por este Regulamento.
- o) Executar e fazer executar as deliberações da Assembleia.
- p) Submeter à aprovação da Assembleia o relatório de contas de gerência.
- q) Incentivar, no plano executivo, a participação dos diferentes sectores da comunidade escolar, no respeito pelo Regulamento Interno, pelo Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades da escola, disponibilizando os meios necessários a uma eficaz prossecução das atribuições da escola nos planos em que se desenvolve a respectiva autonomia.
- r) Promover e dinamizar iniciativas de carácter cultural, desportivo, recreativo e outras, de acordo com os critérios estabelecidos pela Assembleia.
- s) Promover a articulação dos regulamentos de funcionamento das estruturas e órgãos de coordenação educativa.
- t) No plano executivo, superintender nas actividades da escola, de acordo com a legislação vigente e as orientações da Assembleia.
- u) Promover e dinamizar vias alternativas de organização escolar, mediante critérios dinâmicos e flexíveis na distribuição de recursos.
- v) Operacionalizar a informação, de modo que esta se encontre sempre disponível, ao serviço da comunidade.
- w) Garantir a instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos.

Anexo 3

Competências do Conselho de Docentes **(de acordo com o art. 44º do Regulamento Interno do Agrupamento)**

- a) Presidir às reuniões dos Conselhos de Docentes e de Departamento.
- b) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram os Conselhos de Docentes e respectivo Departamento Curricular.
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços do Agrupamento com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica.
- d) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas em estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta de cada escola do Agrupamento.
- e) Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos.
- f) Assegurar a articulação entre os Conselhos de Docentes e Departamentos e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica.
- g) Apresentar ao Conselho Pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos lectivos semanais para diferentes disciplinas.
- h) Assegurar a participação dos Conselhos de Docentes e Departamentos na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo do Agrupamento, bem como do Plano de Actividades e do Regulamento Interno.
- i) Estimular a cooperação com as escolas do Agrupamento no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de Projectos de inovação pedagógica.
- j) Assegurar o cumprimento dos prazos estabelecidos para a elaboração das planificações dos programas no seu Departamento.
- k) Zelar pelo cumprimento e/ou reestruturação das mesmas.
- l) O coordenador do Departamento deverá elaborar um dossier de trabalho.
- m) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores.
- n) Colaborar com o responsável de formação na identificação das necessidades de formação dos professores.
- o) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria das práticas educativas.
- p) Colaborar com os órgãos de Direcção do Agrupamento no que se refere à avaliação do desempenho global dos professores.
- q) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do Agrupamento.
- r) Propor ao Conselho Pedagógico a aprovação das normas específicas do funcionamento das disciplinas do seu Departamento.
- s) Promover medidas de Planificação e avaliação das actividades.
- t) Apresentar ao Conselho executivo um relatório das actividades desenvolvidas.
- u) Responsabilizarem-se pela elaboração e cumprimento do regimento interno.

Anexo 4 (Resumo das Entrevistas)

Entrevistas aos Docentes			
Articulação Curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo			
Tema	Categoria	Resultados das Entrevistas	
Aspectos Pedagógicos	Articulação entre Ciclos	Escola D.Inês	A articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo" é fundamental para a transição dos alunos do Jardim para a Escola".É imprescindível porque "o processo educativo é uma continuidade, com sequencialidade e sistematizada". É benéfica para o aluno "nomeadamente no que diz respeito à sua integração". As diferenças entre ciclos sentidas pelas crianças no momento das transições "nós profissionais devemos trabalhar no sentido de as atenuar".A articulação curricular encontra-se facilitada pela proximidade dos edifícios "Julgo que a articulação sempre se fez até porque muitas vezes os edifícios são conjuntos".
		Escola D.Pedro	A articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo é importante tanto para professores como para alunos"ajuda na adaptação a toda uma nova realidade por parte das crianças...e há um melhor conhecimento por parte do docente do seu grupo, das suas necessidades e interesses". As educadoras desempenham um importante papel neste processo, pelo que devem "transmitir o máximo de informação possível acerca das crianças". Se o professor for munido de uma boa informação sobre as crianças, poderá conhecer melhor o seu grupo e "atenuar dificuldades de adaptação, aprendizagem e comportamento, dado que cada criança tem as suas características", facilitando também "a elaboração do projecto curricular de turma". Este é portanto "um elemento facilitador para o professor do 1º ciclo". Uma boa articulação facilita "a dinâmica da escola e promove o sucesso educativo dos alunos, na medida em que torna possível estabelecer a continuidade entre ciclos"
Tema	Categoria	Resultados das Entrevistas	
Aspectos pedagógicos	Articulação de Programas e actividades	Escola D.Inês	Quando é elaborado o Projecto Curricular de turma é importante que este considere "a individualidade, especificidade de cada criança", neste deve prever-se a implementação de "um plano de acção com intencionalidade, especificidade e sequencialidade" respeitando os objectivos do ciclo subsequente. Tornar a articulação mais eficiente passa também por"elaborar o plano anual de actividades em conjunto... recreios em conjunto" e também "o diálogo permanente entre ambas as partes", conducente à "criação de estratégias" de implementação dos planos.
		Escola D.Pedro	Quando é elaborado o Projecto Curricular de turma, a articulação curricular é "referenciado como um dos objectivos" a trabalhar e temos "uma grande percentagem de sucesso".É muito importante que assim seja porque reflecte a importância que os docentes atribuem à questão e "fundamental que os vários intervenientes no processo educativo sintam a escola como um todo". A planificação e realização das actividades em conjunto são uma prática da escola, bem como "os momentos de avaliação/reflexão, em conjunto, sobre dificuldades e constrangimentos e aptidões dos alunos".
Tema	Categoria	Resultados das Entrevistas	

Comunicação	Comunicação o institucional	Escola D.Inês	Os docentes da escola D.Inês são unânimes em afirmar que todos conhecem o Projecto Educativo do Agrupamento e o Projecto curricular da escola em que trabalham. Consideram que a elaboração do Projecto Educativo de Escola pretende promover a articulação curricular, afirmando que "a intenção é essa mesma",havendo no mesmo "vários momentos de articulação",que tornam esta atitude uma acção "frequente e contínua". Surgem nesta escola algumas considerações relativas "às barreiras sentidas", sendo que por vezes "esta é uma preocupação unilateral".
		Escola D.Pedro	Todos os docentes conhecem o Projecto Educativo do Agrupamento e igualmente o Projecto Curricular da Escola. Consideram que este ultimo promove a articulação entre ciclos uma vez que "é elaborado para os dois ciclos...com um plano anual de actividades comum". Acresce também a esta escola em tornar este um documento promotor da articulação "inter-turmas".
Comunicação	Sinergias de comunicação o promotoras da colaboração entre Docentes	Escola D. Inês	Na escola D.Inês os docentes consideram que os intervalos são momentos de partilha de opiniões promotores do bom entendimento, da definição de estratégias de acção conjuntas e da superação de dificuldades. No entanto apesar da importância atribuída a estes momentos, verifica-se que "nem sempre há empenho/cooperação, entre estes dois ciclos". A sensibilização constante para as competências do pré-escolar é uma tarefa permanente, no entanto, "as actividades partilhadas entre crianças de diferentes faixas etárias "... continuam a ser um plano de intenções que se verifica unilateralmente". Não descuram no entanto a necessidade dos momentos formais" destinados à troca de informação sobre as crianças e as aprendizagens por estas realizadas". A maior parte dos docentes desta escola não fez formação na área da articulação, sentem no entanto que esta seria uma mais valia "necessária e urgente" a ser feita" por todos".
		Escola D.Pedro	Os docentes consideram que a colaboração entre docentes requer "momentos próprios onde Educadoras e Professores, troquem ideias informalmente ", tais como os encontros na hora do intervalo ou convívios. Além disso actividades como a criação da Assembleia de Escola, "onde todos têm a oportunidade de expor os seus trabalhos e dialogar sobre toda a orgânica da escola", são momentos que contribuem para o bom entendimento entre docentes e alunos, caminhando-se assim para uma articulação eficiente. A maior parte dos docentes não tem formação na área da articulação, nem manifesta necessidade de a ter. Consideram a formação necessária talvez para clarificação de aspectos de carácter científico-pedagógico, nomeadamente"saber se a prática do pré-escolar se deve aproximar do 1º ciclo ou vice-versa" e para aqueles que "sentem dificuldades".

Aspectos Organizacionais	Estatuto; Condições Materiais; Organograma	Escola D.Inês	<p>Entre os docentes desta escola verifica-se uma certa insatisfação em relação às práticas de articulação porque os docentes "Não colocam nessa articulação o mesmo empenho, o mesmo esforço, a mesma entrega", "poderiam existir melhores resultados".As diferenças de estatuto entre pré-escolar e primeiro ciclo, são uma realidade"o Pré-escolar é ainda considerado o parente pobre da educação", sendo que o 1º ciclo "não dá importância ao trabalho realizado (no pré-escolar), nem mostra interesse em perceber". A elaboração de um plano anual de actividades comum é condição considerada suficiente para que se respeitem os princípios da articulação e se superem dificuldades ou constrangimentos"Não sinto constrangimentos porque o contacto e as actividades são feitas...dentro do plano de actividades", a existirem dificuldades será "na forma como são organizadas e estruturadas as actividades".Em termos de organização do processo de transição existe a preocupação de estabelecer contacto e transmitir informação por parte das educadoras ao docente que vai receber as suas crianças"Tento sempre documentar o seu percurso educativo no seu processo individual que acompanhará o aluno". Reconhece-se também nos discursos dos educadores a importância do envolvimento da criança neste processo"motivando a criança para a nova etapa...dando-lhe a conhecer os novos espaços, conhecendo a nova professora, transmitindo à criança a noção de que o ambiente futuro é securizante". Apesar de por vezes o trabalho no pré-escolar ser dúbio para alguns docentes do 1º ciclo, não deixa no entanto de se reconhecer importância significativa ao processo de avaliação já que como referem os docentes "terá de qualquer forma que haver uma aquisição de competências". Quando se referem à aproximação dos dois ciclos em termos de práticas, os docentes consideram que "Só remando para o mesmo lado é que podemos levar este processo a bom porto", pelo que a aproximação é preponderante, no entanto deve ser o pré-escolar a percorrer esse trajecto, Tem mais razão de ser o contrário, o J.I a aproximar as suas práticas ao 1º ciclo". Quanto à preparação do início do ano lectivo para definição de competências a desenvolver, sob a perspectiva de um processo organizado em comum com sequencialidade, parece não se notar um verdadeiro empenho já que "fazemos reuniões, trocamos informações, mas nem sempre ou quase nunca esmiuçámos os assuntos...o que deveria acontecer para que as coisas acontecessem". "o interesse não é partilhado, nada fica vinculado e o 1º ciclo desresponsabilizado".</p>
		Escola D.Pedro	<p>Consideram os docentes que à uma forte tendência para "o nível seguinte atribuir ao nível anterior aquilo que é mais negativo", Há insegurança e constrangimento em um ciclo mostrar ao outro o que faz e como faz, por receio de "uma ou outra avaliação menos correcta".Um bom trabalho de equipa necessita de uma mudança de mentalidades, e de um incremento da comunicação. "É importante os docentes reunirem-se e conhecerem os conteúdos programáticos, o trabalho na sala de aula com os alunos, problemas de comportamento, aprendizagem, sem receios".A proximidade no espaço físico dos docentes dos dois ciclos é um factor propício à articulação, "Não sinto nem dificuldades nem constrangimentos, contribuindo para tal a existência duma proximidade física e de um trabalho planeado e desenvolvido em conjunto". Nos momentos de transição, existe a preocupação em "visitar as salas de aula em funcionamento e apresentar as crianças à futura nova professora" , transmitir informação escrita sobre os alunos, é importante já que será este o ponto de partida para "perspectivar o tipo de Projecto Curricular de Turma, que o professor deverá elaborar para o grupo". Quanto ao processo de aproximação do 1º ciclo ao pré-escolar ou vice-versa como facilitador do processo de transição e integração das crianças, pensam os docentes desta escola que terá que haver uma aproximação mútua, se por um lado o pré-escolar deve proceder a uma preparação do aluno em termos de regras" no último ano de pré deve existir uma preocupação em preparar as crianças no cumprimento de regras", no entanto assumem que o 1º ciclo não necessita de um rigor em termos programáticos para aprender "não é preciso um aluno estar sentado cinco horas a uma secretária para fazer aprendizagem. Os conteúdos programáticos podem ser dados numa interdisciplinaridade, diversificando as actividades ao máximo.</p>

Entrevistas aos Coordenadores do Conselho de Docentes			
Articulação Curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo			
Tema	Categoria	Resultados das Entrevistas	
Aspectos Pedagógicos	Articulação entre Ciclos	Representantes dos docentes do 1º Ciclo e Pré-escolar no Conselho Pedagógico	Quando questionados sobre a influência do novo modelo de organização escolar em Agrupamentos, e a sua influência na articulação entre ciclos, consideram os representantes dos docentes no Conselho Pedagógico que este é um modelo organizacional facilitador da articulação entre ciclos, quer pela existência de estruturas de orientação educativa que veiculam a informação "As várias estruturas de orientação educativa com representação no Pedagógico, permite que os docentes conheçam e participem nas decisões tomadas"; quer pela possibilidade de participação activa da comunidade educativa nos órgãos deliberativos do Agrupamento, "todos os parceiros têm a possibilidade de intervir, fazendo chegar às estruturas uma opinião fundamentada", contribuindo assim para a dinâmica da escola. Considera-se que a existência de um Projecto Educativo do Agrupamento " <i>valoriza a articulação entre ciclos, definindo formas de articulação</i> " no respeito pela sequencialidade das aprendizagens e percursos escolares, refere aliás no mesmo que um dos seus objectivos específicos é " <i>garantir e articular a sequencialidade entre ciclos</i> ". Consideram os representantes dos docentes no Pedagógico que a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo " <i>é bem visível</i> ", atribuindo uma razão evidente para o facto, a proximidade em termos de espaço físico "A articulação é bem visível uma vez que os J.I. e as EBI estão no mesmo espaço físico". Consideram também que a existência de um plano anual de actividades elaborado em conjunto com e para os dois ciclos é um indicador disso mesmo" e é elaborado em conjunto um plano de acção e plano anual de actividades".
Tema	Categoria	Resultados das Entrevistas	
Comunicação	Comunicação Interna entre Órgãos	Representantes dos docentes do 1º ciclo e pré-escolar no Conselho Pedagógico	Segundo a opinião destes docentes, o Agrupamento rege-se pelo princípio da colaboração entre parceiros e autonomia das escolas na organização das actividades educativas "os princípios definidos no Agrupamento, permitem aos estabelecimentos; autonomia...de elaborarem os seus documentos... e permitem a participação de todos os interessados nas diferentes estruturas...a participar em projectos com base em parcerias". Os princípios definidos no Agrupamento chegam às escolas não só pela transferência de informação veiculada nas reuniões de Conselho de Docentes e de Coordenação de ano, bem como pela elaboração dos documentos formais das escolas, Plano de acção, plano anual de actividades e projecto Curricular de turma, "Através da elaboração do Plano de Acção das Escolas e J.I, dos planos de acção dos conselhos de coordenação de ano e do pré-escolar, reuniões de conselho de docentes e de coordenação de ano e Projecto de turma". Consideram os mesmos que existem uma boa fluência de comunicação entre órgãos, nomeadamente entre Conselho de docentes e Conselho Pedagógico e colaboração. Quando expostas sugestões do pré-escolar e 1º ciclo, estas podem ou não ser consideradas, à semelhança dos outros ciclos, dependendo da sua exequibilidade, determinada por votação."Os assuntos são discutidos e submetidos quando necessário às votações", no entanto reconhece-se que a maior parte das vezes os assuntos referentes ao pré-escolar são submetidos para 2º plano " <i>muitas vezes os assuntos tratados em Pedagógico não vão de encontro às características específicas da Educação Pré-escolar</i> ".
Tema	Categoria	Resultados das Entrevistas	
Aspectos Organizacionais			Não existem dificuldades ou constrangimentos quando se propõem actividades articuladas, com excepção para as de

	<p>Dificuldades, Condições Materiais e Estatuto</p>	<p>Representantes dos Docentes do 1º Ciclo e Pré-escolar no Conselho Pedagógico</p>	<p>carácter logístico. Estas propostas nascem sempre das próprias escolas"as mesmas são propostas nos diferentes estabelecimentos de ensino e são sempre aprovadas". "Neste Agrupamento há situações em que a coordenadora da EBI/JI é uma Educadora, e que promove actividades quer para o pré-escolar, quer para o 1º Ciclo". A estabilidade do corpo docente tem sido efectivamente uma mais-valia no trabalho desenvolvido em prol das dinâmicas articuladas"com a estabilidade do corpo docente este processo é facilitado". A continuidade do trabalho, facilitado pela plurianualidade permite"A estabilidade nas relações...o aprofundamento do conhecimento mútuo e a intervenção nas dinâmicas da escola", no entanto são os mesmos de opinião que os docentes são vulneráveis à manifestação de comportamentos de antipatia relativamente aos seus colegas, ou de insatisfação relativamente à sua colocação por 3 anos num local distante, que poderá comprometer o desenvolvimento dos trabalhos de articulação "caso o docente não crie empatia com a escola e todos os seus elementos, pode tornar-se desfavorável" É peremptória a opinião de que a articulação curricular existe de facto entre os dois ciclos,"A articulação entre os dois ciclos existe", no entanto não deixam de ser referidas como condições de mais valia a existência de recursos materiais, humanos e também o trabalho em equipa. A disponibilidade docente e a abertura a novas e diferentes iniciativas, dando sempre prioridade aos interesses dos alunos são condições necessárias à articulação efectiva. Fundamental para a promoção da articulação entre ciclos é "as estruturas do Agrupamento (Assembleia, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, convergirem para o mesmo fim". Como representantes dos docentes do 1º ciclo e pré-escolar consideram que a formação na área da articulação é sempre necessária, quer para educadores, quer para professores, pois ajudá-los -á mutuamente a chegarem perto um do outro ""vai ajudar mais e melhor com o 1º Ciclo e ajudar o 1º Ciclo a articular mais e melhor com o Pré-Escolar".</p>
--	------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Entrevista à Presidente do Agrupamento		
Articulação Curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo		
Tema	Categoria	Resultados das entrevistas
Aspectos pedagógicos	Articulação entre Ciclos	<p>Relativamente à articulação entre ciclos, considera o Presidente do Agrupamento que o novo modelo de Gestão e Administração das escolas, em Agrupamentos, <i>“Promove a articulação entre ciclos, integrando a Educação pré-escolar”</i>.</p> <p>Considera ainda que a existência de documentos únicos transmissores dos princípios básicos de orientação das práticas, extensível a todas as escolas integrantes favorece a sequencialidade do percurso escolar: <i>“Os Agrupamentos têm um Projecto Pedagógico comum, uma das finalidades é claro, favorecer um percurso sequencial e articulado entre ciclos e a educação Pré-Escolar”</i>.</p> <p>Apesar deste sentido de unidade que o Decreto – Lei 115-A/98 transmite à organização dos Agrupamentos, considera a Presidente que <i>“ainda assim haverá sempre a possibilidade de flexibilizar e diversificar as práticas educativas, de acordo com a realidade de cada estabelecimento de ensino”</i>.</p>
Tema	Categoria	Resultados das entrevistas
Comunicação	Comunicação interna entre ciclos	<p>Quando questionada sobre a prioridade ou não em estabelecer a comunicação entre ciclos, e a sua referência nos objectivos do Projecto Educativo do Agrupamento, diz-nos a Sra. Presidente que <i>“um dos objectivos específicos do Projecto Educativo do Agrupamento privilegia a articulação/sequencialidade articulada entre ciclos”</i>.</p>
Organizacionais	Dificuldades, Condições Materiais e Estatuto	<p>Considera o Presidente que a articulação é uma realidade no seu Agrupamento. Quanto às medidas tomadas nas escolas do Agrupamento, sob orientação do mesmo para facilitar os processos de transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo, considera a Sra. Presidente que o facto de as escolas e Jardins de Infância integrarem os mesmos espaços e as reuniões serem feitas com a presença de todos os docentes são os recursos necessários para que estes se organizem nesse sentido: <i>“...neste Agrupamento os jardins-de-infância integram as escolas do 1º ciclo, sendo que todas as reuniões se desenrolam com a presença e participação de todos os docentes.”</i></p> <p>Diz-nos também que a responsabilidade quanto à operacionalização das medidas, concretamente às actividades facilitadoras da articulação curricular e dos docentes: <i>“a articulação resulta mais fácil, em função da realidade vivida em comum. Assim os melhoramentos/adequações acontecem no dia-a-dia”</i>.</p> <p>Relativamente às iniciativas tomadas pelo Agrupamento no sentido de promover formação aos docentes na área da articulação curricular, considera o Presidente que as reuniões calendarizadas e eventualmente algumas extraordinárias, <i>“são momentos de partilha de experiências individuais, úteis ao desenvolvimento e concretização da articulação curricular entre a educação Pré-Escolar e o 1º CEB”</i>, pelo que efectivamente segundo suas próprias palavras, <i>“não tem havido formação neste âmbito”</i>. Considera ainda o Presidente que apesar de toda a formação se revestir de um carácter de actualização, o facto de os JI e as EB1 se situarem no mesmo edifício <i>“permite à partida, uma articulação mais fácil e concreta”</i>.</p>

Anexo 5

Plano Anual de Actividades da Escola D. Pedro	
Actividades	Destinatários
Festa de recepção -decoração das paredes exteriores da escola com slogans alusivos (estudar, participar, ser amigo...) - Paineis colectivos "ser estudante é" - <i>Jogo do coração, entre equipas multi-turmas</i>	Alunos do Pré-Escolar e 1º ciclo
Semana do coração - Exploração do tema na sala de aula - Formar um "coração humano" no recreio da escola com todos os alunos. -Elaborar um panfleto " <i>juntos por um coração saudável</i> "	Alunos do Pré-Escolar e 1º ciclo, Encarregados de Educação
Magusto - Fogueira, castanhas, canções. - Fazer cartuchos para as castanhas -Lançar foguetes de castanhas	Toda a comunidade Escolar
Natal -Espectáculo de Natal - Festa de Natal, música, poesias, dramatizações -Almoço de Natal - Distribuição de Presentes	Alunos do Pré-Escolar e 1º ciclo, Comunidade escolar
Viver os Reis Confeção de Coroas - Cantar as Janeiras (intercâmbio de canções entre turmas e no recreio com a comunidade educativa).	Toda a comunidade Escolar
Carnaval -Exposição de Cabeçudos carnavalescos construídos na sala de aula - Desfile -Baile de Carnaval	Alunos do Pré-Escolar e 1º Ciclo
Contador de histórias na escola	Alunos do Pré-Escolar e 1º Ciclo
Ler + e melhor - Visita à Biblioteca local -Sessão de leitura (intercâmbio entre turmas e entre ciclos)	Alunos do Pré-Escolar e 1º Ciclo
Dia da Mãe - Elaborar lembrança para a mãe -Convidar as mães para um café na escola	Mães /Encarregados de Educação
Dia Mundial da Criança - Projecto de curta Duração	Pré-escolar e 1ºCiclo
Visita de Estudo -Jardim Botânico -Portugal dos Pequenos	Pré-escolar e 1ºCiclo
Assembleia de Escola	Toda a comunidade Escolar
Jornal Escolar	Pais e Encarregados de Educação
Campeonatos de Escola - Futebol, Caricas, Pião, Macaca, Cordas, Pinos	Alunos do Pré-Escolar e 1º Ciclo
Colónia Balnear	Alunos do Pré-Escolar
Festa do Fim de Ano -Apresentação de actividades desenvolvidas pelos alunos -Sardinhada	Toda a comunidade Escolar

Anexo 6

Plano Anual de Actividades da Escola D. Inês	
Dia da Alimentação -Concurso: a melhor ementa - Roda dos alimentos em 3 D -Um pequeno-almoço - Palestra com um nutricionista - Assembleia de Escola (regras de comportamento no refeitório)	Toda a Comunidade Educativa
Dia de S. Martinho - Magusto à tarde Saída (visita a um castanheiro) - Recolha de provérbios - Construção de trabalhos com castanhas - Magusto	Toda a Comunidade Educativa
Natal - Elaboração de um postal de Natal, enfeites para decorar a escola - Representação de teatros, canções -Lanche partilha -Visita do Pai Natal -Baile	Toda a Comunidade Educativa
Dia de Reis - Recolha de canções alusivas ao tema - Trabalhos de Expressão Plástica - Cantar os Reis pelas ruas da cidade	Toda a Comunidade Educativa, Comunidade Envolve
Carnaval -Execução de Fantasias de Carnaval - Desfile Carnavalesco pelas ruas da cidade	Toda a Comunidade Educativa
Páscoa -Visionamento de um filme alusivo - Jogo dos ovinhos	Toda a Comunidade Educativa
Dia da Árvore -Diálogo com os alunos, na sala de aula, sobre a importância da floresta... - Construção de um higrómetro natural com pinhas - Realização de um cartaz alusivo para colocar no hall da entrada.	Toda a Comunidade Educativa
Visita de Estudo	Toda a Comunidade Educativa
Dia Mundial da Criança	Toda a Comunidade Educativa
Dia Mundial do Ambiente -Disponer em cada sala caixas que servirão de contentores de recolha de objectos recicláveis - Reciclar papel e construir materiais - Realização de um cartaz alusivo	Toda a Comunidade Educativa
Visita de Estudo	Toda a Comunidade Educativa
Festa de Final de Ano - Realização de uma festa, cada turma apresenta um número - Entrega de diplomas - Almoço convívio	Toda a Comunidade Educativa
Outros projectos - Recolha de tampas - Recolha de outros materiais recicláveis - Construção de recipientes para a recolha	Toda a Comunidade Educativa