



**Ana Paula Hipólito de  
Carvalho**

**Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do  
Ensino Básico: contributos para o sucesso  
educativo**



**Ana Paula Hipólito de  
Carvalho**

**Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do  
Ensino Básico: contributos para o sucesso  
educativo**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro

Aos meus pais, Armelim e Rosa, por tudo o que me ensinaram.

Aos meus filhos, Diogo, André e Marta, por tudo o que me fizeram aprender e com o desejo de que esta minha atitude em busca de conhecimento lhes sirva de mote a uma vida plena de espírito crítico e de consciência cívica.

Ao meu marido, Jorge, pelo apoio e motivação.

## O júri

Presidente

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutor José Carlos Bernardino de Carvalho Morgado  
Professor Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (**Orientadora**)

## **agradecimentos**

A realização deste estudo só foi possível graças aos contributos de diferentes pessoas que desempenharam papéis decisivos no seu desenvolvimento e contribuíram com o seu apoio. Sem pretender estabelecer uma hierarquia, não posso deixar de manifestar o meu apreço e agradecimento a todos aqueles que, de uma ou outra forma, colaboraram e assumiram um papel preponderante neste estudo.

À Doutora Carlota Tomaz pelo seu incentivo, disponibilidade, exigência, apoio e rigor científico que se constituíram para mim como oportunidades de aprendizagem e de crescimento pessoal, garantindo as condições para a exequibilidade deste trabalho.

Ao José, pelo percurso partilhado, onde as incertezas e angústias se tornam comuns e mais facilmente se transformam em desafios e vontade de avançar.

Ao Agrupamento de Escolas e I.P.S.S.'s que acederam em colaborar neste estudo, bem como aos Professores e Educadores que disponibilizaram algum do seu tempo e assim possibilitaram a realização da componente empírica deste estudo.

Ao Centro Social Paroquial da Vera Cruz e aos meus colegas de trabalho pelo incentivo, apoio e disponibilidade.

À minha família e aos meus amigos, pelo tempo que não lhes dediquei e por todo o apoio e compreensão que sempre demonstraram.

A todos o meu muito obrigada.

## palavras-chave

Curriculo, Desenvolvimento Curricular, Gestão Curricular, Articulação Curricular, Sucesso Educativo, Aprendizagem ao Longo da Vida

## resumo

O propósito central de qualquer instituição de ensino será o de preparar os seus alunos para uma plena e efectiva inserção na sociedade. As constantes evoluções da realidade social e consequentes exigências demandam à Escola uma readaptação permanente e uma constante busca de sentido, na tentativa de adequação a novos públicos, novos paradigmas de formação e novos papéis. Esta busca constante pressupõe a preocupação em encontrar mecanismos que garantam as condições de sucesso a todos os alunos.

Nesta lógica, a articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino tem suscitado a preocupação de inúmeros investigadores nacionais e internacionais, uma vez que a sua ausência pode constituir-se como um obstáculo a percursos escolares securizantes e coerentes.

A possibilidade de realizar um estudo em rede, desenvolvido por um Professor de 1º CEB e uma Educadora de Infância, suscitou o interesse em abordar a articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB. Esta abordagem é feita em duas perspectivas distintas, sendo que no caso do estudo 1 se abordam os contributos do trabalho colaborativo para a articulação curricular e no caso do presente estudo, estudo 2, são abordados os contributos da articulação curricular para o sucesso educativo.

Centrando a sua abordagem na articulação curricular enquanto pressuposto para a construção de uma gestão curricular efectiva que dê resposta a todos os alunos, o presente estudo afunila a sua estrutura para o propósito central da Escola – a garantia de sucesso educativo aos seus alunos, enquanto pressuposto de uma efectiva e plena integração social.

A abordagem à temática é feita tendo por base uma revisão da literatura sobre o tema, enquadrando-a à luz da evolução do conceito de currículo e gestão curricular, bem como a investigação em torno do (in)sucesso educativo. Numa segunda fase o estudo apresenta uma componente empírica que objectiva conhecer as representações dos docentes sobre a importância das práticas de articulação curricular e sobre os factores que contribuem para o sucesso educativo. No desenvolvimento do estudo empírico, centrado num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro e nas I.P.S.S.s com valência de Pré-Escolar localizadas na sua área de influência, recorreremos ao inquérito por questionário, aplicado a Educadores de Infância e Professores de 1º CEB, em funções na Rede Pública e Rede Solidária. Como fontes de informação complementar recorreremos à análise documental realizada aos documentos de suporte às práticas e disponibilizados pelo Agrupamento em estudo e I.P.S.S.s.

Os resultados do estudo sugerem que, no actual contexto, a promoção de uma experiência de aprendizagem de qualidade, garante do sucesso educativo dos alunos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, pressupõe o currículo como um todo articulado, onde o conhecimento efectivo das necessidades, expectativas e características dos aprendentes, constitui a base para uma sociedade constituída por indivíduos mais autónomos, responsáveis e eficazes.

**keywords**

Curriculum, Curricular Development, Curricular Management, Curricular Joint, Educative Success, Life Long Learning

**abstract**

The central purpose of any educational institution is to prepare students for a full and effective social integration. The constant evolution and development of social reality and the ensuing demands require from schools a permanent readjustment and a continuous search for meaning, aiming at adjusting to a new public, new educational paradigms and new roles. Linked to this permanent search is the concern in finding mechanisms that ensure success conditions for all students.

Thus, curricular articulation among levels and educational cycles has been arousing the concern of many national and international researchers, since its absence may constitute an obstacle to secure and consistent school pathways.

The possibility of conducting a network study, developed by a First Level Teacher and a Childhood Educator has aroused the interest in addressing the curriculum articulation between Preschool and First Level School. This approach is made in two distinct perspectives: in study 1 collaborative works' contribution to the curricular articulation is studied and, in this study (study 2), the contribution of curricular articulation for educational success is considered.

Focusing on curricular articulation as a prerequisite for building a curricular management that effectively responds to all students, this study focuses structurally in the main purpose of school – the educational success guarantee to students, as the basis of an effective and full social integration.

The approach to this theme is based on a review of the state-of-the-art, in the framework of the evolution of the concepts of curriculum and curricular management, as well as on a research on educational (un)success. In a second phase, the study involves an empirical component, whose objective is to unveil teachers' representations about the importance of curricular articulation practices and also about the factors that contribute to educational success.

For the empirical study development, centered in a Group of Schools of Aveiro's District and in I.P.S.S.'s with Preschool levels located in its area of influence, a survey by questionnaires was adopted and applied to Childhood Educators and First Level Teachers, working in the public and in solidarity networks. As additional information sources, an in-depth analysis was performed to documents that support educational practices, provided by I.P.S.S.'s and the Group of Schools involved in the study.

The results of this study suggest that, in the present framework, the promotion of a high quality learning experience, as a condition to educational success and in a lifelong learning experience, implies the curriculum articulated as a whole, where deep knowledge of the needs, expectations and characteristics of learners constitutes the basis for a society composed by more autonomous, responsible and efficient individuals.

## ÍNDICE

ÍNDICE GERAL	i
SIGLAS UTILIZADAS	iv
ÍNDICE DE QUADROS	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
INTRODUÇÃO	15
PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
CAPITULO I – SOCIEDADE, ESCOLA E CURRÍCULO	26
Introdução	27
1.1.Sociedade do Conhecimento e Escola	27
1.2.A Escola – evolução do conceito e do seu papel	30
1.3.Currículo, Desenvolvimento Curricular e Gestão Curricular	41
1.3.1.A evolução do conceito de currículo	42
1.3.2.Currículo e Desenvolvimento Curricular	47
1.3.3.Gestão Curricular	52
Síntese	55
CAPITULO II – ARTICULAÇÃO CURRICULAR	56
Introdução	57
2.1.Continuidade Educativa e Articulação Curricular - conceptualização	57
2.2.Articulação Curricular – Enquadramento Normativo	61
2.3.O Currículo e a Articulação Curricular – Pré-Escolar / 1ª CEB	67
2.3.1.O Currículo na Educação Pré-Escolar	68
2.3.2.O Currículo no 1º CEB	74
2.3.3.Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º CEB – constrangimentos e potencialidades	79
Síntese	91
CAPITULO III – ARTICULAÇÃO CURRICULAR E SUCESSO EDUCATIVO	92
Introdução	93
3.1.A Escola e o Sucesso Educativo	94
3.2.Aprendizagem ao Longo da Vida: competências em desenvolvimento	96
3.2.1. A competencialização dos indivíduos...	96
3.2.2....num processo de aprendizagem ao longo da vida ...	99
3.2.3....também dos profissionais de educação ...	101



3.3. Porquê o (in)sucesso educativo?	104
3.3.1. Condicionantes pessoais e sociais do aluno na construção do sucesso educativo	107
3.3.2. Condicionantes contextuais na construção do sucesso educativo	115
3.3.3. Um destaque especial para a avaliação	121
3.4. Consequências do insucesso educativo	125
Síntese	127
<b>SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</b>	129
<b>CAPITULO IV – METODOLOGIA DE ESTUDO</b>	130
Introdução	131
4.1. Tipologia do Estudo	131
4.2. Caracterização do Contexto do Estudo	133
4.3. Sujeitos participantes e sua caracterização	134
4.4. Estratégias de investigação: instrumentos e procedimentos de recolha de dados	135
4.4.1. Instrumento e procedimento investigativo específico: inquérito por questionário	136
4.4.2. Instrumento e procedimento investigativo complementar: análise documental	143
4.5. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados	144
4.5.1. Análise Estatística	145
4.5.2. Análise Documental	147
Síntese	147
<b>CAPITULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS</b>	148
Introdução	149
5.1. Caracterização da Amostra	150
5.2. Representações sobre Articulação Curricular	157
5.2.1. Categoria 1 – Percepções dos Inquiridos sobre a Articulação Curricular	157
Conclusões Preliminares	171
5.2.2. Categoria 2 – Percepções dos Inquiridos sobre a Operacionalização da Articulação Curricular	171
Conclusões Preliminares	176
5.2.3. Categoria 3 – Percepções dos Inquiridos sobre a quem compete dinamizar as práticas de Articulação Curricular	177
5.2.4. Categoria 4 – Percepções dos Inquiridos face às Práticas de Articulação Curricular	178
Conclusões Preliminares	195
5.3. Representações sobre Sucesso Educativo	197
5.3.1. Categoria 7 – Representações dos Inquiridos sobre o Sucesso Educativo	198
Conclusões Preliminares	204

5.3.2.Categoria 8 – Representações dos Inquiridos sobre os Factores que condicionam o Sucesso Educativo	205
Conclusões Preliminares	210
5.3.3.Categorias 7 e 8 – Análise da influência das representações sobre Articulação Curricular nas representações e factores de Sucesso Educativo	211
Conclusões Preliminares	214
Síntese	215
<b>CAPITULO VI – CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO</b>	216
Introdução	217
6.1.Conclusões Finais	217
6.2.Limitações do Estudo e Orientações para Futuras Investigações	226
6.2.1.Limitações do estudo	226
6.2.2.Orientações para Futuras Investigações	228
6.3.Implicações do Estudo	230
Síntese	231
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	232
<b>WEBGRAFIA</b>	245
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b>	251
<b>ANEXOS</b>	253
Anexo I – Autorização para aplicação do Inquérito por Questionário	254
Anexo II – Ofício-Pedido ao Agrupamento e I.P.S.S.s	256
Anexo III – Inquérito por Questionário	259
Anexo IV – Quadros relativos à análise de dados	265
IV.1.Caracterização detalhada da amostra em estudo	266
IV.2.Estudo da 1ª Parte – Articulação Curricular	269
IV.3.Estudo da 3ª parte – Sucesso Educativo	273

## SIGLAS UTILIZADAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
OCEPE	Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
DEB	Departamento de Educação Básica
ME	Ministério da Educação
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo entre as OCEPE e o Programa do 1º ano do 1º CEB .....	85
Quadro 2 – Quadro comparativo entre as áreas de conteúdo das OCEPE e o Programa do 1º ano do 1º CEB .....	86
Quadro 3 – Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade (%) .....	126
Quadro 4 – Escala de resposta ao inquérito por questionário .....	138
Quadro 5 – Matriz de construção do questionário .....	142
Quadro 6 – Distribuição da amostra segundo a variável “categoria profissional” .....	156
Quadro 7 – Itens agrupados no factor 1 – Grau de Implicação .....	157
Quadro 8 – Itens agrupados no factor 2 - Utopia .....	157
Quadro 9 – Média dos itens e factores de articulação curricular para os grupos “nível de docência”, “organização onde trabalha”, “idade”, “habilitações académicas” e “tempo de serviço” .....	159
Quadro 10 – Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens e factores da articulação curricular para o “nível de docência” e “organização onde trabalha” .....	161
Quadro 11 – ANOVA para o factor 1 – Grau de implicação da articulação curricular em função dos grupos “habilitações académicas”, “idade” e “tempo de serviço” .....	164
Quadro 12 – Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens e factores pelos grupos “habilitações académicas”, “idade” e “tempo de serviço” .....	164
Quadro 13 – Análise das representações de articulação curricular em função da idade .....	165
Quadro 14 – Itens da categoria 2 .....	171
Quadro 15 – Média dos itens da dimensão 2: operacionalização de actividades de articulação curricular para os grupos “nível de docência”, “organização onde trabalha”, “habilitações académicas” e “tempo de serviço” .....	173
Quadro 16 – Resultados do teste t para a comparação entre as médias dos itens da dimensão 2: operacionalização de actividades de articulação curricular para “nível de docência” e “organização onde trabalha” .....	175
Quadro 17 – Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens da dimensão 2: operacionalização de actividades de articulação curricular, pelos grupos “habilitações	

académicas” e “tempo de serviço” .....	176
Quadro 18 – Ranks do item 2.5 “resistência” da dimensão 2 .....	176
Quadro 19 – Itens agrupados no factor 1 – contributos para processos de articulação curricular .....	178
Quadro 20 – Itens agrupados no factor 2 – obstáculos a processos de articulação curricular..	179
Quadro 21 – Itens agrupados no factor 3 – consequências da articulação curricular .....	179
Quadro 22 – Médias dos processos de articulação curricular para os grupos “nível de docência” e “organização onde trabalha” .....	181
Quadro 23 – Médias dos obstáculos de articulação curricular para os grupos “nível de docência” e “organização onde trabalha” .....	182
Quadro 24 – Médias das consequências da articulação curricular para os grupos “nível de docência” e “organização onde trabalha” .....	183
Quadro 25 – Médias para os restantes itens da dimensão 4 – práticas de articulação curricular .....	184
Quadro 26 – Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens: Processos de articulação curricular para “nível de docência” e “organização onde trabalha” .....	185
Quadro 27 – Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens: obstáculos da articulação curricular para “nível de docência” e “organização onde trabalha .....	190
Quadro 28 – Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens: consequências da articulação curricular para “nível de docência” e “organização onde trabalha .....	191
Quadro 29 – Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens da articulação curricular analisados individualmente, para “nível de docência” e “organização onde trabalha .....	193
Quadro 30 – Itens agrupados no factor 1 – competências dos alunos	198
Quadro 31 – Média dos itens da dimensão 7: representações sobre sucesso educativo, para os grupos “nível de docência”, “organização onde trabalha”, “idade”, “habilitações académicas” e “tempo de serviço” .....	200
Quadro 32 – Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens da categoria 7: representações sobre sucesso educativo para “nível de docência” e “organização onde trabalha” .....	203
Quadro 33 – Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens da categoria 7: representações sobre sucesso educativo para os grupos “habilitações académicas”, “idade”	

e “tempo de serviço” .....	204
Quadro 34 – Coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach para o factor 1 – aluno, da categoria 8 .....	205
Quadro 35 - Coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach para o factor 2 – contextos, da categoria 8 .....	206
Quadro 36 – Média dos itens da categoria 8: factores de sucesso educativo e item 8.3 “articulação” para os grupos “nível de docência”, “organização onde trabalha”, habilitações académicas” e “tempo de serviço” .....	207
Quadro 37 – Resultados do teste t para a comparação entre médias dos factores da categoria 8: factores de sucesso educativo, e item 8.3 “articulação”, para “níveis de docência” e “organização onde trabalha” .....	210
Quadro 38 – Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens de categoria 8: factores de sucesso educativo e item 8.3, pelos grupos “habilitações académicas” e “tempo de serviço” .....	210
Quadro 39 – Médias das representações de sucesso educativo e factores de sucesso educativo tendo em conta as variáveis “nível de docência” e “organização onde trabalha” ....	212
Quadro 40 – Análise da regressão linear para a influência da articulação curricular nas representações e factores de sucesso educativo tendo em conta os docentes do pré-escolar	213
Quadro 41 - Análise da regressão linear para a influência da articulação curricular nas representações e factores de sucesso educativo tendo em conta os professores do 1º CEB ...	214

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo a variável “sexo” .....	150
Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo a variável “idade” .....	151
Gráfico 3 – Distribuição da amostra segundo a variável “habilitações académicas” .....	152
Gráfico 4 – Distribuição da amostra segundo a variável “nível de docência” .....	153
Gráfico 5 – Distribuição da amostra segundo a variável “organização onde desempenha funções” .....	153
Gráfico 6 – Cruzamento das variáveis “nível de docência” e “organização onde desempenha funções” .....	154
Gráfico 7 - Distribuição da amostra segundo a variável “tempo de serviço” .....	155

## INTRODUÇÃO

### Identificação e delimitação do objecto de estudo (problema de investigação)

O presente estudo, desenvolvido em rede, tem como eixo estruturador a problemática da articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A confrontação de ideias e ideais que emergem de concepções de educação e escola, resultantes de diferentes percursos profissionais (Educação Pré-Escolar em contexto de Instituição Particular de Solidariedade Social e 1º Ciclo em contexto de Agrupamento Vertical de Escolas) suscitou o desafio de realizar um estudo em rede que abordasse, de uma forma mais aprofundada e validada a problemática da articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Os percursos profissionais, distintos nas realidades laborais, físicas e organizacionais, contudo complementares nas implicações profissionais, acentuaram as preocupações da transição dos alunos da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A reflexão partilhada sobre as práticas profissionais dos mestrandos, que o Curso de Mestrado em Gestão Curricular veio acentuar e transformar em prática comum, conduziu à detecção da necessidade de aprofundamento e maior implementação do trabalho colaborativo entre docentes, que efective estratégias práticas de articulação curricular, cujo objectivo (entre vários) seja o sucesso educativo. Assim, cada mestrando realizou uma abordagem mais específica de uma mesma realidade, dando origem a dois estudos organizados em rede em torno da articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, como referimos anteriormente: o Estudo 1 centrado no trabalho colaborativo, enquanto prática fundamental para uma boa articulação, incidindo o presente estudo (Estudo 2) no contributo da articulação curricular para o sucesso educativo. A contribuição específica de cada perspectiva pressupõe a realização de uma investigação em rede mais globalizante, porque mais partilhada, mais enriquecida e mais articulada.

Iniciámos um percurso de investigação em torno da articulação curricular e dos conceitos e realidades a ela subjacentes, recorrendo a estudos e investigações (Dinello,



1987; Nabuco, 1992, 1997; Morgado, 2000; Lima, 2001; Serra, 2004, entre outros) que justificam a pertinência deste estudo no actual panorama da sociedade da informação, tendo em conta que

“A actual sociedade da globalização e da interdependência, mas também do conhecimento e da inovação, não cessa de evoluir ao ritmo de importantes transformações que se manifestam ao nível dos diversos sectores e campos de acção em que se organiza, designadamente nos campos político, cultural e social, com repercussões no domínio da ciência e da produção de conhecimento científico” (Leitão & Alarcão, 2006).

Nesta lógica, e uma vez que “a instituição educativa [...] não deve ficar à margem destas metamorfoses” (*ibidem*) importa reter que na Escola, enquanto instituição ao serviço da sociedade, se depositam hoje novos desafios e novas responsabilidades, no sentido da construção de uma sociedade mais justa.

A análise de documentos de política internacional da última década do século XX<sup>1</sup> sugere a Roldão (2003:10) a identificação de factores como

“[...]a tensão entre a preocupação com a excelência e a procura de equidade social, o reconhecimento do carácter multicultural das sociedades e a necessidade de preservar a coesão social, a pressão do mercado de trabalho e as necessidades de reforço da cidadania [...]”,

pondo assim em evidência “a necessidade de melhorar a qualidade da educação face a públicos cada vez mais diversos” (*ibidem*).

Por outro lado, o Índice de Desenvolvimento Humano<sup>2</sup> tem demonstrado que, a par de outros indicadores (esperança de vida à nascença, alfabetização de adultos e Produto Interno Bruto), existe “uma forte relação entre desenvolvimento e taxas brutas combinadas de escolaridade primária, secundária e superior” (Silveira, 2005:9).

---

1 Coleman e Husén, 1985; OECD, 1994, 1998, 1999; Comissão Europeia, 1995; UNESCO, 1996

2 Criado em 1990, com o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e a publicação do 1º Relatório do Desenvolvimento Humano

Numa tentativa constante de adequação da Escola aos públicos e exigências que lhe são colocadas, os países da OCDE, tal como muitos outros, procuram soluções para os sistemas educativos, reconhecendo que estes desempenham um papel fundamental na promoção do crescimento económico e da coesão social, bem como enquanto propulsores de sociedades dinâmicas e saudáveis; assume-se que “todos os esforços para reestruturar os sistemas de ensino básico têm o mesmo objectivo último – melhorar os resultados de aprendizagem de todos os alunos.” (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 7)

Nesta lógica de procura da melhoria do desempenho dos sistemas educativos, podemos referir o relatório do estudo *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (Alarcão, 2008), apresentado ao Conselho Nacional de Educação, onde são apontados alguns dos constrangimentos verificados nos sistemas educativos, donde destacamos que

“[...]um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1º CEB, não obstante essa articulação estar bem conseguida nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e para o 1º CEB.” (*ibidem*: 118)

Neste relatório, a ideia da desarticulação surge como uma ideia-chave, transversal aos problemas diagnosticados. E associada a esta ideia surge, como contraposição, a palavra coerência, que, segundo a autora, “indicia a lógica de soluções a adoptar”. Recomenda-se “uma política integradora do desenvolvimento educativo para a faixa etária dos 0 aos 12 anos” que aposte na “a) articulação entre sectores intervenientes e b) na sequencialização de contextos educativos e aprendizagens” (*ibidem*: 122).

O relatório propõe ainda uma atenção muito cuidada a algumas áreas de intervenção das quais destacamos a

“Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos

estruturantes da construção do conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico, mas também a interacção com as famílias e a comunidade.” (Alarcão, 2008:123)

Por outro lado, o relatório *Política Educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008* (2009), solicitado pelo Ministério da Educação a uma equipa de peritos internacionais independentes, revela alguns dos pontos fortes e fracos das estratégias de reorganização de rede escolar. A “oportunidade de alcançar coerência vertical (progressão) no planeamento e ensino do currículo e maior continuidade entre ciclos” (*ob cit:* 47) é apontada como um dos pontos fortes que a nova rede escolar e o sistema de agrupamentos de escolas permite. Esta referência sugere-nos a pertinência que a articulação curricular entre Pré-escolar e 1º CEB assume com factor contributivo para o sucesso educativo.

No entanto, o documento *Avaliação Externa das Escolas - Relatório Nacional (2006/2007)* (I.G.E., 2008) realizado pela Inspeção Geral de Educação e onde se congregam os dados relativos à avaliação externa realizada a 100 unidades de gestão (escolas e agrupamentos) revela, no domínio da prestação do serviço educativo, “um número de debilidades muito significativo nos factores Articulação e Sequencialidade [...] bem superiores aos pontos fortes” (*ob cit:* 18), que pode indiciar a relação entre os dois fenómenos: articulação curricular e sucesso educativo.

Em paralelo, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (2004), da responsabilidade do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, revela que, embora tenha havido uma considerável diminuição das taxas de abandono escolar e de saída precoce, estas taxas se mantêm elevadas quando comparadas com a média europeia. No que concerne à retenção, e segundo dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), as taxas vão aumentando consideravelmente consoante os níveis de escolaridade (ano lectivo 2006/2007 – 1º ciclo: 3,9%; 2º ciclo: 10,3%; 3º ciclo: 18,4%).

Por outro lado o já referido relatório nacional (2006/2007) *Avaliação Externa das Escolas* conclui que, “no que respeita às debilidades destacam-se ao nível dos resultados

os aspectos relacionados com o insucesso e abandono escolar e o fraco impacto das medidas destinadas a combater os níveis de insucesso.” (I.G.E., 2008, pp. 31, 32). Podemos então concluir que, apesar dos esforços realizados terem tido resultados positivos, estes ainda não são suficientes e não se devem descurar as preocupações que desta temática emergem.

Da análise dos documentos mencionados anteriormente<sup>3</sup> podemos inferir que apesar do sistema educativo possuir condições propícias ao desenvolvimento de processos de articulação curricular, a sua não efectivação surge referenciada como uma lacuna, o que valida a realização de estudos como o que agora desenvolvemos, objectivando *out puts* que possam contribuir para a melhoria do desempenho do sistema educativo.

Pelo exposto, a articulação curricular “tem vindo sucessivamente a ser considerada como uma dimensão estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo pelos contributos que pode propiciar em termos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo” (Morgado & Tomaz, 2009).

A articulação curricular é um processo de apropriação não linear e que exige da parte dos docentes um esforço de adequação de metodologias e o recurso a diferentes estratégias. O estudo do fenómeno é de abordagem inacabada, dada a multiplicidade de factores e a sucessão de eventos que comporta. No entanto, o pressuposto central assume que a articulação curricular se constitui como uma mais-valia para os seus intervenientes, desde que assumida de uma forma sistémica, centrado em premissas de responsabilidade e de comprometimento.

Esta constatação impele-nos a procurar resposta para algumas das questões de investigação que esta relação suscita. Assim, com este estudo pretendemos saber:

- a) Como se posicionam os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo face ao conceito de articulação curricular?

---

<sup>3</sup> Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (M.E., 2004); Avaliação Externa das Escolas - Relatório Nacional (2006/2007) (I.G.E., 2008); A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (Alarcão, 2008) e Política Educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008 (G.E.P.E., 2009)

b) Em que medida a articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB se constitui como um factor de promoção do sucesso educativo dos alunos?

Destas questões de investigação emerge um conjunto de objectivos que visam orientar o processo investigativo. Para a primeira questão, objectivamos:

- Identificar as concepções de articulação curricular dos Educadores de Infância e dos Professores o 1º CEB;
- Identificar as práticas (estratégias) de articulação curricular promovidas pelos participantes;
- Identificar potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular;

No que concerne à segunda questão de investigação, propomo-nos a:

- Identificar as representações sobre sucesso educativo dos Educadores de Infância e dos Professores o 1º CEB;
- Identificar contributos de uma articulação efectiva e activa para o sucesso educativo, na perspectiva dos participantes do estudo;
- Identificar quais os factores considerados pelos docentes como promotores de (in)sucesso dos alunos;

Como objectivo último e mais genérico pretende-se compreender e reflectir sobre o modo como se pode contribuir para construção de uma articulação curricular, entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, efectiva e activa, promotora de sucesso educativo.

### **Opções metodológicas**

Conforme referimos anteriormente, o presente estudo integra-se num projecto de Investigação que tem como eixo estruturador a Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e do qual emergem dois sub-estudos (Estudo 1 e Estudo 2) organizados em rede, centrando-se o Estudo 1 nos contributos do trabalho colaborativo

entre os docentes dos dois níveis de escolaridade para um processo de articulação curricular efectivo, e incidindo o presente estudo (Estudo 2) nos contributos de uma articulação curricular efectiva para o sucesso educativo dos alunos.

Assumindo-se estes dois sub-estudos como uma investigação preliminar realizada com a finalidade de melhor conhecer a temática em análise, enquadram-se num tipo de estudo de natureza exploratória, através dos quais se procura encontrar pistas para reflexão, quer sobre o próprio processo de articulação curricular, quer sobre o modo como se poderá contribuir para a melhoria da qualidade desse mesmo processo e, por consequência, para a melhoria do sucesso educativo dos alunos.

Tratando-se de dois estudos organizados em rede, o processo de recolha de dados centrou-se num mesmo Agrupamento de Escolas, localizado no Distrito de Aveiro, envolvendo Educadores de Infância e Professores do 1º CEB pertencentes ao Agrupamento de Escolas em estudo e Educadores de Infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S) com valência de Pré-Escolar, que se encontram geograficamente na área de influência do referido Agrupamento.

Partindo destes objectivos privilegiámos como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário aplicado a Educadores de Infância e Professores de 1º CEB. Este instrumento foi ainda coadjuvado pela análise documental, com o intuito de contextualizar os dados recolhidos através do questionário e perceber as valorações feitas à temática em estudo, nos documentos oficiais de orientação pedagógica do Agrupamento de Escolas e das Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S.) onde decorreu o presente estudo.

### **Organização do trabalho**

Definidos os pressupostos metodológicos, este estudo encontra-se estruturado de forma a enquadrar a problemática nos diferentes contextos que a condicionam. Está dividido em duas partes, correspondendo a primeira parte ao enquadramento conceptual e uma segunda parte que diz respeito à parte empírica e tem como objectivo mais geral aprofundar o conhecimento das problemáticas anteriormente referidas.

Assim, na primeira parte e num primeiro capítulo, *Sociedade, Escola e Currículo*, iniciamos o enquadramento conceptual, fazendo uma abordagem ao sistema educativo enquanto subsistema do sistema social e pondo em evidência os desafios lançados à Escola pela sociedade do conhecimento. Evoluindo no conceito e no papel, a Escola assume hoje novas perspectivas numa relação dialéctica com o currículo. Nesta perspectiva, traçamos neste capítulo a evolução histórica e conceptual do conceito de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular, enquanto dinâmicas co-construtoras de uma Escola participativa e participada.

O segundo capítulo, intitulado *Articulação Curricular* debruça-se sobre a convicção de que a articulação curricular se assume como fundamental num currículo aberto, participado, flexível, situado num *paradigma crítico-reflexivo* e numa perspectiva de formação ao longo da vida. À semelhança da evolução do conceito de currículo, com todas as mudanças a ele subjacentes e intrinsecamente ligadas às teorias do desenvolvimento, importa adequar práticas que confirmam validade a uma visão sistémica do indivíduo que lhe conferem um carácter único e irrepetível. Por outro lado, a consciência de que é nos primeiros anos de vida que o indivíduo desenvolve a grande maioria das suas competências, implica a obrigatoriedade de explorar esta potencialidade, não encerrando o seu desenvolvimento em ciclos estanques e desaproveitando competências anteriormente adquiridas. A espiral do desenvolvimento, enquanto processo contínuo e continuado, impõe uma articulação propiciadora de aquisições sustentadas.

O terceiro capítulo, *Articulação Curricular e Sucesso Educativo*, objectiva tornar perceptível de que forma as práticas de articulação curricular se podem constituir como contributos para o sucesso educativo. Num primeiro ponto é feita uma abordagem contextualizada da Escola enquanto co-construtora do sucesso educativo, salientando algumas das críticas apontadas à eficácia do sistema educativo. Seguidamente faz-se uma abordagem tripartida, iniciando este percurso pela conceptualização das competências consideradas hoje essenciais aos cidadãos do século XXI, num processo de aprendizagem ao longo da vida, numa lógica onde a articulação curricular se assume indispensável. É

ainda realizada uma abordagem a este processo de aprendizagem ao longo da vida, centrando-o também nos docentes e na sua necessária competencialização. As prováveis causas do (in)sucesso, tais como as condicionantes pessoais e sociais e as condicionantes sócio-culturais, englobando nesta última categoria a escola e os docentes, enquanto co-construtores do sucesso educativo, são também analisadas neste capítulo. É ainda feito um destaque para a avaliação, dado considerarmos que esta exerce uma forte influência no sucesso educativo dos alunos e pode ser um forte contributo para os processos de articulação curricular. Num último ponto, faz-se uma breve abordagem às consequências do insucesso educativo, assente numa lógica de desenvolvimento sustentado e da construção do bem comum, numa sociedade do conhecimento, onde a competência dos cidadãos se assume fulcral.

No que concerne à segunda parte, correspondente ao estudo empírico, esta integra três capítulos. No seu primeiro capítulo, correspondente ao quarto capítulo, *Metodologia do Estudo*, é feita a caracterização das opções metodológicas assumidas na prossecução dos objectivos deste estudo. Deste modo, começamos por identificar o tipo de estudo e o contexto onde decorreu o mesmo, bem como os sujeitos participantes sobre os quais incidiu esta investigação. Identificamos e descrevemos ainda os instrumentos utilizados no processo de recolha de dados e explicitamos também o processo de tratamento e análise dos dados recolhidos.

O quinto capítulo é dedicado à *Apresentação, Análise, Interpretação e Discussão dos Resultados*. Iniciamos a apresentação pela caracterização da amostra, no que concerne às variáveis independentes e em seguida, procede-se à análise e interpretação dos dados sobre as representações dos docentes relativamente à articulação curricular e ao sucesso educativo, tendo como referência os itens do questionário e os objectivos que guiaram esta investigação. Esta interpretação de resultados é coadjuvada com a análise documental realizada aos Projectos Educativos e Regulamentos Internos das entidades em estudo, bem como com o Relatório da Avaliação Externa realizada ao Agrupamento em 2008. Este capítulo realiza a interligação entre as duas partes do presente estudo,



interpretando os resultados do estudo empírico à luz do enquadramento conceptual realizado, correspondente aos primeiros três capítulos.

O sexto capítulo encerra o presente estudo. Neste capítulo, começamos por apresentar as conclusões finais do estudo tendo por base as questões da investigação, identificando também algumas das suas limitações bem como algumas orientações para futuras investigações. Por fim, e tendo como referência o seu objectivo último e mais genérico, procuramos reflectir sobre o modo como poderemos contribuir para a consciencialização dos docentes para a importância da articulação curricular, enquanto contributo para o sucesso educativo.

## **PRIMEIRA PARTE**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

“A produção de conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção colectiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do problema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado de actual conhecimento na sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas [...]” (Mazzotti *in* Lima, & Pacheco, 2006:30)

## CAPITULO I - SOCIEDADE, ESCOLA E CURRÍCULO

“ [...] o sistema educativo é um subsistema do sistema social. Nesta relação sistémica, o currículo perspectiva-se como um instrumento socialmente válido, visto que escola e sociedade estão intrinsecamente interligadas [...]” Pacheco (2001:52)

## CAPITULO I - SOCIEDADE, ESCOLA E CURRÍCULO

### Introdução

Iniciamos o enquadramento conceptual do presente estudo fazendo uma abordagem ao sistema educativo enquanto subsistema do sistema social e pondo em evidência os desafios lançados à Escola pela sociedade do conhecimento. Evoluindo no conceito e no papel, a Escola assume hoje novas perspectivas numa relação dialéctica com o currículo. Nesta perspectiva, traçamos neste capítulo a evolução histórica e conceptual do conceito de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular, enquanto dinâmicas co-construtoras de uma Escola participativa e participada.

### 1.1 Sociedade do Conhecimento e Escola

A actual sociedade do conhecimento assume características que implicam a necessidade constante de adaptação a um mundo em mudança frenética. A crescente abertura a novos desafios políticos, culturais, sociais, científicos, tecnológicos e económicos, numa lógica de sustentabilidade e coesão na diversidade, origina constrangimentos a uma sociedade em permanente esforço de adaptação. De Landsheere e De Landsheere (1983:49, citados por Pacheco, 2001: 52) defendem que

“[...]começando a educação formalizada por ser filha de uma sociedade antes de se vir a transformar, eventualmente num agente de transformação dessa mesma realidade, a análise das exigências da sociedade mãe constitui o primeiro tempo da definição dos alvos da educação”,

pelo que podemos depreender, partindo deste pressuposto, e tal como afirma Pacheco (2001:52), que “o sistema educativo é um subsistema do sistema social”. Assim, escola e currículo assumem-se como instrumentos ao serviço de uma sociedade, numa lógica de interligação indissociável.

Ainda nesta lógica de interdependência entre sistemas, e segundo Freitas (2001:62), “a forma como as tecnologias evoluem requer novas posturas e novos saberes por parte

dos agentes que as manuseiam ou que, de alguma forma, lhe estão ligados”. Assim, à Escola, enquanto pilar de uma sociedade, é exigido que se adapte e que, de preferência, antecipe as necessidades da sociedade, criando mecanismos que permitam desenvolver respostas flexíveis e diferenciadas para públicos cada vez mais plurais e diferentes.

Por outro lado, as sociedades actuais demandam indivíduos com competências diferentes e diversas, que entrem no mundo do trabalho capazes de responder a desafios crescentes. Tal como é referido pelo Conselho Nacional de Educação (2009),

“Um dos problemas centrais com que os sistemas educativos se defrontam actualmente é o desfasamento entre a aceleração científico/tecnológica das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas educativas capazes de promover e apoiar a mudança para a sociedade baseada no conhecimento.” (Conselho Nacional de Educação, 2009).

Nesta lógica urge repensar quais as questões centrais a esta problemática e que, ainda segundo o Conselho Nacional de Educação (2009), implicam “o reinventar do modo como tradicionalmente nos temos relacionado com o conhecimento [...], novas formas de acesso e organização do conhecimento, estratégias inovadoras de aprendizagem no quadro de uma educação para todos e ao longo da vida”.

As novas exigências do mundo laboral e a lógica da formação ao longo da vida, obriga uma Escola tradicionalmente centrada nos saberes, a repensar a sua missão. Nesta lógica, o Conselho Nacional de Educação (2009) alerta também para o facto de ser necessário evoluir-se de uma aprendizagem dirigida para uma aprendizagem mais autónoma e que co-responsabilize cada cidadão pela construção do seu saber. Se até há algum tempo, as competências de ler, escrever e contar se assumiam como os saberes básicos necessários, hoje, embora continuem a constituir-se como saberes fundamentais, não são suficientes para satisfazer as novas exigências da sociedade, implicando uma redefinição de saberes estruturantes.

Esta permanente inadequação, característica de uma sociedade evolutiva, leva ao questionamento do currículo, enquanto instrumento ao serviço dessa mesma sociedade.

Este questionamento surge enquadrado na crescente consciência da sua importância enquanto elemento fundamental à construção da sociedade. Assim, tal como afirma Contreras (1990:182) o estudo do currículo “não é fruto de um interesse meramente académico mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver necessidades e problemas educativos: é uma conveniência administrativa e não uma necessidade intelectual”.

O estudo do currículo objectiva assim a construção de uma escola adequada à sociedade onde está inserida e, no quadro desta relação, o currículo assume-se como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999:24).

Pelo exposto, o currículo e a Escola devem ser repensados, à luz dos novos públicos e das novas exigências. O currículo e, conseqüentemente, o sistema educativo têm sofrido reajustamentos e transformações que patenteiam esta necessidade de adaptação. Tendo em conta que

“a sociedade constitui um factor influente, na medida em que é a partir das concepções, valores, necessidades sociais, económicas, políticas de um dado contexto sócio-temporal que se estruturam as respostas da instituição escolar, traduzidas em grande parte no currículo escolar proposto” (Roldão: 2001:63),

esta indissociação entre sociedade, escola e currículo, confere responsabilidades acrescidas à escola, na promoção do sucesso educativo e na preparação de cidadãos para o século XXI. Segundo Freitas (2001:13) “os currículos uniformes que temos tido não têm gerado sucesso, bem pelo contrário”, sendo certo que as sociedades em permanente evolução “impõem que se dêem respostas adequadas com currículos que sejam efectivamente diversificados”.

Importa, pois, perceber de que forma a Escola e o currículo têm respondido aos desafios que a sociedade lhes coloca e de que forma contribuem para o sucesso educativo dos seus alunos - a sua missão principal.

## 1.2. A Escola – evolução do conceito e do seu papel

A evolução do conceito de Escola, bem como do papel que esta desempenha num projecto de sociedade, permite-nos contextualizar as dificuldades sentidas por esta organização em se adequar ao que lhe é solicitado. Enquanto organização ao serviço da sociedade, a Escola tem necessidade de se adaptar e reorganizar no sentido de dar resposta às novas realidades, emergentes da evolução da própria humanidade. A educação assume-se como o pilar de desenvolvimento de uma sociedade. Projecto de sociedade e sistema educativo constituem-se como dois eixos polarizadores da actividade humana, sendo que o segundo se afigura como veículo de realização do primeiro. A Escola, enquanto organização, tem assumido, ao longo da História, diferentes papéis e funções e sofrido, em consequência, algumas crises de identidade resultantes da dificuldade de adaptação a novas realidades sociais, políticas e culturais.

Se nos reportarmos ao aparecimento da Escola, esta surge num contexto elitista e religioso, à qual só alguns tinham acesso. As classes populares estavam apartadas deste sistema, uma vez que se considerava que o seu acesso à escolarização não era de todo útil e podia mesmo tornar-se nefasto.

No século XIX, com a proliferação dos ideais da democracia e justiça social, a possibilidade do acesso à Escola para todos os cidadãos, passa a ser considerado um direito.

No contexto nacional, o sistema educativo, influenciado por estes ideais, sofreu, ainda que com avanços e retrocessos, algumas mudanças. Na década de 30 do século XX, em Portugal, a escola assume a função de plataforma para a concretização de um currículo baseado na socialização dos ideais e valores preconizados pelo Estado Novo - obediência, hierarquia, devoção à Pátria, espírito nacional e devoção cristã – em substituição dos valores republicanos e pressupondo, apenas, o aprender a ler, escrever e contar, enquanto aprendizagens necessárias.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a evolução científica, tecnológica e industrial, as ideias desenvolvimentistas penetraram em Portugal, nos anos 60, por intermédio da

OCDE- *Organisation de Coopération et de Développement Économique*. Fruto de uma pesquisa realizada, na década de 1950, à escala mundial, desenvolvida pela UNESCO e coordenada por Theodore Schultz (1902 – 1998), cujo objectivo se centrava no levantamento acerca da situação do ensino de países pobres e ricos situados em todos os continentes, surge a Teoria do Capital Humano. Após vários anos de pesquisa, os resultados apontaram para um diferencial de desenvolvimento que é atribuído ao desigual investimento que os diferentes países realizavam na educação, concluindo que existia proporcionalidade directa entre o investimento feito em educação (valorização do capital humano) e o desenvolvimento das sociedades. O investimento no capital humano aumentava a produtividade individual e, ao fazê-lo, preparava a base técnica do tipo de força de trabalho necessária para um rápido crescimento económico (Theodore Schultz, 1961 *in* Pires *et al*, 2001:49).

Tomando consciência da relação positiva e directa entre a educação e o crescimento económico e progresso tecnológico de um país, o governo do Estado Novo, embora com atrasos, tentou adaptar a escola portuguesa às novas realidades resultantes da evolução do sistema económico mundial e ao aumento da procura de educação por parte de certos sectores crenes na Educação como factor potenciador de mobilidade social.

Nesse sentido, a escolaridade obrigatória foi alargada para seis anos, o conceito de ensino primário é substituído pelo de ensino básico, entendido como a instrução que um indivíduo deve receber como fundamento da sua colaboração na construção de uma sociedade moderna e progressiva (Pires, 2001). Inicia-se então uma mudança intencional de um ensino destinado a elites para um ensino de massas, resultante da intervenção do Estado no aumento do tempo da escolaridade, como forma de garantir o crescimento económico, e no aumento da procura social da educação, estendida progressivamente aos níveis mais elevados do sistema de ensino.

Este processo foi iniciado a 16 de Janeiro de 1971, com a denominada Reforma Veiga Simão, feita sob o signo expresso da democratização do ensino e, num quadro de um processo tendente ao aumento do tempo da escolaridade obrigatória, conducente à



unificação do ensino e respectiva uniformização curricular, à realização efectiva do princípio da igualdade de oportunidades de formação escolar (Pires, 2001).

Estas mudanças intencionais conduziram à expansão escolar, da qual resultou uma nova concepção de educação para todos – a escola de massas ou escola democrática. Surgem, como condições necessárias à universalização da educação, a implementação de medidas conducentes à gratuidade e à obrigatoriedade escolares, no âmbito do então denominado ensino primário elementar, com duração de três anos (Pires, 2001).

A Escola de Massas deveria garantir igualdade de oportunidades no acesso, sucesso e saídas (Martins, 1991), assegurando que todas as crianças poderiam frequentar a Escola, que estariam garantidas as condições que assegurariam o seu sucesso e que a sociedade e a escola estariam harmonicamente organizadas para que, à saída da Escola, a Sociedade desse resposta ao nível da empregabilidade. Com base nestes pressupostos, a educação tornar-se-ia mais abrangente e, do ponto de vista formal, visava promover as capacidades cognitivas, as potencialidades sociais e culturais, tendo como finalidade uma formação integral dos alunos (*ob cit*).

O objectivo centrava-se na reforma da sociedade, tornando-a mais harmónica e uniforme, eliminando ou diminuindo a estratificação social numa perspectiva meritocrática. Ao primado dos objectivos políticos, aliava-se uma segunda condição: a abertura da escola à comunidade e à realidade envolvente, assegurada na organização curricular do novo tronco comum pela Educação Cívica e Politécnica e a rentabilização dos recursos educativos da escola ao serviço da comunidade.

A Escola de Massas assume-se, então, como um instrumento ao serviço do desenvolvimento pessoal e social, compreendendo as inovações ocorridas como mudanças substanciais nos conteúdos dos programas de todos os graus e ramos de ensino, subtraindo-lhes os valores e temas directamente relacionados com a ideologia do regime, adequando-os a uma sociedade pluralista, organizando-os segundo princípios pedagógicos inovadores e tornando-os instrumentos vivos de acesso à ciência e à cultura moderna.

No entanto, a implementação de tais inovações no sistema educativo, preconizadas por valores democráticos e pluralistas, não se opera de um momento para o outro e carece de uma prévia estruturação que permita adequar instalações, materiais e preparar os docentes no sentido de acolher uma nova era de alunos, mais heterogénea e em maior número. Associada a esta necessária preocupação com o acesso e o sucesso, exige-se, por outro lado, que da parte da sociedade se operem mudanças no sentido de garantir aos alunos as saídas profissionais, mudanças essas que não são realizáveis num curto período de tempo.

As propostas e experiências desenvolvidas durante o período subsequente ao 25 de Abril e que foram tão intensamente vividas pelos actores educativos, transformaram-se e perderam-se do ponto vista formal ou em substância, nos anos seguintes, porque não lhe foram dadas as condições à sua efectivação e avaliação.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), em 1986, dá início a um movimento reformista da educação no nosso país, implementando o alargamento, para nove anos, da escolaridade básica obrigatória. No entanto, das três variáveis de igualdade de oportunidades (acesso, sucesso e saídas), já referidas anteriormente, apenas o acesso foi garantido até ao fim do ensino secundário. O insucesso escolar aumentou, potenciando o abandono escolar, e no que concerne às saídas, verificou-se desarticulação entre a preparação dos alunos, as suas aspirações e o sistema de emprego, tendo-se verificado o desemprego ou o exercício de outras funções para os quais os indivíduos têm habilitações em demasia.

Um sistema escolar até aqui caracterizado pela homogeneidade passa a caracterizar-se pela heterogeneidade e pela desigualdade de oportunidades: alunos, com características sócio culturais distintas, provenientes de diferentes contextos eram enquadrados num sistema que se encontrava vocacionado para a homogeneidade e que não oferecia respostas para esta nova realidade. Porém, a Escola, entendida como um reflexo da vida em sociedade, caracterizada por fenómenos que como a diferença de aptidões, concorrência, ambientes familiares diversos, diferenças de linguagem e de compreensão, códigos sociais diferentes (GEP, 1990), pressupõe a inclusão de alunos

provenientes de diferentes realidades sociais e culturais e implica uma adequação e uma reavaliação de todo o Sistema Escolar.

Mas, e segundo Formosinho (2008:6), estas transformações quantitativas e qualitativas introduzidas pela massificação escolar, deixaram a descoberto “a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas”.

Segundo Pires (1991), os constrangimentos com que a escola se depara, resultam de falhas em três áreas distintas: a educação não cumpriu o seu papel integrador, não garantiu o desenvolvimento económico e não garantiu a igualdade de oportunidades para todos (democratização geral da estrutura social).

À preocupação em garantir quantitativamente o acesso à Escola, não se adequou a vertente qualitativa. Esta desadequação originou uma crise do sistema de ensino, que resultou num ensino massificado. Esta crise, encarada enquanto “dificuldade em controlar um processo de mudança” (Pires, 2000:185) é, antes de mais, o resultado não previsto de uma escola que se pretende para todos, mas que não se preparou para essa realidade. Tal como refere Pires (*ob cit*: 186) “aquela passagem que foi intencionalmente procurada pela conjugação da vontade política e da procura social da educação, não foi acompanhada da mudança qualitativa que a nova política educativa requeria”. Uma substancial procura da escola resultou numa expansão quantitativa (aumento do número de alunos, professores, instalações, etc.), que inviabilizou as mudanças qualitativas (heterogeneidade dos alunos, unificação e complexificação dos saberes e práticas pedagógicas) institucionalizadas. Logo, a escola massificada assume-se como uma perversão da escola de massas, resultado de uma inadequação não prevista.

A estas dificuldades de adequação a uma nova realidade, podemos associar as transformações sociais resultantes do processo de descolonização e da entrada do nosso país na União Europeia, dos avanços tecnológicos, duma maior mobilidade entre os povos, da procura de melhores condições de vida, da fuga à guerra e à fome, das quais

resultaram processos migratórios que transformaram Portugal numa porta de entrada de cidadãos de outras culturas, etnias e religiões.

A já mencionada Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), em 1986, dá origem à criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E.) cujo objectivo seria preparar e implementar a reforma inerente a esta Lei. Em 1988 a C.R.S.E. publica um documento intitulado Proposta Global de Reforma, onde vêm descritos os pilares que sustentam esta reforma, a saber: uma escola pluridimensional, objectivando o sucesso educativo; uma organização curricular, centrada na modernidade, no sentido de utilidade e no respeito pelos valores da cultura nacional; uma administração de educação racionalizada, com enfoque na descentralização regional e institucional, fazendo o apelo à participação alargada; e um subsistema de formação técnica e profissional, com novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos. Este documento explicita ainda os princípios orientadores desta reforma e que assentam na educação para a liberdade, a autonomia, a democracia, o desenvolvimento, a solidariedade e a mudança (Ferreira, 2001).

Estes pressupostos levam à tomada de diversas medidas que visam tornar bem sucedida esta reforma, concebendo o ensino básico numa unidade global, sustentada por um princípio de sequencialidade entre ciclos. Destas medidas, e baseados em Costa *et al* (2001), destacamos: 1) a criação em 1987 do Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo – PIPSE, que se propunha “servir uma total escolarização no âmbito do ensino básico [...] promovendo a eficácia dessa escolarização, pela elevação dos níveis de sucesso e de qualidade educativos” (*ob cit*: 21); 2) a criação, em 1990, das Escolas Básicas Integradas – EBI, “cujo propósito central pretende associar as ideias de promoção do sucesso educativo, de reorganização da rede escolar e de dinamização da comunidade escolar (*ibidem*), numa lógica de adopção de tipologias escolares que se adaptassem à reforma educativa; 3) o Programa Educação Para Todos – PEPT 2000, na sequência do PIPSE, retomando as questões do acesso e do sucesso; 4) a criação em 1996 dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP, com o “objectivo geral de promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar da

escolaridade básica, em particular das crianças e jovens em situação de risco de exclusão social e escolar” (*ibidem*); e 5) o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, no ano lectivo 1997/1998, que objectivava “provocar gradualmente uma mudança de fundo nas práticas e culturas das escolas do ensino básico, de modo a alcançar uma escolaridade básica única, mas não uniforme” (ME- DEB, 1999:2, *in ob cit*).

Em simultâneo com a última medida mencionada - Projecto de Gestão Flexível do Currículo -, surge o Decreto-lei 115/A-98 de 4 de Maio (regime de autonomia, administração e gestão), entretanto revogado, que destaca, no seu preâmbulo, a autonomia das escolas e a descentralização como aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, cujas linhas orientadoras, passam pela democratização, igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação. Um outro aspecto que consideramos pertinente destacar do DL 115-A/98 é a integração dos Jardins de Infância e das Escolas do 1º Ciclo neste novo regime de autonomia, gestão e administração.

Nesta lógica, a autonomia da escola constrói-se partindo da comunidade em que está inserida, das suas necessidades e potencialidades, cabendo à Administração Central, Regional e Local, uma intervenção de apoio e regulação, assegurando uma efectiva igualdade de oportunidades e correcção de desigualdades.

Este processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico vem culminar na publicação do Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro, que entrou em vigor no ano lectivo 2001/2002, e que vem reforçar as questões da autonomia, gestão curricular e flexibilização. Concedendo às Escolas um maior poder de decisão relativamente ao desenvolvimento, gestão e articulação das diversas componentes do currículo, este Decreto-Lei pretende dar às escolas condições para gerirem o currículo de acordo com as especificidades de cada contexto. Introduce igualmente, de forma transversal a todos os ciclos, a *educação para a cidadania* e a utilização das *novas tecnologias de informação e da comunicação*, como forma de responder aos novos desafios colocados pela sociedade do conhecimento e a competencialização dos cidadãos.

Na sequência deste Decreto-lei, é publicado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico*, onde aparecem definidas as competências consideradas essenciais e estruturantes a desenvolver em cada um dos ciclos do ensino básico. Este documento assume-se como base da construção de práticas flexíveis e autónomas de gestão curricular ao nível de cada escola.

Nesta linha e retomando a análise da Reorganização Curricular do Ensino Básico, em Portugal, neste pressuposto de gestão flexível, participada e promotora de autonomia para as escolas, salientaríamos aqueles que se constituem como os princípios fundamentais da reorganização curricular, explicitados pelo Ministério da Educação no documento *Reorganização Curricular do Ensino Básico – princípios, medidas e implicações* (ME-DEB:2001), e que, com base em Rodrigues (2006) são os seguintes:

- Um currículo concebido enquanto conjunto de aprendizagens a realizar pelos alunos, tendo em conta o modo como estão organizadas e a influência que exercem no percurso escolar dos alunos. Este currículo é desenvolvido tendo em conta as orientações curriculares nacionais e a percepção da Escola e dos docentes relativa aos constrangimentos e potencialidades detectados no seu contexto específico e com os alunos reais;
- Um currículo baseado no desenvolvimento de competências e experiências educativas diversificadas, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos, assente em três ideias centrais: a diferenciação, a adequação e a flexibilização;
- Um currículo em perfeita integração com a avaliação, articulados de modo a promover e melhorar a formação dos alunos. A avaliação assume funções de reguladora das aprendizagens, orientadora do percurso escolar e certificadora das competências adquiridas;
- Um currículo efectivamente gerido pela escola e pelos docentes, através da elaboração dos projectos curriculares de escola e de turma contextualizados e emanados das reais necessidades e potencialidades dos alunos;

- Um currículo que pressupõe aprendizagens significativas e que para tal exige a reorganização lectiva, numa perspectiva de actividades experimentais, com materiais e estratégias diversificadas.

Poderemos, assim, afirmar que os pressupostos que estão na base da Reorganização Curricular do Ensino Básico, em Portugal, se enformam num paradigma crítico reflexivo e numa perspectiva de gestão curricular flexível, o que fará pressupor que estão criadas as condições para se travar um efectivo combate ao insucesso escolar.

No entanto a Reforma Curricular do Ensino Básico encerra em si, também, algumas *contradições* ou *tensões internas* das quais citamos as destacadas por Roldão (1999:20-21):

- “a satisfação das necessidades de preparação para uma sociedade tecnológica em rápida evolução é dificilmente compatível com o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do indivíduo enquanto tal” (*ibidem*), numa clara alusão ao frenesim em que as crianças se vêm envolvidas e que pode contrariar o seu natural ritmo de crescimento;
- “a premência da formação pessoal e social como objectivo geral do currículo e da escola no seu todo pode ser contrariada, na prática, pela criação, nos planos de estudos de uma área específica para esse fim” (*ibidem*), salientando que o Desenvolvimento Pessoal e Social não pode constituir uma dimensão formativa isolada das outras componentes curriculares, uma vez que é transversal;
- “a valorização do processo de descoberta na aprendizagem não se articula com a extensão e a natureza dos conteúdos de alguns programas, para além de serem de considerar outras estratégias de acesso ao saber” (*ibidem*). Esta lógica pressupõe que os processos de descoberta e de experimentação conduzem a aprendizagens mais significativas e perduráveis, mas implicam processos cognitivos distintos da mera transmissão de um conteúdo, o que levará á necessidade de alteração de determinados conteúdos programáticos, que estarão desadequados às novas realidades;

- “processos e conteúdos de aprendizagem aparecem por vezes em alternativa, valorizando-se o processo em detrimento do conteúdo, sendo esta, possivelmente, uma pseudo-alternativa, visto que processo e conteúdo interdependem em toda a aprendizagem” (*ibidem*), assentando aqui numa lógica de aprendizagem em espiral;
- “a separação das dimensões formativas do currículo relativamente às dimensões informativas, quando todo o saber deverá ser, também, formativo” (*ibidem*), numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e de não compartimentação de saberes;

No entanto, e ainda nas palavras de Roldão (1999:21) “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele”, alertando para o facto de que, as limitações acima enunciadas, deverão servir para mote de reflexão partilhada por parte dos docentes, objectivando “novo saber pedagógico” (*ibidem*) e a superação de eventuais dificuldades suscitados pela mudança.

Partindo do pressuposto que todas as mudanças se revestem de dificuldades, Carvalho (1992), afirma que os *porquês* e *para quês* destas mudanças nem sempre são elucidativos e os objectivos nem sempre serão os mesmos para todos os intervenientes. Nesta lógica e referindo-se ainda às sucessivas reformas implementadas durante a década de 90, Almeida (2003) salienta que estas objectivavam a mudança da escola “mudando o seu currículo, mudando a sua gestão, criando dispositivos para a sua avaliação” (*ob cit: 27*). No entanto e ainda segundo o mesmo autor, importa referir que “os professores não foram incluídos nessas ondas de reforma – e eles são a condição *sine qua non* da melhoria da qualidade do ensino, da educação e da formação” (*ibidem*).

Ainda sobre esta participação dos docentes, Roldão (1999) salienta que a “incorporação de diversas perspectivas teóricas nos currículos foi um tanto caótica, como seria natural após um tão longo imobilismo” (*ob cit: 19*). Este facto originou uma precária clarificação de conceptual que deu origem a mudanças curriculares não enquadradas em contextos teóricos e sem justificações práticas explícitas, tendo daí resultado, para os docentes, que devem gerir e implementar reflexivamente o currículo, “um certo vazio de



fundamentações [...], gerador de reprodução acrítica de práticas ou de adesão pouco consciente a cada nova *moda* curricular tornada norma pela via administrativa mais do que pela via formativa” (*ibidem*). A Escola encontra-se assim num permanente processo de readaptação à qual não poderão ser alheios os docentes. As recentes adaptações conferem mais liberdade e, logo, mais responsabilidade.

Mais recentemente é publicado o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril que vem reforçar a autonomia das escolas ao nível da gestão e administração das dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário, e que revoga o já referido Decreto-lei 115-A/98.

A escola tem sofrido assim, ao longo dos tempos, mudanças tendentes ao incremento do sucesso educativo e adequação às novas realidades sociais e culturais. Destas mudanças resultou, por um lado, a definição de quais as competências consideradas essenciais e fundamentais para o aluno, e por outro a concessão de maior liberdade à escola para adoptar uma gestão que lhe permita fazer uma adequação mais contextualizada, assente no pressuposto que “quanto mais aberta, flexível e não burocrática for a forma de organização adoptada, mais facilmente se poderá garantir a participação de todos os intervenientes, a reavaliação das estratégias, a adaptação dos objectivos” (Erasmie e Lima: 1989:63).

Com a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação, a escola transformou-se num local privilegiado de diversidade cultural, devendo assumir o desafio e o dever de contribuir para que a sociedade se torne mais aberta à pluralidade, permitindo que todos aí encontrem o seu espaço. Trata-se de diversificar e multiplicar as oportunidades de aprendizagem, optimizando a excelência, respeitando a igualdade de direitos dos alunos e assegurando a cada um deles, com estratégias diversificadas, o máximo desenvolvimento e crescimento (Peretti, 1988), numa perspectiva integrada de políticas económicas, sociais e educativas.

No entanto, e apesar de todas as reformas implementadas, “este modelo escolar voltado para o insucesso educativo” (Formosinho, 2008:7) desvenda uma lógica

desvirtuada uma vez que a escola de massas é “heterogénea social e academicamente” e não pode assentar no “princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar” (Formosinho, 1999, 2008).

Assim, a assumpção de que uma igualdade de oportunidade de acesso corresponde (ou deverá corresponder) a uma igualdade de oportunidades de sucesso, leva-nos a questionar de que forma o currículo e a sua gestão contribuem para esta correspondência. A (ainda) inadaptação da Escola a uma nova realidade parece centrar-se assim numa desadequação de metodologias e estratégias que permitam incluir todos os alunos. E a esta inadaptação não fica alheio o conceito de Currículo subjacente ao conceito de Escola.

### **1.3. Currículo, Desenvolvimento Curricular e Gestão Curricular**

Como já referido anteriormente e citando Pacheco (2001:52) “[...] o sistema educativo é um subsistema do sistema social. Nesta relação sistémica, o currículo perspectiva-se como um instrumento socialmente válido, visto que escola e sociedade estão intrinsecamente interligadas [...]”

Falar sobre o conceito de currículo implica uma revisão histórica sobre a sua evolução. Sendo um constructo dinâmico, sofreu alterações ao longo dos tempos intrinsecamente associadas à interacção de três grandes factores: a representação social e pedagógica do aluno; os saberes científicos; e a sociedade (Roldão, 1999; Morgado, 2000). Assim, “a concepção do aluno articula-se quer com o estado do saber científico sobre o desenvolvimento do indivíduo quanto com concepções sociais de carácter valorativo num momento determinado” (Roldão, 1999: 16).

Envolto em ambiguidade e confusão terminológica, o conceito de currículo é polissémico. Importa assim assumir como ponto de partida o seu étimo latino. O termo

currículo encontra a sua raiz no latim, derivando do verbo *currere* que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir. Quando apropriado pelo vocabulário pedagógico e vulgarizado na linguagem educativa associamo-lo a uma sequência ordenada de estudos, planos de estudo, conjunto de disciplinas, curso ou ciclo de estudos (Morgado, 2000; Pacheco, 1996, 2001).

As primeiras definições do conceito de currículo identificam-no com planos de estudo, programas estruturados e organizados em objectivos, conteúdos e actividades, no fundo elencos ou sequências de matérias respeitantes a um qualquer ciclo de estudos. Então, currículo e programa seriam a mesma realidade (Ribeiro, 1990; Morgado, 2000; Pacheco, 1996, 2001).

Enquanto conceito dinâmico e polissémico, tal como afirma Ribeiro (1990:11) “não possui um sentido unívoco”, e existem várias definições, encontrando-se a justificação para este facto na diversidade de conceitos de educação, das suas finalidades e, concomitantemente, nas posições ideológicas (filosóficas, políticas, económicas e sociais) que lhe subjazem (Emídio *et al*, 1992).

O currículo assume-se assim como um instrumento de informação e comunicação de matriz civilizacional intrinsecamente relacionado com a cultura. Como afirma Grundy (1987:5) “Currículo é (...) uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possuiu alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.”.

### **1.3.1. A evolução do conceito de currículo**

Desde a Primeira Guerra Mundial até aos nossos dias, o currículo vem-se constituindo como campo autónomo e especializado do saber científico, havendo departamentos destinados ao seu estudo, em diversas universidades, a nível mundial.

Não sendo fácil datar a “história” do currículo, uma vez que este se encontra na base dos mais recuados planos educativos das sociedades industrializadas, podemos, no

entanto, afirmar, tal como Tanner & Tanner (1980, *in* Emídio *et al*, 1992: 97) que “o currículo tem um longo passado mas uma curta história”. Na literatura da especialidade encontramos diversas contribuições para o que mais tarde seria considerado como a ciência do desenvolvimento curricular.

Duas perspectivas apontam um desacordo generalizado sobre o que, na realidade significa o termo currículo: em primeiro lugar, currículo como conteúdos/planos de acção; em segundo lugar, currículo enquanto conjunto de experiências educativas, dinâmico e complexo. Na perspectiva de Pacheco (1996:16) estas duas dimensões do conceito de currículo contrapõem-se assumindo-se “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades e outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano”.

Numa primeira perspectiva, currículo é entendido como “sinónimo de conjunto articulado de normativos programáticos [...] corporizado em programas uniformes, constituídos por listagens de conteúdos a transmitir [...] frequentemente concretizados apenas via manuais – idênticos para todos os utentes do sistema” (Roldão, 1999: 35).

De acordo com esta perspectiva, o currículo é entendido como estático, prescritivo, normativo, isento de diferenciação e descontextualizado da realidade de cada Comunidade, Escola, Aluno, Professor. Neste contexto, o professor é entendido como um mero transmissor de informação e executor do programa, cumprindo a norma que funciona como reguladora da actividade docente e estruturadora de finalidades bem definidas e internamente homogéneas. O aluno, por sua vez, assume-se como um sujeito passivo de saberes inertes, sendo o programa o eixo estruturante. Esta concepção curricular, de carácter prescritivo e muito estruturado, enquadra-se nos pressupostos de um *paradigma de racionalidade técnica*.

Falamos de um “currículo uniforme, pronto-a-vestir e de tamanho único” (Formosinho, 1987), reproduzidor e/ou acentuador das desigualdades sociais, que não responde aos desafios da sociedade; esta desadequação e a conseqüente reflexão sobre esta desadequação implicaram mudanças conceptuais.

A preocupação pela experiência e interesses do aluno liga-se, historicamente, aos movimentos de renovação da escola e das suas práticas, com maior incidência no pré-escolar e primeiro ciclo, onde o currículo aparece como expressão de um complexo projecto de cultura e socialização da instituição escolar motivado por preocupações psicológicas, humanistas e sociais (Gimeno, 2006). Nesta perspectiva e segundo Roldão (2000, *in* M.E., 2000) na segunda metade do século XX verifica-se “uma mudança profunda na relação da escola com o currículo e na relação da escola com a sociedade” (*ob cit*: 20) originada por novas realidades e assente na convicção de que “não é possível garantir aprendizagens a públicos tão diversos como temos hoje, numa matriz uniforme como foi aquela que herdamos de décadas anteriores” (*ob cit*: 21). Assim, e também no contexto desta necessidade, o currículo tende a romper com a sua centralidade nas matérias disciplinares e alarga-se à vida e ao desenvolvimento do indivíduo, à experiência e à recriação da cultura enquanto vivência, atendendo às peculiaridades e necessidades de cada um.

Revela-se aqui uma segunda perspectiva onde o conceito de currículo, ainda que assumido como um plano de intenções construídas *a priori*, “será sempre um plano aberto, dependente das condições e dos contextos de acção onde será implementado, assim como dos saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo, valorizando-se, igualmente, as experiências e os processos de aprendizagem” (Tomaz, 2007:52). Esta perspectiva enquadra o conceito de currículo nos pressupostos de um *paradigma de racionalidade crítico-reflexiva*.

Esta mudança no conceito de educação e das suas finalidades coloca o currículo em aproximação à noção de projecto concebido para uma determinada situação e adequado a um contexto, apropriado por quem nele participa e orientado para um fim, concebido e gerido pelos seus intervenientes (Roldão, 2000).

Esta concepção de currículo é visível no âmbito da Reforma do Sistema Educativo Português, recuperando a perspectiva de Tanner & Tanner que concebe o currículo como um conjunto de experiências de aprendizagem desenvolvidas sob orientação da escola, enquanto projecto educativo e projecto didáctico composto por três propósitos ou ideias-

chave bem definidas: “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (Pacheco, 2001: 16)

Nesta perspectiva, o currículo está claramente dependente dos contextos em que se movem os seus actores, as intenções, os interesses e as forças que enformam a diversidade e complexidade das situações (Pacheco, 2001; Gimeno, 2006).

O valor do currículo enquanto projecto concretiza-se numa prática “na qual se estabelece um diálogo [...] entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores que o modelam” (Gimeno, 2006:16) dentro de um sistema escolar concreto difícil de conceber em conceitos simples.

Para King (1986, *in* Gimeno, 2006: 22) “o significado último de currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere”: o contexto de aula, o contexto pessoal e social, o contexto histórico-escolar e o contexto político-económico. Esta relação de forças imposta pela sociedade exterior desenvolve pressões que influenciam a configuração dos currículos, os seus conteúdos e metodologias de desenvolvimento.

Neste sentido, e de acordo com Morgado (2000), o currículo, ao veicular determinados pressupostos sócio-políticos, históricos, religiosos e filosóficos, estes estruturam o discurso curricular, dando origem a classificações diversas que pretendem sistematizar as diferentes concepções de currículo.

A evolução do conceito de currículo para uma procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região, assim como a nova perspectiva que lhe está associada de avaliação dos processos educativos resultantes da massificação escolar e da incapacidade de adequação da Escola à diversidade social e cultural dos alunos, implicou a necessidade e premência de uma mudança de paradigma de acordo com uma visão mais abrangente e mais aberta de currículo e de desenvolvimento curricular onde predominam a observação, a reflexão, a crítica e o ajustamento.

Nesta mudança para um *paradigma crítico-reflexivo*, as Escolas assumem-se como centros de gestão educativa contextualizada, em oposição a uma centralidade da administração reguladora e normalizadora da acção educativa. Importa, pois, entender o currículo, como um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias, com relevância e significado social, num dado tempo e contexto de igualdade entre todos, mantendo a coesão nacional, tendo em conta a sua organização e sequências escolhidas para o executar e concretizar, correspondendo ao que cada um realiza no seu contexto. É uma perspectiva de currículo contextualizado e diferenciador, contudo indissociável da matriz de referência comum, necessária à coesão e identidade nacional e à concretização do direito de todos à educação. Desta forma, e tal como refere Roldão (1999: 28) o currículo assume-se “como um percurso diferenciado” – individual – “e significativo” – de desenvolvimento e crescimento harmonioso das potencialidades de cada aluno – “que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas” (*ob cit*: 28).

O conceito de currículo assume assim, uma nova perspectiva de mudança planificada e reflectida, tendente a uma adaptação à sociedade do conhecimento e da informação, em permanente evolução (Roldão, 1999). A uma nova concepção de currículo e de escola, associa-se um reforço da profissionalidade docente, sendo atribuído aos docentes o papel de “decisor e gestor do processo curricular” (Roldão: 1999: 38). Nesta nova lógica, onde também o aluno emerge como agente activo e reflexivo da sua aprendizagem, entendida como saber em acção, ao professor propõe-se / exige-se uma “actuação muito mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação”. (Roldão, 2007:41)

Como assinala Heubner (*in* Gimeno, 2006:15) “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar o seu significado em algo estático, mas através das

condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contacto com a cultura”. Neste sentido, o currículo aproxima-se das definições que englobam as experiências de aprendizagem que o aluno vive sob a responsabilidade da escola e assume-se “como um percurso diferenciado” – individual – “e significativo” – de desenvolvimento e crescimento harmonioso das potencialidades de cada aprendente (Roldão, 1999a: 28).

Numa orientação humanista, o currículo é um processo que proporciona experiências pessoais e gratificantes para o sujeito, no sentido de uma promoção do desenvolvimento e de melhorias sociais. O espaço curricular é múltiplo, onde se movem professores, alunos, conhecimentos, contextos... portanto altamente complexo – no fundo, é a escola numa abordagem sistémica.

Em síntese, sendo o conceito de currículo uma construção projectada na sua relação com as condições histórico-sociais e culturais define-se como projecto interactivo configurado entre o plano normativo e o plano real, em confluência com o processo de ensino-aprendizagem. “O currículo é o resultado do encontro e desencontro de um conjunto de práticas diversas que se entrecruzam, ou seja, funciona como um sistema no qual interagem vários subsistemas” (Morgado, 2000: 27).

### **1.3.2. Currículo e Desenvolvimento Curricular**

Alguns autores têm afirmado que a literatura educacional e pedagógica sobre desenvolvimento curricular começa com os trabalhos de Bobbit, nas primeiras décadas do séc. XX, seguido de Tyler, nos anos 50, Hilda Taba, na década de 60 e depois por D'Hainaut e entre outros nos anos 70 e seguintes. A história do desenvolvimento curricular sofreu, de então até à actualidade, um grande impulso (Emídio, 1992).

Reflectir sobre o conceito de currículo implica a reflexão sobre o conceito de desenvolvimento curricular, uma vez que o currículo não existe isolado, assumindo-se o desenvolvimento curricular como a concepção da acção pedagógica, que acontece nos



mais diversos âmbitos de decisão, dependendo das condições, recursos e limitações dos contextos e das forças de influência externas e internas que o enformam (Roldão, 2000; Pacheco, 2001)

Para Ribeiro (1991) o conceito de desenvolvimento curricular pode ser analisado em duas acepções ou sentidos: uma acepção alargada de desenvolvimento curricular que o define como processo dinâmico e contínuo, desenvolvido em diferentes fases que vão desde a justificação do currículo à concepção/elaboração, implementação e avaliação; e um sentido mais restrito que identifica o desenvolvimento curricular com a construção do plano curricular, concepção esta acentuadora da dicotomia entre currículo (enquanto plano de ensino-aprendizagem) e processo efectivo de ensino-aprendizagem. Contudo, todo o processo de desenvolvimento curricular deve valorizar a “continuidade entre plano curricular e a situação de ensino-aprendizagem em que aquele se concretize” (*ob cit: 6*).

Realizando um paralelismo com a abordagem feita neste estudo, no ponto anterior referente ao conceito de currículo, podemos distinguir aqui duas perspectivas associadas aos dois paradigmas. A perspectiva de desenvolvimento curricular mais restrita associada à construção do plano curricular pode ser enquadrada num paradigma de racionalidade técnica, enquanto o desenvolvimento curricular assumido como processo dinâmico e contínuo se encontra claramente integrado num paradigma crítico reflexivo, centrado em lógicas mais participadas e de implicação de todos os intervenientes.

Analisando o conceito de desenvolvimento curricular e integrando-se num paradigma crítico reflexivo, Roldão (1998) afirma que o conceito de currículo deve ser encarado enquanto binómio e não como um corpo uniforme. Deste binómio fazem parte a “dimensão do que é socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o *core curriculum*, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola” e “a concretização que cada escola faz desse *core curriculum*, concebendo-o como um projecto curricular” (Roldão, 1999:33).

Na mesma lógica, Sá-Chaves (2003) propõe uma dupla dimensão para o conceito de currículo: a *dimensão instituída* e a *dimensão instituinte*. A *dimensão instituída* está directamente relacionada com os saberes considerados essenciais e reconhecidos como indispensáveis a todos os alunos, logo e na mesma de lógica de Roldão (1999), num paralelismo claro com o *core curriculum*. No que concerne à *dimensão instituinte*, Sá-Chaves (*ob cit*) considera-a enquanto “prática e exercício da relação educativa, contingente, aberta e reflexiva para poder integrar a informação situacional no decurso da própria acção” (*ob cit*: 149), numa lógica de adequação a cada contexto e circunstância.

Esta lógica pressupõe o currículo como uma construção assumida pelos seus diferentes actores e, tal como refere Pardal (1993), o desenvolvimento curricular resulta de compromissos e cedências entre os diferentes agentes. Sendo um processo, pressupondo movimento, o desenvolvimento curricular “define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diversas fases [...] correspondendo à afirmação de que o currículo está permanentemente em movimento” (Ribeiro, 1996:6).

Desta concepção de currículo emerge o conceito de desenvolvimento curricular como um processo “que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos”. Esta concepção “envolve toda a dimensão processual e dinâmica de currículo, considerando as duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno”, em suma são o currículo em acção reflexiva (Roldão, 1999: 38; Roldão, 2007: 2). Equacionando-se um ensino de qualidade, o professor assiste a um reforço da profissionalidade docente, sendo-lhe exigido o papel de “decisor e gestor do processo curricular” (Roldão: 1999: 38). Por outro lado, o aluno emerge como agente activo e reflexivo da sua aprendizagem, entendida como saber em acção.

Segundo Pacheco (2001:25) “o termo Desenvolvimento Curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro

componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação”

O conceito de desenvolvimento curricular está relacionado com a concepção (*design*) da acção pedagógica, que acontece nos mais diversos âmbitos de decisão, depende das condições, recursos e limitações dos contextos e das forças de influência externas e internas que o enformam (Roldão, 2000; Pacheco, 2001).

Identificamos na literatura da especialidade modelos de desenvolvimento curricular, tendo como referência a estrutura curricular e o papel desempenhado pelo professor. Assim distinguimos os modelos com base nos objectivos, os modelos com base nos processos e os modelos com base nas situações (Pacheco, 2001).

O modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objectivos concebe o currículo como um plano estruturado de aprendizagens a efectuar pelos alunos com vista à resposta a soluções que a sociedade exige à escola – concepção da racionalidade técnica – em que o professor, enquanto técnico transmite conhecimentos de forma automática e mecânica, apelando à memorização de alunos passivos e reprodutores. Este modelo enquadrar-se-á no sentido mais restrito de desenvolvimento curricular, identificado por Ribeiro (1996) e já citado anteriormente, que, situando-se no paradigma de racionalidade técnica, acentua a dicotomia entre currículo, enquanto plano de ensino-aprendizagem, e processo efectivo de ensino-aprendizagem.

O modelo de desenvolvimento curricular centrado no processo configura o currículo como um projecto orientado para a resolução de problemas. O professor passa a participante na concretização do processo curricular (Gimeno, 2006) e o currículo é visto como uma construção adaptada ao contexto escolar, mais do que um produto ou resultado, é uma “ferramenta nas mãos do professor” (Pacheco, 2001: 140) adaptada às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O professor assume um lugar central de agente curricular – decisor; e o aluno passa a participante e membro activo da sua própria aprendizagem, segundo os princípios do construtivismo e da aprendizagem significativa (*ob cit:* 141).

O modelo centrado nas situações, também conhecido por modelo crítico do desenvolvimento do currículo (à semelhança da teoria curricular), configura o currículo como sendo uma construção colectiva de professores e alunos, ao nível da escola e da sala de aula, apelando ao trabalho colaborativo, com um interesse emancipatório só possível se existir uma atitude crítica e auto-reflexiva sobre a acção (Pacheco, 2001).

Este modelo claramente centrado na escola atribui um papel autónomo e criativo aos intervenientes numa base de colaboração e colegialidade sustentada por práticas auto-reflexivas.

Numa análise mais pormenorizada, o paradigma crítico reflexivo resulta de certa forma de uma articulação destes dois modelos – remetem para uma aceção mais alargada de desenvolvimento curricular, conforme refere Ribeiro (1996), que o define como processo dinâmico e contínuo, desenvolvido em diferentes fases que vão desde a justificação do currículo à concepção/elaboração, implementação e avaliação – que valoriza a singularidade dos contextos e o papel do professor como profissional reflexivo, que analisa o plano de intenções e os contextos e, de forma colaborativa toma um conjunto de decisões com vista a que o processo de ensino-aprendizagem possa ser significativo para todos aqueles que o vivenciam.

Os conceitos de currículo e desenvolvimento curricular constituem um enorme desafio para o sistema educativo e estão associados a problemas complexos que têm a ver não só com identidade e desenvolvimento da profissionalidade docente, mas também com a criação de condições que lhes permitam assumir efectivamente um maior protagonismo na gestão do currículo. E a assumpção deste protagonismo passa por gerir uma autonomia ao nível do desenvolvimento curricular que garanta uma intencionalidade educativa e uma gestão articulada de competências a serem trabalhadas.

### 1.3.3. Gestão Curricular

Gerir o currículo nacional de modo contextualizado implica que a escola se aproprie de um quadro de princípios orientadores e parta para situações reais, dando forma e sentido a práticas curriculares que promovam um ensino para todos e de melhor qualidade. Os alunos trazem para a escola as mais diversas experiências, preferências, interesses, estilos de aprendizagem e necessidades fazendo com que uns aprendam mais facilmente que outros. Sendo assim, como poderá o professor proceder para que cada aluno desenvolva as suas capacidades até ao máximo do seu potencial?

No que concerne à realidade portuguesa, o sistema educativo está organizado de acordo com um conjunto de princípios prescritos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e “deve assegurar o direito à diferença, descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, adaptando-as às realidades e envolvendo a participação da comunidade [...]” (Morgado e Paraskeva, 2000: 10), reconhecendo, a todos, o direito a uma educação de qualidade o que, conseqüentemente, coloca a tónica no modo como a escola oferece e (re)constrói o currículo enquanto percurso diferenciado e significativo – organização do currículo em contexto (Roldão, 1999).

É à LBSE e ao seu espírito democrático, através do desenvolvimento de estruturas e processos de participação na definição das políticas educativas que, no intuito de transformar as práticas educativas, de administração e gestão do sistema escolar, se deve a implementação de um conjunto de mudanças relevantes para a autonomia curricular, flexibilização curricular, descentralização curricular, currículo como projecto e prática.

A possibilidade da escola poder responder aos novos desafios com que se defronta, está dependente, em larga medida, da sua capacidade em afirmar a sua autonomia e em desenvolver processos inovadores que conduzem à qualidade educativa. Assim, o currículo, projecto de escolarização que envolve um conjunto de intenções e práticas, surge como resultado da tomada de decisões em diferentes contextos, concebido como um projecto contextualizado (específico de cada escola) e diferenciado (articulado em torno de metas comuns). Para Zabalza (1992: 47) “trata-se de entender o currículo como

um espaço decisional em que [...] a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”.

Maria do Céu Roldão defende que qualquer currículo contém sempre uma dimensão de projecto, ou seja é a

“forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999:44).

O desenvolvimento curricular assume uma nova dinâmica, em virtude do currículo ser concebido como projecto. O desenvolvimento curricular é assim reconduzido a um genuíno processo de decisão e gestão curricular ao nível da escola e dos professores (Roldão, 1999).

Pacheco (1995, 2001) destaca três contextos de gestão ou níveis de decisão curricular. Um contexto político administrativo, no âmbito da administração central, um contexto de gestão, a nível da escola inserida numa determinada comunidade, e um contexto de realização, directamente relacionado com o espaço da sala de aula. Nesta lógica, o conceito de gestão curricular tem subjacente a ideia de que o currículo prescrito pelo Ministério da Educação, a nível nacional, tem maiores probabilidades de adequação às realidades locais se os que nele intervierem forem os próprios actores locais. Os níveis de decisão e gestão curricular assumem diferentes papéis, desde a gestão central (Estado) passando pela gestão local (Escola) até á gestão ao nível da turma (Professor e Alunos).

Reconhecemos, claramente, que gerir e flexibilizar o currículo são opções a nível organizacional e de desenvolvimento do currículo que se encontram associadas. Flexibilizar e gerir o currículo significa deslocar os centros de decisão curricular e entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção local (Roldão, 2000).

Esta contextualização implica que o projecto seja orientado por uma intencionalidade própria, objecto de negociação entre os diferentes actores educativos (alunos, professores, pais e outros elementos da comunidade educativa) e que seja significativo para quem o configura e desenvolve.

Nesta perspectiva gerir o currículo implica, por isso, uma análise das situações, tomar decisões e agir em conformidade com elas, avaliando e reformulando as práticas, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, numa sociedade assumidamente competitiva.

Segundo Leite (2001:2) “a forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a selecção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído”. Daqui se depreende que a gestão curricular implica tomadas de decisão dos vários actores neste processo. A mesma autora defende ainda que a gestão curricular não pode ser associada a “uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis” (*ob cit:8*). Considerando que “há aprendizagens e competências imprescindíveis a todos os alunos” (*ob cit: 8*) - na lógica do *core curriculum* de Roldão (1999) e da *dimensão instituída* de Sá-Chaves (2003) – a autora reforça a necessidade de a gestão curricular se assumir como conducente ao aumento da qualidade dos sistemas de ensino, numa lógica contrária àquilo que chama de “um empobrecimento do currículo [...] uma redução e um abaixamento do nível que não se coadunam com a ideia de gerir para melhorar” (*ob cit: 8*).

Concluindo, a gestão curricular aponta para a clarificação das intenções do projecto e planificação dos seus processos concretizadores e orientadores da acção educativa. A gestão curricular deve promover uma organização mais funcional de todo o contexto de vivência da cidadania democrática da escola. E uma organização funcional do contexto escola pressupõe a tomada de consciência do aluno como um todo sistémico e competente. A concretização de uma gestão curricular efectiva pressupõe esta leitura do aluno e do(s) processo(s) de aprendizagem que o contextualizam. A escola, ao serviço de um aluno/cidadão, que se objectiva activo e participativo deve avaliar (e avaliar-se) em permanência para que lhe seja possível adequar procedimentos, expectativas,

motivações, necessidades, dificuldades, ..., enquadrando-as numa gestão curricular que objectiva um desenvolvimento integrado e continuado. Assim, desde logo, a Escola, numa gestão flexível de currículo, pressupõe a articulação entre ciclos e a assumpção do processo de ensino-aprendizagem como um *continuum*.

## Síntese

Em jeito de consideração final a este primeiro capítulo podemos referir que a evolução do conceito de currículo bem como das práticas que lhe conferem vida, postulam a evolução dos diferentes campos do saber, numa perspectiva de, tal como afirma Roldão (M.E., 2000) “fazer com que todos os alunos aprendam”. Enquadrados numa sociedade em permanente evolução e demanda de novos saberes, a Escola e o Currículo, enquadrados num paradigma crítico-reflexivo, de carácter dinâmico, procuram estratégias para responder cabalmente a estes novos desafios de forma positiva, eficiente e eficaz. Nesta lógica, e enquanto estratégia facilitadora do sucesso educativo, surge apontada a articulação curricular, mote deste estudo e desenvolvida mais pormenorizadamente no capítulo seguinte.



## CAPITULO II – ARTICULAÇÃO CURRICULAR

“A transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as discontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos” Fernandes (2000:142)

## CAPITULO II - ARTICULAÇÃO CURRICULAR

### Introdução

Ao iniciar este segundo capítulo, importa ter em consideração que num currículo aberto, participado, flexível, situado num *paradigma crítico-reflexivo*, numa perspectiva de formação ao longo da vida, a articulação curricular assume-se como fundamental. À semelhança da evolução do conceito de currículo, com todas as mudanças a ele subjacentes e intrinsecamente ligadas às teorias do desenvolvimento, importa adequar práticas que confirmam validade a um conjunto de teorias, hoje inquestionáveis. Teorias essas que apontam para uma visão sistémica do indivíduo e que lhe conferem um carácter único e irrepetível. Por outro lado, a consciência de que é nos primeiros anos de vida que o indivíduo desenvolve a grande maioria das suas competências, implica a obrigatoriedade de explorar esta potencialidade, não encerrando o seu desenvolvimento em ciclos estanques e desaproveitando competências anteriormente adquiridas. A espiral do desenvolvimento, enquanto processo contínuo e continuado, impõe uma articulação propiciadora de aquisições sustentadas.

Neste capítulo, faremos uma abordagem ao conceito de articulação curricular, numa lógica de explicação das suas diferentes concepções. Sendo este estudo centrado especificamente na articulação curricular entre pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, importa rever a conceptualização de currículo nas duas realidades, para depois as confrontar e encontrar eventuais pontos de (des)união.

### 2.1. Continuidade Educativa e Articulação Curricular - conceptualização

A temática da articulação curricular despoleta um grande número de diferentes designações. Subjacentes ao conceito central, podem surgir designações como sequencialidade curricular, sequencialidade progressiva, complementaridade, continuidade educativa, ... A ambiguidade de conceitos, deixa prever diferentes concepções que importa esclarecer. Neste trabalho centramos a nossa preocupação na distinção entre articulação curricular (ainda que, como veremos mais à frente, esta possa

ter diferentes graus de implicação) e continuidade educativa. Embora estejam relacionados e possam ser complementares, existem diferenças entre eles que convém especificar.

Para Serra (2004) continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo.

Esta concepção de continuidade educativa deixa prever que o cerne se encontra nas premissas que abordam os perfis de desenvolvimento das diferentes faixas etárias. À ideia de desenvolvimento crescente, preconizada pelas teorias behavioristas do desenvolvimento humano, contrapõe-se, na actualidade, a ideia de desenvolvimento em espiral, com avanços e retrocessos na maturidade e desenvolvimento global do indivíduo, competindo aos docentes adoptarem atitudes proactivas na promoção da continuidade/sequencialidade, salvaguardando as especificidades e a importância de cada nível.

Perspectivando a distinção entre os dois conceitos (continuidade educativa e articulação), Dinello (1987: 60) considera que

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

No que concerne à realidade portuguesa e perspectivando a lógica administrativa do sistema escolar, este encontra-se verticalizado por níveis, ciclos, agrupamentos ou áreas e ano(s), sendo, de acordo com Pacheco (2001:87), “o nível de ensino a forma mais global de ordenação curricular”. Ainda segundo o autor a divisão dos ciclos por níveis objectiva “uma organização do conteúdo em relação com um tempo mais dilatado para a sua superação, avaliação, etc.” (*ibidem*).

Esta divisão por ciclos não deve, no entanto, ser entendida como compartimentada, uma vez que deve existir complementaridade e sequencialidade entre os ciclos, que, num todo articulado contribui para o desenvolvimento progressivo dos alunos, numa lógica promotora de sucesso. Podemos considerar que, administrativamente, existe, continuidade educativa entre ciclos, ou seja o sistema escolar está pensado para que exista continuidade entre os seus ciclos e níveis. No entanto, quando nos centramos nas práticas, esta continuidade pode ser dificilmente verificável.

Tal como afirma Fernandes (2000:142) e já referido anteriormente neste estudo,

“a transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos”

pelo que se afigura premente, e numa lógica de escola de qualidade que contribui para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos os alunos, abordar as questões da articulação curricular, percebendo de que forma os docentes conseguem evoluir do conceito de continuidade educativa para práticas de articulação curricular.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (O.C.E.P.E.) (D.E.B.,1997:28) fazem também uma referência que permite distinguir estes dois conceitos, ainda que de uma forma subtil. Se, por um lado “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”, por outro, mais abrangente

“É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (*ibidem*).

Resumindo, e citando Serra (2004: 76), “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”.

Num estudo realizado por Lima (2001) são propostos quadros teórico-conceptuais para caracterizar o investimento de professores e educadores na articulação curricular. Podemos referir 3 níveis de articulação que definem o empenhamento dos docentes:

- A articulação curricular activa, que pressupõe, por parte dos docentes, um profundo conhecimento dos pressupostos e práticas dos dois níveis de ensino; os docentes manifestam um forte empenhamento na articulação curricular e conferem-lhe um acentuado grau de importância nas suas reflexões e práticas, potenciando semelhanças e diferenças na gestão curricular;
- A articulação curricular reservada, que teoricamente se situa entre o primeiro e o último nível de articulação. Os docentes não negam a importância da articulação curricular mas não concentram esforços na sua concretização; podem surgir actividades pontuais de articulação, mas esta não constitui uma prioridade para os docentes;
- A articulação curricular passiva, onde se inserem os docentes que se desresponsabilizam pela efectivação da articulação curricular. Esta ocorre se as condições o propiciarem, resumindo-se a interações entre crianças.

Após a abordagem destas três perspectivas, Serra (2004) sugere ainda a reflexão sobre duas nuances de articulação: a não articulação, que ocorre quando não existe qualquer tipo de contacto entre os docentes ou entre crianças dos dois níveis, e quando existe desconhecimento e desinteresse pela realidade do nível antecedente ou subsequente; e a articulação curricular espontânea, quando a articulação existe, mas de forma incipiente e não reflectiva ou intencional.

Resumindo, podemos concluir que os diferentes mecanismos encontrados pelos docentes para facilitar a transição entre ciclos constituem exercícios de articulação

curricular que vão para além da continuidade educativa. Objectivam que o percurso escolar se reveja como um todo e que cada ciclo dê *aports* significativos para uma transição bem sucedida.

## 2.2. Articulação Curricular - Enquadramento Normativo

Sendo certo que as mudanças não se operam por Decreto, e que os sistemas, por tradição, resistem às mudanças que lhe são impostas, a Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB tem sido objecto de orientações e normativos legais que, de forma mais ou menos explícita, destacam esta necessidade. No entanto a sua operacionalidade e eficácia levantam algumas questões relacionadas com a diversidade das realidades educativas (ao nível nacional, mais geral e ao nível de agrupamentos, em particular).

As referências às questões da continuidade educativa e da articulação curricular nos normativos legais são reveladoras da importância que as ideologias sociopolíticas dão ao desenvolvimento de um currículo integrado e integrador. Os currículos e a sua gestão expressam a história social e política de uma sociedade, indiciando o seu estado de evolução. Daí considerarmos pertinente fazer um enquadramento normativo que trace uma evolução histórica da articulação curricular.

Realizando um exercício de pesquisa, encontramos, já nos anos 70, preocupações do Conselho da Europa quanto à organização da escolaridade, nomeadamente, o último ano da educação pré-escolar e o 1º CEB que se quer com maior flexibilidade (Vasconcelos, 2005).

No contexto nacional, o Decreto-lei nº 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância) refere no seu preâmbulo, alínea d) a criação de “mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”. Esta abordagem deixa antever uma consciência sociopolítica que se assume como os primórdios do enquadramento normativo da articulação curricular.

No final dos anos 80, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei 46/86, art. 8º, ponto 2) acentua a importância da articulação entre ciclos e prevê que esta obedeça “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.” No entanto, não falamos aqui de articulação pré-escolar/1º ciclo, uma vez que aquele ainda não era parte integrante do ensino básico. Esta preocupação com a articulação situava-se ao nível de outros ciclos de ensino. Segundo Vasconcelos (2007:45), esta lógica “atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vice-versa, o que tem sido mais comumente praticado)”.

Passados cerca de 10 anos após a publicação da LBSE, a Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece no seu princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...]”. Este normativo vem dar um forte reforço à importância da Educação Pré-Escolar, no nosso país, dispondo a partir daqui de um quadro legislativo próprio. Esta passa a integrar o ensino básico, o que lhe confere um estatuto até então inexistente. Segundo Silva (1996, citado por Serra, 2004:65) este normativo “visa não só constituir um suporte à expansão da educação pré-escolar como também permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns”.

Também Formosinho (1997:29), em comentário ao normativo, afirma que

“a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o [...] 1º ciclo d ensino básico. O sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Dai que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1º ciclo do ensino básico”.

Ainda em 1997, são publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, através do Decreto-Lei nº 5220/97 de 4 de Agosto. Este documento, unificador de práticas e potenciador de uma gestão flexível de um efectivo currículo em educação pré-

escolar (e cuja análise será feita de forma mais pormenorizada, no ponto 2.3.1 *o currículo na educação pré-escolar*) tem ainda um capítulo dedicado à continuidade educativa, onde é feita referência a dois momentos chaves na educação pré-escolar: a entrada da criança na educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.

Em 1998, o Decreto-Lei 115-A/98 (entretanto revogado), enquanto normativo que centrava a sua atenção na promoção da autonomia das escolas, regulamenta as Escolas enquanto unidades organizacionais constituídas por “estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de um ou mais ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...] com vista à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos [...]” (art. 5º e 6º). Ainda que de uma forma ténue, a articulação curricular é, também neste normativo, assumida como um contributo para a melhoria da qualidade do sistema de ensino.

Em 2007, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção Geral de Educação, concebeu o documento “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, onde integra princípios sobre organização curricular [...] e a sua articulação entre Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

A leitura da Circular em análise, permite depreender que a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB decorre de reflexões recentes e decorrentes dos problemas impostos por uma sociedade em desenvolvimento ininterrupto, cada vez mais exigente consigo própria e com a escola, enquanto motor de cidadania e suporte de uma educação que se quer para a vida e ao longo da vida. A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 refere que as várias etapas que a criança percorre ao longo do seu percurso educativo desde o pré-escolar até à entrada no ensino obrigatório implicam “uma sequencialidade progressiva [...] numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação e ensino.”



Mais recentemente, ainda tem vindo a ser discutida a possibilidade de tornar obrigatória a frequência do Pré-escolar para as crianças de 5 anos. Esta possibilidade mereceu a elaboração de um parecer pelo Conselho Nacional de Educação, publicado no Diário da República, a 26 de Junho de 2009 (Parecer 3/2009). Da sua leitura destacamos

“No que diz respeito aos efeitos da frequência da educação de infância nas aprendizagens a realizar no 1.º ciclo do ensino básico, devem considerar -se os resultados de vários estudos que indiciam que, sobretudo para as crianças de origem socioeconómica baixa, os efeitos positivos só são garantidos quando a educação é de muita qualidade, tanto ao nível das estruturas como dos profissionais, e ao fim de dois anos de frequência” (Parecer 3/2009).

Daqui depreendemos que a simples frequência do Pré-Escolar não seja garantia de sucesso educativo, pelo que a aposta deve recair também na qualidade das respostas oferecidas. Por outro lado existe a preocupação de não “escolarizar” o Pré-Escolar, numa lógica de articulação curricular e de manutenção da identidade deste ciclo:

“A educação de infância, mesmo no seu último ano, deve manter a sua identidade própria e prosseguir os objectivos consagrados nas orientações curriculares em vigor, nomeadamente os respeitantes ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, enquanto estrutura de incentivo para a aprendizagem ao longo da vida, evitando-se assim que nela se opere uma “escolarização” precoce da criança, designadamente nos seus aspectos mais negativos de selectividade e de uniformidade” (Parecer 3/2009).

A 27 de Agosto de 2009 é publicada a Lei 85/2009, que no seu art. 4º estabelece que “A educação pré -escolar é universal para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade”. A entrada em vigor deste normativo está, no entanto, condicionada à publicação dos normativos que o regulamentarão.

A publicação desta Lei vem ao encontro do descrito na já mencionada Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, onde se pode ler que

“A transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) ainda que relativamente uniforme em termos de idade, revela grande diferença quanto ao número de anos de frequência da Educação Pré-

Escolar e quanto à situação em que cada uma se encontra. A planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.”

Constatamos, assim que, há várias décadas a “flexibilidade”, o “complemento e aprofundamento” numa “perspectiva de unidade global de ensino”, o “processo de educação ao longo da vida”, a “sequencialidade progressiva” e a “continuidade educativa” são expressões utilizadas para alertar a comunidade educativa para as necessárias transformações inerentes à transição entre os dois níveis educativos, no sentido de facilitar o processo de mudança e adaptação das crianças à nova realidade educativa, flexibilizar as respostas, completar e aprofundar um processo educativo que, embora sequencial (com as possíveis descontinuidades), se quer realizado ao longo da vida.

Assim, o actual panorama normativo aponta para um entrosamento entre Pré-Escolar e 1º CEB, potenciador de uma articulação curricular que contribua de forma efectiva para o sucesso educativo.

Depois de termos colocado em evidência os referenciais legislativos e a importância que conferem à articulação entre níveis de educação e ensino, o conceito de Articulação Curricular emerge como aglutinador de todo um conjunto de princípios promotores da continuidade, integração e sucesso educativo das crianças.

Abrimos aqui um parêntesis para referir os diferentes perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB, consagrados no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, numa tentativa de perceber de que forma estão previstas na Lei as funções e os perfis de desempenho.

Assim, no que concerne à Educação Pré-Escolar “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

No que respeita ao 1º CEB, “O professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Esta terminologia faz pressupor no Pré-Escolar, um currículo concebido, enquanto no 1º CEB se refere apenas o seu desenvolvimento, o que pressupõe desde logo um afastamento do docente, desresponsabilizando-o pela concepção e retirando-lhe essa liberdade. Por outro lado, no Pré-Escolar, o currículo aparece descrito em três etapas (planificação, organização e avaliação) da responsabilidade do Educador, que por seu turno não vêm apontadas no do 1º CEB. No perfil do Professor é dada especial ênfase aos conhecimentos científicos, não apontados no perfil do Educador de Infância. Objectiva-se no Pré-Escolar a construção de aprendizagens integradas, referência esta que não integra o perfil do Professor de 1º CEB.

Não fazendo aqui uma análise exaustiva do documento, pretendemos com estas breves indicações, salientar que os perfis de desempenho indiciam um grau diferente de autonomia no que concerne à construção do currículo, supostamente relacionado com o facto de para uns existirem Orientações Curriculares enquanto para outros se assume a existência de um Programa. Por outro lado, o currículo no Pré-Escolar assume uma dimensão de contínuo, determinado pelas etapas que o compõem e é perspectivado de forma integrada. Por seu turno, o currículo do 1º CEB assume características mais marcadamente científicas, preocupação central no perfil do Professor de 1º CEB.

Estas diferenças podem fazer pressupor diferentes formas de encarar e conceber o desenvolvimento e a gestão curricular, nos diferentes níveis de ensino. E diferentes percepções enformarão a representação que os docentes têm da sua prestação

profissional e, logo, a sua praxis. A perspectiva mais informal, mas mais integrada que parece caracterizar o Pré-Escolar contrapõe-se a uma lógica mais científica e formatada que caracterizará o 1º CEB. Estas diferenças conceptuais poderão influenciar os processos de articulação curricular entre os dois níveis de ensino, uma vez que enformam o modo como o currículo é desenvolvido e gerido, pressupostos estes que serão analisados neste estudo.

As orientações das Direcções Gerais e Serviços Educativos do Ministério da Educação enfatizam a articulação curricular entre e inter-ciclos e níveis de ensino, todavia o conhecimento profissional da realidade educativa de que somos portadores permite-nos discutir as discontinuidades e questionar a disponibilidade para a colaboração enquanto factor que se assume como mecanismo facilitador do processo de articulação curricular, e a consciência do seu contributo para o sucesso educativo dos alunos. Esta constatação justifica, por isso mesmo, a realização de estudos como o que propomos.

### **2.3. O Currículo e a Articulação Curricular - Pré-Escolar/1º CEB**

Em 1975 e 1977, segundo Vasconcelos (2007), surgem os primeiros estudos internacionais sobre a importância das transições na vida das crianças. Resultado de uma iniciativa do Conselho da Europa, estes estudos apontam para a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano de educação pré-escolar e o 1º ano do ensino básico com maior flexibilidade com vista a facilitar a transição (*ob cit*).

Com igual sentido, o relatório do estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” assume, no capítulo das Considerações Finais e Recomendações do Estudo, que a transição entre ciclos se constitui como

“[...] um problema a ter em consideração já que parece recaírem nas desarticulações (entre níveis de escolarização, entre discursos e práticas, entre políticas sectoriais) alguns dos principais problemas com que se debate a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, em Portugal.” (Alarcão, 2008:118),

Pelo exposto e tratando-se de dois níveis diferentes, com características curriculares próprias e práticas profissionais distintas, importa conhecer de que forma cada um dos níveis se apropria do conceito de currículo.

### **2.3.1.O Currículo na Educação Pré-Escolar**

Nas práticas em educação pré-escolar coexistem diferentes modelos e teorias. Não sendo objectivo deste estudo centralizar a sua atenção na perspectiva histórica da educação pré-escolar, importa salientar que a evolução da Educação Pré-Escolar está intimamente relacionada com as teorias que a suportam, na medida em que encaram diferentes formas de “ser” criança. O progressivo reconhecimento da criança como indivíduo com direito e deveres, bem como o contributo das diferentes ciências que concorrem para o conhecimento do ser humano nas suas diferentes dimensões, tem influenciado a forma de “fazer” educação pré-escolar.

De uma panóplia de concepções de criança e do seu desenvolvimento, surgem diferentes concepções de currículo na educação pré-escolar. Meireles-Coelho (1989, citado por Serra, 2004:34) “afirma que o currículo em educação pré-escolar engloba todas as situações com as quais a criança se confronta na escola, estejam elas previstas ou não”. Ribeiro (1990:40) sugere que a maioria dos currículos da educação pré-escolar se “organiza em torno de actividades, situações lúdicas ou experiencias proporcionadas às crianças”. Já Zabalza (1992:94-95) define currículo como “conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis para a alcançar [...] [e as] razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas”. Bairrão e Vasconcelos (1997:16) definem currículo em educação pré-escolar como “uma sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino-aprendizagem, bem como de utilização de materiais, tudo decorrendo num determinado cenário”.

Outras concepções defendem que currículo em educação pré-escolar passa por aquilo que surge das crianças, não havendo lugar a uma planificação rígida. O educador deve proporcionar um ambiente rico e estimulante e dinamizar as actividades propostas

pelas crianças. Diferentes concepções de currículo que partem de diferentes premissas daquele que é, ou deve ser, o contributo da educação pré-escolar para o desenvolvimento da criança. Centrado em objectivos, em conteúdos ou em situações, diferentes conceptualizações de currículo, implicam diferentes formas de apropriação de uma mesma realidade.

Segundo Vasconcelos (1990), podemos agrupar as diferentes concepções de currículo em educação pré-escolar, fazendo recurso a 3 metáforas: produção, crescimento e viagem. Na metáfora da produção, o aluno é associado à imagem de matéria bruta que, sob a orientação do educador, se transforma em produto acabado; desta concepção, associada às teorias behavioristas e comportamentalistas, surge a Pedagogia por Objectivos (hierarquização de objectivos comportamentais, com vista à obtenção de um produto final). Este modelo, centrado em objectivos, está associado à Teoria Técnica. Na metáfora do crescimento, a educação pré-escolar é percebida como “uma estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente” (Kliebard, citado por Vasconcelos, 1990:19). Daqui advirá o termo “jardim-de-infância” e a Pedagogia de Situação (pedagogias não directivas, de inspiração psicanalítica). Este modelo, centrado na situação, está enquadrado na Teoria Crítica. Associado à metáfora da viagem, surge um currículo centrado no processo que Kliebard (*ob cit*) define com uma estrada “por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado”. O educador assume aqui um papel de orientador do processo de desenvolvimento das crianças, centrando a sua atenção no processo, na viagem, e não tanto no produto final. A esta concepção estão associados a Pedagogia de Projecto e o Movimento da Escola Moderna, associados à Teoria Prática, num Modelo centrado no Aluno.

A concepção de currículo, associada à educação pré-escolar, sofreu ao longo dos tempos evoluções enquadráveis histórica, social e culturalmente. Falamos de currículo constructo cultural e falamos de uma educação pré-escolar com diferentes atributos e competências, consentâneos com a evolução dos conceitos que lhe subjazem.

Abordaremos agora a noção de modelo curricular e alguns dos modelos mais frequentes presentes na actualidade da Educação Pré-Escolar.

Segundo Serra (2004:39) “modelo curricular constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo”. Bairrão e Vasconcelos (1997, citados por Serra, 2004:40) entendem modelo curricular em educação pré-escolar como “um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em educação pré-escolar”.

Assim, e com base nestes pressupostos, podemos assumir que modelo curricular em educação pré-escolar se entende como a base que enquadra e justifica as opções do educador, nas quais sustenta a sua intencionalidade educativa e baseia as suas práticas.

Segundo Monge (1992), geralmente são considerados, nas práticas de Educação Pré-Escolar 3 modelos: o modelo maturacionista, que se fundamenta nas teorias da psicologia dinâmica e que é traduzido em currículos centrados na criança; o modelo comportamentalista, fundamentado nas teorias behavioristas e que se centra em aquisições académicas, baseando-se em programas estruturados, sequenciais e bem organizados; o modelo cognitivista fundamentado no desenvolvimento cognitivo, proposto por Piaget, objectiva o respeito pelos estádios de desenvolvimento da criança, com especial ênfase ao desenvolvimento cognitivo. A criança é assumida como sujeito activo na construção do currículo e as suas propostas são tidas em consideração pelo educador, privilegiando o conhecimento físico, social e lógico-matemático.

Após esta breve abordagem aos 3 tipos de modelos, bem como ao seu enquadramento e às práticas a eles associadas, referenciamos o contributo de Vigotsky (1979, 1987) que, definindo uma Zona de Desenvolvimento Proximal, pressupõe a colaboração entre crianças com diferentes níveis de experiência como factor de desenvolvimento de todos e para todos. O contributo deste autor centra-se na aposta em grupos verticais e trabalho colaborativo entre as crianças baseado em interacções sociais que a todos beneficiam. A criança, através de interacções educativas com outros mais

capazes, pode aceder a níveis de desempenho aos quais não conseguiria aceder sozinha, dentro daquela que é a sua Zona de Desenvolvimento Próximo.

Também as teorias de Bruner *et al* (1976, 1997) e o seu conceito de andaime consubstanciam esta noção de que a criança reequaciona conhecimentos adquiridos e apropria-se de outros, com a ajuda de pares mais competentes.

Bronfenbrenner (1979, 1989, 2002) reforça a necessidade de um contexto adequado para realizar o pleno do seu desenvolvimento, na convergência de uma multiplicidade de factores. Pareceu-nos pertinente referir aqui estes autores uma vez que, no nosso entendimento, serão autores que pressupõem, nas suas teorias, uma boa articulação curricular entre diferentes níveis de desenvolvimento.

Um modelo, sendo uma operacionalização de uma teoria, pressupõe uma tomada de consciência do educador e uma intencionalidade educativa coerente. No nosso país confluem modelos distintos, cujas premissas não vamos desenvolver, e que se situam dentro das concepções já apresentadas. Os mais frequentes são a Pedagogia de Projecto, João de Deus, Movimento da Escola Moderna, High-Scope, ... entre outros de menor implantação. É consentâneo que poucos serão os educadores que baseiam as suas práticas num único modelo. A praxis corrente assenta na busca de diferentes soluções, enquadráveis em diferentes modelos, que sirvam os objectivos de cada profissional. Tal como é afirmado por Formosinho (1998: 42-43)

“apesar de as iniciativas de desenvolvimento curricular continuarem, não estão a ser desenvolvidos quaisquer novos modelos curriculares. Esta mudança nos padrões de desenvolvimento curricular pode ser o resultado de avaliações anteriores dos modelos, que indicaram variações maiores no interior de um modelo do que entre os vários modelos. Os professores tendem, na sua prática, a não serem sempre consistentes com uma teoria. [...] Os professores têm ainda propensão para adoptar práticas que funcionem nas suas salas de aula, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite.”



De uma concepção de educação pré-escolar desprovida de currículo a concepções mais viradas para a “formatação” da criança, com programas rígidos e pré-estabelecidas, com abordagens por objectivos, por competências, centradas nos contributos da criança ou visando o sucesso académico, e com diferentes concepções do papel do educador, longo é o caminho percorrido pela Educação Pré-Escolar. Decorrente de diferentes estilos, metodologias, práticas e concepções surgem, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), conforme já referimos anteriormente, enquanto documento que se pretende “espelho daquilo que hoje sabemos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede á educação pré-escolar” (OCEPE, 1997: preâmbulo).

Sendo um documento congregador, fortalece a imagem da educação pré-escolar porque lhe confere uma identidade. É um documento participado, uma vez que, para a sua elaboração, concorreram os contributos de inúmeros profissionais e especialistas. Do seu conteúdo, destacamos que as OCEPE se definem como não sendo

“um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (OCEPE, 1997:13).

Sustentado no Princípio Geral e nos Objectivos Pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, este documento estabelece os fundamentos para a intervenção educativa, abordando a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa. Sustenta-se numa pedagogia estruturada, de carácter assumidamente lúdico, que encara a criança como sujeito activo de um processo interligado de desenvolvimento/aprendizagem. Pressupõe uma organização do ambiente educativo que seja propiciadora de uma educação para a cidadania, inclusiva e que salvguarde o bem-estar e segurança da criança. Ao longo do documento é possível antever a preocupação com a participação da família num processo que objectiva a criação de condições para o sucesso de todas as crianças.

Pensamos tratar-se de um documento que baseia as suas premissas na intencionalidade educativa o que, na nossa opinião, constitui uma das grandes mais-valias deste documento. Esta conceptualização de intencionalidade educativa pressupõe a necessidade de o educador ser reflexivo e meta reflexivo, de forma a poder garantir que a sua praxis tem subjacente uma intencionalidade educativa, que dá consistência ao currículo que gere.

Definindo três grandes áreas de conteúdo (a saber, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo), fazendo um grande enfoque na transversalidade e na articulação destas 3 áreas.

Estabelece Orientações Globais para o Educador, onde são destacados eixos prioritários:

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar [...];

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança [...];

Agir, concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas [...];

Avaliar o processo e os efeitos [...] para adequar o processo educativo [...];

Comunicar, o conhecimento que o educador tem da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos [...];

e Articular [...] promover a continuidade educativa [...] proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”  
(OCEPE: 1997:25-28)

No espaço dedicado à continuidade educativa o documento define condições favoráveis para que cada criança possa ingressar na escolaridade obrigatória com possibilidades de sucesso e que estão agrupadas em “regras de convivência”, “aprendizagens” e “atitudes”. Afirma-se a necessidade de colaboração entre profissionais dos dois níveis para que concorram para uma suave transição das crianças para o 1º ciclo,

propiciando uma maior aproximação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, uma vez que orienta os Educadores na busca de mecanismos facilitadores da transição entre patamares, propondo uma articulação entre níveis.

Após a breve análise do documento orientador da gestão curricular em educação pré-escolar, podemos assumir algumas conclusões de carácter aglutinador. Falamos de uma perspectiva pouco prescritiva, suficientemente abrangente, logo mais passível de ser enriquecida com os contributos de todos os intervenientes da comunidade educativa. É um documento que baliza e orienta, em simultâneo, a actuação do Educador que pode, consoante o conhecimento que tem do grupo e de cada criança dar o seu contributo na construção de um currículo que se objectiva feito com as crianças e não para as crianças. No entanto, o Educador não deve descurar o seu papel e assumir, reflectida e conscientemente, a intencionalidade educativa que subjaz á sua praxis.

### **2.3.2. O Currículo no 1º CEB**

Tal como já referido anteriormente, o conceito de escola e de currículo tem vindo a sofrer alterações decorrentes das necessidades de adequação a novos e diferentes públicos, bem como em consequência da evolução o conhecimento relativa ao desenvolvimento humano. Há muito que não faz sentido conceber o currículo apenas como um conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Esta concepção adequa-se a uma escola cujo papel é apenas instruir, considerando o acto educativo centrado na transmissão de saberes feitos, enquanto verdades únicas, numa lógica de transmissão da herança cultural.

O currículo, como vimos, compreende, para além dos conteúdos disciplinares, as acções e os contextos desenvolvidos fora das disciplinas e nas áreas curriculares, numa perspectiva integrada e integradora de saberes e de saberes-fazer, trabalhando para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e do conviver com os outros.

Esta nova filosofia educativa será facilitadora se os intervenientes no acto educativo assumirem um papel activo nos processos de decisão da organização curricular e do seu desenvolvimento, ou seja, efectuarem uma gestão do currículo de modo a reduzirem ao mínimo o desigual sucesso escolar dos alunos.

A reforma educativa portuguesa que teve o seu início em 1986, com a publicação da LBSE, já referida anteriormente, e orientada pelo Decreto-Lei nº 286/89 dá início a um intenso trabalho de pesquisa, reflexão e delineamento de projectos, com participação e debate nacional com a comunidade educativa, apontando novas perspectivas sobre o currículo e o papel dos professores e das escolas no processo de desenvolvimento curricular (Alonso *et al*, 1994; ME, 1998).

Na opinião de Luísa Alonso (1989), a reforma curricular proposta não foi suficientemente clarificada, quanto ao modelo de construção curricular pretendido. Contudo concebe o currículo como um documento aberto, flexível, podendo ser construído e adaptado aos diferentes contextos. O modelo curricular configurado concebe o desenvolvimento curricular “como um processo de tomada de decisão, mediada entre a teoria e a prática, entre o currículo formal e a intervenção educativa nas escolas” (Alonso *et al*, 1994: 9). O aspecto mais inovador situa-se a dois níveis: *i*) abre o caminho para uma correcta perspectiva de articulação vertical do currículo, confrontando os programas dos diferentes ciclos, uma vez que foram publicados conjuntamente; *ii*) os objectivos gerais assinalados aos ensinos básico e secundário “convergem em três dimensões educativas essenciais – a formação pessoal nas suas vertentes pessoal e social, a aquisição de saberes/capacidades fundamentais e a habilitação para o exercício da cidadania responsável” (ME, 1998: 11).

Esta nova visão do currículo contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, promotora de atitudes e valores, enfatiza o domínio das aptidões e capacidades em relação à aquisição de conhecimentos. Pressupõe ainda que os professores abordem o currículo numa perspectiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores (Alonso, 1994; ME, 1998).

Encontramos nestas posições um novo incremento à profissionalidade docente, relativamente aos padrões tradicionais. Aos professores é dada autonomia nas decisões e, concomitantemente, pede-se-lhes que reflectam criticamente sobre as mesmas, num espírito de colaboração e trabalho em equipa, “ultrapassando o individualismo característico dos modelos de racionalidade técnica” (Alonso, 1994: 10).

A valorização da dimensão de projecto e de desenvolvimento pessoal e social integral dos alunos, consubstanciada num desenvolvimento de opções curriculares adequadas à diversidade, assim como às peculiaridades e necessidades dos contextos socioeconómicos, sociais e culturais, numa perspectiva de investigação, desenvolvimento de capacidades e resolução de problemas, estará na base do normativo publicado em 2001, o Decreto-Lei 6/2001, que consagra a reorganização curricular do ensino básico num modelo caracterizado pela concepção de currículo como projecto.

“De acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, o ME define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do ensino básico (...). Este documento é, assim, uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento de projectos curriculares de escola e de turma (...) na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” (DGIDC, ME, 2007: 5).

O Decreto-Lei 6/2001 integra como áreas do currículo, para além das que se assumem com carácter disciplinar, novas áreas de natureza transversal e integradora: a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Educação Cívica. Para além destas, estão previstas ainda Actividades de Enriquecimento Curricular, não obrigatórias, mas integrantes do currículo dos alunos o que significa que “haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas” (DGIDC, ME, 2007:13).

As competências gerais constituem os elementos centrais em todo o processo de desenvolvimento do currículo. Então, para cada competência geral definida é

apresentado um conjunto de modos de operacionalização transversal às diferentes áreas disciplinares no âmbito da educação ambiental, sexual, para os direitos humanos, educação para a saúde e bem-estar (particularmente a educação alimentar, prevenção rodoviária e de consumo de drogas e álcool), deixando em aberto o desenvolvimento de outros temas no âmbito dos projectos curriculares de escola e de turma (DGIDC, ME, 2007).

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2007), enuncia as competências essenciais, destacando as competências “gerais”, que corresponderão a um perfil ideal a atingir à saída do ensino básico – “as quais se tornam como ponto de partida para todas as formulações subsequentes – e as que são “específicas” de cada área disciplinar ou disciplina” (*ob cit: 12*).

Considera-se então, e nunca é demais referir, que o currículo como projecto integrado e aberto, é uma construção progressiva que se deverá situar num cenário de inovação e mudança das concepções e atitudes, das actividades práticas e também dos contextos. Assentando numa abordagem globalizadora e numa visão ecológica, concebe-se a escola como espaço ecológico propiciador da mudança “com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica” (Alonso, 2007:1).

O 1º CEB assume características específicas que o distinguem dos restantes ciclos e lhe conferem uma identidade própria. E é com bases nestas especificidades que o currículo também se define. Roldão (2004), em conferência proferida em Viseu, sob o mote “Gestão Curricular - a especificidade do 1º ciclo”, inserida num encontro de reflexão intitulado Gestão Curricular no 1º Ciclo: monodocência – coadjuvação, refere que, e referindo-se ao sistema educativo português, vive-se, desde 1996, “uma mudança profunda na relação da escola com o currículo e na relação da escola com a sociedade” (*ob cit: 20*). Ainda segundo a autora, esta mudança, de carácter qualitativo, está implicitamente relacionada com a massificação do ensino que impõe à escola uma nova realidade à qual esta tem que se adaptar. O essencial desta mudança só será possível vislumbrar daqui a muitos anos.

Prosseguindo na sua reflexão, Roldão aborda a especificidade do 1º CEB fazendo referência a alguns mitos, o primeiro dos quais assenta nas questões da identidade. Partindo do pressuposto que a identidade se forma por oposição, a autora refere que o 1º CEB define a sua identidade por oposição ao Pré-Escolar; enquanto que o Pré-Escolar “apostaria no desenvolvimento global da criança”, o “1º ciclo marca, por oposição, a emergência da instrução, das aprendizagens «sérias»” (*ob cit: 22*), o que pressupõe que as dimensões do desenvolvimento sejam aqui descuradas.

A autora insiste ainda nesta identidade por oposição ao Pré-Escolar, uma vez que nesta se “valorizam os elementos afectivos e o comportamento inter-pessoal e social dos alunos” e ao 1º CEB está associada a imagem da “aprendizagem penosa, aquela coisa muito dura, muito dolorosa, que «coitadinhas das crianças» agora vão ter que fazer” (*ob cit: 22, 23*). Nesta lógica a autora refere que a sua reflexão, baseada nas representações sociais sobre cada um dos níveis, tem subjacente uma concepção de Pré-Escolar como algo que corresponde aos interesses da criança, enquanto o 1º CEB daria ênfase às obrigações, em detrimento dos interesses das crianças.

E destas representações surge outra das especificidades do 1º CEB. O seu carácter obrigatório, que o distancia da Educação Pré-Escolar<sup>4</sup>, e lhe confere um estatuto de maior seriedade ou, nas palavras da autora, pesado. (*ob cit:23*). Neste ponto, a autora contrapõe esta lógica invertida com a afirmação de que “a educação é um processo de desenvolvimento [e] as aprendizagens formais são parte desse desenvolvimento e não são alguma coisa que se lhe opõe”. Logo, este carácter sério e pesado, evidenciado pelas representações sobre o 1º ciclo, assume-se em contraponto com a lógica de uma aprendizagem que se pretende motivadora, rica, estimulante e significativa. Este carácter de significado das aprendizagens assume-se como transversal a qualquer nível ou ciclo de ensino, começando desde logo pelo Pré-Escolar que, ao assumir uma intencionalidade educativa permanente, deve ter em consideração este pressuposto.

---

<sup>4</sup> Pelo menos, na actualidade, uma vez que o recente normativo, Lei 85/2009 de 27 de Agosto, aponta para a obrigatoriedade de frequência das crianças de 5 anos, aguardando regulamentação, tal como já referido.

Por outro lado, a autora, destaca também uma outra especificidade do 1º ciclo, e desta feita por oposição aos ciclos seguintes, que se prende com o facto de o 1º ciclo ser apelidado de “reino da integração disciplinar ou edificação de saberes integrados” (*ob cit:* 24), numa lógica de oposição ao “saber fragmentado, disciplinar” (*ibidem*) dos ciclos seguintes. Esta particularidade prende-se com o facto de, por um lado, o currículo formal aparecer como um todo, em que se integram as diferentes áreas e, por outro lado, enfatiza a monodocência, uma vez que esta é uma característica que desaparece nos ciclos seguintes, sendo a gestão e o desenvolvimento do currículo para o mesmo grupo/turma, da responsabilidade de um grupo de docentes. Salientamos, no entanto, que a autora também defende que nem a monodocência é “sinónimo de integração efectiva dos saberes”, nem a pluridocência será necessariamente sinónimo de “disciplinarização [ou] de segmentação dos saberes” (*ibidem*).

Em suma, o currículo no 1º CEB assume características que o diferenciam do nível anterior e dos ciclos seguintes. No ponto seguinte, reflectiremos sobre a forma como as especificidades dos currículos influenciam a articulação entre Pré-Escolar e 1º CEB.

### **2.3.3. Articulação Curricular Pré-Escolar/1ºCEB – constrangimentos e potencialidades**

Depois de conhecer e contextualizar o currículo em Educação Pré-Escolar e em 1º CEB, importa reflectir sobre a articulação curricular entre estes dois níveis.

Da leitura da obra de Bronfenbrenner (1979, 1989, 2002) depreendemos que este autor considera que a adaptação da criança ao pré-escolar e/ou ao 1º CEB se assume como crucial na sua competência de ser capaz de funcionar na variedade de contextos ecológicos onde se insere. Numa lógica de interdependência, para que uma parte do sistema funcione em pleno, é necessária uma boa articulação entre todas as suas dimensões. Ainda nesta lógica, Formosinho (2000:12) afirma que “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando no seu conjunto, oportunidades ricas e



polivalentes”. Partindo destes pressupostos e na senda de Bronfenbrenner, Beauclair (2007), reafirma a importância da consciência de que

“cada um de nós, só é alguma coisa pelo facto de sermos seres de relação. Nossas ancestralidades comprovam que só chegamos até aqui, em nossa história de evolução enquanto espécie biológica, porque somos seres que se agregam e se relacionam. Na actualidade, o resgate necessário se faz presente na noção da interdependência, ou seja, nós somos e nos definimos a partir do conjunto de relacionamentos que possuímos.”

Neste sentido, enquanto seres sociais, movemo-nos em diferentes contextos que nos condicionam e são condicionados por nós. A articulação entre estes contextos é facilitadora das transições e deve ser assegurada de forma a contribuir para uma boa adaptação promotora de sucesso. Se entendermos o sistema educativo como um conjunto de níveis e de ciclos de educação e ensino sequenciais, mas diferentes entre si na sua complexidade, a acção de articulá-los (de modo a contribuírem para um todo contínuo e continuado da educação ao longo da vida) passa pelo estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, susceptíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre ciclos e níveis diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planeamento conjunto das actividades futuras e integradoras de saberes e competências.

Como já foi afirmado, a transição entre contextos, se feita de forma articulada e pacífica, contribui grandemente para um saudável desenvolvimento da criança, bem como potencia a sua motivação e capacidade de aprender e de se desenvolver. Esta transição deve ser, portanto, uma transição “acompanhada”, a criança não está sozinha neste processo, conhece as suas nuances e teve oportunidade de desmistificar os seus medos. Por outro lado reconhece, seguramente, que as suas competências e dificuldades são reconhecidas e que as metodologias de trabalho assumem um *continuum* que lhe permite ir adquirindo novas competências, sem sobressaltos. Não existe descontinuidade, apenas uma transição preparada e prevista.

Sendo a educação pré-escolar, a primeira etapa da educação, perspectivar a articulação curricular não pressupõe que esta se assuma como uma extensão para a base da escolaridade básica nem que se centre na preparação para o nível seguinte. Segundo Homem (2003:17) “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito [...] do modo como for continuada no nível seguinte”, defendendo ainda que a existência de uma “sequencialidade entre ciclos ou a continuidade entre eles, é um dos factores decisivos para o sucesso educativo de cada um deles” (*ibidem*).

As diferentes metodologias utilizadas nos dois níveis de ensino resultam, na praxis, numa efectiva mudança para as crianças. Julgamos que educadores e professores beneficiam grandemente de uma reflexão aprofundada que conduza a uma articulação de metodologias, que constitua um facilitador desta transição. No entanto, o uso de diferentes metodologias não tem que ser forçosamente nefasto para o desenvolvimento da criança, antes pelo contrário; qualquer criança deve estar preparada para enfrentar diferentes desafios, mas deve fazê-lo num ambiente securizante que não ponha em causa as suas competências e auto-estima.

A articulação curricular pressupõe, por parte dos docentes, o conhecimento dos ciclos antecedentes e subsequentes de forma a poder incorporar uma gestão curricular flexível que valorize as competências adquiridas e prepare a criança para as competências a desenvolver no ciclo seguinte. Assumida como inerente a um processo de transição entre ciclos, mais especificamente neste caso, entre o pré-escolar e o 1º ciclo, a articulação curricular implica o conhecimento da realidade que estamos a trabalhar, a adequação do projecto que desenvolvemos ao seu contexto e agentes, bem como o impacto do desenvolvimento do trabalho que realizámos, de forma a dar sentido e intencionalidade à nossa praxis.

Objectiva-se com a articulação curricular entre estes níveis que a entrada no 1º ciclo seja, para a criança, a abertura de um novo mundo, pleno de desafios e de oportunidades, onde irá explorar as suas competências e alargá-las, com base naquilo que já possui. As alterações funcionais e estruturais entre ciclos devem ser encaradas como um desafio situado no natural processo adaptativo da criança. Os horizontes vão-se

alargando e, numa perspectiva Vigotskiana, a criança, “acompanhada”, vai adquirindo competências e segurança que balizem a transição.

Esta ideia surge reforçada no relatório do estudo “A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, já mencionado, o qual sugere uma mudança significativa nas tradições de gestão e organização curriculares, bem como nas culturas profissionais ainda vigentes “de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento” (...) “estabelecendo uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico (*ob cit*, 2008:123).

Mais recentemente, e na mesma linha de pensamento e orientação, a Inspeção-Geral da Educação, no seu relatório da Avaliação Externa das Escolas (I.G.E., 2008) chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de uma cultura organizacional que conduza ao desenvolvimento de mecanismos de articulação curricular e de sequencialidade entre níveis e ciclos de ensino com vista ao sucesso educativo.

Sendo um termo cuja primeira referência normativa surge na década de 70, como já referido anteriormente, é hoje encarado como um processo incontornável, porque precioso, de construção participada entre profissionais, apoiados por orientações e princípios, mudando práticas e provocando alterações, assumindo-se como um desafio que deve ser pensado e refletido.

O conceito de Articulação Curricular emerge como aglutinador de todo um conjunto de princípios promotores da continuidade, integração e sucesso educativo das crianças.

Esta definição vai ao encontro do estabelecido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, no seu ponto nº 5 – Articulação entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – onde se assegura que “o processo educativo dos alunos seja sequencial e progressivo”.

Não retiramos, da circular em análise, uma estrutura sistemática de competências organizadas numa intencionalidade de articulação curricular. À semelhança de outros dispositivos legais, apenas se estabelecem pontes e se sugerem estratégias facilitadoras da articulação a realizar, conjuntamente, entre o Pré-Escolar e o 1º CEB, apelando a

momentos de trabalho em equipa que promovam um conhecimento aprofundado, pelas partes envolvidas, dos contextos em análise. No entanto, são estabelecidos alguns pressupostos que nos parecem pertinentes e que passamos a citar, sendo os sublinhados da nossa responsabilidade, numa tentativa de destacar os conceitos mais pertinentes:

“a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Aos educadores e professores do 1º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas. (...) A planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória (...). Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, com pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.”( Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Parece-nos ressaltar dos sublinhados efectuados uma capaz definição de articulação curricular que pressupõe uma sequencialidade progressiva perspectivando a unidade global de educação/ensino, exigindo aos docentes uma atitude, onde afirmando a especificidade de cada etapa e auscultando as perspectivas de todos os intervenientes no processo, se criem condições para o efectivo sucesso da integração da criança na escolaridade obrigatória; é uma transição “acompanhada”, onde são valorizadas as aquisições feitas e onde a criança conhece o tipo de aprendizagens que vai realizar no futuro.

O documento não define estratégias prescritivas mas, na tão reclamada autonomia, pensamos que estão lançadas as bases para um processo a ser construído tendo por base as especificidades de cada contexto. As responsabilidades estão atribuídas. Diferentes investigadores, e o próprio Ministério de Educação, emanam informação sobre a temática. Os Agrupamentos de Escolas são, potencialmente, os sistemas organizacionais por excelência, para a promoção da articulação entre ciclos e níveis de educação e ensino,

ultrapassando a burocracia, promovendo a proactividade entre docentes, respeitando a especificidade do exercício profissional de cada um (Serra, 2004). Os Projectos Educativos dos Agrupamentos configuram-se como os documentos essenciais no processo de negociação e articulação das diferentes perspectivas subjacentes aos níveis educativos representados, facilitando a comunicação entre professores e educadores (ME, 1997).

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais* (2007: 11), documento congregador onde surgem explicitas as competências essenciais a serem desenvolvidas ao longo de todo o ensino básico, e já referido anteriormente, revela, na sua introdução que, com a sua publicação,

“procura-se também dar um passo significativo no sentido de uma efectiva articulação entre os vários ciclos do ensino básico. Esta preocupação está de acordo, aliás, com a perspectiva que defende uma escolaridade prolongada para todos e salienta a importância de se conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida. As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos acabados e fechados em cada etapa (...)”.

No entanto, parece-nos ser um documento mais centrado na articulação entre 1º, 2º e 3º ciclos, uma vez que não existe nenhuma referência específica à Educação Pré-escolar. No entanto, assume pressupostos que são válidos para a articulação entre qualquer ciclo ou nível.

Da análise dos documentos de suporte à prática pedagógica no Pré-Escolar e no 1º CEB, é possível salientar as co-relações entre os dois documentos e perceber as intersecções e os pontos comuns. Dependendo da perspectiva, será também possível perceber o quanto as eventuais diferenças são desafiadoras e potenciadoras de uma articulação integrada numa gestão flexível de currículos. Para o efeito, socorremo-nos do quadro comparativo realizado por Serra (2004) e que nos ajuda a perceber que Pré-Escolar e 1º CEB são duas realidades distintas, mas com semelhanças assumidas e muitas pontes para construir.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: áreas de conteúdo		Programa para o 1º ano do Ensino Básico: áreas de aprendizagens ou blocos
<b>Formação Pessoal e Social</b>	←→	<b>Desenvolvimento Pessoal e Social</b>
<b>Conhecimento do Mundo</b>	←→	<b>Estudo do Meio</b>
<b>Expressão e Comunicação</b>		
↓		
Expressão Motora	←→	Expressão e Educação Físico-Motora
Expressão Musical	←→	Expressão e Educação Musical
Expressão Dramática	←→	Expressão e Educação Dramática
Expressão Plástica	←→	Expressão e Educação Plástica
↓		↓
		<b>Língua Portuguesa</b>
Linguagem Escrita	←→	Comunicação Escrita
Linguagem Oral	←→	Comunicação Oral
Matemática	←→	<b>Matemática</b>

Quadro 1: Quadro comparativo entre as OCEPE e o Programa do 1º ano do 1º CEB (Serra, 2004: 84)

Assim, nas duas realidades existem grandes áreas transversais que pressupõem o desenvolvimento das denominadas competências básicas, as consideradas essenciais e que todos os alunos devem desenvolver. O paralelismo entre o Programa para o 1º ano do Ensino Básico e as O.C.E.P.E. parece-nos óbvio.

Na mesma lógica, na tabela seguinte facilmente se depreende que existindo diferenças entre os documentos, nenhum deles assume um carácter estanque que seja impeditivo de uma efectiva articulação. Falamos de currículo flexível e aberto, de desenvolvimento e gestão curricular, de contexto, de autonomia.

Orientações Curriculares: áreas de conteúdo	Programa para o 1º ano do Ensino Básico: áreas de aprendizagem
É um “conjunto de princípios gerais organizados para serem utilizados pelo Educador na tomada de decisões sobre a sua prática, ou seja para planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (M.E., 1997: preâmbulo)	É um documento prescritivo, mas deixa em aberto um vasto campo de “possibilidades de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico [na convicção] de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões” (M.E., 1998:12)

Quadro 2: Quadro Comparativo entre as áreas de conteúdo das OCEPE e o Programa do 1º ano do 1º CEB

Partindo da análise dos documentos sintetizados nesta tabela, depreendemos que não se centrará nos documentos que sustentam as práticas, a principal dificuldade em promover a articulação curricular. Parecem-nos estar criadas as condições necessárias para que ocorra uma efectiva articulação curricular pré-escolar/1º ciclo.

Mas, e tal como já foi constatado, a transição do Pré-Escolar para o 1º CEB reveste-se de instabilidade e insegurança para crianças e famílias, e nem sempre se opera uma articulação curricular efectiva e activa. Alguns argumentos podem justificar a ausência de uma cultura de colaboração e de trabalho em equipa entre docentes, constituindo-se como **obstáculos** à articulação curricular: as estruturas organizacionais das escolas, a precariedade profissional, e a existência de competitividade na carreira promotora do individualismo e do isolamento, a somar ao fraco nível de interacção entre docentes e à escassez do tempo que cada um dispõe, constituem obstáculos importantes à mudança e inovação inerentes à concepção de partilha que a articulação curricular, entre e inter ciclos e níveis de ensino e educação, exige.

O Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE), criado no contexto da actividade científica do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativa), da Universidade do

Porto, visa partilhar saberes e informações e construir novo conhecimento pertinente para a melhoria da vida das escolas e do sucesso educativos dos alunos. Este Observatório realizou um estudo (OBVIE, 2009) cujo objectivo seria perceber como era realizada a articulação entre ciclos. Apesar de mais centrado nas transições entre ciclos, este estudo aponta alguns resultados, nomeadamente ao nível dos obstáculos, que julgamos pertinente referir, já que apresentam similaridades com os obstáculos para a efectivação da articulação entre os níveis em estudo (Pré-Escolar e 1º CEB).

Assim, este estudo aponta quatro grandes grupos de constrangimentos / obstáculos: os constrangimentos temporais, que dizem respeito à inexistência de tempos de trabalho comuns, ao excesso de tarefas burocráticas e administrativas, ausência de “tempos” para reuniões e diferenças ou incompatibilidades de horários; os constrangimentos organizacionais, condicionalismos resultantes do regime de monodocência ou disciplinaridade, o excesso de tarefas burocrático-administrativas, as práticas instituídas e cristalizadas, a ausência de rotinas de articulação e o número de professores envolvido; os constrangimentos espaciais, relacionados com a distância física e geográfica entre escolas; e os constrangimentos relativos à cultura profissional, que se afirmam pela desmotivação, reservas individuais e dificuldade de conhecimento mútuo.

Da leitura do estudo, depreendemos que as dificuldades apontadas para a efectivação da articulação curricular entre os diferentes ciclos poderão ser apropriadas como justificativo para o enquadramento da problemática ao nível da articulação entre Pré-escolar e 1º CEB.

Por outro lado, Pacheco (*in* M.E., 2000:54) aponta a monodocência como responsável para “uma redução drástica do currículo real”, contribuindo para aquilo que o autor denomina de “*guetização* disciplinar”, bem como para o isolamento físico e psicológico dos docentes. O autor defende ainda que as condições atrás descritas concorrem para um “sentimento de auto-suficiência” por parte dos docentes, “que se opõe à ideia de projecto, ou de gestão de currículo conforme nós hoje entendemos” (*ibidem*). Nesta lógica, a monodocência pode também ser apontada como um obstáculo à articulação curricular. Esta concepção, sustentada pelas vantagens do trabalho colaborativo, é



abordada de forma mais pormenorizada no estudo paralelo, realizado em rede com o presente estudo, e que objectiva conhecer os contributos do trabalho colaborativo entre docentes para a articulação curricular.

Tal como afirma Ribeiro (2002:9) “não é difícil o consenso sobre a necessidade de articular a Educação Pré-escolar com o 1º Ciclo do Ensino Básico, difícil é definir os objectivos e os modos dessa articulação”. As razões para esta dificuldade residem, segundo o autor no facto de “enquanto a uns parece que o educador não deve planear o seu trabalho no jardim sem interrogar a escola, para outros é claro que lhe bastará fazer o que deve para que a escola receba o que precisa” (*ibidem*).

Esta ambiguidade de posições surge de diferentes perspectivas de um mesmo processo e, segundo Correia (2002, citado por Ribeiro: 2002:6), “a questão está em decidir se o Jardim de Infância deve produzir as crianças que a Escola lhe encomenda ou se, pelo contrario, é a Escola que deve continuar o processo educativo iniciado no Jardim de Infância”. O cerne desta questão assenta na indecisão sobre se se deve articular a partir da base ou a partir do topo.

Numa primeira lógica, assente numa sequencialidade a partir do fim, a função da Educação Pré-Escolar é preparar os alunos para a Educação Escolar e, segundo Ribeiro (2002:60), “as crianças à saída do jardim devem satisfazer as condições definidas pela escola como requisito de entrada”, numa lógica em que cada ciclo tem como função preparar para o ciclo seguinte.

Na lógica inversa, assente numa sequencialidade a partir da base, “a educação escolar dá continuidade à educação pré-escolar” (Ribeiro e Lopes, 2002:60), devendo o “currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico [...] adequar-se às condições que as crianças apresentam à saída do jardim (*ibidem*).

Na opinião de Ribeiro (2002:12) “o jardim não tem que se submeter à lógica da escola”, sustentando essa sua afirmação na premissa de que

“uma coisa é orientar a intervenção educativa para a aprendizagem do saber feito, das normas e valores estabelecidos, das respostas certas e das soluções correctas. Outra coisa é proporcionar à criança experiencias (de aprendizagem) que a ajudem a desenvolver a capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (*ibidem*)

Assim, o autor sustenta a sua posição numa lógica de diferentes papéis que devem ser assumidos e desempenhados por cada um dos níveis e defende uma sequencialidade a partir da base, onde a Educação Pré-Escolar “cuide do desenvolvimento global da criança, até que ela atinja a maturidade necessária para entrar no 1º Ciclo” (Ribeiro e Lopes, 2002:16). Nesta lógica nenhum dos níveis se subalterniza em relação ao outro tendo, cada um, as suas competências definidas.

Não querendo, neste estudo, explorar aprofundadamente esta questão, referimos apenas que Ribeiro (2002:57) identificam “ambiguidades de linguagem, equívocos nos discursos oficiais”, de onde emana a dificuldade de perceber claramente se a tutela objectiva uma sequencialidade a partir da base ou a partir do fim. Esta ambiguidade pode suscitar a imagem de que “há mais do que uma ideia de sequencialidade curricular” (*ibidem*). Poderíamos voltar aqui às questões da conceptualização e da diferenciação de conceitos, num emaranhado de diferentes terminologias.

No entanto, consideramos que mais importante será centrarmo-nos na ideia chave de que a articulação se assume como um factor preponderante para uma efectiva formação ao longo da vida, promotora de sucesso. Objectiva-se uma articulação curricular efectiva e activa, onde os diferentes intervenientes contribuam empenhadamente para esta gestão.

Ainda que usando a terminologia “continuidade”, Zabalza (2001, citado por Homem, 2003:18) refere que esta é constituída pelas “conexões que se estabelecem entre os diversos agentes de formação e entre os sucessivos momentos formativos com o propósito de tornar a acção educativa coerente e progressiva sobressaindo o seu sentido unitário e global”. Na lógica de Zabalza (2001), o conceito de continuidade implica a ideia

de transição, logo pressupõe a existência de duas realidades diferentes “com especificidades próprias, que dialogam entre si, numa relação implícita de continuidade e não de contaminação ou negação das suas especificidades” (Homem, 2003:18), onde estarão salvaguardadas as identidades de cada nível.

A articulação assume-se como um veículo para a afirmação do sentido de cada um dos níveis, numa perspectiva integrada e integradora que nos permite compreender o sentido e a validade do trabalho que desenvolvemos. Objectivando uma convergência curricular que minimize as descontinuidades tendenciais do sistema educativo, a articulação curricular assume-se como um processo contínuo e continuado, numa perspectiva de educação para a vida.

O importante nesta articulação será a descoberta de mecanismos que permitam, da parte de todos os docentes, um conhecimento aprofundado do nível antecedente ou subsequente e que resulte numa mais-valia para a criança. As competências necessárias para a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico estão definidas, pelo que os Educadores de Infância devem desenvolver esforços no sentido de contribuir para que cada criança as tenha adquirido aquando da sua transição. No entanto, uma verdadeira articulação pressupõe o conhecimento da etapa anterior e seguinte mas, essencialmente, uma avaliação do grau de competências das crianças que permita o *continuum* educativo e evite mais do mesmo ou saltos de gigante. O esforço pela articulação deve ser centrado na criança, nas suas competências e nos contributos que desta articulação advêm para uma transição securizante e promotora de sucesso.

Devemos entender a articulação entre diferentes níveis de ensino, como visando favorecer a sequencialidade das aprendizagens realizadas pelos alunos e, ainda, o desenvolvimento de trabalho colaborativo por parte das equipas pedagógicas com o intuito de favorecer uma transição bem sucedida entre ciclos. Esta perspectiva de formação ao longo da vida, encara o percurso formativo de cada aluno como um processo contínuo e continuado, logo assume-se que as transições devem ser realizadas de forma serena, constituindo-se de preferência como uma mais-valia e não como um constrangimento.

## **Síntese**

Em jeito de encerramento de capítulo, podemos afirmar que urge repensar a importância da articulação curricular, de entre os vários aspectos que condicionam o processo educativo, uma vez que esta se tem destacado como um potencial contributo para a resolução dos problemas relacionados com o sucesso educativo (contexto no qual se insere a realização deste estudo). Na nossa opinião, a tomada de consciência, por parte dos docentes, da efectiva importância da articulação curricular pode melhorar o desempenho do sistema educativo. Quando se assume a importância de uma realidade, encontram-se estratégias para a implementar, mesmo em condições adversas.

Nesta lógica, as questões do sucesso educativo, serão abordadas de forma mais aprofundada no capítulo seguinte.

## **CAPITULO III – ARTICULAÇÃO CURRICULAR E SUCESSO EDUCATIVO**

“Boas condições de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância e a concretização atempada das aprendizagens fundamentais durante o 1º ciclo da escola básica constituem os factores chaves para o sucesso educativo e o suporte imprescindível das aprendizagens subsequentes” (C.I.E.D., s.d.: 104-105)

## Capítulo III – Articulação Curricular e Sucesso Educativo

### Introdução

O presente capítulo objectiva tornar perceptível de que forma as práticas de articulação curricular se podem constituir como contributos para o sucesso educativo. Numa primeira abordagem é feita uma abordagem contextualizada da Escola enquanto co-construtora do sucesso educativo, salientando algumas das críticas apontadas à eficácia do sistema educativo.

De seguida faremos uma abordagem tripartida, iniciando este percurso pela conceptualização das competências consideradas hoje essenciais aos cidadãos do século XXI, num processo de aprendizagem ao longo da vida, numa lógica onde a articulação curricular se assume indispensável. Faremos ainda uma abordagem a este processo de aprendizagem ao longo da vida, centrando-o também nos docentes e na sua necessária competencialização.

De seguida é feita uma abordagem às causas do (in)sucesso, onde serão analisadas as condicionantes pessoais e sociais, bem como as condicionantes sócio-culturais, englobando nesta última categoria a escola e os docentes, enquanto co-construtores do sucesso educativo. Neste ponto faremos ainda um destaque para a avaliação, dado considerarmos que esta exerce uma forte influência no sucesso educativo dos alunos e pode ser um forte contributo para os processos de articulação curricular.

Num último ponto, faremos uma breve abordagem às consequências do insucesso educativo, assente numa lógica de desenvolvimento sustentado e da construção do bem comum, numa sociedade do conhecimento, onde a competência dos cidadãos se assume fulcral.

### 3.1. A Escola e o sucesso educativo

As dificuldades sentidas em adequar o Sistema Escolar às exigências que a sociedade do conhecimento lhe tem colocado, foram várias vezes apontadas ao longo deste estudo. Apesar dos permanentes esforços de adequação do Sistema Escolar, e tendo em conta também que, e com base no Relatório do Desenvolvimento Humano 2000<sup>5</sup>, o século XX “conseguiu, pela primeira vez na História, que o número de alfabetizados do planeta seja bastante superior ao dos analfabetos” (Silveira, 2005:9), é hoje consensual que ainda serão necessárias muitas transformações para que se atinjam os níveis de qualidade desejados.

O século XXI, acentuando as tónicas no desenvolvimento humano e no desenvolvimento sustentável, lança à Escola desafios cada vez mais prementes e exige-lhe constantes readaptações que procuram dar resposta a novos públicos e novas necessidades.

Será, portanto, pertinente equacionar de que forma o Sistema Escolar dá resposta à nova realidade sociológica, pedagógica e organizacional, no sentido de promover uma efectiva igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, uma vez que o acesso à escola não garante, por si só, a qualidade das aprendizagens que nela são realizadas. O alargamento da base de recrutamento de alunos, não pode ser confundido com igualdade de oportunidades, uma vez que a igualdade de oportunidades de acesso não reflecte uma igualdade de oportunidades de sucesso. (Benavente, 1994)

Sá-Chaves (2005) reflecte sobre esta questão colocando a ênfase na distinção entre disponibilização de informação (e que assumimos como equiparação ao acesso) e a construção de conhecimento (equiparação a sucesso). Ainda segundo a autora, a existência e disponibilização de informação não garante por si só a construção do conhecimento. A transformação de informação em conhecimento é mediada, segundo a autora, pela capacidade de apropriação e de interpretação crítica dessa informação que, ao ser incorporada nos quadros de referência de cada indivíduo, os reorganiza.

---

<sup>5</sup> Realizado no âmbito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, cujo objectivo se centra na promoção do desenvolvimento e na erradicação da pobreza.

Neste contexto, e tal como afirma Roldão (2003:7), importa perceber se

“[...] o currículo, construção socialmente condicionada, plástica e mutável, se constituiu e problematiza hoje, face à diversidade dos públicos e contextos, como um campo conceptual e de gestão orientado para a contextualização e diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a *garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos.*”

Esta preocupação resulta da constatação e do “reconhecimento implícito da dificuldade de *ensinar todos eficazmente*, quando a expansão da escola se alargou a populações e alunos cada vez mais diferenciados social e culturalmente” (Roldão, 2003:11), numa sociedade com novas exigências e necessidades. Neste contexto, e ainda segundo Roldão (*ob cit:* 12), “são estas mudanças que trazem à luz, em termos novos, a clássica problemática curricular – ensinar o quê a quem, para quê e como”.

No relatório elaborado com o intuito de formular linhas estratégicas e políticas públicas tendo como objectivo rentabilizar o Quadro de Referência Estratégica Nacional entre 2007 e 2013, intitulado *Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação* e realizado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (C.I.E.D., s.d.), o sistema educativo português surge caracterizado como desrespeitador dos diversos princípios fundamentais consignados na Lei de Bases, no que concerne à “universalidade do acesso e do sucesso na educação básica; a unidade estrutural do período correspondente à escolaridade obrigatória; os padrões de sequencialidade progressiva entre níveis de ensino” (*ob cit:* 17) O relatório salienta ainda que a igualdade de oportunidades educativas não está também convenientemente salvaguardada. Por outro lado, o mesmo documento salienta que os “graves problemas de insucesso escolar [...] dificilmente poderão ser atribuídos a qualquer «excesso de zelo» dos professores portugueses no desempenho das suas funções de avaliação” (*ibidem*). Esta constatação surge consubstanciada no facto de diversos estudos internacionais terem “sistematicamente relegado Portugal para lugares mais que modestos no «ranking» das aprendizagens que os jovens efectuem em áreas chave para o seu desenvolvimento”, resultados esses confirmados pelas provas de aferição que têm vindo a ser desenvolvidas, no nosso país, nos últimos anos (*ibidem*).



Com a constatação das emergentes responsabilidades da Escola e a aferição dos seus níveis de resposta, urge construir novas abordagens que dêem resposta cabal a estes desafios. Roldão (1999) sustenta ainda que a Escola que se viu confrontada com a massificação do acesso á educação, se vê hoje confrontada com um desafio maior: “a premência da subida de nível educativo real das populações” (*ob cit:* 33), o que pressupõe a necessidade de “massificar o sucesso”, garantindo a todos uma qualidade educativa satisfatória.

## **3.2. Aprendizagem ao longo da vida: competências em desenvolvimento**

### **3.2.1. A competencialização dos indivíduos...**

Durante muito tempo, as competências clássicas do ler, escrever e contar assumiam-se como os saberes básicos. Para os cidadãos do século XXI esta abordagem é claramente insuficiente, conforme já referimos anteriormente, e impera a necessidade de outros saberes mais estruturantes que permitam uma permanente e continuada construção de conhecimento. Os quatro pilares da educação para o século XXI - "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos" e "aprender a ser"-, apresentados pelo relatório Delors (UNESCO, 1996) à UNESCO, que consubstanciam dimensões importantes da formação integral da pessoa enquanto indivíduo e cidadão, constituem um conjunto de princípios que, uma vez aceites, podem contribuir para ultrapassar as tradicionais visões puramente instrumentais da educação. O enfoque passa a ser dado a competências para o pensar, o conhecer e o agir, numa perspectiva de cidadania activa.

Ainda nesta lógica e porque o desenvolvimento e a globalização impõem novos desafios, o currículo centra a sua atenção no domínio de novas competências, tais como as de aprender, aprender a aprender, colaborar e conviver, reflectir e criticar, integrando-se numa sociedade construída por múltiplas diversidades e adversidades cujas respostas se encontram ao nível dos saberes em acção, mobilizadores de um conjunto de recursos cognitivos ao serviço do desenvolvimento pessoal e social.

A emergência renovada da referência às competências, dentro do sistema de ensino surge contextualizada com, por um lado, a já mencionada demanda de profissionais competentes e versáteis, por uma sociedade em crescente complexificação e, por outro, a inadequação da Escola em dar resposta a esta necessidade. Por outro lado, factores como o insucesso e o abandono escolar implicam uma reflexão que faz ressurgir o conceito de competência, no contexto da necessidade de a Escola e os seus profissionais reformularem práticas e estratégias.

No entanto, o facto de se banalizar a referência ao termo competência, não implica que ele seja apropriado por todos de igual forma. E não pode significar tão pouco uma menor atenção a esta conceptualização, uma vez que ela objectiva “reorientar, de forma focada, todo o trabalho da escola no sentido da sua finalidade básica – a competencialização dos cidadãos” (Roldão, 2006:25)

Nos anos 70, o termo competência surge associado “ao trabalho orientado por objectivos, definidos com grande precisão técnica, proveniente das concepções behavioristas” (Roldão, 2006:18) e assume-se como traduzida do inglês *skill*. Esta concepção de competência, assente em subcompetências organizadas “sequencialmente numa taxonomia de complexidade crescente” (*ibidem*) e especialmente direccionada para competências específicas e diferenciadas, difere da que actualmente surge em documentos curriculares e que assume um “carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos” (*ob. cit*:19).

A dificuldade em conceptualizar competência levou Weinert (2001, citado por Rychen & Tiana, 2005) a sistematizar dois pressupostos que considera fundamentais no uso adequado do termo. Em primeiro lugar, o conceito de competência só deve ser usado para nos referirmos a pré-requisitos colocados à disposição de um indivíduo ou grupo de indivíduos de forma a ultrapassarem com sucesso exigências complexas. Isto implica que seja necessário um grau mínimo de complexidade para satisfazer exigências e tarefas. Em segundo, de um modo geral, as competências implicam complexos sistemas de acção que não só abarcam o conhecimento e as competências, como também estratégias e rotinas necessárias para os aplicar, assim como emoções e atitudes adequadas, para além de

uma auto-regulação eficaz dessas competências. Os processos de aprendizagem são uma condição necessária para o desenvolvimento das competências.

Segundo nesta lógica, e segundo Roldão (2006) competência é a capacidade efectiva de mobilizar, seleccionar, integrar e ajustar adequadamente um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência uma situação. Objectiva-se que o aprendiz se aproprie das competências que vai necessitar, com vista a uma integração social.

Ainda segundo Maria do Céu Roldão torna-se fundamental que o currículo esteja ao serviço da consolidação de competências consideradas fundamentais ou mesmo, e nas palavras da autora, “indispensáveis à vida social como, por exemplo, a resolução de problemas ou a tomada de decisões fundamentadas, tanto quanto promover, por exemplo, a capacidade/competência de entender e fruir bens como a música e a arte” (Roldão, 1999a: 27). Falamos assim de, e usando a terminologia de Phillippe Perrenoud (*in* Roldão, 2006), de “um saber em uso”, traduzindo competência como a capacidade efectiva de mobilizar, seleccionar, integrar e ajustar adequadamente um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência uma situação. Objectiva-se que o aprendiz se aproprie das competências que vai necessitar, com vista a uma integração social.

As competências conferem finalização ao currículo e fazem dele uma unidade coerente. Os conteúdos devem ser apropriados e organizados de forma a permitirem o seu uso inteligente e transformarem-se numa competência, que não será perdida, mas ampliada e consolidada.

Falamos assim de um processo sistémico e holístico que dota o indivíduo de estratégias que lhe possibilitam uma cidadania activa e consciente. Segundo Rychen e Tiana (2005:36-37) e tendo por base o contributo de diferentes especialistas (Kegan, 2001; Canto-Sperber & Dupoy, 2001; Perrenoud, 2001) para o projecto DeSeCo<sup>6</sup>, uma “participação responsável e eficaz no mundo actual” exige “atitude crítica e uma

---

<sup>6</sup> O projecto DeSeCo, desenvolve-se no quadro da OCDE, e visa fornecer uma base teórica e conceptual para a definição e a selecção de competências chaves numa perspectiva de formação permanente e para a avaliação dessas competências

abordagem de vida reflexiva/integrada/holística”, situando a necessidade de a Escola trabalhar níveis mais elevados de complexidade mental, centrados em competências.

Esta perspectiva holística e integrada de processo sistémico pressupõe uma aprendizagem ao longo da vida, sem estanquicidade por níveis ou ciclos.

### **3.2.2. ... num processo de aprendizagem ao longo da vida...**

Na actual sociedade do conhecimento, “a aceleração científico-tecnológica conduz a ciclos de vida cada vez mais curtos para o conhecimento factual, que se desactualiza rapidamente, criando a necessidade de saberes mais estruturantes que habilitem para a construção continuada e permanente de conhecimento” (Santos, 2006), pressupondo a necessidade de competências transversais que se reconfigurem e capacitem os indivíduos para o exercício pleno de uma cidadania activa. Falamos aqui de “competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articulados, para aprender ao longo da vida e sem os quais a sua valorização pessoal, social e profissional se torna problemática”(Cachapuz *et al*, 2002 *in* Santos, 2006:2)

No relatório *Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação* (C.I.E.D., s.d.), já mencionado anteriormente, podemos ler que “a estruturação do sistema nacional de aprendizagem ao longo da vida constitui (...) o desígnio central e agregador em função do qual definimos os eixos estratégicos de intervenção prioritária no campo educativo” (*ob cit*: 44). A fundamentação deste desígnio, bem como os seus contributos e implicações são amplamente reflectidos e é claramente assumida a fulcral importância do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Neste relatório é feita uma abordagem que permite caracterizar a emergência do conceito e as ordens de preocupações que lhe estão subjacentes. Em primeira instância surge como fundamentação para a necessidade de implementação de uma Aprendizagem ao Longo da Vida, a questão económica; esta lógica tem subjacente a necessidade de

“obviar à rápida obsolescência do capital intelectual e das competências dos indivíduos” (*ob cit*: 44), reconhecendo que a informação e o conhecimento se afiguram como matéria-prima fundamental ao desenvolvimento económico. Uma segunda lógica, mais humanista, coloca em destaque

“a diversidade de saberes e competências requeridas pelas sociedades contemporâneas, sejam elas as competências pessoais, necessárias à construção da autonomia e de projectos de vida dos indivíduos, ou ainda as indispensáveis competências sociais de cidadania activa, de capacidade de cooperação, de respeito pela diferença e de participação social” (*ob cit*:45)

Este conceito de Aprendizagem a Longo da Vida pressupõe a existência de um *continuum* educativo, que engloba todos os contextos (formais, não formais e informais) e pressupõe o sistema educativo como um todo articulado.

Ainda nesta lógica, a ideia de aprendizagem ao longo da vida pressupõe que o sistema educativo se organize numa lógica de “capacitação para vincular as aprendizagens como se vinculam as diversas fases de construção de um edifício ou do desenvolvimento de um projecto” (Zabalza, 1998:24), centrando-se na procura da “conexão entre a missão formativa que desenvolve cada uma das etapas educativas” (*ibidem*).

À Escola demanda-se hoje que capacite os seus alunos numa lógica distinta, numa abordagem que “se insere, e deriva, do conceito de aprendizagem ao longo da vida, na concepção mais actual de uma aprendizagem que se desenvolve do berço à sepultura (Santos, 2006:3)”. E esta capacitação está intimamente ligada com o desenvolvimento de saberes ou competências consideradas essenciais, identificadas num estudo conduzido no âmbito do Conselho Nacional de Educação, e já mencionado anteriormente, que culminou com a apresentação do Relatório intitulado “Saberes Básicos de Todos os Cidadãos do Século XXI” (Cachapuz *et al*, 2004), a saber:

“ – Aprender a aprender, como base para aprendizagens autónomas, implicando o desenvolvimento de estratégias cognitivas e também de estratégias metacognitivas,

como sejam a reflexão crítica ou a monitorização dos próprios processos de aprendizagem;

– Comunicar adequadamente, i.e., saber usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação, nomeadamente no que respeita ao domínio da Língua materna e de pelo menos uma Língua estrangeira, ao uso da linguagem e expressão corporal para se fazer entender pelos outros e à exploração das TIC como meio de comunicação quer presencial quer a distância;

- Exercer uma cidadania activa, expressa no agir responsabilmente sob o ponto de vista tanto pessoal como social (é a vertente axiológica dos saberes, que tem a ver com o agir num quadro ético de responsabilidade, solidariedade e tolerância);

– Desenvolver espírito crítico, ou seja, a capacidade para emitir uma opinião pessoal com base em argumentos, competência esta que não se desenvolve em abstracto, mas faz apelo a conhecimentos multidisciplinares, representando um contributo importante para o exercício pleno da cidadania, nomeadamente porque leva as pessoas a procurarem as razões sobre o estado das coisas e, como tal, envolve escolhas reflectidas;

– Resolver situações problemáticas e conflitos, competência transversal que envolve estratégias diferenciadas, como sejam as relativas à tomada de decisão, a processos de pesquisa, e à transferência e integração da informação, bem como o desenvolvimento de competências de mediação, negociação e assunção de risco.” (Santos 2006: 2,3)

Não se tratando de competências estanques nem independentes entre si, estas cinco competências surgem como chave ou essenciais à integração e ao sucesso dos indivíduos, num exercício pleno de cidadania activa, “dotando os jovens com aqueles saberes não percíveis que os habilitarão a serem cidadãos de corpo inteiro de uma forma sustentada e duradoura” (Santos, 2006: 4, 5), numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

### **3.2.3. ...também dos profissionais de educação.**

Da reflexão em torno do conceito de competências essenciais para os cidadãos do século XXI, numa sociedade do conhecimento, marcada pelas constantes mutações e

inovações, emerge a capital importância das competências profissionais dos docentes para a construção do sucesso educativo.

Tendo em conta que, tal como afirma Lucena (2002 *in* Santos, 2006:5) “os professores são o grande activo das escolas – 90% do capital das escolas não são os edifícios, são os professores, são o capital humano que lá está”, a competencialização dos docentes constitui-se como nuclear para o sucesso das aprendizagens.

A competência profissional, segundo Le Boterf (1999, *in* Leitão & Alarcão, 2006:60) resulta “da mobilização e de uma combinação de diversos recursos no contexto de uma acção realizada numa situação real de trabalho”, salientando-se aqui, mais do que o saber fazer, “o saber agir com pertinência relativamente a uma situação específica [...] que revela a capacidade de tomar decisões (saber o que fazer) em situações complexas, imprevistas e indeterminadas” (*ibidem*).

O docente emerge aqui como um profissional com capacidade para gerir situações de aprendizagem complexas, resolvendo os problemas emergentes das suas práticas, mobilizando e concebendo estratégias adequadas que conduzam ao sucesso educativo dos seus alunos. Esta nova profissionalidade, assente numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, pressupõe uma formação inicial que lance as bases de uma atitude reflexiva e de desenvolvimento em contínuo, onde as competências pessoais e sociais estão em permanente desenvolvimento, assumindo-se a formação contínua como uma lógica subjacente a este processo.

Enquadrada à luz destes pressupostos, a formação de professores surge como factor predominante da mudança. As exigências colocadas à Escola e aos Docentes requerem “o alargamento e redefinição das competências profissionais de natureza mais técnica tradicionalmente confinadas ao espaço da sala de aula.” (Alarcão, 2006:52)

Regressando ao ponto inicial deste capítulo, onde se reflecte sobre a banalização do conceito de competência e sobre a não linearidade da sua apropriação, Roldão (2006) considera que, na prática, os docentes têm uma concepção errática, resultando numa lógica de substituição de objectivos por competências. Assim, objectivo é aquilo que

pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento. A competência centra o objectivo em função do “para quê”, constituindo “o referencial orientador da justeza e pertinência dos objectivos” (*ob cit*: 22) definidos, atribuindo-lhes sentido e finalidades.

Ainda segundo a autora, outro equívoco, embora menos frequente, opõe competências a conteúdos. O conceito de competência, não exclui, mas integra os conteúdos que devem ser apropriados e organizados, de forma a poderem ser evocados e mobilizados adequadamente quando o aprendente é colocado em confronto com diferentes situações e contextos. Assim, os conteúdos devem ser apropriados e organizados de forma a permitirem o seu uso inteligente e transformarem-se numa competência, que não será perdida, mas ampliada e consolidada.

Esta difícil apropriação do conceito de competência e a conseqüente incapacidade de mudar as práticas, bem como a predominante preocupação dos professores pelo cumprimento de um programa, enfatizando os conteúdos em detrimento das competências pretendidas no final de cada ciclo, vem revelar que a formação dos docentes se afigura necessária e urgente, numa lógica de adequação da Escola a novos desafios.

Segundo Alarcão (2006: 71), “as práticas pedagógicas susceptíveis de favorecer o sucesso educativo de todos os alunos estão intrinsecamente ligadas a uma formação inicial que assuma a profissionalização estruturada em termos de desenvolvimento de competências profissionais.”

A par da formação inicial, também a formação contínua tem um papel a desempenhar na nova profissionalidade docente. Os objectivos desta formação, também apelidada de *desenvolvimento profissional dos professores* devem situar-se para além da aquisição de conhecimentos e técnicas de aplicação, exigindo-se também uma cultura profissional que facilite a compreensão, análise e participação nos problemas do contexto de trabalho. Em suma, deve assumir-se como uma formação para um docente reflexivo,



participante e responsável pelos processos que conduzem os seus alunos ao sucesso. (Ambrósio, 1993)

Qualquer que seja a modalidade, a formação deve mexer com os docentes. O contrário significa solidificar a cristalização docente e implicará sofrimento redobrado (implicado em todas as situações de mudança) e bloqueará a inovação e a qualidade, supostamente a ela associadas. Concordamos com Alonso (2006) quando afirma que “pensar, como parece estar implícito nas práticas escolares, que a aprendizagem sequencial e compartimentada de conhecimentos provoca espontaneamente a sua integração e mobilização operacional, é uma ilusão” (*ob cit:* 5). Nesta lógica a autora sustenta que o desenvolvimento de competências requer uma “inversão radical nos pressupostos que impregnam o pensamento curricular dos professores” (*ob cit:*6)

Concluindo, num quadro evolutivo da sociedade e, conseqüentemente, da escola, a aprendizagem ao longo da vida, assente na competencialização dos alunos, passa também pela competencialização dos docentes que enformam as práticas à luz da sua formação.

### **3.3. Porquê o (in)sucesso educativo?**

A discussão em torno do conceito de sucesso ou insucesso educativo daria lugar à realização de um denso estudo sobre a temática, que não terá lugar, no presente estudo. Variáveis como as políticas educativas, os modelos pedagógicos, formação de professores, desenvolvimento e gestão curricular, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional, contextos sócio-culturais e económicos, entre tantas outras, podem condicionar o fenómeno e levariam a análises muito complexas.

No entanto, importa, para clarificar, perceber o que se entende por sucesso educativo. Afirmamos já inúmeras vezes que a Escola não responde aos desafios que lhe

são lançados pela sociedade do conhecimento, não cumprindo aquele que é o seu papel, criando assim condições para o insucesso educativo.

Na verdade, a problemática do insucesso educativo é complexa e multiforme. O fenómeno não é redutível à sua visualização imediata, devendo ser tomado como algo complexo que resulta de disfuncionalidades presentes no indivíduo, escola e sociedade e ainda na forma como estes elementos se articulam.

Numa definição simplista e baseada no senso comum, podemos assumir como insucesso, a incapacidade em atingir os objectivos a que nos propomos ou não o fazemos no tempo previsto. Particularizando, o insucesso educativo é usualmente atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas dentro dos limites temporais estabelecidos, traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. Este é o insucesso institucionalmente considerado.

Existe contudo um outro tipo de insucesso educativo não facilmente quantificável mas, com certeza, mais preocupante e nefasto. À escola e aos cidadãos são diariamente colocados novos desafios e nesta lógica a escola deve assumir o desígnio de “formar também para a complexidade e para a diversidade” (Laborinho Lúcio, 2007:19). A (des)adequação entre as competências desenvolvidas pela Escola e as competências necessárias a uma plena integração dos cidadãos na sociedade do conhecimento, enformam um outro insucesso resultante do seu desígnio maior e que significa que “ao mesmo tempo que à escola se pede que integre, de fora para dentro, a complexidade e a diversidade sociais, também se lhe demanda que, de dentro para fora, eduque para a vida numa sociedade complexa e marcada pela diversidade”(ibidem).

Concordando com Gonçalves (s.d) quando afirma que “a natureza contextual e multi-determinada das interacções humanas exige o desenvolvimento e a aplicação de abordagens plurais e integradoras, conducentes à compreensão, descrição e construção do fenómeno educativo nas suas múltiplas dimensões”, destacamos a necessidade de situar a reflexão crítica sobre o sucesso educativo nesta perspectiva mais abrangente do conceito, desvendado as suas causas e delineando estratégias para a sua resolução. Nesta lógica e tendo em conta a multidisciplinaridade do fenómeno, numa abordagem

contextualizada e sistémica, assumimos a possibilidade de existência de diferentes causalidades concorrentes e simultâneas.

A procura de causas e de prováveis soluções tem suscitado ao longo dos anos diversos estudos e investigações que contribuem para o questionamento da Escola, enquanto organização cuja “missão fundamental (é) contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados” (Guerra, 2001:7). Num estudo<sup>7</sup> realizado pelo autor, os docentes foram abordados no sentido de assinalar as causas do insucesso dos alunos, e “todas -todas!- as explicações se centravam nas deficiências dos alunos ou da família” (*ibidem*). Ainda que concordando que esta pode ser uma das causas do insucesso, o autor afirma que, ao centrarmo-nos numa única justificação, “[...] é impossível que apareçam perguntas sobre a natureza e estruturação de conteúdos, a metodologia utilizada pelos profissionais e respectiva coordenação, a avaliação efectuada, ambiente na sala de aula, o nível de exigência, o sentido da escola...”, salientando que “[...] quando o diagnóstico é mal feito, as soluções são inevitavelmente deficientes” (*ob cit*: 10).

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000) afirma que o insucesso educativo é muitas vezes definido como “a simples consequência de dificuldade de aprendizagem e como expressão de uma falta «objectiva» de conhecimentos e de competências” (*ob cit*:18), numa perigosa “normalização” do fracasso. O autor argumenta que esta lógica explicativa impede a compreensão mais abrangente do fenómeno.

Os inúmeros estudos realizados debitam um leque variado de causalidades. Obviando a modesta realização de um diagnóstico, evidenciaremos algumas das prováveis causas para o (in)sucesso educativo, enunciadas por diversos autores, à luz do propósito do presente estudo que se centra na articulação curricular. Não pretendendo fazer uma pesquisa exaustiva das inúmeras causas que podem ser apontadas e que, concorrerão com certeza, para o fenómeno, faremos uma abordagem às mais comumente apontadas e salientadas. Esta abordagem será feita tendo em conta os

---

<sup>7</sup> Evaluar es comprender, Santos Guerra, 1998:31-53

factores que potenciam o sucesso educativo e aqueles que o dificultam, conduzindo ao insucesso.

### **3.3.1. Condicionantes pessoais e sociais do aluno na construção do sucesso educativo**

A imputação de responsabilidades aos alunos e suas famílias pelo sucesso ou insucesso escolar tem sido amplamente debatida.

Para Pacheco (2001) “a afirmação de que o currículo deve elaborar-se de acordo com o desenvolvimento do aluno – sujeito que aprende, pois, como diz Taba (1983:27), os currículos «estão estruturados de modo a que os estudantes possam aprender» - é canónica nos estudos curriculares”. Esta assumpção implica o reconhecimento e valorização da individualidade do aluno, dos seus valores, atitudes, história familiar e traços de personalidade. Nesta perspectiva importa salvaguardar os interesses do aluno, definindo indicadores dos níveis de desenvolvimento que permitam um percurso contínuo e continuado de aprendizagens, sem saltos ou intervalos.

Ainda segundo o autor e com base nos estudos de Coll (1987), “a repercussão das experiências educativas formais sobre o crescimento pessoal do aluno está fortemente condicionada, entre outros factores, pelo seu nível de desenvolvimento operativo [...] e pelos conhecimentos prévios pertinentes com que inicia a sua participação nas mesmas.” Nesta linha de pensamento importa perceber quais os factores ligados ao desenvolvimento do aluno que podem potenciar ou condicionar o sucesso educativo dos alunos.

Vasconcelos (*in* C.N.E., 2007) aponta alguns factores que podem contribuir para o sucesso educativo. Assim, a investigação produzida até aos anos 80, indicava como factor potenciador de uma boa inserção no 1º CEB, o sucesso escolar nas aprendizagens formais. No entanto, e não descurando esta vertente, estudos recentes apontam para

uma multiplicidade de competências que indiciam uma inserção bem conseguida, das quais se destaca a capacidade de aprender a aprender<sup>8</sup> (Griebel e Niesel, 2003)

Retomando o pensamento de Vasconcelos (*in* C.N.E., 2007), para além desta capacidade de aprender a aprender, podemos ainda indicar como factor preponderante a cooperação, ou seja, a capacidade que a criança possui de, ao inserir-se num grupo de pares, cooperar com eles no desenvolvimento de uma tarefa comum. As dificuldades de inserção sentidas por determinadas crianças (dificuldade em fazer amigos e ser aceite nos grupos) podem causar dificuldades de aprendizagem e condicionar o sucesso educativo (Ladd, 1990, Asher & Coie, 1990)

Outro factor apontado pela autora é a auto-confiança. Esta competência assume-se como fundamental na capacidade que a criança tem de se interessar pelos conceitos abordados e pelas aprendizagens exigidas. Esta competência está directamente relacionada com a cooperação, uma vez que uma criança com baixa auto-confiança dificilmente consegue estabelecer relações equilibradas com os seus pares.

O auto-controlo assume-se, segundo a autora, como outra competência basilar, necessária a uma boa integração e ao sucesso educativo. A assertividade necessária a uma boa integração no grupo de pares e na gestão quotidiana das situações vividas em contexto escolar, influência de modo determinante a forma como a criança gere as suas emoções e reage perante as adversidades.

Intimamente ligado a este conceito emerge o conceito de resiliência que, em virtude de o considerarmos primordial na capacidade de adaptação e transição entre ciclos, vai merecer uma reflexão mais aprofundada.

Ao longo dos tempos, e segundo distintas abordagens, o conceito de resiliência e o interesse em conhecer ou justificar a forma como o indivíduo reage perante as adversidades da vida, bem como as aprendizagens que retira desse confronto, tem preocupado as diferentes correntes, perspectivas e autores que se debruçam sobre o desenvolvimento humano.

---

<sup>8</sup> “O iletrado de amanhã não será aquele que não aprendeu a ler, mas aquele que não aprendeu a aprender” (citado por Tofler, 1987)

Partindo da premissa que um “conceito” é baseado no entendimento do real, ou seja, é uma interpretação, possível, da realidade observada, o termo “resiliência” é julgado e entendido sob perspectivas diferentes segundo a área disciplinar que o caracteriza, assumindo características próprias que o distinguem e, simultaneamente, o aproximam. Da sua génese, centrado nas realidades materiais, físicas e biológicas, o conceito evoluiu e foi apropriado pelas realidades imateriais ou espirituais, numa tentativa de explicação dos mecanismos psicológicos e culturais de defesa, que uma sociedade em constante mutação impõe aos indivíduos.

Da Perspectiva Psicanalista (Freud, Erikson, ...) à Perspectiva Contextual (Vigotsky, ...), passando pela Perspectiva da Aprendizagem (Pavlov, Skinner, Bandura,...), pela Perspectiva Cognitiva (Piaget,...) ou pela Perspectiva Etológica (Bowlby, Ainsworth,...), todos os autores, de uma forma mais ou menos directa pensaram as questões da resiliência. Os estudos realizados por diferentes autores permitem distinguir de entre uma complexa rede de variáveis psicossociais, factores que expõe ou protegem o indivíduo em relação ao risco: factores de risco e factores de protecção. Da conjugação factores de risco *versus* factores de protecção, nasce a capacidade/incapacidade de o indivíduo lidar com as adversidades, superando-as ou sendo superado por elas.

Segundo Grotberg (1995), a resiliência é uma característica inata. Tal significa desenvolver os atributos (fontes de resiliência) que a criança já possui, assim como os que não estão completos ou até os que estão ausentes ou submersos.

Grotberg (1993,1994) aponta para um conceito generalista, de âmbito alargado às ciências sociais e humanas, referindo as adversidades segundo uma perspectiva de ciclo de vida humana, com contrariedades sem linearidade, onde podemos enquadrar a transição das crianças entre ciclos de escolaridade. É um processo entendido como padrão e normal no percurso de vida das sociedades humanas. Quanto maior for a resiliência, maior será a capacidade de reconfiguração de uma nova situação sem prejuízo do funcionamento comportamental do indivíduo. Nesta lógica quanto maior for a resiliência da criança, maior será a sua capacidade de se adaptar a um novo ciclo, com novas estruturas físicas, curriculares e organizacionais.

Tavares (2001) aborda a educação e a formação enquanto potenciais promotoras de desenvolvimento de estruturas de resiliência no indivíduo, fazendo uma crítica centrada em alunos e professores enquadrados num paradigma tecnicista, meros autómatos e reprodutores de saberes estáticos e adquiridos. Apela-se aqui a um modelo de ensino/aprendizagem centrado em estratégias de uma nova cultura que clama pela auto-implicação e pelo conhecimento do mundo real. Competirá às estruturas educativas, em colaboração com a Família, promover nas crianças a resiliência no sentido de facilitar, numa primeira fase, a transição para o 1º CEB, bem como todas as inúmeras situações de transição ou de mudança com as quais a criança vai lidar ao longo da sua vida. A resiliência nos indivíduos e nas organizações assume-se como uma necessária capacidade de adaptação com níveis mais eficazes de resposta aos desafios que diariamente se nos colocam.

Segundo Watzlawick (1991), a realidade é vista, por cada um, segundo o seu olhar próprio sobre os factos e os fenómenos, influenciados por um conjunto de crenças, vivências e culturas. A realidade nunca é uma só, mas sim a que cada indivíduo consegue interpretar. Isto demonstra que a capacidade de resiliência encerra em si um conjunto de condicionantes que determinam as várias formas de se ser capaz de resistir e ultrapassar as adversidades.

Assume-se a resiliência como uma forma de invulnerabilidade, mas encarada do ponto de vista da performance do indivíduo; não se trata aqui de centrar esta imunidade numa indiferença ou insensibilidade mas, pelo contrário, numa perspectiva de dotar os indivíduos de competências que lhes permitam encarar a realidade de uma forma positiva e pró activa, intervindo e implicando-se. Não se objectivam indivíduos dotados de carapaças e alheados do mundo que os rodeia, mas sim actores do seu processo de desenvolvimento e capazes de encarar a realidade e os factos como oportunidades de crescimento pessoal e social, rumo a uma sociedade mais humanizada e humanizante.

A resiliência assume-se, assim e na nossa perspectiva, como um factor preponderante para garantir uma boa transição entre ciclos, garante de uma adaptabilidade positiva que permita criar as bases para o sucesso.

Retomando o pensamento de Pacheco (2001: 56) assumimos que “considerar o nível do aluno na elaboração e aplicação do *Design* Curricular exige a consideração simultânea dos dois aspectos mencionados [nível de desenvolvimento operativo e conhecimentos prévios pertinentes do aluno]”. Nesta lógica, encarando o aluno como sujeito activo no seu processo de aprendizagem, a resiliência do aluno bem como as competências já adquiridas, assumem-se como factores preponderantes que justificam uma articulação curricular capaz de garantir a necessária estabilidade a uma transição propiciadora de sucesso educativo.

Enquadrado no conceito de resiliência, surge outro conceito – o de agência – introduzido por Giddens (final dos anos 90) e trabalhado também por Vasconcelos (2008) que se afigura enquanto contributo para o sucesso educativo. Segundo Vasconcelos (2008:87) a agência “implica que a criança se sinta activa, consciente do seu próprio poder, considerando-se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela «vale a pena», que é «importante» e, portanto capaz de dar um contributo para a vida social”, revelando resiliência perante as adversidades.

Por oposição ao conceito de vulnerabilidade (Formosinho, 2001), compete aos adultos de referência a responsabilidade de tornar a criança “agente” do seu próprio processo de desenvolvimento. Ainda segundo o autor (2004:13,14), o conceito de agência implica a possibilidade de “escolha e auto-iniciativa, envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interacção no contexto de colaboração com os pares e os adultos”.

Este conceito tem subjacente uma concepção de criança enquanto sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento. Implica “empoderar” a criança e dar-lhe condições para, na medida das suas possibilidades, exercer a sua cidadania, sentindo-se implicada e envolvida. O seu processo de aprendizagem depende das suas acções e à criança é dada liberdade e poder de acção para intervir no seu decurso. Num processo de transição a criança sente que tem poder para tomar decisões e que elas são tidas em consideração e validadas juntos dos adultos que a rodeiam. Esta noção de que “vale a



pena” enforma uma implicação que envolve a criança e a torna autora do seu próprio processo de crescimento, da sua vida.

Por outro lado, Portugal (*in* C.N.E., 2007) reflecte com base no pensamento de Laevers sobre as competências necessárias a desenvolver desde as primeiras etapas educativas. A autora enuncia uma série de pressupostos considerados cruciais “ao desenvolvimento de um cidadão emancipado” (*ob. cit.:* 21).

Numa primeira abordagem a autora situa a auto-estima positiva, considerando-a indispensável ao bem-estar emocional, enquanto garantia de saúde emocional da criança. Em estreita ligação com o sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objectivos e de competência, a auto estima positiva permite que a criança actue espontaneamente de forma segura, denotando uma atitude positiva e receptiva face aos contextos, adaptando-se com maior facilidade a contextos diferentes.

O desenvolvimento da auto-estima não surge descontextualizado da existência de um corpo e o desenvolvimento físico e motor da criança, constituem também um factor que pode ser promotor de sucesso. A capacidade de controlar os seus movimentos, que vão ganhando mais dinâmica, mais força, mais destreza e flexibilidade, competencializa a criança, permitindo-lhe segurança e confiança na realização de inúmeras actividades.

A par do desenvolvimento físico e motor, a autora aponta como crucial, o desenvolvimento do raciocínio, o pensamento conceptual e matemático, que permitirá a realização de uma serie de operações que vão desde a ordenação e categorização, à utilização de diferentes conceitos, combinando-os, descobrindo relações, averiguando padrões, fazendo generalizações, tirando conclusões que lhe permitirão apropriar-se do mundo que a rodeia e conferirão segurança nas situações novas.

Por outro lado, uma lógica de aprendizagem ao longo da vida, pressupõe que na criança esteja desenvolvido o que a autora apelida de ímpeto exploratório e que contextualiza uma predisposição para a descoberta, uma vontade em querer aprender e perceber o *porquê* e o *como*. Esta motivação permitirá à criança a compreensão do mundo físico e social, expandindo-a a todos os domínios da realidade.

Neste processo de descoberta e compreensão do mundo físico e social a criança vai percebendo a rede de inter relações e vai descobrindo o mundo e a sociedade, aprendendo a viver em diferentes contextos e, com base em pressupostos de respeito pelos mesmos, aprende qual o comportamento mais adequado a cada contexto ou situação.

E nesta lógica a criança desenvolve a competência social, enquanto “capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros” (*ob cit:21*), numa lógica de cooperação.

E o desenvolvimento destas competências assume-se como dependente da capacidade de comunicação que, na relação com os outros e o mundo, se articula com o desejo e a capacidade de expressar ideias e sentimentos. Esta capacidade situa-se na base de todas as formas de expressão, ao nível da linguagem (oral e escrita) bem como das expressões artísticas nas suas múltiplas dimensões.

A auto-organização e capacidade de iniciativa, enquanto capacidade que permite á criança fazer escolhas, definir objectivos, organizar-se, avaliar e decidir, assume-se fundamental na gestão que a criança faz da sua vida e que resulta “numa qualidade essencial: capacidade de iniciativa ou de empreendedorismo” (*ob cit: 22*).

Por último, Portugal (*in C.N.E., 2007*) define a atitude básica de ligação ao mundo, como uma competência basilar que implica a orientação para o bem comum, numa lógica de convivência salutar e “na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo” (*ibidem*).

As finalidades ou objectivos educativos enunciados são, segundo a autora, pertinentes em qualquer ciclo de escolaridade, mas assumem uma particular importância nos primeiros anos de vida, uma vez que se postulam como competências essenciais a serem desenvolvidas, numa lógica de sustentação basilar de futuras competências e de salutar integração que permitirá uma garantia de sucesso.

Em jeito de súpula, a autora defende que

“se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma auto-estima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomas e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente podemos afirmar que estamos na presença do cidadão emancipado, nossa finalidade educativa” (*ob cit:23*).

As diferentes abordagens, realizadas por diferentes autores, numa lógica de busca das competências pessoais e sociais que na criança devem ser desenvolvidas, e que permitirão encararem com serenidade a transição do Pré-Escolar para o 1º CEB, postulam uma atitude de respeito e de valorização da criança enquanto pessoa que é. Verificadas estas condições, acreditamos estarmos na presença de crianças capazes de enfrentar as transições como momentos positivamente desafiantes e potenciadores de crescimento. Assim, e parafraseando Portugal (*in C.N.E., 2007*), acreditamos que

“Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual” (*ob cit: 7*).

No entanto, sabemos que as competências atrás enunciadas nem sempre se encontram plenamente desenvolvidas em todas as crianças. E se o propósito do sistema escolar é responder cabalmente ao público-alvo heterogéneo que ali vive, importa perceber de que forma este se organiza de forma a, numa aprendizagem ao longo da vida, colmatar eventuais falhas e desenvolver potencialidades.

### 3.3.2. Condicionantes contextuais na construção do sucesso educativo.

Guerra (2001) e Perrenoud (2000), anteriormente citados, clamam pela necessidade de se encontrarem outras causas para o insucesso que não as centradas exclusivamente nos alunos. Também Roldão (1999) chama a atenção para o facto de o insucesso escolar ser muitas vezes atribuído ao insucesso dos alunos. E nesta linha contrapõe que “todos os indivíduos, à excepção de uma pequena faixa que não excede os 5%, são capazes de realizar a aprendizagem que a escola pretende” (*ob cit*:31).

As condicionantes socioculturais surgem como prováveis causas do insucesso educativo. Perrenoud (2000) afirma que “nem todos os indivíduos que coexistem em uma sociedade, tanto as crianças com os adultos, enfrentam a situações da vida, sejam elas banais ou extraordinárias, com os mesmos meios intelectuais e culturais” (*ob cit*: 18), reforçando que compete também à Escola, numa lógica de pedagogia diferenciada, modificar “o estatuto, a natureza e a visibilidade das desigualdades culturais” (*ibidem*). Ainda segundo o autor, o insucesso tem as suas origens nas “formas [...] e normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades” (*ibidem*).

Nesta linha de pensamento e segundo dados revelados pelo relatório *Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação* (C.I.E.D., s.d.), estudos recentemente realizados sobre os níveis de literacia dos estudantes portugueses, comprovam uma forte diferenciação social que caracteriza o insucesso escolar. Com base nestes dados, é afirmado que “existe [...] uma importante dimensão da equidade social que não registou uma evolução tão favorável nas últimas décadas: a relação entre origem social e percurso escolar” (*ob cit*: 19). Esta constatação permite inferir que “a implementação da democracia não parece ter modificado o carácter socialmente selectivo do sistema educativo português” (*ibidem*).

Ainda segundo o mesmo relatório, “A condição social está, também, fortemente correlacionada com outras dimensões da escolaridade: participação dos pais na escola (Dias, 2003, Silva, 1999); opções vocacionais e aspirações profissionais (Silva, 1999);

média de ingresso, grau académico e subsistema de ensino superior frequentado (Balsa *et al*, 2001) ” (*ibidem*)

O mesmo relatório sustenta ainda que “Para quebrar o círculo vicioso da pobreza, do insucesso e abandono escolar, além de uma educação de infância de qualidade, inclusiva e não segregada, é necessária também uma educação básica de qualidade, que suscite a vontade de aprender, aberta a escolhas diversificadas e percursos alternativos e estabelecendo pontes com o mundo do trabalho” (C.I.E.D., s.d.: 105). Com base nestes dados, arriscamos afirmar e citando Roldão (1999:31) que “a escola não consegue fazer aprender aos públicos actuais, sobretudo porque persiste em aplicar um modelo de funcionamento arcaico”.

Pressupondo a garantia da equidade de resultados Roldão (*in* C.N.E, 2007) afirma que para “promover o desenvolvimento de todos [...] na escola e no seu currículo, cada cultura terá o seu lugar em paridade, e se praticará e incentivará o princípio da *diferenciação curricular orientada para a inclusão* [Roldão, 2003; Sousa, 2007] ” (*ob cit*:106), numa prática que garanta que todos têm lugar dentro da Escola e que, citando Boaventura Sousa Santos (1999, *ibidem*) “se tornem mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e se mantenham diferentes naquilo em que seria ilegítimo tornarem-se iguais - o direito às pertenças culturais próprias cuja identidade tem de ser respeitada”.

Esta pressuposta desarticulação entre a Escola e o Currículo e os conhecimentos e experiências que os alunos já possuem, estará na base das dificuldades de integração sentidas pelos alunos oriundos de classes económica e socialmente mais desfavorecidas. No entanto, se o currículo for desenvolvido tendo por base lógicas diferenciadas num clima de responsabilização e simultânea valorização de saberes, em que seja possível a cada aluno sentir-se motivado e implicado no seu processo de aprendizagem, todos os alunos terão lugar na Escola e conseguirão aí integrar-se e ter sucesso. Numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, onde as competências enformam um todo articulado, sem estanquidade por níveis, ciclos ou disciplinas, o currículo pode e deve ser entendido como integrador e despoletador de inúmeras oportunidades de crescimento de todos e

com todos. Parafraseando Dewey (1859-1952), a educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida, pelo que a Escola deve assumir o papel de desenvolver nos alunos competências perduráveis no tempo, contribuindo para lógicas de inclusão, na construção do bem comum.

A mudança de enfoque no aluno e/ou nas suas condicionantes sociais, económicas e culturais como causa principal do insucesso educativo, conferindo também à escola e aos docentes a responsabilidade por este fenómeno, surge como resultado de estudos de inúmeros autores sobre esta matéria.

Segundo Arroyo (1992), a instituição escolar, tal como todas as instituições sociais, fomenta uma cultura de fracasso, uma vez que exclui e reprova. Ou seja, a escola continua preocupada com o domínio compartimentado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. Neste sentido, a organização e as estruturas do sistema escolar não fazem mais do que materializar a cultura da exclusão, na medida em que determinam o aproveitamento escolar face à aquisição de domínios pré-estabelecidos em cada disciplina. O sistema de ensino caracteriza-se assim, como uma unidade organizada, e altamente burocratizada, onde a instrução é sobretudo ensino e transmissão de conhecimentos em vez de aprendizagem.

Um estudo realizado por Leal (2004) e que parte do pressuposto que “o problema do insucesso escolar se enraíza nos primeiro e segundo anos de escolaridade obrigatória [...] e é estrutural!” (*ob cit*, 1), avança com a probabilidade causal de o insucesso resultar de

“uma estratégia incorrecta de encadeamento de actividades académicas a que são submetidas crianças de seis a oito anos de idade que frequentam a primeira fase do 1º Ciclo do ensino obrigatório – em que a pedagogia activa [...] é substituída por um ensino sistemático de letras e números, desinserido das actividades naturais da infância” (*ibidem*).

Este estudo visava verificar “se poderá ou não afirmar-se que as crianças do primeiro ano de escolaridade apresentam um grau de desenvolvimento mais ou menos evoluído do que o encontrado em crianças de menor idade frequentando ainda o jardim-de-infância” (*ob cit*: 2-3). O resultado do estudo emana conclusões que serão preocupantes,

tendo em conta que “confirma-se tentativamente a hipótese de que a entrada no primeiro ano do primeiro ciclo da escola do ensino obrigatório produz na média das crianças uma evidente estagnação de funcionamento cognitivo-social” (*ob cit*: 5), adiantando ainda como provável causa a “aplicação de um modelo de intervenção pedagógica desadequado para estimular a progressão desejada” (*ibidem*).

Numa clara crítica aos métodos usados pelos docentes no 1º CEB, a autora afirma ainda que à escola deveria ser exigido que “induzisse a reflexão pelo intercâmbio social entre pares, e pela constante e repetida tradução expressiva das vivências partilhadas, faladas, desenhadas, representadas”, no pressuposto de uma “pedagogia que produzisse o estímulo adequado ao desenvolvimento mental” (*ob cit*: 8-9). Esta causalidade proposta assenta basicamente na desadequação das metodologias usadas pela Escola com relação com o estágio de desenvolvimento da criança, pressupondo um ignorar do conhecimento produzido sobre estas matérias em inúmeros estudos.

Na mesma linha, mas acentuando a tónica na ausência de uma pedagogia diferenciada que responda cabalmente à diversidade do público que frequenta a Escola, Perrenoud (2000:17) afirma que é “a própria organização do trabalho pedagógico que produz o fracasso escolar”. Em qualquer uma das vertentes, falamos de uma escola -cuja organização - e de docentes - cujos métodos - não correspondem ao seu público alvo, nas suas múltiplas dimensões.

Segundo Vieira, (in Leite, 2005: 164) “os professores, construtores de diálogos e animadores credíveis de uma comunidade educativa, são elementos básicos para a construção de uma escola que pretende acabar com as desigualdades e o insucesso escolar do seu contexto”.

No entanto, na sua grande maioria, os docentes não valorizam o seu potencial contributo para o sucesso educativo dos alunos, assumindo uma visão fatalista, visível num estudo de Pinto & Relvas (2003), onde largas percentagens de docentes assumem pouco poder fazer contra as desigualdades provocadas pelos factores sociais e culturais ou a insuficiência de dons, por parte dos alunos. Este determinismo exterior para o

insucesso é, no entanto, invertido quando se tenta justificar o sucesso educativo e aqui os docentes consideram que o seu contributo pode ser decisivo.

Leite (1999:3) esclarece que as causas do sucesso ou insucesso educativo se centram “não apenas em razões externas à escola, portanto no *handicap* cognitivo e cultural, mas também em aspectos da organização do sistema e do currículo, em geral, e do ambiente de aprendizagem que é criado”, alertando para a necessidade de “reconhecer-se que a forma de organização e desenvolvimento do currículo é um dos factores que está na base do desigual sucesso escolar os alunos” (*ob cit: 8*).

Referenciamos já anteriormente que o sistema de ensino português se encontra segmentado por níveis e ciclos. No entanto foi também feita referência que esta divisão não deve pressupor desarticulação entre os mesmos. Na lógica da aprendizagem ao longo da vida, os níveis e ciclos devem aparecer articulados de forma a constituir um todo que permita coerência e aprofundamento, ao invés de resultarem em cortes, promotores de insucesso e de desadequação.

Esta articulação, tema central deste estudo e já amplamente referenciada e reflectida anteriormente, surge aqui destacada como imprescindível para que todo o sistema educativo faça sentido, seja coerente e unitário, e assim promotor de sucesso. A maturação cognitiva (nas abordagens de Piaget, Bruner, Vigotsky entre outros) assume-se como um processo sequencial e contínuo, distribuído por etapas evolutivas com momentos favoráveis às aprendizagens. Ignorar este processo e descurar as aprendizagens nos momentos chave pode comprometer o processo de desenvolvimento. (Landsheere, 1992). Assim, a aprendizagem não deve decorrer de forma fragmentada; pelo contrário, deve ser garantida uma progressão sem lacunas, hiatos ou retrocessos que garanta a plena adequação aos estádios de desenvolvimento, e, logo, conducente ao sucesso.

A articulação curricular, fio condutor que percorre todo o sistema educativo, enquanto garante de uma aprendizagem ao longo da vida, assume-se aqui como de capital importância. Os processos de articulação curricular contribuirão para a noção de



previsibilidade do contexto (Portugal, 2008) que permitirão à criança “desenvolver sentimentos de confiança em relação a seu mundo” (*ob cit*:15), encarando assim de forma positiva e desafiante as mudanças que lhe vão surgindo.

Em paralelo com os estudos sobre as causas do insucesso educativo, novas abordagens têm sido realizadas com o intuito de reflectir sobre eficácia e a qualidade das escolas. Invertendo o discurso, e por oposição, pensamos que olhar sobre uma perspectiva positiva para a Escola e o sistema de ensino pode assumir-se como forte contributo para o combate ao insucesso escolar.

Zabalza (1998:36) define organização eficaz como “aquela que é capaz de fazer com que seus alunos (as) obtenham, independentemente da sua origem sociocultural ou económica, níveis elevados de rendimento académico” e salienta que, para que uma organização educativa seja eficaz, têm que se verificar uma série de condições concomitantes das quais destacamos três aspectos que o autor considera fundamentais na organização e desenvolvimento do currículo: “a riqueza e a actualidade dos objectivos e dos conteúdos formativos da instituição, uma boa coordenação do currículo tanto no sentido horizontal como vertical e a existência de mecanismos adequados de avaliação e supervisão das actividades que se realizam” (*ob cit*: 37). A articulação curricular surge aqui apontada como um factor de contribuição para o sucesso, numa lógica de escola eficaz.

Fernandes (2000), citando uma revisão da investigação inglesa e norte-americana sobre a eficácia pedagógica realizada por Sammons *et al* (1995) onde foram identificados factores que contribuem para a promoção da eficácia e qualidade das escolas e que têm sido assumidos como indicadores nos estudos internacionais da OCDE, aponta como factores-chave os seguintes: capacidade de liderança, visão e objectivos comuns, ambiente de aprendizagem envolvente, centralidade no ensino e na aprendizagem, expectativas elevadas, reforço positivo, avaliação continuada do progresso dos alunos, direitos dos alunos definidos e respectivas responsabilidades, ensino intencional, escola percebida como uma organização aprendente, e envolvimento dos pais como parceiros.

Estes factores, não sendo exaustivos nem independentes, poderão ajudar a perceber de que forma a Escola se deve organizar para responder à sua missão. Dos factores apontados, todos eles conducentes a uma gestão flexível do currículo, perspectivada num processo de aprendizagem ao longo da vida, destacaríamos para este estudo a importância da “avaliação continuada do progresso dos alunos” e o “ensino intencional”, pressupostos básicos numa intervenção que priorize a articulação curricular.

Tal como afirma Alves (in Moreira, A. & Macedo, E. 2002:138),

“Considerando que a promoção e o desenvolvimento do indivíduo são uma das funções principais da educação, a escola, enquanto lugar privilegiado de educação, terá como responsabilidade encontrar condições de aprendizagem que permitam a todo o indivíduo atingir o mais alto nível de rendimento que lhe seja possível, cabendo-lhe, neste contexto, a formação e não a selecção de talentos.”

A Escola pode, assim, chamar a si a responsabilidade de se constituir como um importante alicerce da sociedade de conhecimento, desde que encare com seriedade e empenho a sua função. Inúmeros estudos, dos quais apenas citámos dois (Zabalza, 1998; Fernandes, 2000), revelam os indicadores de qualidade que permitirão à escola num projecto de gestão flexível, revitalizar-se e adequar-se aos novos desafios.

### **3.3.3. um destaque especial para a avaliação**

“Para conhecer a verdade acerca dum sistema educativo é necessário olhar para os seus métodos de avaliação. Que qualidades e realizações são valorizadas e recompensadas pelo sistema? [...]. Em que medida as expectativas e os ideais, os fins e os objectivos do sistema são realmente percebidos, valorizados, desejados por aqueles que estão no sistema educativo? A resposta a estas questões tem de ser encontrada naquilo que o sistema exige aos estudantes para sobreviver e progredir. O sentido e o sistema de avaliação do aluno definem o curriculum de facto” (Rowntree, 1987:1, in D.E.B: 2002:67)

Nesta busca da resposta à questão inicial “porquê o (in)sucesso?”, guardamos um lugar de destaque para a avaliação, pela carga que, na nossa opinião, ela encerra

enquanto geradora de articulações mas, em simultâneo, potenciadora de equívocos e enformadora do currículo.

Reflectir sobre o sucesso educativo, implica uma conceptualização que ensaiamos no início deste ponto. No entanto, assumimos a existência de mais do que um insucesso: aquele que é avalizado pelas taxas de retenção ou reprovação e pelo abandono escolar e aqueloutro, mais denso, porque mais complexo e de difícil leitura, que corresponde à inadequação dos *out puts* que a escola debita em contraponto com os *in puts* que a sociedade do conhecimento demanda.

Não nos atrevendo a explorar neste estudo a vertente mais globalizante deste insucesso, importa reter algumas considerações sobre a forma como o sistema de avaliação pode contribuir para atenuar as consequências deste fenómeno, na lógica de Drummond (2003) quando preconiza que a resposta à questão *porquê avaliar?* pressupõe a resposta à questão *porquê educar?*, uma vez que esta enforma os propósitos do ensino.

A escola ao realizar as suas parametrizações deveria avaliar aquilo que preconiza. O que assistimos muitas vezes é à avaliação de competências que a escola não desenvolve (ou mesmo cerceia) nos seus alunos e daí os resultados preocupantes relevados pelos estudos internacionais já mencionados anteriormente. Uma escola, que não trabalha as competências dos alunos e centra a sua atenção na transmissão estandardizada de saberes e conteúdos, quando avalia as competências, está a enviar os resultados, enviesamento muitas vezes resultante da difícil apropriação do conceito de competência já referenciada anteriormente. Por outro lado, a subjectividade dos contextos implica que a avaliação de um determinado aluno inserido num determinado contexto (escola, turma) surge subjectivada por esse mesmo contexto, *i.e.* um bom aluno numa determinada turma pode ser considerado um aluno médio se integrada numa outra turma ou vice-versa (Perrenoud, 2003).

Podemos assim referir que a existência de *mecanismos escolares de selecção ou de integração dos alunos* (Fernandes, 1991) poderão ser coadjuvantes na explicação do sucesso ou insucesso. E estes mecanismos são por nós assumidos como sendo os

instrumentos de avaliação que ditam a (in)competência dos alunos, nas matérias valorizadas pela escola, enquadrando-os numa escala numérica.

A lógica avaliativa que pretendemos referenciar neste estudo, enquanto contributo válido para uma articulação curricular, centrada nas premissas de uma aprendizagem ao longo da vida, assume diferentes características. Zabalza (2000) critica esta dimensão avaliativa, fechada numa “visão convencional, restritiva, na qual avaliar é dar notas, é examinar, é estar obcecado pelo rendimento e por alcançar as metas impostas, é medir, é comparar e introduzir diferenças entre as crianças” (*ob cit*:30). Pelo contrário, o autor pressupõe que a avaliação se deve assumir como um sistema de informação para realimentar o processo educativo”(Zabalza, 1987:244) e é nesta perspectiva que centraremos a nossa atenção.

Pacheco (2001:56) afirma que “o ensino eficaz é, pois, o que parte do nível de desenvolvimento do aluno, mas que não se lhe acomoda, para o fazer progredir através da sua Zona de Desenvolvimento Próximo [...]”. Também com base neste pressuposto é possível depreender que, para que o aluno tenha sucesso, importa uma avaliação diagnóstica e um conhecimento sobre as competências já adquiridas só possível através de processos de articulação curricular.

A avaliação diagnóstica objectiva a identificação das competências de um aluno no início de uma fase de trabalho, fornecendo ao docente elementos que lhe permitirão adequar as suas práticas às características e competências dos alunos com quem vai trabalhar. Este passo, fundamental numa lógica de educação ao longo da vida, pode ser facilitado se existirem práticas de articulação curricular entre docentes e contribui, de uma forma clara, para o sucesso dos alunos, uma vez que permite ao docente explorar competências já adquiridas e, por outro lado, investir no desenvolvimento e na ampliação de novas competências. Esta avaliação diagnóstica, no entanto, pode comportar alguns riscos se os docentes não assumirem o seu carácter transitório e temporário e não assumirem uma postura de avaliação constante.

Não se objectiva com este processo “rotular” ou “estigmatizar” os alunos; pelo contrário, objectiva-se conhecer necessidades e potencialidades do aluno que permitam uma prática adequada que o conduza ao sucesso educativo. A avaliação diagnóstica assumirá assim o papel de pedra basilar à concepção e desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Escola ou de Turma, identificando o ponto de partida.

A partir deste diagnóstico, e tal como vem descrito no documento *Avaliação das Aprendizagens – da concepção às práticas* (D.E.B., 2002:47) serão estruturados os procedimentos curriculares posteriores e serão “delineadas as estratégias de diferenciação pedagógica, seleccionados instrumentos para o desenvolvimento do currículo e definidos momentos e procedimentos de avaliação” posteriores que permitirão a permanente adequação às necessidades e potencialidades dos alunos, numa lógica de contribuição para o sucesso educativo de todos os alunos. O mesmo documento pressupõe ainda “uma aprendizagem em que os conhecimentos, numa articulação vertical, vão sendo progressivamente aprofundados, ao longo dos anos de escolaridade e ganhando novos sentidos” (*ibidem*), pressupondo uma articulação curricular efectiva, perspectivada com base numa aprendizagem ao longo da vida. Este pressuposto correlaciona-se com o conceito de *regulação da aprendizagem*, definido como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (D.E.B., 2002:77).

Postulada a importância que a avaliação pode assumir nos processos de articulação curricular, integrados numa gestão flexível do currículo e numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, concluímos esta reflexão recorrendo às palavras de Perrenoud (2003), quando afirma que “as normas e as formas de excelência das quais depende o êxito escolar [não] são objecto de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado” (*ob cit*:15).

Esta disparidade de opiniões sobre um mesmo tema, enformadas por diferentes perspectivas e concepções, não pode no entanto descurar os danos resultantes do insucesso escolar e que afluiremos no ponto seguinte.

### **3.4. Consequências do insucesso educativo**

Não tendo respondido cabalmente à questão que intitula este ponto de reflexão, uma vez que tal como assumido inicialmente, se trata de um fenómeno multifacetado e condicionado por inúmeros factores que se entrecruzam, transpondo responsabilidades, importa concluir dando especial ênfase às consequências do insucesso educativo.

No que concerne aos níveis de escolaridade em estudo, existe uma responsabilidade acrescida em realizar uma articulação curricular que promova um percurso sem hiatos ou retrocessos, uma vez que “ as aprendizagens efectuadas nesta etapa têm um carácter estruturante, pelo que o seu impacto se faz sentir nos níveis educativos subsequentes e na própria vivência quotidiana” (C.I.E.D., s.d.:19). Nesta lógica, e reafirmando a responsabilidade acrescida, podemos (re)afirmar com base no relatório *Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*, que “boas condições de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância e a concretização atempada das aprendizagens fundamentais durante o 1º ciclo da escola básica constituem os factores chaves para o sucesso educativo e o suporte imprescindível das aprendizagens subsequentes” (*ob cit*:104-105).

Os dados nacionais sobre as taxas de insucesso, tal como se pode ver no quadro abaixo, constante do parecer 8/2008 de 28 de Novembro, do Conselho Nacional de Educação sobre o tema “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”, não deixam grande margem para dúvidas. O sucesso educativo é um flagelo que urge combater com urgência. Ainda que as taxas de insucesso (retenção e desistência) cresçam ao longo do percurso escolar e atinjam níveis mais elevados nos 2º e 3º ciclos, importa incorporar nesta leitura a premissa referida anteriormente sobre a importância das aprendizagens realizadas no 1º CEB, enquanto garante e suporte das aprendizagens seguintes.

**Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade (%)\***

Continente		Público e Privado																							
Ano lectivo→	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07													
Nível Ensino ↓	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
<b>Ensino Básico</b>	<b>13,5</b>		<b>15,0</b>		<b>13,4</b>		<b>12,7</b>		<b>12,1</b>		<b>12,3</b>		<b>13,2</b>		<b>12,6</b>		<b>11,5</b>		<b>11,5</b>		<b>10,6</b>		<b>10,0</b>		
Ensino Básico	15,8	10,9	16,9	12,9	15,6	11,0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14,0	8,9	14,0	8,8	12,5	8,5	11,8	8,1	
<b>1.º ciclo</b>	<b>9,9</b>		<b>10,8</b>		<b>9,7</b>		<b>9,0</b>		<b>8,4</b>		<b>8,3</b>		<b>8,1</b>		<b>7,2</b>		<b>6,2</b>		<b>5,2</b>		<b>4,3</b>		<b>3,9</b>		
1.º ciclo	11,6	8,0	12,3	9,1	11,1	8,1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	7,3	4,9	6,3	4,1	5,0	3,6	4,3	3,3	
1.º ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
2.º ano	18,2	13,3	20,4	16,5	18,2	13,6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13,3	9,7	12,4	8,6	9,9	7,7	8,5	6,5	
3.º ano	9,5	6,3	10,3	7,0	9,9	7,2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6,1	4,1	5,0	3,1	3,9	2,6	3,4	2,8	
4.º ano	16,3	11,4	16,2	11,8	14,3	10,8	13,0	9,7	12,5	7,9	10,6	8,9	10,7	8,4	8,9	7,1	8,9	5,3	6,9	4,1	5,7	3,7	5,1	3,9	
<b>2.º ciclo</b>	<b>13,1</b>		<b>14,8</b>		<b>13,4</b>		<b>13,0</b>		<b>12,7</b>		<b>12,3</b>		<b>15,1</b>		<b>14,3</b>		<b>13,5</b>		<b>12,5</b>		<b>10,5</b>		<b>10,3</b>		
2.º ciclo	16,1	9,8	15,8	13,6	16,6	9,8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17,0	9,5	16,0	8,5	13,6	7,1	13,2	6,8	
5.º ano	17,6	11,3	17,1	14,2	17,0	10,1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17,0	9,6	16,3	8,7	14,0	7,1	13,1	6,4	
6.º ano	14,5	8,2	14,5	13,1	16,2	9,5	15,6	9,4	15,7	8,4	14,1	10,5	18,0	13,3	16,2	11,9	16,9	9,5	15,7	8,3	13,1	7,0	13,4	7,3	
<b>3.º ciclo</b>	<b>18,1</b>		<b>20,4</b>		<b>18,0</b>		<b>17,4</b>		<b>16,8</b>		<b>17,9</b>		<b>18,8</b>		<b>18,7</b>		<b>17,4</b>		<b>19,3</b>		<b>19,1</b>		<b>18,4</b>		
3.º ciclo	21,1	15,1	23,7	17,0	20,8	15,2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21,0	13,8	23,3	15,3	22,2	15,9	21,4	15,4	
7.º ano	24,3	17,5	25,8	17,9	24,5	17,7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26,8	17,7	26,4	17,1	24,9	16,9	24,1	16,7	
8.º ano	21,3	14,6	22,4	15,8	19,1	14,0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19,0	13,3	19,1	12,8	17,6	12,2	16,9	11,5	
9.º ano	17,0	13,2	22,5	17,2	18,2	13,7	18,3	12,1	17,6	11,4	16,6	14,2	18,3	14,5	16,2	13,2	15,3	9,8	24,0	16,0	23,6	18,6	22,6	17,9	

\* Nas linhas sombreadas, a % foi calculada sobre o total de indivíduos matriculados e nas restantes sobre o total de indivíduos matriculados por sexo.  
X – Valor não disponível.  
Fonte: GEPE/ME

Quadro 3 – Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade (%)

Finalizando, em jeito de alerta, referimos os dados comparativos decorrentes de estudos internacionais realizados nos últimos 15 anos (*Reading Literacy-IEA, 1992; II IAEP, 1993, Third International Study of Mathematics and Science-TIMSS, 1997; e Programme for Student Assessment -PISA, 2001, 2004*) e que nos revelam que

“não houve progressão na melhoria comparativa dos desempenhos dos alunos portugueses em leitura, embora tenha havido uma ligeira melhoria em matemática. Os resultados do PISA (2001 e 2003) confirmaram a manutenção dos baixos desempenhos em leitura, matemática e conhecimento científico obtidos em 1992 e 1997, confirmando que os jovens portugueses de 15 anos se continuam a situar nos últimos lugares, muito abaixo da média dos países da OCDE.” (C.I.E.D., s.d.: 56)

Na lógica do já afirmado anteriormente, esta realidade vem comprometer o sucesso de aprendizagens posteriores e consideradas determinantes na construção de uma sociedade direccionada para o conhecimento.

Segundo Roldão (1999), o insucesso escolar tem repercussões graves e numerosos estudos internacionais sobre política educativa (OCDE, IEA, Comissão Europeia) têm revelado preocupações e alertado para “os problemas agravados de exclusão social que o facto de não ter aprendido já está a provocar dramaticamente nas sociedades actuais”

(*ob cit*: 32). A autora alerta ainda para o facto de as bolsas de exclusão ou de marginalidade das sociedades actuais serem, na sua grande maioria, constituídas por indivíduos “alfabetizados e escolarizados sem sucesso – na realidade iletrados funcionais e desenraizados sociais” (*ibidem*).

## Síntese

Da leitura deste capítulo podemos depreender o quanto o sucesso educativo tem preocupado a comunidade científica, sendo também bem notórias quais as causas dessa preocupação. O sucesso educativo e as questões a ele inerentes estão, em última instância, directamente relacionadas com o desenvolvimento da Humanidade e a construção de uma sociedade mais justa, onde cada cidadão encontra o seu lugar e onde pode desenvolver as suas competências.

A inadequação dos sistemas de ensino às novas lógicas impostas pela sociedade do conhecimento impele a busca das causas e de prováveis soluções. Sendo certo que as causas podem ser encontradas em diversas condicionantes e variáveis, não será menos certo que as prováveis soluções dependerão também de inúmeros factores, tendo em conta que falamos de um fenómeno que deve ser analisado de forma holística e sistémica.

No entanto, e no âmbito do presente estudo, não querendo valorizar a articulação curricular, em detrimento de outras medidas que contribuirão com certeza para o aumento dos níveis de sucesso educativo, julgamos ser consensual, após as leituras realizadas, afirmar que a articulação curricular se pode (e deve) assumir como um processo cuja implementação é conducente ao sucesso educativo.

Numa perspectiva de Escola enquanto subsistema do sistema social, onde se gere um currículo centrado na competencialização dos cidadãos, encarando a aprendizagem como um processo contínuo e ao longo da vida, parece-nos irresponsável não se assumir uma



efectiva articulação curricular que garanta a coesão de todo este processo e lhe confira unidade.

Se a estes pressupostos, juntarmos, por um lado, o facto de ser consensual que é nos primeiros anos de vida que se fazem as mais importantes aprendizagens, aquelas que servirão de base ao desenvolvimento de competências futuras, e por outro, falarmos de crianças cuja tenra idade nos responsabiliza ainda mais, enquanto co-construtores da sua personalidade, julgamos ser imprescindível encarar a articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB, como um passo urgente a dar, com vista à construção do sucesso educativo.

Com base nestes pressupostos, iniciámos um percurso investigativo que visava aferir quais as representações que os docentes de Pré-Escolar e 1º CEB detêm sobre a temática em estudo, analisando, nos capítulos seguintes, os dados recolhidos junto da amostra e do contexto seleccionados para o presente estudo.

## **SEGUNDA PARTE**

### **ESTUDO EMPÍRICO**

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações e desvios que isso implica. Muitos vivem esta realidade como uma angústia paralisante; outros, pelo contrário, reconhecem-na como um fenómeno normal e, numa palavra, estimulante” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 31)

## CAPITULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO

“Uma investigação social não é uma sucessão de etapas estereotipadas ou estabelecidas que se cumprem numa determinada ordem imutável: as opções, a construção e a organização de processos, compondo um modelo de análise particular, variam em função da natureza e da especificidade do objecto de estudo, e conforme a acuidade e a imaginação do investigador, particularizando cada investigação específica, muito embora não se dispense nunca a fidelidade aos princípios e rigor metodológico fundamentais na investigação científica” (Pardal, 1995:13)

## Capítulo IV – Metodologia do Estudo

### Introdução

Neste capítulo procederemos à caracterização das opções metodológicas assumidas na prossecução dos objectivos deste estudo. Deste modo, começamos por identificar o tipo de estudo e o contexto onde decorreu o mesmo, bem como os sujeitos participantes sobre os quais incidu esta investigação. Identificamos e descrevemos ainda os instrumentos utilizados no processo de recolha de dados e explicitamos também o processo de tratamento e análise dos dados recolhidos.

### 4.1 Tipologia do estudo

Conforme referimos anteriormente, o presente estudo integra-se num projecto de Investigação que tem como eixo estruturador a Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e do qual emergem dois sub-estudos (Estudo 1 e Estudo 2) organizados em rede, centrando-se o Estudo 1 nos contributos do trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis de escolaridade para um processo de articulação curricular efectivo, e incidindo o presente estudo (Estudo 2) nos contributos de uma articulação curricular efectiva para o sucesso educativo dos alunos.

Assumindo-se estes dois sub-estudos como uma investigação preliminar realizada com a finalidade de melhor conhecer a temática em análise, enquadram-se num tipo de estudo de natureza exploratória, através dos quais se procuram encontrar pistas para reflexão, quer sobre o próprio processo de articulação curricular, quer sobre o modo como se poderá contribuir para a melhoria da qualidade desse mesmo processo e, por consequência, para a melhoria do sucesso educativo dos alunos.

Com efeito, Piovesan & Temporini (2009:2) definem a pesquisa exploratória como o “estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer”. A opção por um estudo exploratório justifica-se, no âmbito de um vasto leque de metodologias disponíveis, pela necessidade

de descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas, aumentando a familiarização com a temática em estudo, simplificando a sua explicitação e a construção de hipóteses. Uma temática pouco conhecida ou explorada, surge assim mais contextualizada com a descoberta de novos pressupostos e das relações entre os seus elementos, o que viabilizará o seu aprofundamento (Gil 1999; Severino, 2000).

Assim, após a definição do problema e realizadas as leituras consideradas essenciais para definir o quadro teórico de referência, consideramos fundamental para uma melhor percepção do fenómeno, efectuar uma “sondagem”, que permitisse identificar e dar a conhecer as tendências de opinião e o posicionamento de Educadores de Infância e de Professores do 1º CEB face à articulação curricular. De acordo com Goldberg (1976, citado por Penin, 1992:7) “mesmo considerando que são as acções dos sujeitos e não as suas representações que definem o processo educativo, entendemos que essas orientam as suas acções.” Partindo deste pressuposto e conscientes de que “é através das representações que os professores e demais educadores discutem o processo educativo e suas próprias práticas” (*ibidem*) definimos as dimensões a aferir.

Nesta lógica, pretendíamos identificar representações e práticas (estratégias) de articulação curricular promovidas pelos participantes, bem como as suas percepções sobre as potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular. Por outro lado, e em virtude de o presente estudo definir como hipótese que a articulação curricular se assume como um contributo para o sucesso educativo, objectivámos identificar as representações sobre sucesso educativo, bem como sobre os contributos de uma articulação curricular efectiva para o sucesso educativo, na perspectiva dos participantes no estudo. Reflectindo sobre as consequências que a ausência de articulação curricular poderá ter no (in)sucesso dos alunos, assumimos como objectivo central compreender e reflectir sobre o modo como se pode contribuir para a construção de uma articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB efectiva.

Partindo destes objectivos privilegiámos como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário aplicado a Educadores de Infância e Professores de 1º CEB com a finalidade da “verificação de hipóteses e [...] análise das correlações que estas hipóteses

sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 1992:190). Este instrumento foi ainda coadjuvado pela análise documental, com o intuito de contextualizar os dados recolhidos e perceber as avaliações feitas à temática em estudo, nos documentos oficiais de orientação pedagógica do Agrupamento de Escolas e das Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S.) onde decorreu o presente estudo.

## **4.2. Caracterização do Contexto do Estudo**

Tratando-se de dois estudos organizados em rede, o processo de recolha de dados centrou-se num mesmo agrupamento de escolas, pertencente ao Distrito de Aveiro, envolvendo Educadores de Infância e Professores do 1º CEB pertencentes ao Agrupamento de Escolas em estudo e Educadores de Infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S) com valência de Pré-Escolar que se encontram geograficamente na área de influência do referido Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas em estudo integra dez estabelecimentos de ensino: uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos (escola sede) quatro Jardins de Infância e cinco escolas de 1º CEB. Do total de estabelecimentos de ensino, oito encontram-se inseridos em pleno contexto urbano e dois (um Jardim de Infância e uma Escola do 1º CEB) situam-se numa zona piscatória. Estes dois últimos estabelecimentos não foram incluídos neste estudo, em virtude de, apesar de pertencerem ao Agrupamento, se situarem a cerca de 45 quilómetros do centro urbano, por via terrestre. Para além da distância geográfica, as características sócio culturais da população abrangida pelo Jardim de Infância e pela Escola do 1º CEB não incluídos são potencialmente diferentes das verificadas nas Escolas e Jardins de Infância do centro urbano. Por outro lado, o número reduzido de docentes em exercício (um Educador de Infância e dois Professores de 1º CEB), não justificaria a sua inclusão. Do Agrupamento faz ainda parte um docente que se encontra em exercício no Hospital, local que também não foi incluído dada tipologia e particularidade deste tipo de serviço.

Os estabelecimentos incluídos no estudo encontram-se implantados em pleno tecido urbano e são frequentados por crianças oriundas da cidade ou das freguesias periféricas à cidade. Dois dos estabelecimentos possuem apenas 1º ciclo, enquanto os outros dois estabelecimentos têm integrado no mesmo espaço físico Pré-escolar e 1º CEB. Existe ainda um Jardim de Infância fisicamente isolado.

O Agrupamento em estudo dispõe apenas de 7 Educadores de Infância em funções directas. Uma vez que se pretendia abranger um número equilibrado e semelhante de docentes dos 2 níveis de ensino (Pré-Escolar e 1º CEB), e em virtude de no Agrupamento existirem 44 Professores do 1º CEB, optou-se por recorrer também às I.P.S.S. com valência de Pré-Escolar que se encontram geograficamente na área de influência do Agrupamento. Estas I.P.S.S.'s estão também inseridas em tecido urbano, com uma implantação semelhante à dos estabelecimentos do Agrupamento. Possuem diversas valências de carácter educacional e social. Em estreita ligação com o 1º ciclo, as três I.P.S.S.'s abrangidas têm valência de Pré-Escolar e Centro de Actividades de Tempos Livres (C.A.T.L.). Nesta lógica, a grande maioria das crianças que ingressam no 1º CEB, nas Escolas do Agrupamento, são provenientes da valência de Pré-Escolar das I.P.S.S.'s. Por outro lado, muitas destas crianças continuam em estreita ligação com a I.P.S.S através da valência de C.A.T.L.. De referir ainda que, enquadrada nesta ultima valência, existe uma parceria formal entre o Agrupamento e as I.P.S.S.'s abrangidas pelo estudo, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.'s), o que faz pressupor um ambiente de trabalho colaborativo entre as diversas entidades.

### **4.3. Sujeitos participantes e sua caracterização**

O presente estudo tem como população Educadores de Infância e Professores de 1º CEB, sendo este “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões” (Tuckman, 2002:338).

No entanto, dado o carácter do presente estudo e não sendo viável inquirir todos os indivíduos, optou-se por seleccionar uma amostra<sup>9</sup> não probabilística<sup>10</sup>, por conveniência<sup>11</sup>, grupo sobre o qual vai incidir o estudo. A opção por uma amostra de conveniência não parece comprometer o estudo em virtude de não se pretender extrapolar ou generalizar resultados ou conclusões obtidas com a amostra, e por se tratar de um estudo com carácter exploratório.

A amostra do presente estudo é, assim, constituída por Educadores de Infância e Professores de 1º CEB em exercício num Agrupamento de Escolas do Distrito de Aveiro, bem como Educadores de Infância em exercício nas I.P.S.S.'s com valência de Pré-Escolar na área de influência do referido Agrupamento. Foi distribuído um inquérito por questionário a 31 Educadores de Infância (7 do agrupamento e 24 das IPSS) e a 44 Professores do 1º CEB num total de 75 indivíduos, tendo-se obtido uma taxa de retorno de 78,7% (Educadoras: n=29; Professores do 1º CEB n=30). A amostra do estudo é, assim, constituída por 59 indivíduos.

#### **4.4. Estratégias de investigação: Instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

Tendo em conta o contexto real onde se insere o estudo que se pretende realizar, considerou-se pertinente realizar um estudo exploratório, numa abordagem quantitativa e qualitativa.

Segundo Guerra (2006: 33) as conclusões de uma pesquisa exploratória assumem o estatuto de “hipóteses explicativas” que, ao funcionarem como interpretações hipotéticas podem determinar, mais tarde, um prolongamento da pesquisa efectuada ou por métodos qualitativos ou quantitativos, com vista à sua generalização. O estudo

---

<sup>9</sup> Amostra representa uma parcela extraída da população, são os elementos extraídos desta, sem modificar as características essenciais da população.

<sup>10</sup> Amostragem probabilística é uma amostra no qual se conhece a probabilidade de todas as possíveis combinações amostrais

<sup>11</sup> Amostragem por conveniência porque os inquiridos são escolhidos em função da conveniência do investigador, estão mais próximos, mais acessíveis



exploratório permite, portanto, e segundo também Piovesan & Temporini (2009: 2), “aliar as vantagens de se obter os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los. Esta associação realiza-se em nível de complementaridade, possibilitando ampliar a compreensão do fenómeno em estudo”. Embora, do ponto de vista epistemológico e metodológico possam existir diferenças marcantes, não se considera haver oposição entre as citadas abordagens. Pelo contrário, a triangulação surge como uma mais valia que enriquecerá a investigação em curso.

Reconhecemos contudo as dificuldades sentidas no que respeita à gestão do tempo e ao domínio das técnicas, bem como às limitações impostas na generalização dos resultados. A centração do presente estudo, através de uma pesquisa exploratória, num Agrupamento de Escolas e nas I.P.S.S.'s da sua área de influência, não objectiva a generalização dos resultados obtidos. A compreensão com maior profundidade sobre o fenómeno da articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB assume-se como objectivo principal, sem ambições de generalização ou extrapolação dos resultados obtidos

Assim, no sentido de procedermos ao levantamento de dados necessários e significativos à elaboração da investigação, utilizamos as seguintes técnicas e instrumentos: o inquérito por questionário como procedimento investigativo específico e a análise documental, enquanto procedimento complementar. A conjugação destes permitirá uma melhor contextualização do fenómeno em estudo.

#### **4.4.1. Instrumento e procedimento investigativo específico: Inquérito por questionário**

A necessidade de inquirir um número significativo de docentes, no sentido de aferir as suas representações sobre a temática em investigação, fundamentou a escolha do inquérito por questionário (cf. Anexo 3), para recolha dos dados. Segundo Coutinho (2005), “é uma forma de perguntar aos sujeitos que permite obter informação significativa sobre determinados fenómenos educativos”. Este instrumento permite inquirir uma amostra de grandes dimensões, não necessitando da presença do

investigador no terreno, uma vez que a sua aplicação é de administração directa, sendo os questionários preenchidos pelo inquirido.

Segundo Bottentuit Júnior & Coutinho (2009), dentre as muitas vantagens do inquérito por questionário podemos destacar o facto de permitir alcançar um número significativo de pessoas, possibilitando a liberdade de resposta e a facilidade no tratamento dos dados. Deste modo será possível quantificar uma multiplicidade de dados e correlacioná-los.

No entanto, este instrumento como qualquer outro, apresenta também limitações. O facto de ser elaborado para aplicações alargadas, não permite a adaptação das questões às características individuais dos respondentes; não permite o esclarecimento dos inquiridos pelos investigadores em caso de questões menos claras, e não há garantia de resposta individual e verdadeira. (Pardal & Correia, 1995). Contudo, consideramos que a tipologia dos inquiridos e a pertinência da temática podem constituir-se como atenuantes em relação às limitações apresentadas.

#### **4.4.1.1. Construção do questionário**

A revisão da literatura realizada, bem como as orientações de autores da área das metodologias de investigação (Hill & Hill, 2002; Quivy & Campenhoudt, 2005, entre outros), sustentaram e fundamentaram a construção do inquérito por questionário. Sendo uma construção faseada e partilhada, foi recebendo os contributos oriundos de diferentes profissionais (Educadores de Infância e Professores de 1º CEB) que partilharam as suas representações sobre articulação curricular, contribuindo assim para um estudo preliminar que culminou na realização de um questionário inicial.

Na nota introdutória, os inquiridos são esclarecidos quanto à natureza do estudo e aos seus objectivos, identificando o contexto em que é elaborado e a instituição académica que o enquadra. Aos inquiridos é solicitada a colaboração e dada a garantia de anonimato e o uso dos dados apenas para os fins a que se destinam.

No que respeita ao tamanho do questionário, e para não abusar da “boa vontade dos respondentes” (Hill & Hill, 2002: 163), procuramos reduzir as perguntas às essenciais e apresentamos um documento de cinco páginas, mas com um *lay out* que consideramos agradável. As instruções de preenchimento do questionário vão sendo dadas ao longo do questionário.

O questionário é maioritariamente constituído por perguntas fechadas. Esta opção consubstancia-se no facto de ser mais rápido e fácil, para os inquiridos, dar a resposta e também porque o processo de análise e codificação das respostas se afigura facilitado, possibilitando a obtenção dos resultados necessários ao estudo.

As afirmações aparecem, na sua maioria, em termos favoráveis, ou seja, a concordância dos respondentes com as afirmações demonstra um sinal positivo de identificação com a articulação curricular, enquanto noutras afirmações isso só pode ser entendido, expressando uma discordância, total ou parcial. A inversão das afirmações em alguns itens “constitui uma protecção contra a forma de distorção da resposta em que o sujeito apenas selecciona, exactamente a mesma escolha da resposta em cada item” (Tuckman, 2000: 332), isto é, a inversão das afirmações é invocada pela necessidade de evitar a tendência do respondente em dar uma resposta de forma automatizada e pouco reflectida.

Em virtude de o objectivo principal ser aferir as representações dos docentes, os dados de opinião foram basicamente todos recolhidos tendo por base a Escala de Likert usando afirmações que os inquiridos valoravam consoante o seu nível de concordância, numa escala de 1 a 5:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Quadro 4 - Escala de resposta ao inquérito por questionário.

No seu *lay out* final, tratando-se de uma dissertação em rede e de um instrumento comum, o questionário apresenta-se estruturado em duas partes.

A primeira parte diz respeito aos dados pessoais e profissionais e aos inquiridos é solicitado que forneçam dados que nos permitam caracterizar a população ao nível do sexo, idade, habilitações literárias, anos de serviço.

A segunda parte refere-se aos dados de opinião e é subdividida em três blocos temáticos, a saber:

- Bloco I – *Representações sobre a Articulação Curricular*, sendo este bloco comum aos dois estudos (Estudo 1 e 2);
- Bloco II – *Representações sobre o Trabalho Colaborativo*, relativo ao Estudo 1;
- Bloco III – *Representações sobre o Sucesso Educativo* (englobando as dimensões 7 e 8), relativa ao presente estudo (Estudo 2).

O Bloco I, comum aos dois estudos, centra a sua atenção nas representações dos Educadores de Infância e Professores de 1º CEB, buscando conhecer *Como se posicionam os educadores e infância e os professores do 1º CEB face à articulação curricular?*. Para responder a esta questão de investigação, foram definidos os seguintes objectivos do estudo:

- Identificar as concepções de articulação curricular dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB;
- Identificar as práticas (estratégias) de articulação curricular promovidas pelos participantes;
- Identificar potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular;

Perante a questão de investigação inicial e os objectivos definidos, o Bloco I foi subdividido em quatro dimensões.

A dimensão 1 centra-se na percepção que os inquiridos têm da articulação curricular, sendo constituída por 10 itens (do item 1.1 ao item 1.10). A dimensão 2 refere-se à operacionalização de actividades de articulação curricular, sendo constituída por 5 itens (do item 2.1 ao item 2.5). Ambas as questões estão organizadas em escalas Likert (sendo 1=“discordo totalmente” até 5= “concordo totalmente”).

A dimensão 3 pretende perceber a quem compete a dinamização da articulação curricular nas escolas. É constituída por 5 itens (do item 3.1 ao item 3.5) ordenados por grau de importância.

A dimensão 4 procura revelar de que modo os docentes percebem as práticas de articulação curricular bem como a sua percepção sobre os obstáculos e potencialidades inerentes a este processo. É constituída por 20 itens (do item 4.1 ao item 4.20), desde o 1= “discordo totalmente” até ao 5= “concordo totalmente”, sendo usada a Escala de Likert.

No que respeita ao Bloco II, referente ao Estudo 1 que versa a abordagem às práticas colaborativas enquanto contributo para a articulação curricular, este encontra-se dividido em duas dimensões (dimensão 5 e 6). Não sendo explorados no presente estudo os dados recolhidos no âmbito deste Bloco de questões, consideramos no entanto pertinente referir quais os pressupostos da sua construção, dado tratar-se de um estudo em rede.

Assim, a dimensão 5 é composta por 10 itens (do item 5.1 ao item 5.10) e pretende verificar de que modo os inquiridos percebem o trabalho colaborativo. Os 10 itens são ordenados por grau de importância, sendo 1= “discordo totalmente” até 5= “concordo totalmente”. Nesta questão procedeu-se à inversão dos itens 5.5, 5.7 e 5.8 de modo a unificar o grau de adesão à questão, ficando estes itens com o sentido 1= “concordo totalmente” até 5= “discordo totalmente”.

A dimensão 6 é composta por 7 itens (do item 6.1 ao item 6.7) que incidem sobre as decisões dos órgãos de gestão no processo de trabalho colaborativo. Procedemos à inversão dos itens 6.5 e 6.6 de modo a unificar, num sentido, o grau de adesão à questão ficando os itens na seguinte ordem: 1= “concordo totalmente” até 5= “discordo totalmente”.

Afunilando a temática para os contributos da articulação curricular para o sucesso educativo, surge o Bloco III onde se objectiva conhecer *Em que medida a articulação curricular se constitui como factor de promoção do sucesso educativo?*. Para esta questão de investigação foram definidos objectivos de estudo, a saber:

- Identificar as representações sobre sucesso educativo dos Educadores de Infância e dos Professores o 1º CEB;
- Identificar contributos de uma articulação efectiva e activa para o sucesso educativo, na perspectiva dos participantes do estudo;
- Identificar quais os factores considerados pelos docentes como promotores de (in)sucesso dos alunos;

O Bloco III foi subdividido em duas categorias. A categoria 7 pretende verificar a percepção dos inquiridos no que diz respeito ao sucesso escolar, sendo constituída por 7 itens (do item 7.1 ao item 7.7) no seguinte sentido: 1= “discordo totalmente” até 5= “concordo totalmente”. A categoria 8 pretende verificar factores para a obtenção de sucesso educativo, sendo constituída por 11 itens (do item 8.1 ao item 8.11) sendo 1= “discordo totalmente” até 5= “concordo totalmente”. As categorias mencionadas estão organizadas em escalas de Likert.

Com base nos conceitos e dimensões trabalhados na contextualização teórica e tendo em conta os objectivos deste estudo, procedemos à sistematização dos contributos recolhidos, numa matriz, que sustentou a construção do questionário e que apresentamos seguidamente. Assim, numa primeira coluna, denominada *dimensão* indicamos a área sobre a qual queríamos percepcionar as representações. Seguidamente, para cada uma das dimensões, delimitamos categorias e por cada categoria os respectivos itens que a compõem, tal como se pode ver no quadro 5, disponibilizado a seguir.

Dimensão	Categorias		Itens
Articulação Curricular	Articulação curricular		1.1, 1.2, 1.4, 1.3, 1.5, 1.6, 1.8, 1.9 e 1.10
	Operacionalização da articulação curricular		2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5,
	A quem compete dinamizar práticas de Articulação Curricular		3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5
	Práticas de articulação curricular	Contributos para o processo de articulação curricular	4.1, 4.4, 4.5, 4.7, 4.9, 4.10, 4.12 e 4.17
		Obstáculos ao processo de articulação curricular	4.6, 4.15, 4.18 e 4.19
		Consequências da articulação curricular	4.2, 4.3, 4.8, 4.13, 4.14, 4.16, 4.20
Trabalho Colaborativo	Trabalho colaborativo	Colegialidade e colaboração	5.1, 5.2, 5.3, 5.5, 5.6
		Isolamento	5.4, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10
	Factores promotores de trabalho colaborativo		6.1, 6.2, 6.4, 6.5, 6.6
	Vantagens do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade da articulação curricular		6.3, 6.7
Sucesso Educativo	Sucesso educativo		7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5
	Factores que influenciam o sucesso educativo		8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8, 8.9, 8.10, 8.11

Quadro 5 – Matriz de construção do questionário

Os processos de construção e validação dos questionários foram efectuados mediante consulta a especialistas nas áreas científicas em causa e a formadores institucionais a exercerem funções docentes no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular, no sentido de “verificar a relevância, clareza e compreensão das afirmações aplicadas aos respondentes” (Hill & Hill, 2002: 78). Esta verificação permitiu a reformulação de algumas questões bem como a eliminação de outras, consideradas menos pertinentes ou irrelevantes.

Concluída a construção do questionário, este foi enviado para os serviços da Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, solicitando a respectiva autorização de aplicação, que foi concedida e recepcionada a 01 de Junho de

2009 (Anexo 1). As alterações sugeridas, nomeadamente “as variáveis «idade» e «tempo de serviço» devem ser perguntadas em questões abertas”, não foram implementadas, por considerarmos que facilitaria o tratamento dos dados se estas variáveis se apresentassem em intervalos temporais.

No que concerne ao processo de aplicação do questionário, foram realizados contactos informais com os representantes do Agrupamento e das I.P.S.S.'s para saber da sua abertura à realização do presente estudo. Após a recolha desta sensibilidade, o processo foi formalizado através do envio de uma carta a contextualizar o estudo e a formalizar o pedido (Anexo 2). Os questionários foram entregues na sede do Agrupamento, junto do responsável pelo Pré-Escolar e 1º CEB, que os fez chegar aos docentes após a sensibilização e motivação dos responsáveis por cada estabelecimento. Idêntico processo foi realizado junto das I.P.S.S.'s onde os inquéritos foram entregues às Direcções Técnicas que os distribuíram junto dos Educadores de Infância.

Posteriormente foi realizada recolha dos questionários devidamente preenchidos. A motivação e sensibilização dos responsáveis pelo Agrupamento e pelas I.P.S.S.'s terão sido preponderantes no grande retorno verificado de questionários respondidos.

#### **4.4.2 Instrumento e procedimento investigativo complementar: Análise documental**

A análise documental assume-se como uma técnica de recolha de informação que permite o conhecimento das realidades em estudo, dos contextos, verificando assim as constatações e contradições entre o discursos e a praxis, detectando o “nível de imparcialidade das fontes” (Pardal e Correia, 1975:74) as quais podem “fornecer dados não representativos e camuflar os interesses mais diversos” (*ibidem*). Com esta análise documental pretendemos averiguar as referências feitas ao objecto deste estudo, bem como perceber que valorizações lhe são atribuídas aquando da construção dos documentos que sustentam e regulam a vida da Escola/Instituição.

Para o efeito foi feita a análise dos seguintes documentos:



- Projecto Educativo do Agrupamento e Plano Anual de Actividades do Agrupamento;
- Projecto Educativo das I.P.S.S..

A consulta dos documentos referidos foi de fácil concretização no que concerne ao Agrupamento de Escolas. No entanto, no que diz respeito às I.P.S.S.'s, apenas duas das três instituições acederam em disponibilizar o Projecto Educativo. Tal como referido por Quivy & Campenhoudt (2005), o acesso aos documentos nem sempre é fácil. No entanto consideramos que a sua análise, na medida do possível, se afigura fundamental para enquadrar os dados fornecidos pelos questionários.

Para além dos documentos anteriormente referidos, foi feita a análise de outros documentos que permitem a caracterização da realidade educativa, tais como os relatórios de Avaliação Externa realizados pela Inspeção Geral de Educação como resultado das inspeções realizadas ao Agrupamento em causa e que nos revelam dados que permitem uma visão mais abrangente e holística, de modo a possibilitar uma compreensão e interpretação contextualizada dos dados recolhidos. Esta visão permitirá a reconstrução da informação obtida, num todo estruturado e significativo.

#### **4.5 Técnicas de análise e tratamento dos dados**

Após a recolha dos dados, estes têm que forçosamente ser trabalhados, de forma a conferirem resultados válidos. No sentido de aferir resultados fez-se recurso a técnicas de análise e tratamento de dados, das quais destacamos a análise estatística (aos dados do questionário) e a análise documental (aos documentos de suporte à prática pedagógica).

O facto de recolhermos informação proveniente de diferentes fontes permite obter diferentes perspectivas sobre uma mesma realidade, acedendo a informação de diferentes naturezas e cruzando essas informações, perceber de forma mais real o objecto de estudo. A triangulação assume-se assim como um processo que permitirá evitar ameaças à validade dos dados e garantirá uma maior fiabilidade ao estudo.

#### 4.5.1. Análise estatística

Concordando com Quivy & Campenhoudt (2005:190) quando afirma que “os dados recolhidos por um inquérito por questionário [...] não têm significado em si mesmos”, pelo que, após a recolha dos dados estes têm que ser trabalhados de forma a fornecerem o retorno necessário ao estudo. Ainda segundo Quivy & Campenhoudt (2005) os dados obtidos por questionário “só podem, portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis.” (*ibidem*)

Os dados recolhidos por questionário, no presente estudo, foram tratados com base no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17, tendo-se previamente definido as codificações para as diversas variáveis e categorias de resposta e determinado as escalas de medida. Foi também utilizado o programa Excel, programa matemático que integra os produtos do pacote Office da Microsoft. Para a apresentação dos dados foram usadas tabelas de frequência e gráficos de barras.

Os dados foram submetidos a um tratamento de estatística descritiva para encontrar as frequências e percentagens válidas e cumulativas.

Tendo em vista encontrar diferenças no grau de concordância/adesão entre os docentes fez-se a análise indutiva em relação às variáveis habilitações académicas, idade, nível de docência, organização onde desempenha funções e tempo de serviço.

No sentido de averiguar se as diferenças encontradas eram reais ou resultavam de um erro de amostragem, utilizou-se o valor fixado pelos investigadores de 0.05. Este valor implica a rejeição da hipótese nula ( $H_0$ ) quando as diferenças na amostra não se devem ao acaso.

No que diz respeito à consistência interna dos factores, analisámos os factores com o coeficiente *Alpha de Cronbach*<sup>12</sup>.

Na obtenção de inferências, a análise dos dados<sup>13</sup> assentou:

---

<sup>12</sup> <0.6: inadmissível; 0.6 a 0.7: fraca; 0.7 a 0.8: razoável; 0.8 a 0.9: Boa; > 0.9: Muito boa (Pestana & Gajeiro, 2005)

- No teste *t-student*<sup>14</sup> para determinar a diferença de adesão entre duas amostras e testar as hipóteses em estudo;
- Na ANOVA<sup>15</sup> para determinar diferenças de concordância entre 3 amostras e testar as hipóteses nulas (Maroco, 2003);
- No Coeficiente de correlação Ró de Spearman para medir a intensidade de relação entre as variáveis em estudo;
- No Modelo de Regressão Linear múltipla (MRLM) para analisar a relação entre variáveis dependentes e um conjunto de variáveis independentes (preditoras).

O primeiro teste (*t-student*) utilizou-se para as variáveis *nível de docência e organização onde desempenha funções*, e o segundo (ANOVA) para as variáveis *idade, habilitações académicas e tempo de serviço*.

Usou-se o coeficiente de Spearman no estudo da relação entre as representações da articulação curricular e idade, e na relação entre o trabalho colaborativo e professores (relativa ao estudo 1).

Efectuou-se uma regressão linear múltipla para analisar a influência do trabalho colaborativo na articulação curricular tendo em conta o pré-escolar e o 1º CEB, e na análise da influência das representações da articulação curricular no sucesso educativo.

Na realização dos testes utilizou-se um nível de significância de 5%, valor fixado pelos investigadores em ciências sociais (Tuckman, 2000).

#### 4.5.2. Análise documental

A pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas - são quase sempre a base do trabalho de investigação. Saint-Georges (1997: 30)

---

<sup>13</sup> Utilizamos o teste de Kolmogorov-Smirnov para verificar a distribuição da amostra. Quando a amostra apresentava uma distribuição não normal utilizámos os testes não paramétricos correspondentes a cada análise efectuada, para o teste *t-student* usámos o teste Mann-Whitney e para a ANOVA utilizámos o teste Kruskall-Wallis.

<sup>14</sup> Utilizámos o teste Mann-Whitney quando a amostra apresentava uma distribuição não normal (anexo 4)

<sup>15</sup> Utilizámos o teste Kruskall-Wallis quando a amostra apresentava uma distribuição não normal (anexo 4)

considera que “a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

No que concerne aos documentos que nos propomos analisar e que foram os que seleccionámos em virtude da sua pertinência para o presente estudo, foi realizada a sua análise, de forma a ser possível recolher informação considerada pertinente para o presente estudo. Burgess (1997: 152) defende que a informação documental “tem que ser contextualizada”. Por isso o investigador deve considerar várias estratégias de abordagem dos documentos e sobretudo usar elementos de análise comparativa entre este método e outros. Assim, a utilização desta técnica na análise dos documentos a que tivemos acesso permitiu a contextualização dos dados recolhidos durante a investigação, pelo inquérito por questionário, numa lógica de compreensão dos mesmos.

Os documentos são, assim, fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações cuja finalidade é a atribuição de sentido relevante em relação com o problema em estudo (Flores, 1994). Tratando-se de um estudo sobre articulação curricular, a análise documental foi feita tendo em consideração este factor e percebendo de que forma os documentos de suporte às práticas enformam esta conceptualização e a valorizam ou não.

## **Síntese**

Após a explicitação dos procedimentos adoptados e partindo do pressuposto que a pesquisa exploratória permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade, assumindo-se como um estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor conhecer a temática em estudo, os seus contextos, constrangimentos e potencialidades, apresentamos no capítulo seguinte a análise e interpretação dos resultados obtidos com a realização deste estudo.

## **CAPITULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

“Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995:67) ”

## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **Introdução**

Neste capítulo procederemos à apresentação e análise dos dados, bem como à interpretação dos resultados obtidos neste estudo, discutindo-os à luz do enquadramento teórico e conceptual realizado. Sempre que se revelar pertinente, e de forma a complementarmos e melhor interpretarmos os dados recolhidos através do inquérito por questionário, recorreremos a fontes de evidência secundária, nomeadamente aos documentos de orientação das práticas educativas facultados pelas instituições bem como ao relatório da avaliação externa realizada ao Agrupamento em estudo, no ano de 2008.

O capítulo encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte, procedemos à caracterização da amostra no que concerne às variáveis independentes (sexo, idade, habilitações académicas, nível de docência, organização onde exerce funções, tempo de serviço e categoria profissional).

Em seguida, procede-se à análise e interpretação dos dados sobre as representações dos docentes relativamente à articulação curricular e ao sucesso educativo, tendo como referência as questões do questionário mas, também, os objectivos que guiaram esta investigação, enquadrando-os conceptualmente nos pressupostos desenvolvidos nos três primeiros capítulos deste estudo.

Tendo em consideração os objectivos deste estudo, a análise e interpretação de dados, incide na distribuição das frequências absolutas e relativas das respostas e do seu cruzamento com as variáveis – sexo, idade, habilitações académicas, nível de docência (Pré-Escolar / Professor do 1º CEB), organização onde desempenha funções docentes e tempo de serviço dos docentes, tendo em vista a detecção de conformidades ou divergências nas respostas dos vários grupos da amostra, e pelo facto de estas estarem associadas de forma permanente ao exercício da função docente.

## 5.1 Caracterização da Amostra

Foram distribuídos 75 inquéritos e a taxa de resposta é considerada muito positiva uma vez que atingiu 78,7% de inquéritos preenchidos devolvidos, num total de 59 indivíduos, que constituem a amostra deste estudo.

No que respeita à variável “sexo”, os indivíduos que constituem o total da amostra distribuem-se de forma desequilibrada ao nível do género, sendo que apenas três dos 59 indivíduos são do sexo masculino (um Educador de Infância e dois Professores de 1º CEB), tal como se pode ver no gráfico seguinte.

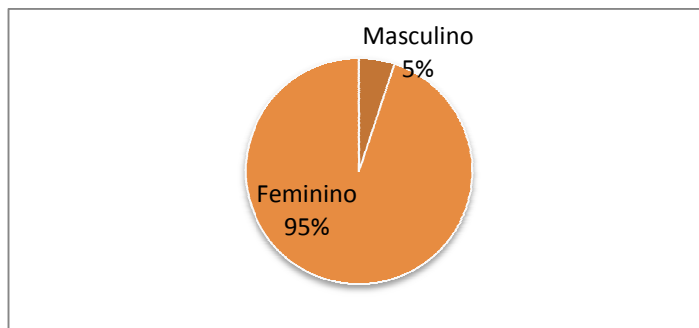


Gráfico 1 – distribuição da amostra segundo a variável “sexo”

Esta disparidade relativa à variável género não será um dado que revele surpresa, uma vez que estes dois níveis de ensino têm tradição de se constituírem como universos marcadamente feminizados. Este processo de feminização do ensino, particularmente dos primeiros níveis, é um dado histórico que teve o seu início nos finais do século XIX e perdura até à actualidade (Araujo, 1990) e não é uma realidade exclusivamente nacional, sendo visível nas elevadas taxas de feminização do ensino presentes em outros países.

No que concerne à idade, a amostra revela que 11,9% dos sujeitos tem menos de 30 anos, 33,9% tem entre 30 e 40 anos, 37,3% tem entre 41 e 50 anos e 16,9% tem mais de 50 anos. Estes dados, mais facilmente visualizados no gráfico seguinte, apontam para uma concentração nas faixas etárias compreendidas entre os 30 e os 40 anos e os 41 e os 50 anos, nas quais se concentram 71,2% dos respondentes. Se tivermos em consideração que 16,9% dos respondentes tem mais de 50 anos, e somarmos este dado ao anterior, podemos inferir que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos com mais

de 30 anos, numa percentagem de 89, 1%. Para este facto terão contribuído as alterações legislativas ao regime de aposentação dos docentes que, conjugadas com o decréscimo da população escolar, contribuem para um maior número de docentes em exercício, com alguns anos de serviço, dificultando a inclusão de docentes recém licenciados.

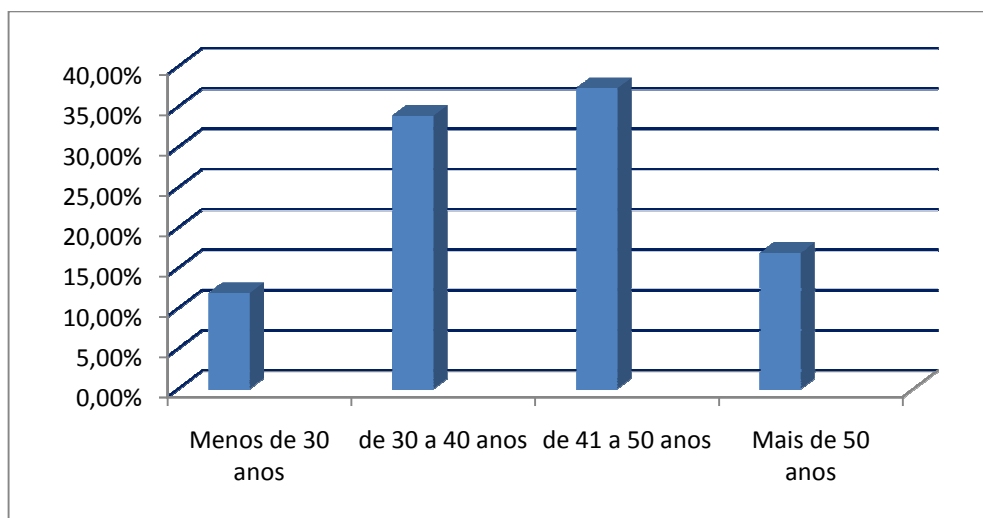


Gráfico 2 – distribuição da amostra segundo a variável “idade”

No que respeita às habilitações académicas, 6,8% dos sujeitos tem Bacharelato, 25,4% tem um Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, 5,1% tem Equiparação à Licenciatura, 47,5% possui Licenciatura, 5,1% tem Pós-graduação – Curso de Especialização e 10,2% tem Pós-Graduação – Mestrado, conforme verificável no gráfico seguinte.



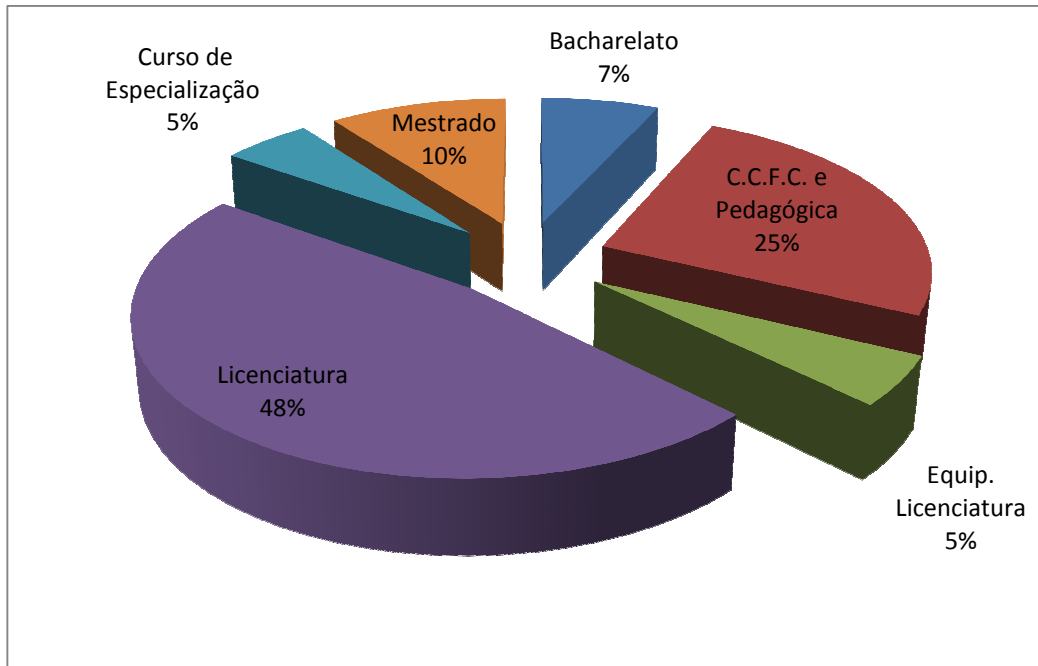


Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo a variável "Habilitações Académicas"

É possível observar que a grande maioria dos docentes da amostra tem como habilitação académica a "Licenciatura", sendo os enquadráveis na categoria "Bacharelato" um número residual. Na sua esmagadora maioria os docentes apresentam um nível de habilitações académicas elevado. Este facto estará relacionado com as actuais licenciaturas conferidas pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades bem como com os Cursos de Complemento Profissional e Especializações com equiparação a Licenciatura, denotando um investimento por parte dos docentes na sua progressão académica. Ainda relativamente às habilitações académicas, não podemos deixar de referir que 10,2% dos inquiridos possui mestrado. Embora estes valores sejam pouco expressivos não deixa de ser considerado um aspecto relevante que, ao juntar-se com o que referimos anteriormente, indicia um movimento de procura de formação inscrito num paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

No que respeita ao nível de docência, podemos salientar o equilíbrio conseguido entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB, resultante da inclusão no presente estudo dos docentes de Pré-Escolar das I.P.S.S.'s. Assim, dos 59 indivíduos, foram englobados no estudo 29 Educadores de Infância (49,2%) e 30 Professores de 1º CEB (50,8%).

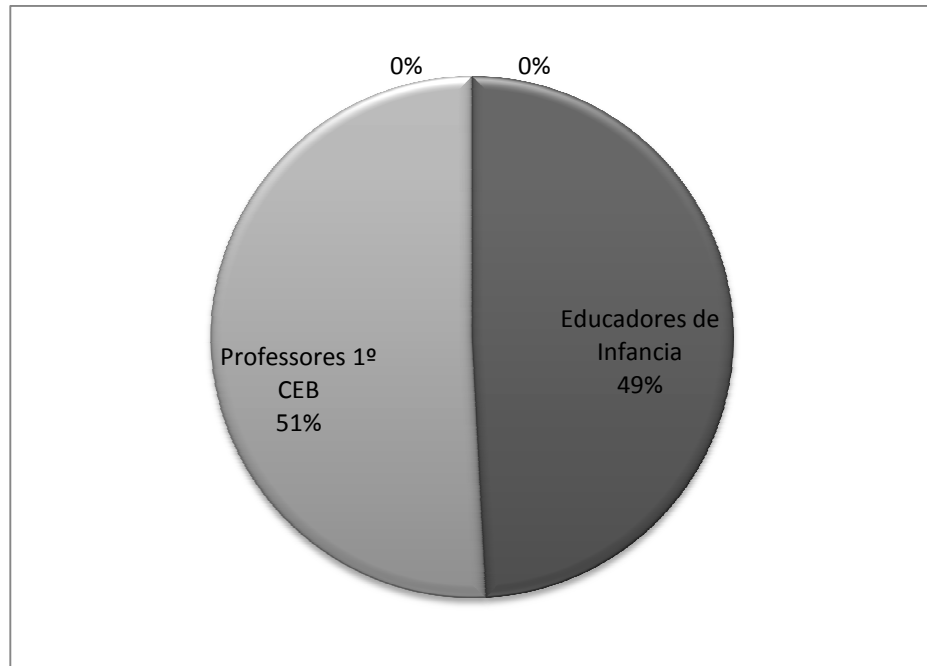


Gráfico 4 – distribuição da amostra segundo a variável “nível de docência”

Ao nível da variável “organização onde desempenha funções docentes”, do total dos sujeitos em estudo, 24 indivíduos (correspondente a 40,7%) exercem funções na Rede Solidária e 35 (correspondente a 59,3%) trabalha na Rede Pública, tal como se pode ver no gráfico abaixo.

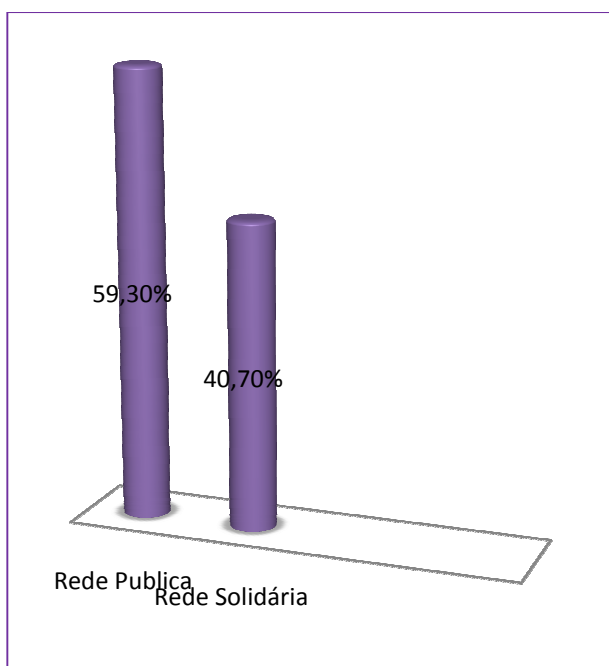


Gráfico 5 – Distribuição da amostra segundo a variável “organização onde desempenha funções docentes”

Se cruzarmos a variável “nível de docência” com a variável “organização onde desempenha funções docentes”, é possível concluir que todos os Professores do 1º CEB exercem funções na Rede Pública e dos 29 Educadores de Infância, 24 exercem funções na Rede Solidária (valência de Pré-Escolar nas I.P.S.S.) e 5 exercem funções nos Jardins de Infância do Agrupamento (Rede Pública). Deste cenário é possível depreender que a opção pela inclusão dos docentes das I.P.S.S.’s se revela frutífera uma vez que a grande maioria dos Educadores de Infância exerce funções na Rede Solidária. Desta informação é possível depreender também que a grande maioria das crianças que ingressam no 1º CEB nas Escolas do Agrupamento, é proveniente da valência de Pré-Escolar das I.P.S.S.’s, pelo que, objectivando práticas de articulação curricular, devem ser contempladas as duas Redes.

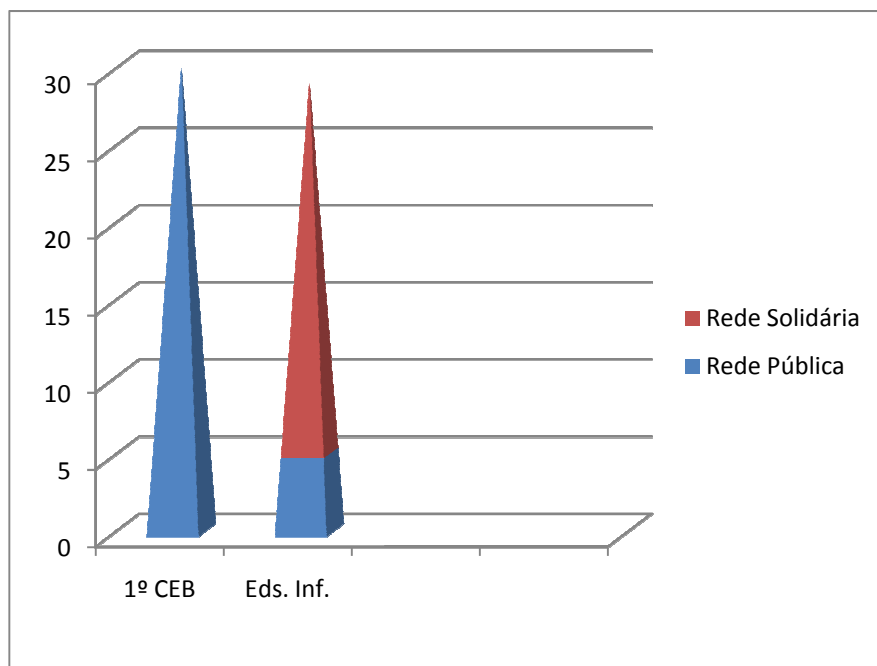


Gráfico 6 – Cruzamento das variáveis “nível de docência” e “organização onde desempenha funções docentes”

Analisando o tempo de serviço dos docentes inquiridos, a amostra encontra-se distribuída da seguinte forma: 13,6% dos sujeitos trabalha há menos de 5 anos, 23,7% têm entre 6 e 10 anos de serviço, 20,3% tem entre 11 e 20 anos de serviço e 42,4% dos sujeitos exerce há mais de 20 anos.

Este dado é corroborado pelo afirmado no Projecto Educativo do Agrupamento em causa onde se pode ler que mais de 60% dos docentes são dos quadros de escola, o que terá contribuído para o elevado número de docentes com mais tempo de serviço. O referido documento salienta ainda que esta estabilidade docente “favorece o acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar” o que denotará preocupações com a articulação curricular ou pelo menos com a continuidade educativa. Este dado pode ainda ser visto á luz dos dados revelados pela variável “idade”, onde se constatou o “envelhecimento” da classe docente.

Para melhor visualização da distribuição dos docentes pela variável “tempo de serviço” apresentamos o gráfico seguinte.

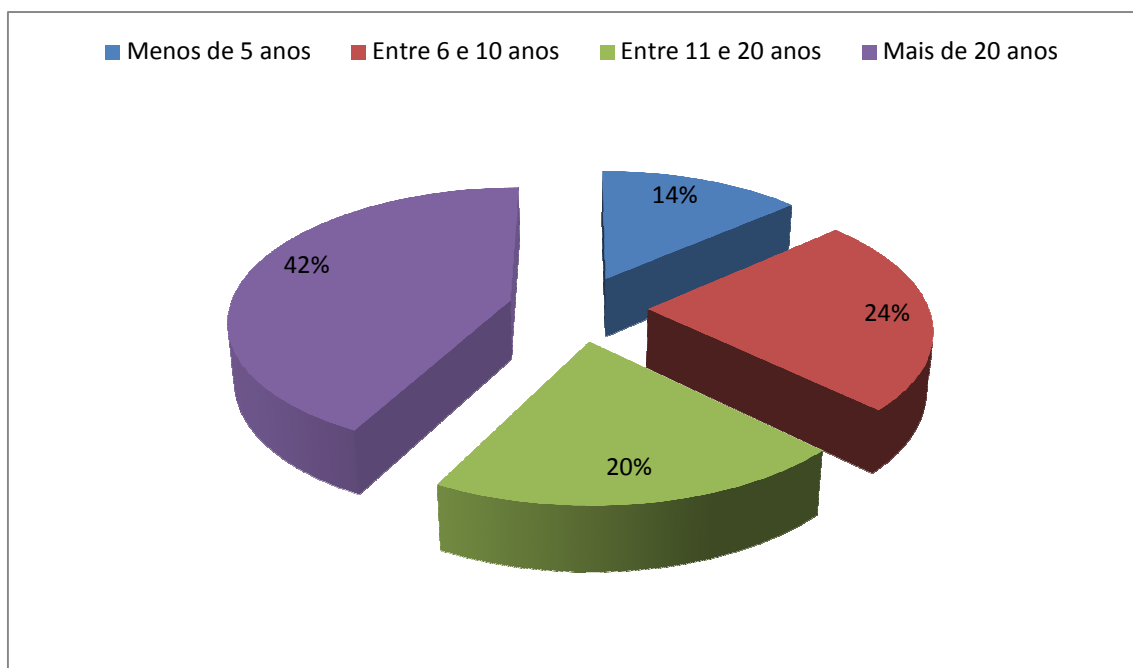


Gráfico 7 – Distribuição da amostra segundo a variável “tempo de serviço”

No que respeita à variável “tempo de serviço na escola onde está colocado”, cuja resposta era pedida em anos, o objectivo desta questão seria perceber se o facto de os docentes permanecerem durante mais tempo em funções no mesmo estabelecimento poderia ser considerado como factor de promoção da articulação curricular. Verificou-se um elevado número de não-respostas, pelo que não vamos proceder à sua análise, uma vez que os dados disponíveis não permitem a aferição de resultados válidos. Podemos,

no entanto, inferir que, tendo em conta os dados já mencionados e retirados do Projecto Educativo do Agrupamento que nos dão conta que mais de 60% dos docentes são dos quadros de escola, a presente amostra será constituída por docentes que leccionam há alguns anos neste estabelecimento.

No que concerne à variável “categoria profissional” salientamos que esta questão só é significativa para os docentes em exercício na Rede Pública, o que pode ter condicionado as respostas. A carreira profissional dos Educadores de Infância da Rede Solidária não possui esta estruturação, pelo que as respostas poderão ser falaciosas. Foram registadas igualmente muitas não respostas, pelo que o cruzamento dos dados com esta variável não será realizado. Apresentamos, apenas a título de curiosidade, os dados que foram possíveis obter relativos a esta variável.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Professor	31	52,5	72,1	72,1
Professor Titular	12	20,3	27,9	100,0
Total	43	72,9	100,0	
Missing System	16	27,1		
Total	59	100,0		

Quadro 6 – Distribuição da amostra segundo a variável “categoria profissional”

Em suma, podemos concluir que se trata de uma amostra equilibrada ao nível da distribuição pelas categorias profissionais (Educadores de Infância e Professores de 1º CEB) e pelas Redes onde exercem funções (Rede Solidária e Rede Pública). A amostra é maioritariamente composta por docentes com mais de 30 anos e na sua maioria com uma experiência profissional relevante. Regista-se um desequilíbrio ao nível do género, com elevada preponderância de respondentes do sexo feminino.

Concluída a caracterização da amostra, possível através do tratamento dos Dados Pessoais e Profissionais e referente à Parte I do questionário, passaremos à apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos na Parte II, relativos aos Dados de Opinião.

## 5.2. Representações sobre Articulação Curricular

Iniciando a análise dos dados relativos à Parte II, Bloco I, Representações sobre Articulação Curricular, começamos por apresentar os resultados referentes à Dimensão 1, que pretendia medir a percepção que os inquiridos têm da articulação curricular. Neste ponto apresentaremos a análise das categorias 1 – *percepções dos inquiridos sobre a articulação curricular*, 2 - *percepções dos inquiridos face às práticas de Articulação Curricular*, 3 - *Percepções dos inquiridos sobre a quem compete dinamizar as práticas de Articulação Curricular* e 4 - *Percepções dos inquiridos sobre a operacionalização da Articulação Curricular*. Em simultâneo é realizada a interpretação dos dados à luz do enquadramento conceptual do presente estudo.

### 5.2.1. Categoria 1 – Percepções dos Inquiridos sobre a Articulação Curricular

No estudo da categoria 1 agrupámos os itens em dois factores: o factor 1 – grau de implicação englobando os itens 1.3, 1.5, 1.8 e 1.10 e o *factor 2 – Utopia* do qual fazem parte os itens 1.6 e 1.9, conforme se pode ver nos quadros 7 e 8.

<b>Factor 1 – grau de implicação</b>
1.3 – Implica que os docentes conheçam os conteúdos programáticos, do nível anterior e seguinte.
1.5 – Permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior.
1.8 – É um processo que ainda está por construir.
1.10 – Deve ser uma preocupação de todos os docentes.
<i>alpha: .69</i>

Quadro 7 – Itens agrupados no factor 1 – Grau de implicação

<b>Factor 2 – Utopia</b>
1.6 – É uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes
1.9 – É uma tarefa impossível de ser realizada
<i>Alpha: .66</i>

Quadro 8 – Itens agrupados no factor 2 – Utopia

A denominação destes dois factores é definida tendo em conta que os valores referentes ao factor 1 permitirão perceber qual o grau de implicação dos docentes relativamente à articulação curricular, enquanto os valores referentes ao factor 2 revelarão o quanto os docentes consideram que a articulação curricular se assume como algo não realizável, na prática.

No que diz respeito à consistência interna dos factores, analisámos os factores com o coeficiente *Alpha de Cronbach* e verificámos que o factor 1 – grau de implicação, apresenta um coeficiente *alpha* de 0.69 e o factor 2 – Utopia, apresenta um coeficiente *alpha* 0.66 (Quadros IX e X, disponíveis no anexo 4).

Para averiguar a representatividade dos itens 1.1<sup>16</sup>, 1.2<sup>17</sup> e 1.4<sup>18</sup> optou-se por uma análise isolada, no sentido de verificar o seu comportamento no nosso universo. Optámos por retirar o item 1.7 devido à pouca relevância e operacionalização que este apresenta.

No quadro 9, apresentado a seguir, revelamos as pontuações médias e os desvios-padrão dos 3 itens analisados isoladamente e os factores 1 e 2 da categoria 1 (percepções dos inquiridos sobre a articulação curricular).

---

<sup>16</sup> 1.1. Consiste na promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-Escolar para o 1º CEB

<sup>17</sup> 1.2. - Consiste num conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade (Pré-Escolar e 1º CEB).

<sup>18</sup> 1.4. - É uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos

Grupo		1.1.Actividades conjuntas		1.2.Resolução partilhada		1.4.Pontos de união		Factor 1 -Grau de implicação		Factor2 Utopia	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Nível docência	Pré-escolar	4.21	0.77	4.14	0.74	4,31	0.60	4.09	0.50	1.64	0.75
	1º CEB	3,87	0.97	3,90	0.71	4.00	0.59	3.85	0.63	2.03	0.71
Onde trabalha	Rede Solidária	4.21	0.83	4.25	0.67	4.33	0.56	4.08	0.45	1.60	0.70
	Rede Pública	3.91	0.91	3.86	0.73	4.03	0.61	3.90	0.64	2.00	0.75
Idade	menos 30anos	4.00	1.41	4.29	0.48	4.29	0.48	3.85	0.49	2.07	0.53
	30 a 40 anos	4.15	0.48	4.00	0.72	4.30	0.65	3.80	0.61	1.77	0.75
	41 a 50 anos	4.05	0.99	3.95	0.89	4.00	0.69	4.12	0.51	1.76	0.81
Habil.académicas	mais 50 anos	3.80	0.91	4.00	0.47	4.10	0.31	4.07	0.65	1.97	0.81
	Bacharelato	2.75	1.50	3.25	0.95	4.25	0.50	3.87	0.62	1.75	0.95
	C.C.F C.P.	4.00	0.84	3.87	0.91	4.13	0.83	3.93	0.57	1.81	0.81
	Equip.licenciatura	4.33	0.57	3.67	0.57	4.00	0.00	3.58	0.38	1.66	0.28
	Licenciatura	4.14	0.84	4.21	0.49	4.25	0.51	3.96	0.59	1.86	0.71
Tempo serviço	curso especializ.	4.33	0.57	4.00	1.00	4.33	0.57	4.50	0.66	1.66	0.76
	Mestrado	4.17	0.40	4.17	0.75	3.67	0.51	4.12	0.54	2.00	1.04
	menos de 5 anos	4.50	0.53	4.00	0.75	4.25	0.46	3.96	0.43	1.75	0.65
	entre 6 e 10 anos	3.93	0.99	4.00	0.55	4.14	0.66	3.57	0.54	2.25	0.80
Global	entre 11 e 20 anos	4.08	0.28	4.17	0.71	4.25	0.62	4.10	0.44	1.41	0.55
	mais de 20 anos	3.92	1.07	3.96	0.84	4.08	0.64	4.14	0.61	1.84	0.75
		4.03	0.89	4.02	0.73	4.15	0.61	3.97	0.58	1.84	0.76

Quadro 9 - Média dos itens e factores de articulação curricular para os grupos “nível de docência”, “organização onde trabalha”, “idade”, “habilitações académicas” e “tempo de serviço”

Podemos verificar que, a nível da média global dos inquiridos, o item 1.4 “*pontos de união*” é o que apresenta um nível de concordância mais elevado (M= 4.15, DP= 0.61) enquanto representação da articulação curricular. O factor 2 – Utopia obtém a pontuação média mais baixa (M= 1.84, DP= 0.76).

Perante estes dados podemos aferir que o grupo de inquiridos considera que a articulação curricular é, principalmente, *uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos*, uma vez que foi este o item que reuniu uma média mais elevada no que concerne ao nível de concordância. Por outro lado, os inquiridos discordam que a articulação curricular é *uma tarefa impossível de se realizar* e uma



*imposição legal*, tendo estes itens revelado a pontuação média mais baixa desta dimensão.

Esta percepção vai ao encontro do defendido por Ribeiro (2002:9) quando afirma que “não é difícil o consenso sobre a necessidade de articular a Educação Pré-Escolar com o 1º Ciclo do Ensino Básico”, assumindo os docentes da amostra uma posição favorável à mesma. Os docentes não consideram que seja impossível realizar a articulação curricular, nem que ela se constitua como, meramente, uma imposição legal. Depreendemos que os docentes valorizam a articulação curricular e consideram que ela é efectivamente necessária e deve ser implementada nas práticas.

Na fase seguinte comparamos as médias dos itens e factores em relação ao nível de docência e da organização onde trabalham. Estes estudos foram realizados recorrendo ao teste de *t student* para amostras independentes, de modo a perceber se as diferenças entre as médias seriam estatisticamente significativas. Após termos verificado que, pela análise do teste de Kolmogorov-Smirnov (quadro XI, disponível no anexo 4), algumas das variáveis demonstraram ter uma distribuição não normal, procedeu-se à realização do teste Mann-Whitney em detrimento do teste *t student* para amostras independentes.

Como podemos ver no quadro 10 verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre níveis de docência no item 1.4 “*pontos de união*” [ $M_{\text{pré-escolar}} = 4.31$ ;  $M_{1^{\circ}\text{CEB}} = 4.00$ ,  $Z_t = -1.983$ ,  $p < 0.05$ ]. Assim, este item é assumido como mais relevante para os Educadores de Infância na percepção da articulação curricular. Este resultado indica que, na presente amostra, são os Educadores de Infância, face aos Professores do 1º CEB, que indicam valores mais elevados de concordância no que respeita a considerarem a articulação curricular como *uma metodologia de trabalho que visa promover pontos de união entre ciclos*.

No factor 2 - Utopia voltaram a encontrar-se diferenças estatisticamente significativas [ $M_{\text{pré-escolar}} = 1,64$ ;  $M_{1^{\circ}\text{CEB}} = 2,03$ ,  $Z_t = 2.244$ ,  $p < 0.05$ ], sendo que os Educadores de Infância revelam uma atitude mais favorável às práticas de articulação curricular, e revelam valores mais elevados de discordância em relação ao facto de ser *uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes*.

	1.1- Atividades conjuntas	1.2- Resolução partilhada	1.4- Pontos de união	Factor 1- grau de implicação	Factor 2 – Utopia
Nível de docência	Zt= -1.537 p= 0.124*	Zt= -1.150 p= 0.250*	Zt= -1.983 p= 0.047*	t(57)= 1.488 p= 0.117	Zt= 2.244 p= 0.025*
Organização onde trabalha	Zt= -1.467 p= 0.142*	Zt= -2.003 p= 0.045*	Zt= -1.879 p= 0.060*	t(57)= 1.199 p= 0.207	Zt= -2.079 p= 0.038*

\*teste de Mann-Whitney

Quadro 10 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens e factores da articulação curricular para os “níveis de docência” e “organização onde trabalha”

Estes dados sugerem que o grupo dos Educadores de Infância, da presente amostra, revelam representações sobre a articulação curricular mais consistentes do que os Professores de 1º CEB, assumindo uma posição mais marcada e coesa, enquanto classe profissional. Se por um lado são os que mais revelam, pelas suas respostas, a apologia da articulação curricular, enquanto *metodologia de trabalho que visa promover pontos de união entre ciclos*, por outro são também os que marcam com mais firmeza a sua posição, afirmando o carácter operacional e operacionalizável da articulação curricular. Tal como já referimos anteriormente, o perfil do Educador de Infância, definido no Decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto pressupõe uma lógica de trabalho diferente e diferenciada em relação ao Professor do 1º CEB. O currículo no Pré-Escolar assume um carácter mais co-construído, mais partilhado porque enformado em Orientações Curriculares, ao invés do currículo no 1º CEB que surge “espartilhado” por um Programa com linhas mais definidas e formais. Por outro lado, cremos que o facto de a educação pré-escolar ser assumida como a *primeira etapa da educação básica*, previsto na LBSE pressupõe ou, nas palavras de Formosinho (1997:29), “arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa”. A responsabilidade assumida pelos Educadores de Infância em “preparar” a criança para a entrada no 1º CEB, estando definidas quais as competências que a criança deverá ter desenvolvido para que esta entrada no 1º CEB seja realizada com condições de sucesso, responsabilizará os Educadores de Infância e poderá levar a que encarem a articulação curricular como algo desejável e necessário.

As OCEPE (1997:28) destacam como eixo prioritário que o Educador de Infância deve “articular [...] promover a continuidade educativa [...] proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte”. Enquanto

documento orientador, as OCEPE destacam esta “preparação” com algo central e fulcral na gestão curricular em Pré-Escolar. Este facto poderá levar a que os Educadores assumam assim que o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças poderá determinar as condições de sucesso das mesmas, ou seja, parecem gerir o currículo perspectivando o futuro, o que lhes despertará uma maior abertura em relação à articulação com o 1º CEB. Por seu turno, a relação dos Professores do 1º CEB com os Educadores de Infância assume o percurso inverso. As crianças que ingressam no 1º CEB trazem consigo competências, constrangimentos e potencialidades que os Professores de 1º CEB perspectivam, mais uma vez para o futuro, parecendo centrar a sua preocupação na transição para o 2º ciclo e no desenvolvimento das competências necessárias a essa transição.

Passando para o grupo de análise “*organização onde desempenha funções*”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em relação à organização onde trabalham e as representações da articulação curricular no item 1.2 “*resolução partilhada*” [ $M_{redesolidária} = 4,25$ ;  $M_{republica} = 3,86$ ,  $Z_t = -2.003$ ,  $p < 0.05$ ]. Destes dados podemos depreender que os docentes da rede solidária percebem mais a articulação curricular como um *conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade* do que os docentes da rede pública. De salientar aqui que todos os docentes da Rede Solidária são Educadores de Infância, pelo que os resultados agora obtidos reforçam os dados já interpretados anteriormente.

Encontram-se, igualmente, diferenças estatisticamente significativas no factor 2-Utopia [ $M_{redesolidária} = 1.60$ ;  $M_{republica} = 2.00$ ;  $Z_t = -2.079$ ;  $p < 0.05$ ], onde se verifica que os docentes da rede solidária, em comparação com os docentes da rede pública, manifestam uma maior discordância quanto ao facto de *a articulação curricular ser uma tarefa impossível de ser realizada* e de *ser uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas*. Para os docentes da rede solidária a articulação curricular parece não constituir uma utopia, sendo um contributo para a resolução partilhada de problemas entre os dois níveis de ensino. Mais uma vez aqui, os dados apontam (e tendo em conta que os docentes da Rede Solidária são todos Educadores de Infância) para uma

maior abertura e disponibilidade dos Educadores de Infância em relação aos processos de articulação curricular. Por outro lado podemos também equacionar a hipótese de o facto de os docentes que exercem funções na Rede Solidária se encontrarem mais “afastados” os docentes do 1º CEB (quer em termos físicos, quer ao nível dos relacionamentos, uma vez que trabalham em organizações diferentes e a relação entre ambos será menor), se sintam mais isolados e busquem mais esta relação, numa lógica de valorização do seu trabalho e de procura de soluções para problemas comuns.

No que concerne a este item e tendo em conta o relatório de avaliação externa do agrupamento onde se realizou o estudo, realizado pela Inspeção Geral de Educação em 2008, este sugere alguns resultados que importa reter. No que respeita à prestação do serviço educativo, nomeadamente no que concerne à articulação e sequencialidade o relatório aponta que

“foram tomadas medidas e acções sistemáticas e consistentes de articulação e de sequencialidade das aprendizagens que passam, sobretudo, pelo reforço do trabalho em equipa em torno de dimensões como, por exemplo, o planeamento e execução de actividades curriculares e extracurriculares e a elaboração de instrumentos de trabalho e de avaliação” (I.G.E., 2008:4)

conferindo-lhe a classificação de *Bom*. É ainda referido que “entre pré-escolar e o 1º ciclo existe uma articulação consistente, visível na concretização de actividades, na definição de competências a atingir pelas crianças, bem como na elaboração e partilha de materiais”, (*ob cit*: 7) salientando que a articulação e sequencialidade são promovidas pelos responsáveis do Agrupamento. É de salientar aqui que os dados do relatório da I.G.E. se referem à realidade do Agrupamento de Escolas, excluindo as I.P.S.S.s. É interessante perceber que os docentes da Rede Pública, apesar da classificação obtida no já referido Relatório, assumem representações menos favoráveis à articulação curricular quando comparados com os docentes da Rede Solidária.

Na análise das representações da articulação curricular em função da idade, habilitações académicas e tempo de serviço usámos a Anova *one way* (quadro 11) considerando os efeitos principais das variáveis acima indicadas. Tendo em conta a distribuição não normal de algumas das variáveis, usámos como alternativa o teste não paramétrico Kruskal-Wallis (quadro 12).

	Factor 1 – Grau de implicação		
	df	F	Sig.
Habilitações Académicas	5	0.88	0.501
Idade	3	1.31	0.278
Tempo de serviço	3	3.55	<b>0.020</b>
total	58		

Quadro 11 - ANOVA para o factor 1 – Grau de implicação da articulação articular em função dos grupos “habilitações académicas”, “idade” e “tempo de serviço”

Teste estatístico					
variável grupo		1.1 – Actividades conjuntas	1.2 – Resolução partilhada	1.4- Pontos de união	Factor 2- Utopia
Hab Académicas	$\chi^2$	5.464	6.482	5.580	0.464
	df	5	5	5	5
	Sig.	0.362	0.262	0.349	0.993
Idade	$\chi^2$	1.599	1.003	2.866	2.024
	df	3	3	3	3
	Sig.	0.660	0.800	0.413	0.567
Tempo de serv.	$\chi^2$	3.153	0.566	0.660	7.684
	df	3	3	3	3
	Sig.	0.369	0.901	0.883	0.053

‡Teste Kruskal Wallis

Quadro 12 - Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens e factores pelos grupos “habilitações académicas”, “idade” e “tempo de serviço”

Como podemos verificar nos quadros 11 e 12 apenas se encontrou um efeito principal ao nível da variável tempo de serviço no factor 1 – Grau de implicação [ $F(3,58)=3,55$ ,  $p < 0.05$ ]. Através da análise do teste de Tukey HSD verificou-se que os docentes com mais de 20 anos de serviço apresentam um valor médio superior no factor 1 - Grau de implicação - do que os docentes com tempo de serviço entre os 6 e 10 anos [ $M_{\text{factor1}}$ , mais de 20 anos = 4,14,  $DP= 0.61$ ;  $M_{\text{factor1}}$ , entre 6 e 10 anos = 3,57,  $DP= 0.54$ ]. Este facto sugere uma maior implicação na articulação curricular por parte dos docentes com mais de 20 anos de serviço. Não sendo possível aferir se estes docentes se encontram há muitos anos em exercício na mesma escola, não será possível apurar estas conclusões, nomeadamente no que concerne ao facto de a estabilidade do corpo docente ser um factor que contribui para uma representação mais positiva sobre a articulação curricular ou não. No entanto, é possível afirmar que os docentes com mais experiência docente

dão uma maior importância à articulação curricular e se sentem mais implicados na realização de práticas promotoras da mesma.

A análise da relação entre as representações da articulação curricular e idade foi estudada mediante o coeficiente de correlação de Spearman. No quadro seguinte (quadro 13), sintetizamos os resultados relativos às representações sobre articulação curricular em função da idade dos respondentes, que abordaremos seguidamente.

idade			1.1 activid. conjuntas	1.2 Resol. partilhada	1.4 Ponto união	Factor 1 Grau implicação
menos 30 anos	Spearman's Ró	1.2 Resoluç partilhada	0.17			
		1.4 Pontos de união	0.17	1.00*		
		Factor 1 grau implicação	-0.55	0.16	0.16	
		Factor 2	<b>-0.79*</b>	-0.68	-0.68	0.17
		Utopia				
idade			1.1 activid. conjuntas	1.2 Resol. partilhada	1.4 Ponto união	Factor 1 grau implicação
de 30 a 40 anos	Spearman's Ró	1.2 Resolução partilhada	0.43			
		1.4 Pontos de união	0.28	0.20		
		Factor 1 grau de implicação	<b>0.59*</b>	<b>0.59*</b>	0.30	
		Factor 2	-0.42	<b>-0.49*</b>	-0.21	<b>-0.63*</b>
		Utopia				
idade			1.1 activid. conjuntas	1.2 Resol. partilhada	1.4 Ponto união	Factor 1 grau de implicação
de 41 a 50 anos	Spearman's Ró	1.2 Resolução partilhada	<b>0.61*</b>			
		1.4 Pontos de união	0.23	<b>0.44*</b>		
		Factor 1 grau de implicação	-0.04	0.32	<b>0.44*</b>	
		Factor 2	-0.05	-0.19	<b>-0.48*</b>	<b>-0.42*</b>
		Utopia				
idade			1.1 activid. conjuntas	1.2 Resol. partilhada	1.4 Ponto união	Factor 1 grau de implicação
mais de 50 anos	Spearman's Ró	1.2 Resolução partilhada	0.29			
		1.4 Pontos de união	-0.56	0.00		
		Factor 1 grau de implicação	0.04	0.55	0.29	
		Factor 2	0.51	-0.16	-0.41	-0.41
		Utopia				

\*p<.05

Quadro 13 - Análise das representações de articulação curricular em função da idade

Verifica-se que nos docentes com menos de 30 anos há uma relação linear negativa entre o item 1.1 “*actividades conjuntas*” e o factor 2 - Utopia ( $r_s = -0.79$ ,  $p < 0.05$ ). Nesta situação podemos afirmar que quanto mais elevada é a representação de articulação curricular enquanto *promoção de actividades conjuntas*, menor será o ceticismo em relação à promoção da articulação curricular. Ou seja, os docentes que consideram que a articulação curricular *consiste na promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-escolar para o 1º CEB*, assumem uma posição mais aberta em relação a práticas de efectiva articulação curricular.

Os dados atrás apresentados permitem retirar duas grandes conclusões: por um lado, os docentes com mais tempo de serviço (mais de 20 anos) revelam um maior grau de implicação nos processos de articulação curricular; por outro lado, os docentes com menos tempo de serviço e que consideram a articulação curricular como *promoção de actividades conjuntas*, são os que mais se afastam de uma concepção de articulação curricular enquanto utopia. Ou seja, os docentes com mais anos de serviço demonstram uma maior implicação nas representações de articulação, provavelmente relacionada com a experiência adquirida, e os docentes com menos tempo de serviço consideram mais veementemente que a articulação curricular não é uma utopia, mas não revelam um grau de implicação tão elevado como os anteriores.

De salientar que este item (a *articulação curricular consiste na promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-escolar para o 1º CEB*), era o único item que mencionava o aluno, enquanto participante activo no processo de transição, o que parece pressupor uma concepção de aluno, à luz do paradigma crítico reflexivo, mais tendente a uma gestão flexível de currículo onde o aluno tem uma voz activa no seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

Se tivermos em consideração que falamos de um grupo de docentes mais novo, podemos inferir tratar-se de um contra-senso, pois seria expectável que o resultado fosse diferente, em virtude dos novos currículos de formação de docentes, tendo-se

vindo a fazer um esforço no sentido de focalizar a sua atenção numa perspectiva mais orientada para o desenvolvimento de competências e de reflexão crítica, procurando contrariar a perspectiva de racionalidade técnica mais centrada no ensinar conteúdos específicos de forma fragmentada e estanque.

No entanto, estes resultados podem ter múltiplas leituras e outra leitura possível baseia-se nos estudos de Huberman (1974, 1993), quando analisa as fases de desenvolvimento profissional, definidas como mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo, determinadas pelo conhecimento, pela experiência, pelas crenças e pelas percepções dos professores. À luz desta leitura, os resultados do inquérito não serão tão surpreendentes uma vez que, no início da sua carreira profissional, os docentes terão outras preocupações centrais, mais ligadas à gestão das dificuldades reais dos contextos de trabalho e à afirmação de um estilo de docência.

Por outro lado, nos docentes entre os 30 e 40 anos verificou-se uma relação linear positiva entre o item 1.1 *“actividades conjuntas”* e o factor 1- Grau de implicação ( $r_s= 0.59, p < 0.01$ ). Quanto mais se considera a articulação curricular como uma *promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-Escolar para o 1º CEB*, maior será o grau de implicação dos inquiridos na articulação curricular. Também aqui é possível perceber que uma concepção de aluno, sujeito activo do seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pressupõe da parte dos docentes um maior grau de implicação nas práticas de articulação curricular. Este resultado vai ao encontro do defendido por Morgado & Tomaz (2009) no pressuposto de que o desenvolvimento de competências deve ser perspectivado como um processo ao longo da vida assente em pilares efectivos de flexibilidade, diferenciação, integração e articulação curriculares, na esteira de um novo paradigma curricular.

Verificou-se, também, uma relação linear positiva entre o item 1.2 *“resolução partilhada”* e o factor 1- Grau de implicação ( $r_s= 0.59, p < 0.01$ ). Assim, quanto mais os docentes consideram a articulação curricular como um *conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade*, maior será o grau de implicação na articulação curricular. Esta percepção



permite inferir que existe da parte da amostra a noção fundamentada de que a articulação curricular se pode constituir como um factor que contribua para a melhoria do sistema de ensino, numa perspectiva de resolução de problemas detectados e que serão comuns aos dois níveis.

Verificou-se, ainda, uma relação linear negativa entre o item 1.2 “*resolução partilhada*” e o factor 2- Utopia, nesta situação quanto mais se considera a articulação curricular como um *conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de ensino*, menor será o cepticismo em relação aos processos de articulação curricular. Por outro lado, os dados sugerem também que estes respondentes não consideram a articulação curricular como *uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes*.

Nos docentes entre os 41 e os 50 anos encontrou-se uma relação linear positiva entre o item 1.1 “*actividades conjuntas*” e o item 1.2 “*resolução partilhada*” ( $r_s = 0.61$ ,  $p < 0.01$ ). Nesta faixa etária quanto mais se considera a articulação curricular como *promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição entre níveis*, maior será a concordância em olhar para a articulação curricular como um *conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de ensino*. Estes dados revelam uma proximidade entre os níveis de ensino, no pressuposto de que os problemas serão comuns e que será possível, em conjunto, Educadores e Professores de 1º CEB, contribuir para a sua resolução.

Ainda nesta faixa etária encontrou-se uma relação linear positiva entre o item 1.2 “*resolução partilhada*” e o item 1.4 “*pontos de união*” ( $r_s = 0.44$ ,  $p < 0.05$ ). Quanto mais elevado é o grau de concordância da articulação curricular enquanto *promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos*, maior será a concordância com o facto de a articulação curricular ser *uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos*.

Também se verificou uma relação linear positiva entre o item 1.4 “*pontos de união*” e o factor 1- Grau de implicação ( $r_s = 0.49$ ,  $p < 0.05$ ). Neste caso podemos considerar que

quanto mais elevado é o nível de concordância da articulação curricular enquanto *metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos*, maior será, também, o grau de implicação na articulação curricular.

Ainda nesta faixa etária verificou-se uma relação linear negativa entre o item 1.4 “*pontos de união*” e o factor 2- Utopia ( $r_s = -0.48$ ,  $p < 0.05$ ), o que revela que, quanto mais elevado é o grau de concordância da articulação curricular enquanto uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre os dois níveis de escolaridade, menor será o grau de cepticismo em relação à construção da articulação curricular. Encontrou-se também uma relação linear negativa entre o factor 1- Grau de implicação e o factor 2- Utopia ( $r_s = -0.42$ ,  $p < 0.05$ ). Estes dados revelam que, quanto mais elevado é o grau de implicação na articulação curricular, menor será o grau de cepticismo em relação à construção de processos de articulação curricular. Daqui se pode depreender que, ao nível das representações sobre a articulação curricular, quanto mais os docentes se encontram predispostos a incluir os pressupostos da articulação nas suas práticas, mais a consideram como uma metodologia de fácil implementação.

Por outro lado, os inquiridos discordam que a articulação curricular *é uma tarefa impossível de se realizar* e uma *imposição legal*, tendo estes itens revelado a pontuação média mais baixa desta dimensão. De destacar ainda que os Educadores de Infância revelam uma atitude mais favorável às práticas de articulação curricular, e revelam valores mais elevados de discordância em relação ao facto de ser *uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes*, dados já abordados anteriormente. Este valor surge reforçado na comparação entre docentes da rede pública e rede solidária, onde estes últimos manifestam uma maior discordância quanto ao facto de *a articulação curricular ser uma tarefa impossível de ser realizada* e de *ser uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas*.

Os docentes da rede solidária percebem mais a articulação curricular como um *conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade* do que os docentes da rede pública.

Podemos concluir que as respostas revelam que os docentes da amostra assumem, na sua generalidade, representações consonantes com as vantagens da articulação curricular, enquanto processo que pode contribuir para a resolução de problemas considerados comuns, num ambiente de trabalho colaborativo entre docentes dos dois níveis de escolaridade.

Esta lógica pode parecer contrariar um dos mitos apontados por Roldão (2004) quando afirma que a identidade se forma por oposição e que o 1º CEB define a sua identidade por oposição ao Pré-Escolar. No entanto, destacamos aqui que, apesar de a maioria dos docentes considerar que a articulação curricular visa encontrar pontos de união entre ciclos, são os Educadores de Infância que mais fazem a apologia desta lógica, pelo que podemos depreender que ainda existirão algumas reservas da parte dos Professores de 1º CEB, relativamente a estas questões de *identidade*.

Poderemos aqui salientar as já referidas diferenças entre os Perfis de Desempenho dos Educadores de Infância e de Professores de 1º CEB, onde destacaríamos a maior abertura no discurso relativo aos Educadores de Infância; tal como já referido anteriormente o Educador de Infância surge concebido como “construtor” do currículo, assente em Orientações Curriculares. Ao Professor de 1º CEB, são-lhe atribuídas as funções de “desenvolvimento” do currículo e é-lhe apontado um Programa que deverá cumprir. Esta terminologia legal que afecta, com certeza, a formação inicial dos docentes de diferentes níveis de ensino, bem como as práticas aprendidas nos contextos de trabalho, poderão levar a uma maior “formatação” e menor abertura dos Professores de 1º CEB. Na análise e interpretação dos dados do inquérito, a maior abertura por parte dos Educadores é um dado constante, revelando valores que mais os aproximam da articulação curricular, enquanto prática a valorizar e mais os distanciam da concepção de articulação enquanto prática utópica.

Salienta-se o facto de o item 1.2 “*resolução partilhada*” e o item 1.4 “*pontos de união*” apresentarem uma relação linear perfeita ( $r_s = 1.00$ ,  $p < 0.05$ ), o que pressupõem que os dois itens poderão estar a medir a mesma coisa.

Não encontramos relações significativas na faixa etária mais de 50 anos.

## Conclusões preliminares

Sintetizando a análise e interpretação dos resultados da categoria 1, podemos afirmar que as respostas revelam que os docentes da amostra apresentam, na sua generalidade, uma representação positiva em relação à articulação curricular, assumindo-a enquanto processo que pode contribuir para a resolução de problemas considerados comuns, num ambiente de trabalho colaborativo entre docentes dos dois níveis de escolaridade.

Podemos destacar também o facto de os docentes com mais anos de serviço e logo mais experiência profissional assumirem um maior grau de implicação, no que toca às representações sobre a articulação curricular. Pelos dados expostos, salienta-se ainda o facto de os docentes com menor experiência profissional assumirem discordância em relação ao facto de a articulação curricular se constituir como uma utopia, mas não revelarem, ao nível das representações, um grau de implicação tão acentuado como os docentes com mais tempo de serviço.

Por último, salientaríamos na análise e interpretação dos resultados relativos às representações sobre a articulação curricular, uma postura de maior abertura em relação à articulação manifestada pelos Educadores de Infância.

### 5.2.2. Categoria 2 – Percepções dos Inquiridos sobre a operacionalização da Articulação Curricular

Relativamente à categoria 2, que pretendia analisar as representações sobre o modo como os participantes se sentiam face à operacionalização de actividades de articulação curricular, os itens, apresentados no quadro 14 disponibilizado seguidamente, são analisados isoladamente.

---

#### *Operacionalização de actividades de articulação curricular*

---

- 2.1 – Possui competências suficientes para implementar estratégias promotoras do seu desenvolvimento.
  - 2.2 – Devo encorajar os meus colegas a promover actividades de articulação curricular.
  - 2.3 – É uma área onde necessito de formação
  - 2.4 – Não devo promover nem desenvolver actividades de articulação curricular.
  - 2.5 – Existe uma grande resistência por parte dos colegas docentes.
- 

Quadro 14 – Itens da categoria 2

Dado tratar-se de um estudo exploratório consideramos pertinente perceber isoladamente as posições dos docentes sobre as afirmações proferidas no inquérito, não as associando em factores. Nesta análise e dado o seu carácter, o item 2.4 foi invertido.

No quadro 15, disponibilizado adiante, apresentamos as pontuações médias e os desvio-padrão dos itens da categoria 2. Tal como podemos verificar, ao nível da média global dos inquiridos, o item 2.4 “*actividades*” (M= 4.36; DP= 0.96) apresenta a pontuação mais elevada. Os inquiridos, na sua generalidade, apresentam um elevado grau de concordância em relação à afirmação de que os *docentes devem promover e desenvolver actividades de articulação curricular*. Estes dados vêm reforçar o já afirmado anteriormente, salientando que não é difícil conseguir o consenso sobre as vantagens da articulação curricular e os seus potenciais contributos para um ensino de qualidade. Assim, nas suas representações a grande maioria dos respondentes discorda do facto de não dever promover nem desenvolver actividades de articulação curricular, assumindo claramente a articulação curricular como algo necessário e positivo.

Cruzando este dado com as habilitações académicas dos indivíduos, podemos afirmar que, dentro dos grupos de análise, é o grupo *habilitações académicas, PG – Curso de especialização* (M= 4.67, DP= 0.57), que apresenta maior grau de concordância com este facto, ou seja, este grupo revela uma forte apetência pela promoção de actividades de articulação curricular. Daqui podemos depreender que os docentes que revelam uma maior preocupação com a sua formação profissional, numa perspectiva contínua (associando assim a experiência docente à reflexão e à busca de novas competências e metodologias de trabalho), revelam, no que concerne às representações, níveis mais elevados de concordância com a implementação da articulação curricular. Tal como já afirmado anteriormente e segundo Ambrósio (1993) a formação contínua deve contribuir para uma docência reflexiva, participante e responsável pelos processos que conduzem os alunos ao sucesso. Os resultados do inquérito por questionário parecem confirmar isso mesmo. As lógicas da articulação curricular e os pressupostos que lhe estão implícitos enformam uma conceptualização de currículo, enquadrada num paradigma de formação ao longo da vida que surge hoje mais presente nos currículos universitários. Assim, quanto maior for o investimento do docente na sua formação continua (de

qualidade, de preferência) maior será o seu grau de implicação nas metodologias associadas ao novo paradigma crítico-reflexivo.

		2.1-competências		2.2-encorajar		2.3-formação		2.4-actividades		2.5-resistência	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	3.90	0.90	4.00	0.53	3.52	0.91	4.48	0.94	3.28	1.03
	1º CEB	3.60	0.85	3.80	0.80	3.10	1.06	4.25	0.99	2.93	0.90
Org. onde trabalha	Rede solidária	3.83	0.96	4.04	0.55	3.75	0.60	4.42	1.01	3.33	0.81
	Rede pública	3.69	0.83	3.80	0.75	3.00	1.11	4.33	0.94	2.94	1.05
Hab. académicas	Bacharelato	3.50	0.57	4.00	0.00	3.00	1.41	4.50	1.00	1.75	0.95
	C.C.F.C.P	3.47	0.91	3.93	0.45	3.27	1.10	4.40	0.82	3.13	0.99
	Equi. a licenciatura	4.00	0.00	3.67	0.57	3.33	0.57	2.65	2.03	2.33	0.57
	Licenciatura	3.79	0.99	3.93	0.71	3.39	0.95	4.48	0.85	3.25	0.88
	PG – Curso e especialização	4.00	0.00	4.00	0.00	4.00	0.00	4.67	0.57	4.00	1.00
	PG - mestrado	4.17	0.75	3.67	1.36	2.83	1.16	4.33	0.81	3.17	0.75
Tempo de serviço	menos de 5 anos	4.25	0.88	4.00	0.00	3.00	1.30	4.50	0.75	2.88	0.83
	entre 6 e 10 anos	3.57	1.01	3.86	0.94	3.50	0.76	4.50	0.76	3.07	0.82
	entre 11 e 20 anos	3.75	1.05	3.67	0.98	3.25	0.96	4.29	1.10	3.25	0.96
	mais de 20 anos	3.68	0.69	4.00	0.40	3.32	1.06	4.28	1.09	3.12	1.13
<b>Global</b>		3.75	0.88	3.90	0.68	3.31	1.00	4.36	0.96	3.10	0.97

Quadro 15 - Média dos itens da categoria 2: operacionalização de actividades de articulação curricular, para os grupos *nível de docência*, *organização onde trabalha*, *habilitações académicas* e *tempo de serviço*

Numa fase seguinte comparamos as médias dos itens da categoria 2 em relação ao *nível de docência* e *organização onde trabalha*. Estes estudos foram realizados recorrendo ao teste Mann-Whitney, uma vez que as variáveis apresentam uma distribuição não normal, tal como se pode ver no quadro 16, adiante.

Retomando a análise dos dados suscitados pelo quadro 15, no que concerne ao *nível de docência* e *organização onde trabalha*, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na relação entre *organização onde trabalha* e o item 2.3 “*formação*” [Mredesolidária= 3.75; Mrede pública= 3.00, Zt= -2.971, p< 0.01]. Da leitura destes dados podemos depreender que os docentes da rede solidária apresentam um maior grau de

concordância em relação ao facto de que necessitam de mais formação na área da articulação curricular. Não dispondo de dados que nos permitam aferir resultados fiáveis, podemos no entanto suscitar algumas hipóteses, a desenvolver em estudos futuros. Os regimes de avaliação dos docentes da Rede Pública tornavam “obrigatória” a frequência de acções de formação contínua, o que poderá ter contribuído para o facto de estes docentes não considerarem a necessidade de formação nesta área como algo primordial. Do conhecimento sobre a realidade da Rede Solidária, também é possível afirmar que muitas vezes não será fácil aos docentes em exercício nesta Rede ter acesso a formação, por diferentes razões que vão desde a falta de abertura por parte das Direcções em autorizar a ida a formações<sup>19</sup> até ao facto de muitas formações serem apenas destinadas aos docentes da Rede Pública, sendo vedada a participação aos docentes da Rede Solidária. Poderíamos ainda referir os preços proibitivos de algumas formações e as diferenças salariais praticadas entre as duas Redes.

Como hipótese explicativa poderíamos ainda equacionar o facto de a assumpção, por parte do docente, de que não necessita de formação numa determinada área, não significar que tal seja verdade. Por outras palavras, a atitude do docente face aos novos conhecimentos e metodologias de trabalho, bem como a sua “humildade cognitiva”, condicionam a sua representação sobre as necessidades de formação. Por outro lado, se tivermos em consideração o facto de se tratar de uma amostra de docentes com algum tempo de serviço e tendo em conta o enquadramento conceptual deste estudo, onde foi reforçada por diversas vezes a necessidade constante de adaptação da Escola a uma sociedade em permanente desenvolvimento, com desafios crescentes e diversificados, bem como a demanda de novos saberes conducentes à competencialização de cidadãos para uma sociedade do conhecimento, os dados revelados pelo presente estudo podem parecer perniciosos, se não mesmo alarmantes, à luz dos resultados disponíveis sobre o insucesso e abandono escolar. Ainda que a questão colocada se prenda, somente, com formação na área da articulação curricular, assusta-nos uma atitude de negação em relação à necessidade de formação. Se, e para finalizar esta reflexão, associarmos estes dados ao facto de a nossa experiência profissional permitir afirmar que a articulação

---

<sup>19</sup> Com a alteração da legislação relativa à obrigatoriedade de frequência de 35 horas anuais ou 105 horas no triénio, por parte de todos os colaboradores, esta situação será, em princípio, revertida.

curricular não se constitui como um tema prioritário nas formações oferecidas a nível nacional para os docentes destes níveis de ensino, o panorama pode tornar-se ainda mais assustador. A esta análise podemos associar ainda o facto de os docentes considerarem que possuem *competências suficientes para implementar estratégias* promotoras do desenvolvimento de processos de articulação curricular. Segundo Alonso (2006:6), e tal como referido anteriormente, as novas lógicas de desenvolvimento de competências requerem uma “inversão radical nos pressupostos que impregnam o pensamento curricular dos professores”. Esta constatação impele-nos a considerar que, na presente amostra, haverá um número significativo de docentes que ao não assumir as necessidades de formação, estará a descurar o desenvolvimento de competências distintas que permitiriam uma gestão curricular diferenciada, conducente a práticas promotoras de sucesso educativo.

	2.1- competências	2.2- encorajar	2.3- formação	2.4- actividades	2.5- resistência
Nível de docência	Zt= -1.461 p= 0.144*	Zt= -.631 p= 0.528*	Zt= -1.954 p= 0.051*	Zt= -1.017 p= 0.309*	Zt= -1.610 p= 0.107*
Organização onde trabalha	Zt= -0.793 p= 0.428*	Zt= -1.057 p= 0.291*	<b>Zt= -2.971</b> <b>p= 0.003*</b>	Zt= -0.451 p= 0.652*	Zt=-1.524 p= 0.127*

\*teste de Mann-Whitney

Quadro 16 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens da categoria 2: Operacionalização de actividades de articulação curricular para os *níveis de docência e organização onde trabalha*

Na análise da operacionalização de actividades de articulação curricular em função das habilitações académicas e tempo de serviço usamos o teste Kruskal-Wallis, uma vez que as variáveis tinham uma distribuição não normal.

Como podemos verificar no quadro 17, que apresentamos seguidamente, encontrou-se um efeito principal ao nível da variável *habilitações académicas* no item 2.5 “resistência” [ $\chi^2(5) = 11.328$ ;  $p = 0.04$ ,  $N = 59$ ]. No entanto ao efectuarmos as comparações múltiplas de médias das ordens para  $\alpha = 0.05$ , não encontramos diferenças estatisticamente significativas.



Teste estatístico <sup>a</sup>						
variável grupo		2.1- competências	2.2- encorajar	2.3- formação	2.4- actividades	2.5- resistência
Hab Académicas	$\chi^2$	4.219	1.183	4.550	3.681	<b>11.328</b>
	df	5	5	5	5	<b>5</b>
	Sig.	0.528	0.946	0.473	0.596	<b>0.045</b>
Tempo de serv.	$\chi^2$	3.194	1.165	.949	.237	.566
	df	3	3	3	3	3
	Sig.	0.363	0.761	0.814	0.971	0.904

<sup>a</sup>Teste Kruskal Wallis

Quadro 17 – Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens da categoria 2: Operacionalização de actividades de articulação curricular, pelos grupos habilitações académicas e tempo de serviço

Devido à desigualdade do tamanho dos grupos da amostra, no que concerne às habilitações académicas, os níveis para o erro do tipo I não estão garantidos, como podemos ver no quadro 18, pelo que não nos é possível realizar uma análise mais aprofundada.

	Tukey HSD	
	N	Subset para alpha = .05
3.Habilitações Académicas	1	1 2
Bacharelato	4	10,25
Equiparação à Licenciatura	3	15,33
Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica	15	31,00 31,00
Pós-Graduação - Mestrado	6	31,50 31,50
Licenciatura	28	32,00 32,00
Pós-Graduação - Curso de Especialização	3	44,3
Sig.		,221 ,728

Quadro 18 - Ranks do item 2.5 “resistência” da dimensão 2

### Conclusões Preliminares

Em jeito de síntese deste ponto e no que concerne ao modo como os participantes neste estudo se sentiam face à operacionalização de actividades de articulação curricular, podemos afirmar que os inquiridos, na sua generalidade, apresentam um elevado grau de concordância em relação à afirmação de que os docentes devem promover e desenvolver actividades de articulação curricular. Destacaríamos o facto de

os docentes com habilitações académicas correspondentes ao Curso de Especialização serem os que apresentam maior grau de concordância com este facto, o que parece revelar que o nível de formação dos docentes estará relacionado com uma percepção mais positiva em relação à articulação curricular.

Por outro lado será ainda de destacar os valores apresentados pelos respondentes no que concerne ao facto de possuírem competências suficientes para implementar estratégias promotoras de articulação e a não necessidade de formação nesta área, o que, na nossa perspectiva pode indiciar algum desconhecimento da real concepção de articulação curricular, enquanto processo vital para uma gestão curricular que dê cabal resposta a todos os alunos.

### **5.2.3. – Categoria 3 – Percepções dos Inquiridos sobre a quem compete dinamizar as práticas de Articulação Curricular**

No que respeita a esta categoria, procedeu-se a uma análise de consistência interna de modo a perceber se os itens indicavam uma organização subjacente ao constructo a medir. Esta análise demonstrou que os resultados não revelavam consistência. Assim, a categoria 3 não é analisada em virtude da inconsistência dos dados. Julgamos que a falta de consistência se deveu ao facto de a instrução para a resposta à questão não se encontrar devidamente formulada, o que terá condicionado as respostas, questão que abordaremos mais à frente neste estudo, no ponto 6.2.1. Limitações do Estudo.

No entanto, através da análise do Regulamento Interno do Agrupamento em estudo podemos referir que ao Conselho Pedagógico é atribuída, entre outras, a função de “definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar” (art.º 32º). Esta atribuição de funções, ao analisarmos o discurso e a terminologia usada, faz pressupor uma perspectiva de articulação curricular como uma estratégia para combater o insucesso educativo.

O mesmo documento, no seu art.º 44º refere ainda que a articulação curricular é assegurada através de “conselhos de docentes, na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, constituídos, respectivamente, pela totalidade dos educadores de infância e pelos professores do 1º ciclo do agrupamento”.

Não será possível através dos dados disponíveis perceber a quem compete, na perspectiva dos inquiridos, dinamizar as práticas de articulação curricular. No entanto podemos aferir a quem estão atribuídas essas funções, no que concerne ao Agrupamento. Os Projectos Educativos das I.P.S.S.'s não permitem aferir qualquer conclusão em relação a este item.

#### **5.2.4. Categoria 4 – Percepções dos Inquiridos face às práticas de Articulação Curricular**

No que diz respeito à categoria 4, que pretendia identificar quais as práticas facilitadoras da articulação curricular, entre o pré-escolar e o 1º CEB bem como eventuais obstáculos e consequências, na perspectiva dos participantes do estudo, agrupámos os itens da seguinte forma:

- Factor 1- Contributos para processos de articulação curricular, englobando os itens: 4.1, 4.4, 4.5, 4.7, 4.9, 4.10, 4.12 e 4.17, que apresentamos no quadro 19, abaixo.

---

#### ***Contributos para o processo de articulação curricular***

---

- 4.1 – A existência de um Processo Individual do Aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar, é fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo.
  - 4.4 – Os documentos de suporte à prática docente (P.E.E., P.A.A., R.I.) devem ser explícitos e claros nas intenções relativas ao processo de articulação curricular entre o Pré-Escolar e 1º CEB.
  - 4.5 – Deve haver preocupações em encontrar mecanismos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.
  - 4.7 – A articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB.
  - 4.9 – Planificar actividades em dias festivos (Natal, Carnaval, Festa de Final de Ano Lectivo...) em conjunto (Pré-Escolar e 1º CEB) é importante para promover a articulação curricular.
  - 4.10 – Levar as crianças do Pré-Escolar a visitar a Escola do 1º CEB é importante para uma boa transição de nível de ensino.
  - 4.12 – A partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB sobre as práticas educativas conduzem a processos de articulação bem sucedidos.
  - 4.17 – A avaliação diagnóstica no início do ano lectivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular.
- 

Quadro 19 – Itens agrupados no **factor 1- Contributos para processos de articulação curricular**

- Factor 2- Obstáculos a processos de articulação curricular, que engloba os itens: 4.6, 4.15, 4.18 e 4.19, tal como descrito no quadro 20, apresentado seguidamente.

---

***Obstáculos a processos de articulação curricular***

---

4.6 – O excesso de tarefas, que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular.

4.15 – A falta de interligação entre os Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.

4.18 – Na transição do pré-escolar para o 1º CEB, a descontinuidade do grupo-turma prejudica o processo de articulação curricular.

4.19 – A distância física entre escolas dificulta os processos de articulação entre o Pré-Escolar e o 1º CEB.

---

Quadro 20 – Itens agrupados no **factor 2- Obstáculos a processos de articulação curricular**

- Factor 3 - Consequências da articulação curricular, englobando os itens: 4.14, 4.16 e 4.20, tal como descrito no seguinte quadro (quadro 21).

---

***Consequências da articulação curricular***

---

4.14 – Os projectos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB contribuem para diminuir a ansiedade das famílias na transição entre estes dois níveis de ensino.

4.16 – A transição entre Pré-Escolar e o 1º CEB tem-se constituído como obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os docentes destes níveis de escolaridade não planificam conjuntamente a mudança de nível de ensino.

4.20 – A articulação permite a aproximação dos docentes de Pré-Escolar e 1º CEB.

---

Quadro 21 – Itens agrupados no **factor 3- Consequências da articulação curricular**

Os itens 4.2 (*a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB*), 4.3 (*a falta de colaboração entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB é um factor que condiciona o sucesso educativo*), 4.8 (*as brincadeiras livres entre os alunos, nos momentos de recreio, são suficientes para se fazer articulação curricular*) e 4.13 (*os projectos de articulação curricular devem acontecer em parceria com as Associações de Pais e/ou outras entidades com responsabilidades no processo educativo*) foram trabalhados individualmente dada a sua particular relevância para o estudo em questão. Retirámos o item 4.11 (*a articulação curricular deve ser*

*planeada nas reuniões do respectivo departamento curricular)* pois não se agrupou conceptualmente em nenhuma das organizações de itens realizadas.

Nos quadros 22, 23, 24 e 25 comparamos as médias das práticas de articulação curricular, sendo os itens agrupados em processos da articulação curricular, obstáculos à articulação curricular e consequências da articulação curricular. Os itens 4.2 *“hábitos de trabalho colaborativo entre docentes”*, 4.3 *“falta de colaboração entre docentes”*, 4.8 *“brincadeiras livres entre alunos”* e 4.13 *“parceria com Associações de Pais”* são analisados individualmente, uma vez que consideramos que as respostas a estes itens poderiam constituir elementos interessantes para o presente estudo, conforme referimos anteriormente. As análises foram realizadas recorrendo ao teste Mann-Whitney, uma vez que se verificou uma distribuição não normal da amostra.

		4.1 – processo individual do aluno		4.4 – documentos		4.5 – preocupação com mecanismos		4.7 - reuniões de trabalho		4.9 – dias festivos		4.10 – Visitar a escola		4.12 – experiências e reflexão		4.17 – avaliação diagnóstica	
grupo		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré- escolar	4.45	0.63	4.03	0.68	4.31	0.60	4.45	0.50	3.83	0.71	4.14	0.69	4.34	0.67	3.76	0.91
	1ºCEB	3.97	1.09	3.90	0.96	4.00	0.64	3.73	1.04	3.93	0.90	4.07	0.74	4.00	0.78	3.43	0.89
org onde trabalha	rede solidária	4.50	0.65	4.13	0.61	4.38	0.57	4.42	0.50	3.88	0.74	4.25	0.67	4.33	0.70	3.96	0.75
	rede pública	4.00	1.02	3.86	0.94	4.00	0.64	3.86	1.03	3.89	0.86	4.00	0.72	4.06	0.76	3.34	0.93
global		4.20	0.92	3.97	0.83	4.15	0.63	4.08	0.89	3.88	0.81	4.10	0.71	4.17	0.74	3.59	0.91

Quadro 22 - Médias dos processos de articulação curricular para os grupos “nível de docência” e “organização onde trabalha”

Da análise do quadro 22, que nos revela as médias e os desvio-padrão relativos ao factor 1 – contributos para os processos de articulação curricular, é possível destacar a importância dada à *existência de um processo individual do aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar*, assumindo-se assim que este se afigura *fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo*. Esta constatação, que reúne a média mais elevada de respostas neste factor, surge ainda mais destacada quando fazemos a análise á luz da *organização onde trabalha*, sendo os docentes da Rede Solidária (todos eles Educadores de Infância) os que mais destacam a sua importância.

		4.6 – excesso de tarefas		4.15 – falta de interligação		4.18 – descontinuidade		4.19 – distância física	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
<b>grupo</b>	<b>nível de docência</b>								
	<b>pré-escolar</b>	3.97	0.94	3.62	0.82	2.86	1.02	3.48	0.87
	<b>1ºCEB</b>	4.33	0.84	3.23	1.04	2.53	0.90	3.17	1.08
<b>org onde trabalha</b>	<b>rede solidária</b>	4.08	0.77	3.75	0.67	2.71	1.04	3.54	0.88
	<b>rede pública</b>	4.20	0.99	3.20	1.05	2.69	0.93	3.17	1.04
<b>global</b>		4.15	0.90	3.42	0.95	2.69	0.96	3.32	0.99

Quadro 23 - Médias dos obstáculos da articulação curricular para os grupos “nível de docência” e “organização onde trabalha”

Da análise do quadro 23, relativo ao factor 2 - obstáculos aos processos de articulação curricular, destacamos a importância dada *ao excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola*, assumindo-se assim que este *dificulta o processo de articulação curricular*. Apresentando este item a média mais elevada, destacam-se ainda os valores atingidos pelos Professores do 1º CEB que o posicionam como o maior obstáculo da panóplia de obstáculos apresentados.

Salientamos ainda nesta análise que, ao analisarmos o item 4.18 - *na transição do pré-escolar para o 1º CEB, a descontinuidade do grupo-turma prejudica o processo de articulação curricular* –, podemos concluir que a descontinuidade do grupo-turma é o item que apresenta uma média mais baixa, não parecendo constituir-se como obstáculo

à articulação curricular, na opinião dos docentes inquiridos e mais particularmente na opinião dos Professores de 1º CEB.

		4.14 – ansiedade		4.16 – planificar mudança		4.20 – aproximação	
grupo		M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	4.21	0.62	3.21	0.86	4.38	0.56
	1ºCEB	3.50	0.90	2.43	0.93	3.73	0.82
org onde trabalha	rede solidária	4.25	0.53	3.29	0.75	4.38	0.57
	rede pública	3.57	0.91	2.48	0.97	3.83	0.82
global		3.85	0.84	2.81	0.97	4.05	0.77

Quadro 24 - Médias das consequências da articulação curricular para os grupos de “nível de docência” e “organização onde trabalha”

Analisando os valores apresentados no quadro 24, relativos ao factor 3 – consequências da articulação curricular, destaca-se a discrepância entre o item 4.16 - *A transição entre Pré-Escolar e o 1º CEB tem-se constituído como obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os docentes destes níveis de escolaridade não planificam conjuntamente a mudança de nível de ensino -*, pouco valorizado pelos docentes inquiridos e o item 4.20 - *a articulação permite a aproximação dos docentes de Pré-Escolar e 1º CEB*, muito valorizado pelos docentes inquiridos.

Em relação item 4.16 podemos ainda salientar que os Educadores de Infância e mais particularmente os docentes que exercem funções na Rede Solidária (todos eles Educadores de Infância) valorizam mais esta dimensão quando comparados com os Professores de 1º CEB e com os docentes a exercerem funções na Rede Pública. Podemos daqui depreender que apesar de pouco valorizado, esta posição indicará que a planificação conjunta da mudança de nível é um factor de maior importância para os Educadores de Infância do que para os Professores de 1º CEB, apesar de ser considerado por todos os inquiridos como o menos importante dos obstáculos apontados.

Por outro lado também na análise do item 4.20 e cruzando os dados com o *nível de docência* e a *organização onde trabalha* é possível destacar que os Educadores de



Infância e os docentes a exercerem funções na Rede Solidária são os que mais valorizam o facto de a articulação curricular permitir a aproximação dos docentes dos dois níveis.

grupos		4.2 – hábitos de trabalho colaborativo		4.3 – Falta de colaboração		4.8 – brincadeiras livres		4.13 – parceria	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	4.55	0.50	3.79	0.94	1.90	0.72	3.79	1.08
	1ºCEB	4.13	0.77	2.93	0.90	2.03	0.92	3.10	1.06
org onde trabalha	rede solidária	4.54	0.50	3.88	0.79	1.79	0.65	4.04	0.69
	rede pública	4.20	0.75	3.00	1.00	2.09	0.91	3.03	1.17
global		4.34	0.68	3.36	1.01	1.97	0.83	3.44	1.11

Quadro 25 - Médias para os restantes itens da categoria 4 – práticas de articulação curricular

No que concerne ao quadro 25, acima disponibilizado, relativo aos itens analisados isoladamente, podemos salientar o facto de o item 4.8 – as brincadeiras livres entre os alunos, nos momentos de recreio, são suficientes para se fazer articulação curricular – ser o item menos valorizado. Este item que apontaria para uma “articulação curricular espontânea”, a qual “acontece sem que os participantes a tenham planeado” (Serra, 2004: 90), surge como o menos valorizado nesta análise, o que poderá fazer pressupor que os docentes se encontram implicados em processos de articulação curricular mais efectivos.

Por outro lado destacaríamos ainda o item 4.2 (*a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB*), o qual reuniu o maior consenso por parte dos docentes inquiridos, revelando aqui uma relação causal entre a articulação curricular e o trabalho colaborativo, que será analisada de forma mais pormenorizada no Estudo 1, realizado em rede com o presente estudo e que, tal como já referido, se debruça sobre as práticas de trabalho colaborativo, enquanto contributo para a articulação curricular.

O quadro disponibilizado seguidamente (quadro 26) permite uma análise e interpretação mais apurada dos dados resultantes do inquérito por questionário, no que concerne a esta categoria.

	4.1 – processo individual do aluno	4.4 – documentos	4.5 – preocupação com mecanismos	4.7 – reuniões de trabalho	4.9 – dias festivos	4.10 – visitar	4.12 – experiências e reflexão	4.17 – avaliação diagnóstica
<b>nível de docência</b>	Zt= -1.622 p= .105*	Zt= -.281 p= .779*	Zt= -1.851 p= .064*	Zt= -3.013 p= 003*	Zt= -.818 p= .413*	Zt= -.363 p= .717*	Zt= -2.003 p= .045*	Zt= -1.322 p= .186*
<b>org onde trabalha</b>	Zt= -1.917 p= .055*	Zt= -1.008 p= .314*	Zt= -2.235 p= .025*	Zt= 2.214 p= .027*	Zt= -.291 p= .771*	Zt= -1.310 .190*	Zt= -1.654 p= .098*	Zt= -2.395 p= .017*

\*teste Mann-Whitney

Quadro 26 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens: *processos da articulação curricular*, para os *níveis de docência e organização onde trabalha*

A análise dos dados revelados pelo quadro 26 destaca que na média global dos inquiridos, os itens com maior relevância para o processo de articulação curricular são os itens 4.1 “*processo individual do aluno*” (M= 4.20, DP= 0.92), 4.12 “*experiências e reflexão*” (M=4.17, DP= 0.74) e 4.5 “*preocupação com mecanismos*” (M= 4.15, DP= 0.63).

Estes dados indicam que os inquiridos consideram que *a existência de um Processo Individual do Aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar é fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo*. Este pressuposto vem ao encontro da já mencionada circular 17/DSDC/DEPEB/2007, onde a valorização deste Processo Individual do Aluno (P.I.C.), surge como estratégia primordial para os processos de articulação curricular, salientando-se que “O percurso educativo da criança deve ser documentado de forma sistemática no processo individual que a acompanha ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução, facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada.” (*ob cit*: 5). Por outro lado, o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas em estudo, tem um artigo dedicado em exclusivo ao P.I.C. onde se refere que “o processo individual do aluno previsto acompanha-o ao longo de todo o seu percurso escolar”, sendo “registadas no processo individual do aluno as informações relevantes do seu percurso educativo, designadamente as relativas a comportamentos meritórios e a medidas disciplinares sancionatórias e os seus efeitos”.

Os valores apresentados pelo item 4.12 revelam que, segundo os respondentes, *a partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB sobre as práticas educativas conduzem a processos de articulação bem sucedidos*, sendo este um dos *itens* considerado como dos mais importantes no processo da articulação curricular. Para além de pressupor uma cultura colaborativa, estes valores vão ao encontro do estabelecido no Projecto Educativo do Agrupamento em estudo, onde, auscultada a comunidade escolar (num universo de alunos, professores, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação), se aponta como fragilidade a “reduzida articulação inter-ciclos”, que levou o Agrupamento em causa a estabelecer como meta “incrementar as redes colaborativas entre os vários estabelecimentos de educação que

integram o agrupamento através de projectos inter-escolas e inter-ciclos, trabalho de articulação curricular, reflexão conjunta e tomadas de decisão relativas à operacionalização dos princípios enunciados neste projecto”. Neste ponto salientaríamos apenas que cerca de metade dos respondentes ao inquérito por questionário não são docentes em exercício de funções no Agrupamento (exercem funções na Rede Solidária). No entanto, concordam com o facto de esta ser uma estratégia primordial para os processos de articulação curricular.

Ainda relativo a esta análise, os docentes consideram também primordial que exista *preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB*, valorizando assim esta dimensão e considerando-a fundamental para o sucesso dos alunos.

Ao fazermos a análise por grupo *nível de docência* verifica-se que os docentes do pré-escolar têm uma pontuação mais elevada em todos os itens, menos no item 4.9 “*dias festivos*” onde há uma inversão na média. [ $M_{\text{pré-escolar}} = 3.83$ ,  $DP = 0.71$ ;  $M_{1^\circ \text{CEB}} = 3.93$ ,  $DP = 0.90$ ].

Nesta situação verifica-se que os docentes do 1º CEB dão mais importância aos dias festivos, nos processos de articulação curricular, do que os docentes do pré-escolar. No entanto, a diferença entre as médias não é estatisticamente significativa. Este item enquadrar-se-ia numa articulação curricular reservada (Lima, 2001), onde os docentes, não negando a importância da articulação curricular, não concentram esforços na sua concretização, surgindo actividades pontuais de articulação, não se constituindo esta como uma prioridade. Pelo exposto podemos afirmar que os dados nos sugerem que os Educadores de Infância se encontram mais implicados nos processos de articulação curricular considerando que todos os contributos serão válidos nesta construção. E será possível depreender ainda que *planificar actividades para dias festivos (Natal, Carnaval, Festa de Final de Ano Lectivo, ...)* em conjunto (Pré-Escolar e 1º CEB) não é considerado pelos docentes, em particular pelos Educadores de Infância, como sendo muito *importante para promover a articulação curricular*.

Nos restantes itens verificam-se diferenças estatisticamente significativas, no item 4.7 “reuniões de trabalho” [ $M_{\text{pré-escolar}} = 4.45$ ,  $M_{1^{\circ}\text{CEB}} = 3.73$ ;  $Z_t = -3.013$ ,  $P < 0.01$ ] e no item 4.12 “experiências e reflexão” [ $M_{\text{pré-escolar}} = 4.34$ ,  $M_{1^{\circ}\text{CEB}} = 4.00$ ;  $Z_t = -2.003$ ,  $p < 0.05$ ].

Nos dois casos analisados verifica-se que os docentes do pré-escolar têm um maior grau de concordância com a importância destes itens nos processos de articulação curricular. Assim, na opinião dos Educadores de Infância *a articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB*. Arriscaríamos aqui inferir que o facto de não existirem reuniões entre os Professores do 1º CEB em funções no Agrupamento e os Educadores de Infância da Rede Solidária (a maioria dos inquiridos, no que se refere ao grupo de Educadores de Infância), possa querer revelar que existe da parte dos Educadores de Infância a constatação desta necessidade. Este facto foi já salientado anteriormente e parece ser aqui reforçado.

Por outro lado, os Educadores de Infância consideram ainda, com maior convicção do que os Professores de 1º CEB que *a partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB sobre as práticas educativas conduzem a processos de articulação curricular bem sucedidos*, sendo que este item (4.12 “experiências e reflexão”) é considerado, pelos dois níveis de docência, como um dos mais importantes no processo da articulação curricular.

Na análise do grupo *organização onde trabalha* encontrámos diferenças estatisticamente significativas no item 4.5 “preocupação com mecanismos” [ $M_{\text{redesolidária}} = 4.38$ ,  $M_{\text{redepública}} = 4.00$ ;  $Z_t = -2.235$ ,  $p < 0.05$ ], item 4.7 “reuniões de trabalho” [ $M_{\text{redesolidária}} = 4.42$ ,  $M_{\text{redepública}} = 3.86$ ;  $Z_t = 2.214$ ,  $p < 0.05$ ] e item 4.17 “avaliação diagnóstica” [ $M_{\text{redesolidária}} = 3.96$ ,  $M_{\text{redepública}} = 3.34$ ;  $Z_t = -2.395$ ,  $p < 0.05$ ].

Nestes 3 itens, os docentes da rede solidária têm uma pontuação mais elevada do que os docentes da rede pública, indicando que estes 3 itens, no processo de articulação curricular, são mais relevantes para os docentes da rede solidária.

A convicção dos docentes da rede solidária de que *a articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB*,

não causa estranheza uma vez que vem corroborar o já afirmado anteriormente quando revelamos que os Educadores de Infância (uma grande maioria da Rede Solidária) consideravam este item de grande importância.

Por outro lado estes docentes (e insistimos aqui na referência que os docentes da Rede Solidária são todos Educadores de Infância) consideram que *a avaliação diagnóstica, no início do ano lectivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular*, no pressuposto de que as competências das crianças devem ser avaliadas antes de desenhar qualquer Projecto Curricular, porque na sua essência, este deve partir das premissas que a avaliação diagnóstica sugere.

Poderemos assim afirmar, com base nos dados disponibilizados anteriormente, que os Educadores de Infância e os docentes em exercício de funções na Rede Solidária se enquadrarão mais numa articulação curricular efectiva, tal como proposto por Lima (2001), revelando um forte empenhamento na articulação curricular, conferindo-lhe um acentuado grau de importância nas suas reflexões e práticas.

Salienta-se o facto de que o item 4.5 *“preocupação com mecanismos”* é considerado, a nível global, como um dos mais importantes no processo de articulação curricular. Assim, os docentes da rede solidária (todos eles Educadores de Infância), mas também, ainda que em menor incidência, os docentes da rede pública consideram que *deve haver preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB*, salientando esta dimensão como muito importante.

Na análise dos obstáculos à articulação curricular, o item 4.6 *“excesso de tarefas”* (M= 4.15, DP= 0.90) salienta-se dos restantes, tal como podemos ver no quadro 27. Na análise da média global dos inquiridos, a convicção de que *o excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular*, assume-se como o grande obstáculo à articulação curricular, tal como já referimos anteriormente.

	4.6 – excesso de tarefas	4.15 – a falta de interligação	4.18 – descontinuidade	4.19 – distância física
nível de docência	Zt= -1.790 p=0 .074*	Zt= -1.288 p= 0.198*	Zt= -1.117 p= 0.264*	Zt= -.839 p=0 .402*
org onde trabalha	Zt= -1.036 p= 0.300*	Zt= -1.804 p= 0.071*	Zt=-.211 p= 0.833*	Zt= -1.108 p= 0.268*

\*teste Mann-Whitney

Quadro 27 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens: *obstáculos da articulação curricular*, para os níveis de docência e organização onde trabalha

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas na análise dos obstáculos da articulação curricular com os grupos *níveis de docência* e *organização onde trabalha*. No entanto, verifica-se um dado característico. Os docentes do 1ºCEB (M= 4.33, DP= 0.84) e docentes da rede pública (M= 4.20, DP= 0.99) pontuam mais alto do que os docentes do pré-escolar (M= 3.97, DP= 0.94) e docentes da rede solidária (M= 4.08, DP= 0.77) no item 4.6 “*excesso de tarefas*”. Ou seja, os docentes do 1º CEB e rede pública dão uma maior ênfase ao *excesso de tarefas* enquanto obstáculo da articulação curricular. Estes dados vêm incorporar o já referido anteriormente no enquadramento conceptual, quando se afirma que o excesso de tarefas burocráticas e administrativas condiciona a realização de processos de articulação curricular, com base nos dados referenciados no estudo realizado pelo OBVIE (2009). Este obstáculo, apesar de no já citado estudo aparecer como transversal a todos os ciclos de ensino, parece constituir, na opinião da presente amostra, o principal constrangimento aos processos de articulação curricular, também, entre o Pré-Escolar e o 1º CEB.

Na análise das consequências da articulação curricular, no que diz respeito à média global dos inquiridos, verifica-se que o item 4.20 “*aproximação*” (M= 4.05, DP=0.77) é o que mais relevância apresenta enquanto consequência da articulação curricular, tal como se pode ver no quadro 28, abaixo.

	4.14 – ansiedade	4.16 – planificação mudança	4.20 – aproximação
nível de docência	Zt= -3.197 p= 0.001*	Zt= -3.271 p= 0.001*	Zt= -3.163 p= 0.002*
org onde trabalha	Zt= -3.082 p= 0.002*	Zt= -3.273 p= 0.001*	Zt= -2.634 p= 0.008*

\*teste Mann-Whitney

Quadro 28 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens: *consequências da articulação curricular*, para os níveis de *docência e organização onde trabalha*

Assim, podemos depreender que os inquiridos na sua globalidade consideram que a *articulação curricular permite a aproximação dos docentes do Pré-Escolar e 1º CEB*, salientando este factor como o mais relevante nos processos de articulação curricular. Este dado, analisado à luz do actual modelo de monodocência pode querer indicar que os docentes inquiridos concordarão com Pacheco (in M.E., 2000) quando afirma que a monodocência é responsável por uma “redução drástica do currículo real” contribuindo para o isolamento físico e psicológico dos docentes. Foi já referido neste estudo que os docentes (principalmente os docentes da Rede Solidária) manifestam a necessidade de uma maior articulação com os colegas do nível anterior ou seguinte. Os dados do inquérito por questionário, reforçados pelos dados apontados no Projecto Educativo do Agrupamento, parecem revelar que existe da parte dos inquiridos o desejo de um maior entrosamento entre os docentes dos dois níveis. Revelam ainda a convicção de que se centra aqui, na *aproximação dos docentes do Pré-Escolar e 1º CEB*, a maior vantagem da articulação curricular. Partindo do pressuposto que o conhecimento aprofundado do nível anterior e seguinte é condição para que a articulação curricular se faça de forma efectiva e activa, este dado surge como revelador da vontade dos docentes em estabelecer pontes com os colegas.

Ao analisarmos o grupo *nível de docência* encontramos diferenças estatisticamente significativas nos 3 itens: 4.14 “*ansiedade*” [ $M_{\text{pré-escolar}} = 4.21$ ,  $M_{1^\circ\text{CEB}} = 3.50$ ;  $Z_t = -3.197$ ,  $p < 0.01$ ]; 4.16 “*planificar mudança*” [ $M_{\text{pré-escolar}} = 3.21$ ,  $M_{1^\circ\text{CEB}} = 2.43$ ;  $Z_t = -3.271$ ,  $p < 0.01$ ]; 4.20 “*aproximação*” [ $M_{\text{pré-escolar}} = 4.38$ ,  $M_{1^\circ\text{CEB}} = 3.73$ ;  $Z_t = -3.163$ ,  $p < 0.01$ ].



Em relação ao item 4.14 *“ansiedade”*, os docentes do pré-escolar apresentam um maior nível de concordância em relação ao facto de *os projectos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB contribuírem para diminuir a ansiedade das famílias na transição entre estes dois níveis de ensino*. Este facto poderá estar associado ao período que antecede a entrada das crianças no 1º CEB, onde os familiares discutirão com os Educadores de Infância estas transições, o que lhes permitirá ter uma outra perspectiva sobre a questão.

No que diz respeito ao item 4.16 *“planificar mudança”*, os docentes do 1ºCEB discordam quando se diz que a não planificação conjunta da mudança de nível de ensino é um entrave ao sucesso do aluno. Assim, estes docentes não consideram que *a transição entre o Pré-Escolar e o 1º CEB tem-se constituído como obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os docentes destes níveis de escolaridade não planificam conjuntamente a mudança de nível de ensino*, parecendo querer revelar uma parca valorização da articulação curricular enquanto processo essencial para o sucesso educativo.

Em relação ao item 4.20 *“aproximação”*, os docentes do pré-escolar têm um maior grau de concordância com o facto de que a articulação curricular permite uma maior aproximação entre os docentes do pré-escolar e 1ºCEB. Este facto foi já verificado na análise anterior, realizada com base na *organização onde trabalha*.

Na análise do grupo *organização onde trabalha*, também encontrámos diferenças estatisticamente significativas nos 3 itens anteriormente referidos, a saber: 4.14 *“ansiedade”* [ $M_{\text{redesolidária}} = 4.25$ ,  $M_{\text{redepública}} = 3.57$ ;  $Z_t = 3.082$ ,  $p < 0.01$ ]; 4.16 *“planificar mudança”* [ $M_{\text{redesolidária}} = 3.29$ ,  $M_{\text{redepública}} = 2.48$ ;  $Z_t = -3.273$ ,  $p < 0.01$ ]; 4.20 *“aproximação”* [ $M_{\text{redesolidária}} = 4.38$ ,  $M_{\text{redepública}} = 3.83$ ;  $Z_t = -2.634$ ,  $p < 0.01$ ]. Com estes dados podemos afirmar que os docentes do pré-escolar têm um maior nível de concordância em relação ao facto de que *os projectos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB contribuírem para diminuir a ansiedade das famílias na transição entre os dois níveis de ensino*.

Por outro lado, e com base nos dados anteriores, podemos também afirmar que os docentes da rede pública têm um maior nível de discordância em relação ao facto de *a não planificação conjunta da mudança de nível de ensino constituir um obstáculo ao sucesso do aluno*. Voltamos a salientar aqui o facto de a maioria dos docentes da rede pública serem Professores do 1º CEB, o que pode condicionar os resultados.

Verifica-se ainda, que os docentes da rede solidária apresentam um nível de concordância mais elevado em relação ao facto de que *a articulação curricular permite uma maior aproximação entre os docentes do pré-escolar e 1ºCEB*.

Seguidamente, e com base no quadro 29 analisamos os itens que foram trabalhados isoladamente, não sendo englobados em nenhum factor.

	<b>4.2 – hábitos de trabalho colaborativo</b>	<b>4.3 – falta de colaboração</b>	<b>4.8 – brincadeiras livres</b>	<b>4.13 – parceria</b>
<b>nível de docência</b>	Zt= -2.151 p= 0.031*	Zt= -3.505 p= 0.000*	Zt= -.414 p= 0.679*	Zt= -2.906 p= 0.004*
<b>org onde trabalha</b>	Zt= -1.700 p= 0.089*	Zt= -3.315 p= 0.001*	Zt= -1.102 p= 0.271*	Zt= -3.617 p= 0.000*

\*teste Mann-Whitney

Quadro 29 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens da articulação curricular analisados individualmente, para os *níveis de docência e organização onde trabalha*

Ao analisarmos o item 4.2 “*hábitos de trabalho colaborativo*” encontramos diferenças estatisticamente significativas no grupo *nível de docência* [ $M_{\text{pré-escolar}} = 4.55$ ,  $M_{1^\circ\text{CEB}} = 4.13$ ;  $Z_t = -2.151$ ,  $p < 0.05$ ]. Assim, os docentes do pré-escolar apresentam uma maior concordância em relação ao facto de que a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do pré-escolar e 1ºCEB. Esta tendência parece indicar uma maior disponibilidade dos Educadores de Infância em trabalhar colaborativamente e a consciencialização que os processos de articulação curricular só serão possíveis se os docentes tiverem hábitos de trabalho que permitam a troca de experiências e reflexão conjunta, contrariando a monodocência, como opção de trabalho.

Estes dados são trabalhados de forma mais pormenorizada no estudo 1 – Articulação Curricular Pré-Escolar/1º CEB: práticas colaborativas, realizado em rede com o presente estudo.

Regressando à análise dos factores analisados isoladamente, em relação ao item 4.3 “*falta de colaboração*” também encontrámos diferenças estatisticamente significativas [ $M_{\text{pré-escolar}} = 3.79$ ,  $M_{1^\circ\text{CEB}} = 2.93$ ;  $Z_t = -3.505$ ,  $p < 0.001$ ]. Os docentes do pré-escolar são mais concordantes no facto que *a falta de colaboração entre docentes de Pré-Escolar e 1º CEB condiciona o sucesso educativo*. Este resultado pode indiciar alguma reacção à eventual falta de reconhecimento pelo trabalho dos Educadores de Infância, que, provavelmente, sentirão que se os seus contributos fossem valorizados, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e de desenvolvimento de competências, haveria maiores garantias de sucesso educativo.

Voltámos a encontrar diferenças estatisticamente significativas no item 4.13 “*parceria*” [ $M_{\text{pré-escolar}} = 3.79$ ,  $M_{1^\circ\text{CEB}} = 3.10$ ;  $Z_t = -2.906$ ,  $p < 0.01$ ]. Os docentes do pré-escolar concordam com o facto de que *os projectos de articulação curricular devem acontecer em parceria com associações de pais e/ou outras entidades com responsabilidade no processo educativo*. Este dado poderá ser sustentado por existir, na nossa opinião, uma maior proximidade entre as famílias e os Educadores de Infância, uma vez que esta relação se estabelece numa fase da vida das crianças onde se afigura primordial um trabalho em estreita colaboração. Por outro lado, e tal como vimos anteriormente, existe da parte dos Educadores de Infância uma maior abertura, ao nível da organização curricular, onde será mais fácil rentabilizar curricularmente a sinergia com as famílias. Se considerarmos aqui que a grande maioria dos Educadores de Infância exerce funções na rede solidária, podemos ainda inferir que, em virtude de muitas vezes as crianças frequentarem a I.P.S.S. desde a valência de Creche, existir um relacionamento mais prolongado no tempo entre famílias e profissionais.

No grupo de análise *organização onde trabalha* encontrámos diferenças estatisticamente significativas no item 4.3 “*falta de colaboração*” [ $M_{\text{redesolidária}} = 3.88$ ,  $M_{\text{redepública}} = 3.00$ ;  $Z_t = -3.315$ ,  $p < 0.01$ ]. Os docentes da rede solidária concordam com o

facto de que *a falta de colaboração entre docentes do Pré-Escolar e do 1 CEB ser um factor que condiciona o sucesso educativo*. Cruzando este dado com o facto de os docentes da rede solidária serem todos Educadores de Infância, podemos corroborar os dados já referidos anteriormente, quando afirmado que os Educadores de Infância, na sua generalidade dão primordial importância a este facto, nos processos de articulação curricular.

Encontrámos novamente diferenças estatisticamente significativas no item 4.13 “*parceria*” [ $M_{\text{redesolidária}} = 4.04$ ,  $M_{\text{redepública}} = 3.03$ ;  $Z_t = -3.617$ ,  $p < 0.001$ ]. Os docentes da rede solidária concordam com o facto que *a articulação curricular deve acontecer em parceria com as associações de pais e/ou outras entidades com responsabilidade no processo educativo*. Mais uma vez aqui são corroborados os dados apresentados anteriormente onde se apresentaram as razões para o eventual diferencial de abertura entre Educadores de Infância e Professores de 1º CEB.

### **Conclusões Preliminares**

Ao finalizar a análise e apresentação dos resultados aferidos na categoria 4, que objectivava perceber as representações dos docentes sobre as práticas de articulação curricular, podemos assumir algumas conclusões que sintetizaremos de seguida.

Os docentes inquiridos dão grande importância à *existência de um processo individual do aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar*, assumindo-se assim que este se afigura *fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo*. Esta constatação, que reúne a média mais elevada de respostas no factor 1 – contributos para os processos de articulação curricular, surge ainda mais destacada quando fazemos a análise à luz da *organização onde trabalha*, sendo os docentes da Rede Solidária (todos eles Educadores de Infância) os que mais destacam a sua importância.

No que concerne ao factor 2- obstáculos a processos de articulação curricular, destacamos a importância dada *ao excesso de tarefas que os professores têm de realizar*

na escola, assumindo-se assim que este *dificulta o processo de articulação curricular*. Apresentando este item a média mais elevada, destacam-se ainda os valores atingidos pelos Professores do 1º CEB que o posicionam como o maior obstáculo da panóplia de obstáculos apresentados.

Ainda no âmbito dos obstáculos, destacamos o facto de os docentes inquiridos não considerarem que a *transição entre Pré-Escolar e o 1º CEB tem-se constituído como obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os docentes destes níveis de escolaridade não planificam conjuntamente a mudança de nível de ensino*, obtendo este item uma parca valorização, classificando-se assim como o menos importante dos obstáculos apontados.

No que concerne ao factor 3 - consequências da articulação curricular destacamos a convicção de que se centra na *aproximação dos docentes do Pré-Escolar e 1º CEB*, a maior vantagem da articulação curricular. Tal como referido anteriormente os docentes, principalmente os Educadores de Infância, parecem reclamar a existência de uma maior aproximação entre os docentes dos níveis, pressupondo-se assim que esta aproximação se assume como um contributo para a articulação curricular. Neste factor são os Educadores de Infância que mais apontam esta necessidade.

Na análise e interpretação dos itens trabalhados isoladamente destacaríamos os valores referentes ao item 4.2 *“hábitos de trabalho colaborativo*, onde os docentes do pré-escolar apresentam uma maior concordância em relação ao facto de que a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do pré-escolar e 1ºCEB.

Destacaríamos ainda o item 4.3 *“falta de colaboração”*, onde os docentes do pré-escolar são mais concordantes com o facto de que *a falta de colaboração entre docentes de Pré-Escolar e 1º CEB condiciona o sucesso educativo*.

Por outro lado, será de salientar que no item 4.13 *“parceria”* são também os docentes do pré-escolar os que revelaram maior concordância com o facto de que os *projectos de articulação curricular devem acontecer em parceria com associações de pais e/ou outras entidades com responsabilidade no processo educativo*.

Dos dados trabalhados destacaríamos a tendência de maior abertura por parte dos Educadores de Infância e dos docentes em exercício de funções na Rede Solidária, revelando uma maior implicação e uma maior disponibilidade em trabalhar colaborativamente, no pressuposto de que os processos de articulação curricular só serão possíveis se os docentes tiverem hábitos de trabalho que permitam a troca de experiências e reflexão conjunta, contrariando a monodocência, como opção de trabalho.

Após a análise dos dados relativos à dimensão 1, procederemos à análise dos dados relativos às representações sobre o sucesso educativo. Sempre que os dados o permitirem será feita a análise dos segundos dados, em função dos primeiros de forma a percebermos quais as representações sobre articulação curricular que predizem determinadas percepções acerca do sucesso educativo.

### **5.3. Representações sobre sucesso educativo**

Iniciando a análise dos dados relativos à Parte II, Bloco III, *Representações sobre Sucesso Educativo*, na qual versaremos as categorias 7 e 8, faremos um breve parêntesis introdutório que consideramos pertinente.

O Agrupamento de Escolas em causa foi avaliado pela Inspeção Geral de Educação em 2008, e do relatório de avaliação externa (I.G.E., 2008) surgem conclusões que importa reter.

No domínio dos resultados, o relatório refere que “os resultados escolares obtidos pelo Agrupamento, no último triénio, demonstram uma evolução positiva, apresentando taxas globais de transição/conclusão superiores a 92%” e que, comparativamente ao panorama nacional “se situaram acima desses referentes nos três ciclos de estudos, respectivamente, 1,1%, 3,0% e 12,2%.”

No que respeita às provas externas (provas de aferição e exames nacionais), o Agrupamento em causa revela também taxas de sucesso superiores às médias nacionais.

No que concerne ao abandono escolar, este é classificado de residual e com tendência de redução (2004/05 – 1,7%; 2006/07 – 0,8%).

A classificação obtida neste item cifra-se no *Bom* e é feita referência à valorização dos resultados escolares pela comunidade educativa, nomeadamente através dos quadros de valor e mérito e de excelência e respectiva divulgação. Os resultados alcançados são assim considerados um ponto forte do Agrupamento em causa, quer na avaliação interna quer na avaliação externa.

O relatório não revela dados parcelares que nos permitam tirar conclusões acerca do 1º CEB. No entanto, verificamos que as taxas de sucesso vão subindo consoante o nível de escolaridade. Este dado terá que ser analisado à luz das diferentes taxas de sucesso a nível nacional, por nível de escolaridade, que verificam progressão semelhante, tal como se pode ver no quadro já disponibilizado anteriormente neste estudo, constante do parecer 8/2008 de 28 de Novembro, do Conselho Nacional de Educação sobre o tema “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”.

### 5.3.1. Categoria 7 – Representações dos Inquiridos sobre o Sucesso Educativo

Iniciando a análise dos dados resultantes do estudo da categoria 7, que objectivava conhecer as representações dos docentes sobre o sucesso educativo, importa definir quais os pressupostos de base. Numa primeira análise os itens são trabalhados isoladamente fazendo o cruzamento com os dados da amostra.

Numa segunda fase, agrupámos os itens num factor: factor 1 – Competências Aluno com os itens 7.1, 7.2 e 7.5, optando por analisar isoladamente os itens 7.3 e 7.4.

---

#### **Factor 1- Competências Aluno**

---

7.1 – Significa que o aluno demonstra competências em todas as áreas do desenvolvimento humano.

7.2 – É condicionado por factores externos ao aluno (como por exemplo factores, sociais, culturais, económicos, ...).

7.5 – É condicionado por factores internos ao aluno (como por exemplo capacidade de iniciativa, de resistência à frustração).

---

*alpha: 0.74*

---

Quadro 30 – Itens agrupados no factor 1- competências dos alunos

A associação no factor 1 - Competências do Aluno, pretende perceber se os docentes dão mais importância a factores externos ou internos ao aluno e de que forma valorizam o sucesso educativo enquanto demonstração de *competências em todas as áreas do desenvolvimento humano*.

O tratamento isolado dos itens 7.3 “referente” e 7.4 “responsabilidade do docente” objectiva perceber se os docentes se sentem implicados e responsabilizados pelo sucesso educativo dos alunos e se concordam com o facto de o sucesso educativo ser um referente subjectivo, dependente da percepção de cada docente.

No que diz respeito à consistência interna do factor, analisámos o factor com o coeficiente *alpha de Cronbach* e verificámos que o factor 1 – Competências Aluno apresenta um coeficiente *alpha* de 0.74 (Quadro XX, disponível no anexo IV).

Definidos os pressupostos e passando à análise dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário, apresentamos, no quadro 31, as pontuações médias e os desvio-padrão da categoria 7: Representações sobre o sucesso educativo, da análise individual dos itens.



		7.1- competências do aluno		7.2- factores externos		7.3- referente		7.4- responsabilidade do docente		7.5- factores internos	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	4.03	1.05	3.93	0.70	3.03	1.14	1.69	0.93	3.79	0.77
	1º CEB	3.93	0.82	4.17	0.69	2.77	1.00	1.73	0.78	3.83	0.51
Org. onde trabalha	Rede solidária	4.08	0.92	3.92	0.71	2.96	0.99	1.63	0.71	3.88	0.61
	Rede pública	3.91	0.95	4.14	0.69	2.86	1.14	1.77	0.94	3.77	0.69
Hab. académicas	Bacharelato	4.25	0.95	4.25	0.50	2.00	1.41	1.75	0.95	3.75	0.50
	C.C.F.C.P	3.87	1.18	4.13	0.74	3.00	0.84	1.93	1.16	3.93	0.96
	Equi. à licenciatura	3.67	0.57	4.00	0.00	3.33	0.57	1.33	0.57	3.67	0.57
	Licenciatura	3.96	0.83	3.96	0.69	2.82	1.15	1.46	0.63	3.79	0.56
	PG – Curso e especialização	4.67	0.57	4.67	0.57	4.33	0.57	2.00	1.00	3.67	0.57
	PG - mestrado	4.00	1.09	3.83	0.98	2.67	0.81	2.33	0.51	3.83	0.40
Tempo de serviço	menos de 5 anos	4.00	0.75	3.88	0.64	3.25	1.38	1.50	0.75	3.75	0.46
	entre 6 e 10 anos	3.71	0.99	3.79	0.97	2.57	1.15	1.64	0.92	3.64	0.63
	entre 11 e 20 anos	4.42	0.90	4.25	0.62	3.00	0.73	1.75	0.75	4.08	0.51
	mais de 20 anos	3.92	0.95	4.16	0.55	2.92	1.07	1.80	0.91	3.80	0.76
<b>Global</b>		3.98	0.93	4.05	0.70	2.90	1.07	1.71	0.85	3.81	0.65

Quadro 31 - Média dos itens da categoria 7: Representações sobre Sucesso Educação, para os grupos nível de docência, organização onde trabalha, idade, habilitações académicas e tempo de serviço

Podemos verificar que a nível da média global dos inquiridos o item 7.2 “*factores externos*” é o que apresenta maior grau de concordância (M= 4.05, DP= 0.70) e o que apresenta um menor grau de concordância é o item 7.4 “*responsabilidade do docente*” (M= 1.71, DP= 0.85). Assim, podemos concluir que os docentes que compõem a amostra deste estudo concordam que *o sucesso educativo é condicionado por factores externos ao aluno (como por exemplo factores sociais, culturais e económicos, ...)*. Por outro lado, os dados indicam que os docentes se afastam mais da afirmação que postula que *o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade do docente*.

Os dados suscitados parecem apontar para uma maior valorização dos condicionantes externos (factores sociais, culturais, económicos, ...) em detrimento dos condicionantes internos (capacidade de iniciativa, de resistência à frustração, ...), indiciando que os docentes consideram mais preponderante a influencia que o meio exerce sobre a criança, do que as competências que a criança já adquiriu ao nível da sua maturidade emocional e social. Não denotamos nos dados apurados que os docentes revelem uma particular concordância com os factores apontados por Vasconcelos (2007) nomeadamente a cooperação, a resiliência, o auto-controlo ou a agência ou por Portugal (2007) nomeadamente a auto-estima positiva, a saúde emocional da criança, a auto-organização e a capacidade de iniciativa, entre outros. Estes pressupostos que encaram o aluno como sujeito activo, “empoderado” no seu próprio processo de desenvolvimento, não surgem destacados pelos docentes inquiridos, como preponderantes para o sucesso educativo. Os docentes revelam uma maior apetência por considerar que os contextos condicionam o sucesso educativo dos alunos, na linha do defendido por Perrenoud (2000) quando afirma que à escola compete, numa lógica de pedagogia diferenciada, modificar “o estatuto, a natureza e a visibilidade das desigualdades culturais” (*ob cit*:18). Ainda nesta lógica, Roldão (in C.N.E., 2007:106) defende que para “promover o desenvolvimento de todos (...) na escola e no seu currículo, cada cultura terá o seu lugar em paridade, e se praticará e incentivará o princípio da *diferenciação curricular orientada para a inclusão*”. Os dados não permitem apurar o esforço realizado pelos docentes inquiridos neste esbatimento de desigualdades; apenas permitem aferir que os docentes os consideram preponderantes para o sucesso educativo dos alunos.

Por outro lado os dados apontam para o facto de os docentes não considerarem que *o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade do docente*, sendo este item, destacadamente, o menos valorado. Associando estes dados aos analisados anteriormente, podemos concluir que a visão fatalista, visível no estudo de Pinto & Relvas (2003) que revela que largas percentagens de docentes assumem pouco poder fazer contra as desigualdades provocadas pelos factores sociais e culturais, se encontrará presente também nos docentes inquiridos no presente estudo. Diversos autores já mencionados no presente estudo (Perrenoud, 2000; Arroyo, 1992; Leite, 2003; Leal, 2004,

entre outros) defendem que à Escola compete encontrar meios de incluir todas as culturas e realidades sociais, atribuindo a esta inadequação responsabilidades no insucesso escolar dos seus alunos. Sintetizando, Zabalza (1998:36) define uma organização eficaz como “aquela que é capaz de fazer com que os seus alunos (as) obtenham, independentemente da sua origem sociocultural ou económica, níveis elevados de rendimento académico”. O determinismo contextual e a assumpção de uma pouca margem para esbater as condicionantes externas, revelada pelos participantes do estudo, parece indiciar que os respondentes se encontram apartadas das noções defendidas pelos autores supra citados e com as quais concordamos.

Se fizermos o cruzamento com as *habilitações literárias*, podemos afirmar que os inquiridos que detêm um Curso de Especialização – Pós Graduação são os que mais valorizam o item 7.1 “*competências do aluno*” (M= 4.67, DP= 0.57) e o item 7.2 “*factores externos*” (M= 4.67, DP= 0.57). Assim, para estes docentes *o sucesso educativo significa que o aluno demonstra competências em todas as áreas do desenvolvimento humano e, por outro lado estes docentes defendem que o sucesso educativo é condicionado por factores externos ao aluno (como por exemplo factores sociais, culturais e económicos, ...)*. Esta dupla vertente parece postular uma noção de sucesso educativo onde estão englobadas as diversas dimensões do desenvolvimento humano e não apenas a dimensão meramente académica, havendo, no entanto, uma forte valoração dos factores externos, quando comparados com os factores internos.

Ainda neste nível de análise verificamos que o item 7.4 “*responsabilidade do docente*”, no grupo *habilitações académicas* com equiparação à licenciatura, é o que apresenta um maior grau de discordância em relação à afirmação de que o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade dos docentes (M= 1.33, DP= 0.57). Ou seja, os docentes que possuem cursos que conferem equivalência à licenciatura são aqueles que mais se afastam da convicção de que *o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade do docente*.

Numa fase seguinte comparamos as médias dos itens nos grupos *nível de docência e organização onde trabalham*. Estes estudos foram realizados recorrendo ao teste Mann-

Whitney, uma vez que o teste Kolmogorov-Smirnov (quadro XXI, disponibilizado no anexo IV) identificou variáveis com uma distribuição não normal. Como podemos ver no quadro 32 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Pelo exposto poderemos deduzir que o nível de docência e a organização onde exercem funções não será relevante na determinação das representações dos docentes da amostra sobre sucesso educativo. Estes dados revelam uma alteração no padrão anteriormente estabelecido, onde os Educadores de Infância revelavam uma posição mais aberta a novas metodologias e a uma gestão curricular flexível, onde a pedagogia diferenciada se assume como fundamental para o sucesso de todos os alunos.

	<b>7.1- competências do aluno</b>	<b>7.2- factores externos</b>	<b>7.3- referente</b>	<b>7.4- responsabilidade do docente</b>	<b>7.5- factores internos</b>
<b>Nível de docência</b>	Zt= -0.849 p= 0.396*	Zt= -1.411 p= 0.158*	Zt= -0.945 p= 0,345*	Zt= -0.498 p= 0.618*	Zt= -0.360 p= 0.719*
<b>Organização onde trabalha</b>	Zt= -0.748 p= 0.455*	Zt= -1.276 p= 0.202*	Zt= -0.457 p= 0.648*	Zt= -0.380 p= 0.704*	Zt= -0.623 p= 0.533*

\*teste de Mann-Whitney

Quadro 32 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens da categoria 7: Representações sobre Sucesso Educativo para os *níveis de docência e organização onde trabalha*

Na análise das representações sobre sucesso educativo em função das habilitações académicas e tempo de serviço usámos o teste Kruskal-Wallis, tendo em conta a distribuição não normal da amostra (quadro XXII, disponível no anexo IV). Como podemos verificar no quadro 33 não encontramos diferenças estatisticamente significativas, pelo que também poderemos deduzir que as habilitações académicas e o tempo de serviço não condicionam as representações dos docentes inquiridos.

Também aqui encontramos uma alteração no padrão anteriormente apresentado, uma vez que seria expectável que os docentes com um mais elevado grau de habilitações demonstrassem diferentes representações em relação ao sucesso educativo, resultante do contacto com as teorias subjacentes aos novos paradigmas.

Teste estatístico <sup>a</sup>						
variável grupo		7.1- competências do aluno	7.2- factores externos	7.3- referente	7.4- responsabilidade do docente	7.5- factores internos
Hab Académicas	$\chi^2$	3.285	3.896	8.744	9.038	2.983
	df	5	5	5	5	5
	Sig.	0.656	0.565	0.120	0.108	0.703
Tempo de serv.	$\chi^2$	5.231	3.004	1.767	1.300	3.729
	df	3	3	3	3	3
	Sig.	0.156	0.391	0.622	0.729	0.292

<sup>a</sup>Teste Kruskal Wallis

Quadro 33 – Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens da categoria 7: Representações sobre Sucesso Educativo, pelos grupos *habilitações académicas, idade e tempo de serviço*

### Conclusões Preliminares

Após a análise e interpretação dos resultados revelados pela categoria 7, podemos salientar algumas conclusões.

No que concerne ao factor 1 – Competências Aluno, podemos concluir que os docentes que compõem a amostra deste estudo apontam os factores externos ao aluno (como por exemplo factores sociais, culturais e económicos, ...) como os que mais condicionam o sucesso educativo. Os dados suscitados parecem apontar para uma maior valorização dos condicionantes externos (factores sociais, culturais, económicos, ...) em detrimento dos condicionantes internos (capacidade de iniciativa, de resistência à frustração, ...), indiciando que os docentes consideram mais preponderante a influencia que o meio exerce sobre a criança, do que as competências que a criança já adquiriu ao nível da sua maturidade emocional e social.

Por outro lado os dados apontam para o facto de os docentes não considerarem que *o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade do docente*, sendo este item, destacadamente, o menos valorado. Associando estes dados aos analisados anteriormente, podemos concluir que existe uma visão fatalista por parte dos docentes, assumindo um determinismo contextual e a assumpção de pouca margem para esbater as condicionantes externas.

De destacar também que o nível de docência e a organização onde exercem funções não é relevante na determinação das representações dos docentes da amostra sobre sucesso educativo. É de referir também que as habilitações académicas e o tempo de serviço não condicionam as representações dos docentes inquiridos.

Estes dados revelam uma alteração no padrão anteriormente estabelecido, onde se salientavam as discrepâncias entre *níveis de ensino e organização onde trabalha*, revelando os Educadores de Infância uma posição mais aberta. Por outro lado, seria expectável que os docentes com um mais elevado grau de habilitações demonstrassem diferentes representações em relação ao sucesso educativo, resultante do contacto com as teorias subjacentes aos novos paradigmas, o que não se verificou.

### 5.3.2. Categoria 8 – Representações dos Inquiridos sobre os factores que condicionam o Sucesso Educativo

Passando ao estudo da categoria 8, cujo objectivo se centrava em perceber qual os factores que os docentes inquiridos mais valorizam enquanto condicionante do sucesso educativo, usámos a mesma metodologia: numa primeira análise fizemos a tratamento dos itens isoladamente, e em seguida agrupámos conceptualmente os itens em dois factores:

- factor 1- Aluno com os itens 8.7, 8.8, 8.9, 8.10 e 8.11, aspectos intrínsecos do aluno. Analisámos a consistência interna do factor 1- Aluno com o coeficiente *Alpha de Cronbach* e verificámos que apresenta um coeficiente *alpha 0.91*, tal como se pode ver no quadro 34, abaixo.

<i>Factor 1 - Aluno</i>
8.7 – As competências sociais do aluno.
8.8 – A capacidade que o aluno tem para lidar com a frustração.
8.9 – A capacidade que o aluno tem para lidar com situações novas.
8.10 – A estabilidade psicológica e emocional do aluno.
8.11 – A capacidade que o aluno tem para se implicar nas actividades.
<i>alpha: 0.91</i>

Quadro 34 - Coeficientes de consistência interna *Alpha de Cronbach* para o factor 1 – Aluno, da categoria 8

- factor 2- Contextos com os itens 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5 e 8.6, relacionado com aspectos extrínsecos ao aluno. Analisámos a consistência interna do factor factor 2 - Contextos com o coeficiente *Alpha de Cronbach* e verificámos que apresenta um coeficiente *alpha 0.82*, tal como se pode ver no quadro 35.

---

<i>factor 2 – Contextos</i>
8.1 – A estabilidade familiar do aluno.
8.2 – A qualidade da relação Escola/Família.
8.3 – A articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.
8.4 – A utilização, pelos docentes, de estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem.
8.5 – A valorização, pelo docente, das características socioculturais do aluno.
8.6 – A qualidade de relação docente/aluno.

---

*alpha: 0.82*

---

Quadro 35 - Coeficientes de consistência interna *Alpha de Cronbach* para o factor 2 – Contextos, da categoria 8

No quadro 36, abaixo, apresentamos as pontuações médias e os desvio-padrão dos dois factores da categoria 8, **Factor 1 – Aluno** e **Factor 2 - Contextos** e do item 8.3 “*articulação*”.

		Factor 1- Aluno		Factor 2- contextos		item 8.3 articulação	
		M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	4.19	0.66	4.24	0.59	4.00	0.70
	1º CEB	3.84	0.66	4.04	0.46	3.40	0.72
Org. onde trabalha	Rede solidária	4.25	0.51	4.31	0.40	4.13	0.61
	Rede pública	3.84	0.73	4.02	0.59	3.40	0.73
Hab. académicas	Bacharelato	3.90	0.75	4.33	0.52	3.50	1.00
	C.C.F.C.P	4.00	0.93	4.10	0.87	3.80	0.86
	Equip. a licenciatura	3.86	0.23	4.05	0.09	3.67	0.57
	Licenciatura	4.10	0.60	4.18	0.38	3.79	0.68
	PG – Curso e especialização	4.26	0.46	4.33	0.28	4.00	0.00
	PG - mestrado	3.63	0.48	3.88	0.20	3.00	0.89
Tempo de serviço	menos de 5 anos	4.17	0.48	4.35	0.32	3.75	0.46
	entre 6 e 10 anos	4.01	0.69	4.08	0.47	3.71	0.82
	entre 11 e 20 anos	4.30	0.54	4.34	0.48	4.00	0.95
	mais de 20 anos	3.82	0.75	4.01	0.61	3.52	0.71
<b>Global</b>		4.01	0.68	4.14	0.53	3.69	0.77

Quadro 36 - Média dos itens da categoria 8: Factores do Sucesso Educação, e item 8.3 “articulação” para os grupos *nível de docência, organização onde trabalha, habilitações académicas e tempo de serviço*

Na análise do quadro, podemos verificar que na média global, os inquiridos consideram que o **Factor 2 – Contextos** é o que mais contribui para o sucesso educativo (M= 4.14, DP= 0.53). Este dado vem corroborar o já apresentado anteriormente na categoria 7, onde os docentes valorizavam as condicionantes externas como sendo as que mais influência tinham sobre o sucesso educativo.

Ao nível dos grupos em análise, no grupo *tempo de serviço* os docentes com menos de 5 anos de serviço são os que apresentam maior grau de concordância no **Factor 2 – Contextos** (M= 4.35, DP= 0.32). Ou seja, consideram que este factor é o que mais contribui para o sucesso educativo. Também aqui nos socorremos dos dados já analisados anteriormente e que revelavam que as habilitações académicas não faziam diferir os resultados em relação às representações sobre a importância dos factores externos para



o sucesso educativo. No entanto, nesta dimensão, os dados apuram que são os docentes com menos tempo de serviço que mais valorizam esta dimensão. Este dado suscita alguma surpresa, uma vez que os novos currículos universitários e a difusão das teorias subjacentes ao novo paradigma crítico-reflexivo poderiam fazer supor que estes docentes valorizariam, com igual peso, diferentes factores. Segundo Alarcão (2006:17) e tal como já referido anteriormente “as práticas pedagógicas susceptíveis de favorecer o sucesso educativo de todos os alunos estão intrinsecamente ligadas a uma formação inicial que assuma a profissionalização estruturada em termos de desenvolvimento de competências profissionais”.

Outro dado que revela surpresa e que carece de uma análise mais aprofundada é o que nos aponta para o facto de o grupo *habilitações académicas*, PG – Mestrado, ser o que apresenta a pontuação mais baixa no item 8.3 “*articulação* curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB” (M= 3.00, DP= 0.89). Este grupo não atribui grande relevância à articulação curricular entre pré-escolar e 1º CEB enquanto factor de sucesso educativo. Mais uma vez aqui se levanta a dúvida sobre os resultados que a formação continua, e neste caso, de cariz académico superior, estará a produzir. Neste caso o desenvolvimento profissional dos professores, mais comumente designado por formação contínua, deve assumir o rompimento com paradigmas anteriores, proporcionando aos docentes a possibilidade de reflectir, compreender e analisar os problemas dos contextos reais de trabalho. Em suma e fazendo o paralelismo, a formação, seja ela inicial ou contínua, deve ter em consideração todos os pressupostos preconizados pelo paradigma crítico-reflexivo, numa perspectiva de formação ao longo da vida, que é tão válida para as crianças como para os docentes.

Na fase seguinte comparamos as médias dos itens e factores em relação aos grupos *nível de docência e organização onde trabalha*. Estes estudos foram realizados recorrendo ao teste Mann-Whitney uma vez que as variáveis demonstraram ter uma distribuição não normal.

Como podemos verificar no quadro 37, disponibilizado adiante, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no *nível de docência* no Factor 1 – Alunos [M<sub>pré-</sub>

escolar= 4.19;  $M_{1^{\circ}CEB}= 3.84$ ,  $Z_t= -2.235$ ,  $p < 0.05$ ]. Os docentes do pré-escolar têm um maior grau de concordância no Factor 1 – Aluno enquanto factor para o sucesso educativo, do que os docentes do 1ºCEB e, apesar de existirem diferenças são os que encontram mais equilíbrio nos valores apresentados para este factor. Ou seja existe uma maior predisposição dos Educadores de Infância para considerar que o sucesso educativo é condicionado por diferentes factores, sejam eles de ordem externa ou interna à criança, não fazendo pender as suas respostas tão drasticamente para um ou outro factor. Estes dados voltam a revelar um maior equilíbrio e uma mais marcada abertura por parte dos docentes do Pré-Escolar.

Ainda no mesmo grupo verificamos diferenças estatisticamente significativas no item 8.3 “articulação” [ $M_{pré-escolar}= 4.00$ ;  $M_{1^{\circ}CEB}= 3.40$ ,  $Z_t= -3.187$ ,  $p < 0.01$ ]. Os docentes do Pré-Escolar apresentam um maior grau de concordância em relação à articulação curricular entre Pré-Escolar e 1ºCEB, enquanto factor de sucesso educativo, em relação aos docentes do 1ºCEB. Este dado vem corroborar os já apresentados anteriormente e que revelavam uma maior implicação e uma maior predisposição dos Educadores de Infância para a valorização da articulação curricular.

No grupo *organização onde trabalha* também encontramos diferenças estatisticamente significativas ao nível do **Factor 1 – Alunos** [ $M_{redesolidária}= 4.25$ ;  $M_{redepública}= 3.84$ ,  $Z_t= -2.330$ ,  $p < 0.05$ ]. Os docentes da rede solidária dão maior relevância ao factor 1 – Alunos, enquanto factor do sucesso educativo, do que os docentes da rede pública. Ainda neste grupo encontramos diferenças estatisticamente significativas no item 8.3 “articulação” [ $M_{redesolidária}= 4.13$ ;  $M_{redepública}= 3.40$ ,  $Z_t= -3.611$ ,  $p < 0.01$ ]. Os docentes da rede solidária apresentam um maior grau de concordância em relação à articulação curricular entre pré-escolar e 1ºCEB, enquanto factor para o sucesso educativo, do que os docentes da rede pública. Estes dados não causam surpresa, uma vez que os docentes em exercício na Rede Solidária são, todos eles, Educadores de Infância.

	Factor 1- Aluno	Factor 2- contextos	item 8.3 articulação
Nível de docência	Zt= -2.235 p= 0.025*	Zt= -1.926 p= 0.054*	Zt= -3.187 p= 0.001*
Organização onde trabalha	Zt= -2.330 p= 0.020*	Zt= -1.695 p= 0.090*	Zt= -3.611 p= 0.000*

\*teste de Mann-Whitney

Quadro 37 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos factores da categoria 8: Factores do Sucesso Educativo, e item 8.3 “articulação”, para os níveis de docência e organização onde trabalha

Concluindo o estudo da categoria 8, procedemos à análise dos factores do sucesso educativo em função das *habilitações académicas* e *tempo de serviço*. Utilizamos o teste Kruskal-Wallis uma vez que as variáveis apresentam uma distribuição não normal.

Teste estatístico <sup>a</sup>				
variável grupo		Factor 1- Aluno	Factor 2- contextos	item 8.3 articulação
Hab Académicas	$\chi^2$	4.471	5.844	5.455
	df	5	5	5
	Sig.	0.484	0.322	0.363
Tempo de serv.	$\chi^2$	4.837	4.123	3.733
	df	3	3	3
	Sig.	0.184	0.248	0.292

<sup>a</sup>Teste Kruskal Wallis

Quadro 38 – Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens da categoria 8: Factores do Sucesso Educativo, e item 8.3, pelos grupos habilitações académicas e tempo de serviço

Como podemos verificar no quadro 38 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

## Conclusões preliminares

Finalizando a análise da categoria 8 podemos aferir algumas conclusões.

Os inquiridos consideram que o Factor 2 – Contextos é o que mais contribui para o sucesso educativo. Este dado vem corroborar o já apresentado anteriormente na categoria 7, quando os factores externos assumiam preponderância na justificação do sucesso educativo dos alunos. No entanto, na análise desta categoria, foi possível aferir que são os docentes com menos tempo de serviço que mais valorizam este factor, dado que suscita alguma surpresa, em virtude de ser expectável destes docentes uma diferente abordagem, mais sistémica, a este conceito.

Mais surpreendente ainda se revela o facto de o grupo *habilitações académicas, PG – Mestrado* ser o que apresenta a pontuação mais baixa no item 8.3 “*articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB*” (M= 3.00, DP= 0.89), revelando que este grupo não atribui grande relevância à articulação curricular entre pré-escolar e 1º CEB enquanto factor de sucesso educativo.

Por outro lado e em consonância com as análises anteriores, os docentes do pré-escolar assumem um maior grau de concordância em relação ao Factor 1 – Aluno se constituir enquanto factor para o sucesso educativo, do que os docentes do 1ºCEB. São os Educadores de Infância que, apesar de algumas diferenças, apresentam uma maior predisposição para considerar que o sucesso educativo é condicionado por diferentes factores, sejam eles de ordem externa ou interna à criança, numa abordagem mais sistémica e holística ao fenómeno do sucesso educativo.

São também os docentes do Pré-Escolar que apresentam um maior grau de concordância em relação à articulação curricular entre Pré-Escolar e 1ºCEB, enquanto factor de sucesso educativo, em relação aos docentes do 1ºCEB. Este dado é confirmado pelo facto de os docentes em exercício na Rede Solidária (todos Educadores de Infância) reforçarem esta convicção sobre a articulação curricular entre Pré-escolar e 1º CEB como factor preponderante para o sucesso educativo.

Terminada esta análise, passamos ao ponto seguinte onde faremos uma diferente abordagem, mais correlacionada, procurando incorporar os diferentes dados disponibilizados pelo inquérito por questionário.

### **5.3.3. Categorias 7 e 8 – Análise da influência das representações sobre articulação curricular nas representações e factores do sucesso educativo**

Passando à segunda parte análise dos dados disponibilizados pela categoria 7 e pela categoria 8, e objectivando perceber em que medida as representações de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB predizem as representações de sucesso educativo e factores relacionados com o sucesso educativo, procedemos a regressões

lineares múltiplas, tendo como variáveis dependentes as representações sobre sucesso educativo e factores do sucesso educativo e como variáveis independentes os 3 itens e 2 factores das representações de articulação curricular.

grupo		Factor competências alunos (RSE)		7.3 referente		7.4 responsabilidade do docente		Factor alunos (FACSE)		Factor contextos (FACSE)	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	Pré-escolar	3.91	0.69	3.03	1.14	1.69	0.93	4.19	0.66	4.24	0.59
	1ª CEB	3.97	0.56	2.77	1.00	1.73	0.78	3.84	0.66	4.04	0.46
Org. onde trabalha	Rede solidária	3.95	0.58	2.96	0.99	1.63	0.71	4.25	0.51	4.31	0.40
	Rede Publica	3.94	0.66	2.86	1.14	1.77	0.94	3.84	0.73	4.02	0.59
Global		3.94	0.63	2.90	1.07	1.71	0.85	4.01	0.68	4.14	0.53

Quadro 39 - Médias das representações de sucesso educativo e factores de sucesso educativo tendo em conta as variáveis “nível de docência” e “organização onde trabalha”

Olhando para o quadro seguinte (quadro 37) verificamos que o factor - Grau de implicação prediz o item 7.3 “referente” uma vez que a regressão revelou significação estatística [ $F(5,23)= 2.885$ ,  $p < 0.05$ ] para os docentes do pré-escolar. O  $R^2$  permite concluir que o factor - Grau de implicação explica 38% do item 7.3 “referente” (N=28). Podemos então concluir que o grau de implicação na articulação curricular prediz a forma como o sucesso educativo, visto enquanto *referente muito pessoal, directamente relacionado com as percepções de cada docente*, é assumido pelos Educadores de Infância.

Retomamos aqui os diferentes perfis e concepções de currículo preconizados para os Educadores de Infância e Professores de 1º CEB. Uma gestão curricular mais flexível, preconizada pelos Educadores de Infância e assente em Orientações Curriculares, enquanto documento orientador e abrangente, parece despertar nos Educadores uma diferente concepção de sucesso educativo. Os Professores de 1º CEB estarão mais intimamente ligados aos parâmetros definidos por um Programa, onde as competências científicas são mais valorizadas, enquanto os Educadores de Infância centrarão mais a sua atenção em vertentes sociais e emocionais, não devendo, no entanto, descurar nunca a vertente cognitiva.

Factor	R <sup>2</sup>	F	β1	β2	β3	β4	β5
<b>Competências aluno (RSE)</b>	0.04	F(5,23)= 0.220 p= 0.95	-0.166 p= 0.87	-0.929 p= 0.36	0.003 p= 0.99	0.371 p= 0.71	-0.610 p= 0.54
<b>7.3 – Referente</b>	<b>0.38</b>	<b>F(5,23)= 2.885</b> <b>p= 0.03</b>	1.145 p= 0.26	-0.882 p= 0.38	0.410 p= 0.68	<b>3.414</b> <b>p= 0.00</b>	1.247 p= 0.22
<b>7.4 – responsabilidade do docente</b>	0.10	F(5,23)= 0.536 p= 0.74	.753 p= 0.45	0.952 p= 0.35	-0.521 p= 0.60	0.474 p= 0.64	-0.088 p= 0.93
<b>Factor 1 – Alunos (FACSE)</b>	0.31	F(5,23)= 2.063 p= 0.10	-2.652 p= 0.01	-1.082 p= 0.29	-0.114 p= 0.91	-0.378 p= 0.70	-1.286 p= 0.21
<b>Factor 2 – Contextos (FACSE)</b>	0.14	F(5,23)= 0.751 p= 0.59	-1.188 p= 0.247	-0.973 p= 0.34	-0.487 p= 0.63	-0.011 p= 0.99	-1.169 p= 0.22

β1:1.1- actividades conjuntas; β2: 1.2- resolução partilhada; β3: 1.4- pontos de união; β4: Factor – Grau de implicação da articulação curricular; β5: Factor - Utopia

Quadro 40 - Análise da regressão linear para a influência da articulação curricular nas representações e factores do sucesso educativo tendo em conta os docentes do pré-escolar

Ao nível dos docentes do 1º CEB o R<sup>2</sup>, 40% (p< 0.05), revelou significação estatística [F(5,24)= 3.205, p< .05]. Nesta situação podemos verificar que o factor – Utopia prediz o item 7.4 “*responsabilidade do docente*”, explicando o factor 40% da variabilidade do item 7.4 “*responsabilidade do docente*”. Destes dados podemos concluir que o cepticismo em relação à articulação curricular, vista como uma utopia, prediz a existência da representação de que o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade do docente (Quadro 38). Nesta lógica quanto menos o docente investe na articulação curricular, mais assume que o sucesso educativo é da sua exclusiva responsabilidade.

Salientaríamos aqui os resultados já descritos atrás e que revelam da parte dos Professores de 1º CEB inquiridos alguma predisposição para o isolamento. Estes dados parecem indicar que os docentes inquiridos, mais propriamente os Professores de 1º CEB, quando assumem uma posição de cepticismo em relação á articulação curricular (que assentará os seus pressupostos na colaboração com outros docentes), estarão a revelar uma tendência para assumirem uma posição mais isolada e mais centrada na monodocência, uma vez que também têm tendência para considerar que o sucesso educativo é da sua exclusiva responsabilidade. Menos deterministas em relação aos

factores que condicionam os alunos, assumem também uma postura menos predisposta à colaboração.

	R <sup>2</sup>	F	β1	β2	β3	β4	β5
<b>Factor</b>							
<b>Competências Aluno (RSE)</b>	0.08	F(5,24)= 0.470 p= 0.79	-0.639 p= 0.52	0.814 p= 0.42	0.725 p= 0.47	-0.331 p= 0.74	-0.326 p= 0.74
<b>7.3 – Referente</b>	0.10	F(5,24)= 0.573 p= 0.72	0.419 p= 0.67	0.063 p= 0.95	-0.242 p= 0.81	0.608 p= 0.54	1.157 p= 0.25
<b>7.4 – responsabilidade do docente</b>	<b>0.40</b>	<b>F(5,24)= 3.205</b> <b>p= 0.02</b>	-0.465 p= 0.64	-0.071 p= 0.94	-1.486 p= 0.15	1.263 p= 0.21	<b>3.197</b> <b>p= 0.00</b>
<b>Factor 1 – Alunos (FACSE)</b>	0.12	F(5,24)= 0.672 p= 0.64	1.265 p= 0.21	-0.707 p= 0.48	1.382 p= 0.18	0.811 p= 0.42	0.127 p= 0.90
<b>Factor 2 – Contextos (FACSE)</b>	0.07	F(5,24)= 0.365 p= 0.86	0.653 p= 0.52	-0.439 p= 0.66	0.937 p= 0.35	0.247 p= 0.80	-0.589 p= 0.56

β1:1.1- actividades conjuntas; β2: 1.2- resolução partilhada; β3: 1.4- pontos de união; β4: Factor – Grau de implicação da articulação curricular; β5: Factor - Utopia

Quadro 41 - Análise da regressão linear para a influência da articulação curricular nas representações e factores do sucesso educativo tendo em conta os professores de 1º CEB

## Conclusões Preliminares

A análise e interpretação dos dados relativos às categorias 7 e 8, que objectivava perceber as representações dos docentes inquiridos sobre o sucesso educativo, à luz das representações sobre articulação curricular, permite-nos assumir algumas conclusões.

Os Educadores de Infância que se revelam mais implicados na articulação curricular assumem o sucesso educativo como um *referente muito pessoal, directamente relacionado com as percepções de cada docente*. Este dado permite-nos reflectir sobre a relativização do conceito de sucesso educativo e, no caso dos Educadores de Infância, ele assume contornos distintos, provavelmente em virtude de os docentes deste nível de ensino priorizar o desenvolvimento de diferentes competências, quando comparados com os docentes do 1º CEB.

Por outro lado, outro dado que convém reter prende-se com o facto de o cepticismo em relação à articulação curricular, vista como uma utopia, predizer a existência da representação de que o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade do docente, revelado pelos docentes do 1º CEB. Estes docentes assumem uma postura que revela uma tendência para o isolamento corroborada pelo facto de serem mais cépticos em relação á articulação curricular (cuja operacionalização pressupõe o trabalho colaborativo) e assumirem de forma mais isolada a responsabilidade pelo sucesso educativo.

## **Síntese**

A análise e interpretação dos resultados do inquérito por questionário, conjugadas com a análise documental, foram realizadas à luz do enquadramento conceptual apresentado nos primeiros três capítulos deste estudo. Daqui resultam algumas conclusões que abordaremos de forma mais pormenorizada no capítulo seguinte, onde retomaremos as questões de investigação. Reforçamos a nossa convicção de que se trata de um estudo exploratório, centrado num determinado contexto e logo redutor e impeditivo de generalizações.



## **CAPITULO VI – CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO**

O encanto da viagem não estará na chegada ao destino, mas sim no prazer do desafio e das inquietações, e na descoberta de que o destino é, afinal, um outro ponto de partida.

## CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

### Introdução

Neste capítulo, começamos por apresentar as conclusões finais do estudo tendo por base as questões da investigação, identificando também algumas das suas limitações bem como algumas orientações para futuras investigações. Por fim, e tendo como referência o seu objectivo último e mais genérico, procuramos reflectir sobre o modo como poderemos contribuir para a consciencialização dos docentes para a importância da articulação curricular, enquanto contributo para o sucesso educativo.

### 6.1. Conclusões Finais

Com base nos resultados apresentados, analisados e interpretados anteriormente, podemos inferir algumas considerações finais, directamente relacionadas com as questões da investigação e que agora se retomam.

Assim, no sentido de responder á questão Como se posicionam os Educadores de Infância e os Professores do 1º CEB face à articulação curricular? podemos afirmar que, na sua generalidade, os docentes inquiridos no presente estudo consideram que a articulação curricular se assume como uma mais-valia no processo de aprendizagem da criança.

Concretizando a análise dos dados, e com o pressuposto de responder aos objectivos traçados para o presente estudo, podemos referir que foi possível identificar e analisar as representações sobre articulação curricular dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB, tendo-se chegado às seguintes conclusões:

Na sua generalidade os docentes apresentam uma representação de articulação curricular que se aproxima da conceptualização descrita como *“uma metodologia de*

*trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos*”. Esta conceptualização é assumida com mais clareza pelos Educadores de Infância, sendo, no entanto, a mais adoptada por todos os docentes inquiridos. Esta conceptualização de articulação curricular aproximar-se-á de uma articulação curricular activa, onde se revela um forte empenhamento dos docentes e se constitui como prioridade para os docentes. O facto de se entender como uma metodologia de trabalho faz pressupor reflexão e uma continuidade no tempo que nos permite fazer esta alusão.

No que concerne à representação da articulação curricular enquanto utopia, os docentes inquiridos afastam-se desta concepção, apresentando esta a pontuação mais baixa. Poderemos concluir que para os docentes a articulação curricular não se assume como *uma tarefa impossível de se realizar* e uma *imposição legal*. Também aqui os Educadores de Infância revelam valores mais elevados de discordância em relação ao facto de a articulação curricular se constituir como utopia.

Estes dados sugerem que o grupo dos Educadores de Infância, da presente amostra, revelam representações sobre a articulação curricular mais consistentes do que os Professores de 1º CEB, assumindo uma posição mais marcada e coesa, enquanto classe profissional. Se por um lado são os que mais revelam, pelas suas respostas, a apologia da articulação curricular, enquanto *metodologia de trabalho que visa promover pontos de união entre ciclos*, por outro são também o que marcam com mais firmeza a sua posição, afirmando o carácter operacional e operacionalizável da articulação curricular.

Considerando o grupo de análise relativo à “organização onde desempenha funções”, os dados revelados por esta análise vêm corroborar os já apresentados uma vez que todos os docentes da Rede Solidária são Educadores de Infância.

Analisando os dados em correlação com a idade dos respondentes, os docentes com mais de 20 anos de serviço apresentam um valor médio superior no grau de implicação, o que sugere uma maior implicação na articulação curricular por parte destes. Por outro lado os docentes com menos tempo de serviço que mais se afastam de uma concepção de articulação curricular enquanto utopia são os que consideram a articulação curricular

como promoção de actividades conjuntas envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-Escolar para o 1º CEB. Ou seja, os docentes com mais anos de serviço demonstram uma maior implicação nas representações de articulação, provavelmente relacionada com a experiência adquirida, e os docentes com menos tempo de serviço consideram mais veementemente que a articulação curricular não é uma utopia, mas não revelam um grau de implicação tão elevado como os anteriores. Esta constatação permite aferir que estes docentes, ao fazerem a apologia de uma representação que assenta na promoção de actividades conjuntas, se enquadram numa articulação curricular reservada, onde as actividades pontuais de articulação são suficientes e não se assumem como prioridade.

Por outro lado, destacamos ainda que quanto mais os docentes consideram a articulação curricular como um *conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade*, maior será o grau de implicação na articulação curricular. Esta percepção permite inferir que existe da parte da amostra a noção fundamentada de que a articulação curricular se pode constituir como um factor que contribua para a melhoria do sistema de ensino, numa perspectiva de resolução de problemas detectados e que serão comuns aos dois níveis.

Concluindo, podemos assumir que os dados revelam que os docentes, na sua generalidade e mais particularmente os Educadores de Infância (que representam igualmente a totalidade dos docentes em exercício na Rede Solidária), percebem a articulação curricular numa perspectiva que consideramos activa, segundo os quadros teórico-conceptuais propostos por Lima (2001).

Ainda objectivando perceber as representações dos docentes sobre a articulação curricular, consideramos pertinente referir que os respondentes revelam que possuem competências suficientes para implementar estratégias promotoras de articulação e assumem a não necessidade de formação nesta área, o que, na nossa perspectiva pode indicar algum desconhecimento da real concepção de articulação curricular, enquanto processo vital para uma gestão curricular que dê cabal resposta a todos os alunos.

Se tivermos em consideração a conjugação do objectivo que pressupunha identificar as práticas (estratégias) de articulação curricular promovidas pelos participantes com identificar potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular, podemos concluir que os docentes inquiridos apresentam um elevado grau de concordância em relação à afirmação de que devem promover e desenvolver actividades de articulação curricular. Destacáramos o facto de os docentes com habilitações académicas correspondentes ao Curso de Especialização serem os que apresentam maior grau de concordância com este facto, o que parece revelar que o nível de formação dos docentes estará relacionado com uma percepção mais positiva em relação à articulação curricular.

Por outro lado e no que concerne à operacionalização da articulação curricular, os docentes inquiridos dão grande importância à *existência de um processo individual do aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar*, assumindo-se assim que este se afigura *fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo*. Esta constatação, que reúne a média mais elevada de respostas neste factor surge ainda mais destacada quando fazemos a análise à luz da *organização onde trabalha*, sendo os docentes da Rede Solidária (todos eles Educadores de Infância) os que mais destacam a sua importância.

A análise e interpretação do item *“a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB”* trabalhado isoladamente, permitiu destacar os valores referentes aos docentes do pré-escolar, que apresentam uma maior concordância em relação ao facto de que a articulação curricular implicar hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do pré-escolar e 1ºCEB.

O outro item, trabalhado isoladamente, e que respeita ao facto de *a falta de colaboração entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB ser um factor que condiciona o sucesso educativo, revela-nos que mais uma vez os docentes do pré-escolar são os mais concordantes com este facto*, revelando assim uma postura de associação entre a ausência de articulação curricular e o insucesso educativo.

São também os Educadores de Infância que assumem uma maior concordância com o facto de que *os projectos de articulação curricular devem acontecer em parceria com associações de pais e/ou outras entidades com responsabilidade no processo educativo.*

Pelos dados anteriormente apresentados, destacaríamos a tendência de maior abertura por parte dos Educadores de Infância e dos docentes em exercício de funções na Rede Solidária, revelando uma maior implicação e uma maior disponibilidade em trabalhar colaborativamente, no pressuposto de que os processos de articulação curricular só serão possíveis se os docentes tiverem hábitos de trabalho que permitam a troca de experiências e reflexão conjunta, contrariando a monodocência, como opção de trabalho.

Destacaríamos ainda que os docentes, principalmente os Educadores de Infância, assumem que a maior vantagem do trabalho colaborativo reside na aproximação entre docentes, ao priorizarem o item *a articulação permite a aproximação dos docentes de Pré-Escolar e 1º CEB*, pressupondo-se assim que esta aproximação se assume como um contributo para a articulação curricular.

Da análise dos dados disponíveis, concluímos que os Educadores de Infância se encontraram também na operacionalização da articulação integrados numa articulação curricular activa. No entanto, os dados sugerem-nos também que a operacionalização das actividades de articulação não surge tão priorizada pelos Professores do 1º CEB, o que poderá sugerir uma articulação curricular mais reservada. A título de complemento podemos referir que os Professores do 1º CEB valorizam mais o facto de *planificar actividades em dias festivos (Natal, Carnaval, Festa de Final de Ano Lectivo...) em conjunto (Pré-Escolar e 1º CEB) ser importante para promover a articulação curricular* do que os Educadores de Infância. Os Educadores de Infância apresentam valores mais elevados que os Professores do 1º CEB, em todos os itens, menos no atrás referido, onde se verifica uma inversão da média.

Objectivando *identificar factores facilitadores da articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB*, e fazendo uma inversão aos obstáculos apontados pelos docentes,

concluimos que os docentes inquiridos consideram que o *excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular*. Apresentando este item a média mais elevada destacam-se ainda os valores atingidos pelos Professores do 1º CEB que o posicionam como o maior obstáculo da panóplia de obstáculos apresentados. Pelo exposto depreendemos que os docentes consideram que a articulação necessita de tempos e espaços próprios para poder ser concebida, planeada e desenvolvida e que a sua ausência se constitui como um obstáculo. Esta constatação é corroborada com o facto de os docentes, principalmente os Educadores de Infância assumirem a convicção de que *a articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB*, atribuindo grande importância a este item.

Por outro lado os docentes consideram que *deve haver preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB*, salientando esta dimensão, a nível global, como uma das mais importantes no processo de articulação curricular.

Salientaríamos ainda nesta análise que os Educadores de Infância consideram que *a avaliação diagnóstica, no início do ano lectivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular*, no pressuposto de que as competências das crianças devem ser avaliadas antes de desenhar qualquer Projecto Curricular, porque na sua essência, este deve partir das premissas que a avaliação diagnóstica sugere.

Em jeito de sùmula, e retomando a questão inicial, poderemos afirmar que a articulação curricular é considerada pertinente e necessária pelos docentes inquiridos, na sua globalidade. No entanto, consideramos que numa análise mais apurada os Educadores de Infância se revelam mais predispostos à sua operacionalização.

Afunilando a temática para os contributos da articulação curricular para o sucesso educativo, surge o Bloco III onde se objectiva conhecer *em que medida a articulação curricular se constitui como factor de promoção do sucesso educativo?*. Para esta questão de investigação foram definidos objectivos de estudo. Baseando-nos na análise dos dados

do presente estudo, propomo-nos agora identificar as representações sobre sucesso educativo dos participantes no estudo.

No que concerne aos factores que condicionam o sucesso educativo, os docentes que compõem a amostra deste estudo apontam os factores externos ao aluno (como por exemplo factores sociais, culturais e económicos, ...) como os que mais condicionam o sucesso educativo. Os dados suscitados parecem apontar para uma maior valorização dos condicionantes externos (factores sociais, culturais, económicos, ...) em detrimento dos condicionantes internos (capacidade de iniciativa, de resistência à frustração, ...), indiciando que os docentes consideram mais preponderante a influência que o meio exerce sobre a criança, do que as competências que a criança já adquiriu ao nível da sua maturidade emocional e social.

Por outro lado os dados apontam para o facto de os docentes não considerarem que *o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade do docente*, sendo este item, destacadamente, o menos valorado. Associando estes dados aos analisados anteriormente, podemos concluir que existe uma visão fatalista por parte dos docentes, assumindo um determinismo contextual e a assumpção de pouca margem para esbater as condicionantes externas.

De destacar também que o nível de docência e a organização onde exercem funções não é relevante na determinação das representações dos docentes da amostra sobre sucesso educativo. É de referir também que as habilitações académicas e o tempo de serviço não condicionam as representações dos docentes inquiridos.

Estes dados revelam uma alteração no padrão anteriormente estabelecido, onde se salientavam as discrepâncias entre *níveis de ensino e organização onde trabalha*, revelando os Educadores de Infância uma posição mais aberta. Por outro lado, seria expectável que os docentes com um mais elevado grau de habilitações demonstrassem diferentes representações em relação ao sucesso educativo, resultante do contacto com as teorias subjacentes aos novos paradigmas, o que não se verificou.



Salientaríamos ainda o facto de os Educadores de Infância que se revelam mais implicados na articulação curricular assumirem o sucesso educativo como um *referente muito pessoal, directamente relacionado com as percepções de cada docente*. Este dado permite-nos reflectir sobre a relativização do conceito de sucesso educativo e, no caso dos Educadores de Infância, ele assume contornos distintos, provavelmente em virtude de os docentes deste nível de ensino priorizarem o desenvolvimento de diferentes competências, quando comparados com os docentes do 1º CEB.

Objectivando identificar os contributos de uma articulação curricular efectiva para o sucesso educativo, começamos por afirmar que os docentes inquiridos não consideram que o facto de *os docentes do Pré-Escolar e 1º CEB não planificarem conjuntamente a mudança de nível de ensino* seja razão para que a *transição entre estes níveis de ensino* se constitua *como obstáculo ao sucesso dos alunos*, obtendo este item uma parca valorização, classificando-se assim como o menos importante dos obstáculos apontados. Este dado revela à partida que a relação entre a articulação curricular e o sucesso educativo não é assumida pelos docentes inquiridos de uma forma directa.

Por outro lado, os docentes do Pré-Escolar apresentam um maior grau de concordância em relação à articulação curricular entre Pré-Escolar e 1ºCEB, enquanto factor de sucesso educativo, em relação aos docentes do 1ºCEB. Este dado é confirmado pelo facto de os docentes em exercício na Rede Solidária (todos Educadores de Infância) reforçarem esta convicção sobre a articulação curricular entre Pré-escolar e 1º CEB como factor preponderante para o sucesso educativo, dados estes revelados numa categoria de respostas distinta da anterior, denotando-se aqui alguma disparidade nos resultados.

Mais surpreendente ainda se revela o facto de o grupo com habilitações académicas correspondentes ao Mestrado ser o que apresenta a pontuação mais baixa no item *“articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB”*, revelando que este grupo não atribui grande relevância à articulação curricular entre pré-escolar e 1º CEB enquanto factor de sucesso educativo.

Um outro resultado que consideramos interessante prende-se com o facto de o cepticismo em relação à articulação curricular, vista como uma utopia, predizer a existência da representação de que o sucesso educativo é da exclusiva responsabilidade do docente, revelado pelos docentes do 1º CEB. Estes docentes assumem uma postura que revela uma tendência para o isolamento corroborada pelo facto de serem mais cépticos em relação à articulação curricular (cuja operacionalização pressupõe o trabalho colaborativo) e assumirem de forma mais isolada a responsabilidade pelo sucesso educativo.

Finalmente, reflectindo sobre *quais os factores considerados pelos docentes como promotores de (in)sucesso dos alunos*, podemos concluir pelos dados revelados pelo estudo que os docentes inquiridos, na sua maioria, consideram que os contextos (sociais, culturais, familiares, económicos, ...) são os que mais contribuem para o (in)sucesso educativo. Este dado vem corroborar os já apresentados anteriormente, quando os factores externos assumiam preponderância na justificação do sucesso educativo dos alunos.

Por outro lado e em consonância com as análises anteriores, os docentes do pré-escolar assumem um maior grau de concordância e uma maior predisposição para considerar que o sucesso educativo é condicionado por diferentes factores, sejam eles de ordem externa ou interna à criança, numa abordagem mais sistémica e holística ao fenómeno do sucesso educativo.

Em suma, os resultados apontados sugerem que a conceptualização de sucesso educativo será distinta para Educadores de Infância e Professores de 1º CEB, variando igualmente segundo as habilitações académicas e o tempo de serviço. Por outro lado, existe uma pálida convicção de que a articulação curricular se constitua como um factor promotor de sucesso educativo, condicionada pelo facto de se assumir que o determinismo provocado pelos factores externos condiciona fortemente a acção dos docentes na sua gestão curricular.

## 6.2. Limitações do Estudo e Orientações para Futuras Investigações

Neste ponto faremos uma abordagem às limitações do presente estudo. Nesta lógica, reconhecendo as falhas do presente estudo, pensamos poder contribuir para uma maior facilidade na realização de estudos posteriores.

### 6.2.1. Limitações do estudo

A nível metodológico assumimos como limitação do estudo o facto de não ter sido realizado o pré-teste ao inquérito por questionário, em virtude de os prazos para a realização do presente estudo poderem colidir com o final do ano lectivo, o que dificultaria a devolução dos questionários preenchidos. Tendo em conta que “em geral, o tempo gasto em consulta para verificar o questionário é tempo bem gasto” (Hill & Hill., 2002: 166), somos impelidos a afirmar que as limitações de tempo para desenvolver na investigação, nos levaram a não realizar o pré-teste, pensado inicialmente, e tal facto resultou numa maior dificuldade posterior de tratamento de dados, bem como o reconhecimento de que algumas das questões não estariam suficientemente claras ou correctamente formuladas.

Este facto resultou na desadequação de três questões: a primeira relativa ao ponto 6.5. *tempo de serviço na escola onde está colocado*, cuja resposta deveria ser apresentada em número de anos: esta questão deverá ter suscitado dúvidas aos respondentes, uma vez que se verificou um elevado número de não respostas. A segunda questão que suscitou dúvidas de preenchimento diz respeito ao ponto 7. *categoria profissional* (professor ou professor titular). Aqui consideramos que o facto de para os docentes da rede solidária não existir este tipo de diferenciação terá contribuído para o elevado número de não respostas, o que nos levou a não ter esta questão em consideração aquando da análise dos dados. A terceira questão refere-se à dimensão 3. *a quem compete dinamizar as práticas de articulação curricular*, uma vez que a instrução relativa ao modo de preenchimento da resposta não foi suficientemente clara e, logo, não foi

apropriada de igual forma por todos os respondentes, o que nos levou a anular estas respostas no tratamento dos dados.

Não consideramos que este facto ponha em causa a validade do estudo realizado, no entanto assumimos que é uma limitação do mesmo.

Por outro lado, no decorrer da análise dos resultados constatamos que a nossa amostra era constituída por Professores de 1º CEB todos eles a exercerem funções na rede pública e por Educadores de Infância (na sua grande maioria, 24 de 29 indivíduos) a exercerem funções na rede solidária. As comparações feitas entre Professores de 1º CEB e Educadores de Infância revelaram assim ser quase idênticas às comparações realizadas entre docentes a exercerem funções na rede pública e na rede solidária. Este facto poderá condicionar e enviesar os resultados, uma vez que as realidades laborais e as dinâmicas observadas em cada uma das realidades conduzirão a percepções distintas sobre o fenómeno. Por um lado, os docentes em exercício na rede pública têm uma maior proximidade e facilidade em articular com os colegas do mesmo agrupamento. Por outro lado, as lógicas laborais inerentes à rede solidária têm subjacente uma cultura diferente que pode condicionar as representações dos docentes. Assim, a interpretação dos resultados foi realizada tendo em conta esta limitação.

Uma outra limitação que podemos apontar prende-se com o facto de o presente estudo recorrer ao inquérito por questionário como Instrumento e procedimento investigativo específico, fazendo apenas recurso à análise documental como procedimento investigativo complementar.

Apesar de termos recorrido à triangulação para potenciar a fiabilidade da investigação, consideramos que a realização de entrevistas poderia ter-se constituído como uma estratégia adicional para avaliar o grau de subjectividade das interpretações efectuadas.

O pouco tempo disponível acabou por impor algumas limitações que, apesar de considerarmos que não põem em causa a validade do estudo, condicionam de alguma forma os seus resultados.

### 6.2.2. Orientações para futuras investigações

Pelo exposto anteriormente, e tal como defendido por diversos autores (Pardal & Correia, 1995; Hill & Hill, 2002; Quivy, 2005), consideramos que a realização do pré-teste ao inquérito por questionário se assume como um passo fundamental que facilita a adequação do mesmo ao público a que se destina e que evita a recolha de dados não passíveis de serem tratados. Esta seria a primeira orientação que gostaríamos de deixar ressalvada.

Por outro lado, e dado tratar-se de um estudo exploratório, este estudo recaiu sobre uma amostra composta por Professores de 1º CEB e Educadores de Infância, a exercerem funções num Agrupamento de Escolas e nas IPSS's da sua área de influência. Este facto veio a revelar que o diminuto número de Educadores de Infância a exercerem funções na rede pública do referido Agrupamento, faz quase coincidir os resultados rede pública/rede solidária com os resultados Professores de 1º CEB/Educadores de Infância. Consideramos ser pertinente realizar um estudo de maior abrangência, de preferência nacional, que permita aferir, em futuras investigações, as verdadeiras representações dos docentes, bem como das suas práticas. A pertinência da temática justifica, na nossa opinião, um estudo mais alargado, pelo que deixamos como sugestão a sua realização.

Por outro lado, tendo por base o actual enquadramento da formação de professores em Portugal, com o Processo de Bolonha, o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência cria duas etapas distintas de formação: um 1º ciclo de estudos superiores em Educação Básica com a duração de 3 anos, representando uma primeira etapa de formação, e um 2º ciclo de formação profissional, embora com duração variada, em função do perfil, passando-se a exigir o grau de mestre como habilitação de acesso à actividade docente. São assim introduzidos novos perfis, o de *educador de infância e professor do ensino básico: 1º ciclo (perfil 3)* e o de *professor do 1º e do 2º ciclo do ensino básico (perfil 4)*. Esta nova realidade vem acentuar a necessária articulação entre, por um lado os Educadores de Infância e os Professores de 1º CEB e, por outro, entre os Professores de 1º CEB e os Professores de 2º CEB. Esta articulação deverá ocorrer ao longo de todo o percurso formativo, incluindo-se aqui a prática pedagógica.

Podemos, assim, presumir que as questões da articulação curricular (e partindo do pressuposto que o conhecimento dos conteúdos programáticos dos ciclos anterior e/ou seguinte são importantes neste processo) estarão salvaguardadas. Segundo Formosinho (Cadernos de Educação de Infância, nº80, Abril 2007:5) “a agenda que está por detrás do Processo de Bolonha não tem origem na investigação sobre problemas de formação de professores nem nos resultados da avaliação externa dos cursos de formação de professores de educação infantil e básica”, não havendo, portanto “nenhuma resposta directa a problemas de formação de professores ou do desempenho docente”<sup>20</sup>. No entanto, esta alteração pressupõe um tronco comum no 1º ciclo de estudos e a decisão de ingresso, num segundo ciclo de formação, num mestrado ligado ao Pré-Escolar ou ao 1º CEB. Por outro lado, as Universidades têm ainda autonomia para criar mestrados para formação bivalente em educação de infância e ensino básico, o que, segundo o autor, será vantajoso “se garantir uma maior continuidade educativa entre níveis educativos, mas há igualmente vários riscos”, nomeadamente “uma aproximação progressiva dos dois níveis educativos no desempenho docente poderá escolarizar substancialmente a educação de infância”

Sendo um modelo novo de formação de professores, não será possível ainda fazer uma avaliação dos resultados que daqui serão emanados. No entanto, pensamos que o pressuposto do tronco comum vai suprir as actuais (des)articulações causadas pelo desconhecimento, por parte dos docentes, das realidades de um e outro nível.

Julgamos, assim, e tendo por base esta nova realidade e os resultados do presente estudo, que seria pertinente a realização de um estudo longitudinal que permitisse aferir se os planos de estudo e as estratégias de formação inerentes ao Processo de Bolonha terão impactos significativos ao nível da articulação curricular e do sucesso educativo.

---

<sup>20</sup> Segundo o mesmo autor, a introdução do Processo de Bolonha em Portugal está directamente relacionada com a uniformização de graus académicos conferidos pelas Universidades Europeias.

### 6.3. Implicações do Estudo

Neste ponto, e tal como já foi referido anteriormente, procuramos reflectir sobre o modo como poderemos contribuir para a consciencialização dos docentes para a importância da articulação curricular, enquanto contributo para o sucesso educativo, tendo por base os resultados deste estudo assim como o quadro teórico que o sustentou.

Os dados resultantes do presente estudo revelam que a articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB se pode constituir como um forte contributo para o sucesso educativo dos alunos. Por outro lado, foi também salientado neste estudo que a sociedade do conhecimento demanda à Escola uma competencialização de cidadãos assente no desenvolvimento de competências que vão muito para além do ler, escrever e contar.

Apostamos com firmeza nas alterações suscitadas pelo Processo de Bolonha no que concerne aos cursos de Educação Básica. De acordo com o preâmbulo do Decreto Lei n.º 74/2006, a questão central do processo de Bolonha diz respeito à mudança de paradigma curricular, isto é, a passagem de um modelo centrado no ensino e na transmissão de conhecimentos para um modelo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos. Julgamos que este pressuposto, bem como a lógica de formação inicial que está subjacente aos cursos de Educação Básica, contribuirão para a alteração das práticas dos docentes. No entanto, é consensual que as práticas não se alteram por decreto e consideramos ser essencial que as instituições de formação de professores façam um forte investimento nesta lógica diferenciada de ensino e formação dos docentes. Objectiva-se um trabalho cooperativo, participado, democrático e articulado entre os diferentes intervenientes no processo que permita uma estreita ligação com os contextos reais de trabalho.

Os docentes, ao possuírem um conhecimento mais aprofundado das diferentes realidades educativas (Pré-Escolar e 1º CEB) poderão minimizar as consequências de uma transição de ciclo, que à luz do já exposto neste estudo, se deve constituir como um alargar de horizontes, no desenvolvimento de competências do aluno, e não como um

obstáculo ao seu pleno desenvolvimento, criador de ansiedade e de tensões nas crianças e famílias.

Por outro lado, e na lógica do estudo 1, realizado em rede com o presente estudo, esta alteração pode constituir um ponto de partida para ultrapassar as resistências e a falta de colaboração entre docentes.

O desenvolvimento da criança poderá assim ser encarado como um processo contínuo, de aprendizagem ao longo da vida, onde as transições se constituem como momentos e oportunidades de crescimento, conducentes à competencialização dos cidadãos.

## **Síntese**

A realização deste estudo permitiu a real constatação da necessidade de se implementarem práticas de articulação curricular conducentes ao sucesso educativo dos alunos, numa lógica de adaptação da Escola aos novos desafios que lhe são lançados e numa lógica também de competencialização de cidadãos que a sociedade do conhecimento demanda, num pressuposto de desenvolvimento sustentado.



## BIBLIOGRAFIA

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa*, (Vol. I - A-F). Lisboa: Editorial Verbo.

ALMEIDA, L. S. e FREIRE, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios

ALONSO, M. L. (1989). Profissionalismo docente e currículo: uma perspectiva de investigação. *O professor*, nº 121: pp. 19-26.

ALONSO, M. L. (1994). A avaliação curricular como processo de reflexão. *Noesis*, nº 23: pp.25-27.

ARAÚJO, Helena C. (1990). As mulheres professoras e o ensino público. *Educação e Realidade*, 15 (2): pp. 45-58.

ASHER, S. R. e J. D. COIE (Org.) (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.

AZEVEDO. M. (2006). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

BAIRRÃO, J. & VASCONCELOS, T. (1997). A Educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, Vol. 10, nº 1:pp.7-19.

BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BEAUCLAIR, J. (2007) A questão dos sentidos: novos modos de pensar (e movimentar) o aprender ensinar nas organizações do século XXI. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, Sedes Sapientiae

BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A. et al. (1994). *Renunciar à Escola - o abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.

BEREDAY, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BISQUERRA, R. (1996). *Metodos de Investigacion Educativa – Guia Pratica*. Barcelona: Editorial Ceac. S. A..

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. (2009). *A Integração do Google Sites no Processo de Ensino e Aprendizagem: um estudo com alunos de Licenciatura em Matemática da Universidade Virtual do Maranhão*. In: VI Conferência Internacional de TIC na Educação, 2009, Braga - Portugal. Actas do Challenges/ Desafios 2009. Braga- Portugal: Universidade do Minho, 2009. p. 385-398.

BRONFENBRENNER, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MAS: Harvard University Press

BRONFENBRENNER, U. (1989) *Ecological Systems Theory*. R.VASTA (Ed) (1992) *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* pp.187-249. London and Bristol: Jessica Kingsley

BRONFENBRENNER, U. (2002) *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados*. Trad. Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRUNER, J. S. (1971). *The Relevance of Education*. New York: Norton

BRUNER, J. S. (1997). *La educacion, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor

BURGESS, R. (1997) *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta

C.R.S.E. (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação

CACHAPUZ, A., SÁ-CHAVES, I. e PAIXÃO, F. (2002). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Séc. XXI*, Relatório apresentado ao Conselho Nacional de Educação.

CANAVARRO, J. M. (2006). *Para a compreensão do abandono escolar*. Porto: Texto Editores.

CARMO, H. & FERREIRA, M. R. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, A. D.(1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento

CONSELHO NACIONAL EDUCAÇÃO (2007). *Debate Nacional Sobre Educação*. Lisboa: CNE.

CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, curriculum e profesorado*. Madrid: Akal

COSTA, J.A., NETO-MENDES, A. e SOUSA, L. (2001), TEIP, *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro

COSTA, J. A. et al (2004). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Organização Curricular e programas – 1º CEB*. Lisboa: ME.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”. Lisboa: ME

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Gestão Curricular no 1º ciclo: monodocência – coadjuvação Encontro de Reflexão*. Viseu: ME.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: ME

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Avaliação das Aprendizagens – da concepção às práticas*. Lisboa: ME

DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: ME.

DESHAIES, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

DINELLO, R. (1987). *Actualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.

DIAS, M. (2003) *Educational Policies and School Management: Processes of Conservative Modernisation*; PhD dissertation, Institute of Education, Universidade de Londres

DRUMMOND, M.J. (2003) *Learning to See: Assessment Through Observation*. London: Paperback - Teachers Pub Group Inc (texto policopiado)

DURKHEIM, E. (1985). *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Editora Nacional.

EMÍDIO, M. T. *et al* (1992). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos – Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

ERASMIE, T., LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de desenvolvimento em Educação: uma Introdução*. Braga. Universidade do Minho.

FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós Modernidade - Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, J.B. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.

FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos- aplicaciones a la investigation edicativa*. Barcelona:PPU

FORMOSINHO, J. (1991) *Currículo e Desenvolvimento Curricular – problemas e perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa

FORMOSINHO, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, in J. Formosinho *et al. Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pp.11-23

FORMOSINHO, J. (2000) *Cadernos PEPT*. pp. 16-26 e 41-43.

FORMOSINHO, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In Formosinho, J & Formosinho, J. (2001) *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Ed. Universidade do Minho, pp. 80-103

FORMOSINHO, J. *et al* (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, nº 1,2,3. pp. 145-158

FORMOSINHO, J. (2008) à Conversa com ... *Cadernos de Educação de Infância* nº86 Abr/09

FREITAS, C. V. (1988). *O Planeamento na Estruturação dos Currículos*. In CRSE. *Planeamento Educativo*. Lisboa: ME.

FREITAS, C.V. *et al* (2001), *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora

FREITAS, L. *et al* (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

GIL, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

GIMENO, S. (1995) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

GIMENO, S. (2000) “Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas Escolas” in Pacheco, J. *Políticas Educativas – o neoliberalismo e educação*, Porto: Porto Editora, 47-63

GIMENO, S. (2000a). *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

GIMENO, S. (2006). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.

GRIEBEL, W. & R. NIESEL (2003). Successful transitions: social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European early Childhood Education Research Monograph* nº 1. pp. 25-33

GROTBERG, E. (1993). *Promoting resilience in children: A new approach*. University of Alabama at Birmingham: Civitan International Research Center.

GROTBERG, E. (1994). Coping with adversity. *Civitan Magazine* Feb-Mar:pp.10-11.

GROTBERG, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children. Early children development: Practice and Reflection*. Bernard Van Leer Foundation.

GRUNDY, S.(1987). *Curriculum: product of praxis?*. London: The Falmer Press.

GUERRA, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

GUERRA, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa Editores.

HILL, M. M. & HILL, A.(2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HOLMES, B. (1965). *Problems in Education – A Comparative Approach*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

HOMEM, L. (2002) “A Questão da Sequencialidade entre Ciclos, *Cadernos da Fenprof, nº 38, Encontro Nacional de educação de Educação Pré-Escolar: Percursos e Percalços na Educação Pré-escolar - Intervir para mudar*, pp. 17-21

HUBERMAN, M. (1974). *Cycle de vie et formation*. Vewey: Éditions Delta.

HUBERMAN, M. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press, Cassell.

IGE (2008). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006/2007*. Lisboa: ME.

KING, E. (1989). *Comparative Investigation of Education: an Evolucionary Process. Prospects, XIX (3)*, pp. 369-379.

LESSARD-HÉBERT, M. *et al* (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LAROUSSE (1997), *Nova Enciclopédia Larousse*. (Vol. 6). Lisboa: Círculo de Leitores & Larousse.

LADD, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children’s early school adjustment. *Child Development*, nº 61: pp. 1081-1100

LAVADOR, F. B. & ALONSO, A. S. M. (2000). *Desenhar a Coerência Escolar*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C. & LOPES, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Lisboa: Edições ASA.

LEITE, C. (2001). *Reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios*

LEITE, C. (org). (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora

LESSARD-HÉBERT, M. ET AL (2005). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LESSARD-HERBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Rolos & Filhos.

LIMA, J. ET AL (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

LIMA, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez

LABORINHO LÚCIO, A. (2007). Educar para uma cidadania de sucesso. In *Educação para o sucesso: políticas e actores*. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal

LUCENA, D. (2002). “Qualidade e Diversidade nos Sistemas Educativos”. In *Qualidade e Avaliação da Educação, Seminários e Colóquios*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa

M.E. (1990). *Situação da educação infantil nos estados membros da CEE*, Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento

MAROCO, J. (2003). *Análise estatística: com a utilização do SPSS*. Lisboa: Silabo.



MATTHEWS, P. et al (2009). *Politica educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008 - avaliação internacional*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

MARTINS, A. M. (1991). "Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo" in *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, nº4, Aveiro, Universidade de Aveiro

MIALARET, G. (2001). Estudo Científico das Situações Educativas. In Albano Estrela; Júlia Ferreira (org.) *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.

MONGE, M. (1992). Modelos Curriculares e Práticas Educativas no Pré-Escolar. *Ler Educação*, nº 9, Set/Dez. Beja: Escola Superior de Educação de Beja.

MOREIRA, A. & MACEDO, E. (orgs.) (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora

MORGADO, J. C. & PARASKEVA, J. M. (2000). *Currículo: factos e significados*. Porto: Edições ASA.

MORGADO, J. C. (2000). *A (des) Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.

MORGADO, J. C., & TOMAZ, C. L. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação.

MORGADO, J.C. (2001) "Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política" in Morgado, J.C. e Paraskeva, J.M. (2000), *Currículo: factos e significações*, Porto: Edições Asa.

NABUCO, M. E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico; Inovação, s.l., volume V (n.º 1), Lisboa, pp. 81-93

NABUCO, M. E. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico: um estudo comparativo (texto policopiado)

PACHECO, J. A. (1995). Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. *Cadernos PEPT 2000*. Lisboa: Ministério da Educação

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

PARDAL, L. A. (1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro

PARDAL, L., CORREIA, E.(1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PERETTI, A. (1998). *Pour une école plurielle*. Paris: Librairie Larousse.

PEREYRA, M. A. (1990). La Comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos da la comparación. *Revista de Educación*. Extraordinário: los usos de la comparación en Ciências Sociales y Educación pp.23-76.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PESTANA, M.H., GAGEIRO, J.M., (2008). Análise de Dados Categóricos: A Complementaridade do SPSS. (texto policopiado)

PIOVESAN, A. e TEMPORINI, E. R. (1995). *Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública*. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 29, n. 4, ago.

PIRES, E.L. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta Editora

PIRES, E.L; FERNANDES; A. S.; FORMOSINHO, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. Porto: ASA

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L.C. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, A. (2002) A escola pode esperar. *Cadernos CRIAP* nº37. Porto: Edições ASA.

ROLDÃO, M. C. (1998). O que está a mudar no currículo? (1998) *Noesis*, pp. 14-15

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E. - D.E.B.

ROLDÃO, M. C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2000). “O Currículo Escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular”, *Revista de Educação*, Vol. IX, nº1,; pp.81-89.

ROLDÃO, M. C. (2000a). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2001) “Currículos e Políticas Educativas: tendências e sentidos de mudança” in Freitas, V. et al, *Gestão Flexível do Currículo, contributos para uma reflexão crítica*, Lisboa: Texto Editora – texto policopiado

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora

ROLDÃO, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In Luísa ALONSO & Maria do Céu ROLDÃO (Orgs.), *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*: pp. 13-26. Braga: CESC / Almedina.

ROWNTREE, D. (1987) *Assessing Students: How Shall We Know Them?* London:Kogan Page.

RYCHEN, D. S. & TIANA, A. (2005). *Desenvolver competências - chave em educação – algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições ASA.

SÁ-CHAVES, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In: Óscar C. de Sousa & Maria Ricardo (org.), *Uma escola com sentido: Currículo em análise e debate*. Lisboa: Universidade Lusófona, pp. 145- 158.

SÁ-CHAVES, I. (2005). *Literacia, Educação e Desenvolvimento: Novos desafios à Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Texto Policopiado.

SAINT-GEORGES, P. (1997). *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político*. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47.

SANTOS, B. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências sociais*. Porto: Afrontamento.

SERRA, C. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

SILVEIRA, L. (2005). Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: o papel da escola no século XXI. *Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º10, pp. 9-28.

TAVARES, J. (2001) A resiliência na sociedade emergente, *in Resiliência e Educação*, São Paulo

TAVARES, J., ALARCÃO, I. (2004). *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

TOFLER, A. (1987). *Le choc du future*. Pris, Folio Essais.

TOMAZ, A.C. (2007) *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*, Universidade de Aveiro, Aveiro

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

UNESCO. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir* - Relatório Delors. Porto: Edições Asa.

VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In: A.S. Silva e J.M. Pinto., *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.

VALA, J., TORRES, A. (orgs.) (2007). *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

VASCONCELOS, T. (1990) *Situação da Educação Infantil nos Estados Membros da CEE* (texto policopiado)Lisboa : Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento

VASCONCELOS, T. (2005). *Das transições à articulação: a “urgência” da criança*. Comunicação apresentada ao 3º Congresso da Texto Editores. Santa Maria da Feira.

VASCONCELOS, T. (2007) Transição Jardim de Infância – 1º ciclo: um campo de possibilidades – *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81, Agosto 2007, pp. 4-46

VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and Language*, A. Kozulin, (Ed. and Trans.), Cambridge, MA: MIT Press.

VYGOTSKY, L. S. (1987). *The collected works of Vygotsky*. New York: Plenum Press.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

ZABALZA, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*. n.º 6: pp.30-55.

WATZLAWICK, P.(1991). *A realidade é real*. Lisboa: Ed. Antropos.

## WEBGRAFIA

ABRANTES, P. (2005). *As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico*. (disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/a2.pdf>, acedido em 11 de Abril de 2009)

ALARCÃO, I. et al (2008). *Relatório do Estudo “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*. (disponível em <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf> e acedido em 7 de Agosto de 2008)

ALONSO, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. (disponível em <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf>, acedido em 15 de Janeiro de 2009)

ARROYO, M. (1992). *Fracasso - sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. (disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/793/712> e acedido em 15 de Outubro de 2009)

BEAUCLAIR, J. (2008). *A subjectividade do aprendente: contextos, presença, espera, holomovimentos e esperança* (disponível em <http://br.monografias.com/trabalhos915/subjetividade-aprendente-contextos/subjetividade-aprendente-contextos.shtml#resumoa>, acedido em 13 de Junho de 2009)

C.I.E.D.- CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (s.d.). *Concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação, relatório final do projecto estudos horizonte 2013 - formulação de políticas Públicas no Horizonte 2013*.

(disponível em <http://www.qren.pt/download.php?id=72> e acedido em 20 de Novembro de 2009)

CHELLY (2006). *Os tipos de Conhecimento Humano*. (disponível em <file:///c:/documentsandsettings/pc/chellyconhecimento.htm>, acedido a 27 de Novembro de 2008)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2008). *Parecer 8/2008* (disponível em [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_8\\_2008.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf)., acedido em 20 de Fevereiro de 2009)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2009). *Colóquio/Debate: "Saberes Básicos De Todos Os Cidadãos No Século XXI"*. (disponível em <http://www.cnedu.pt/index.php?action=view&id=232&module=calendarmodule> , acedido em 25 de Maio de 2009)

CRAVEIRO, C., FERREIRA, I. (s.d.). *A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro* (disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/cad\\_6educacaopreescolarfuturo.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/cad_6educacaopreescolarfuturo.pdf?sequence=1), acedido em 12 de Novembro de 2009)

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2008). *Currículo e Organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, in *Currículo sem Fronteiras*, v.8 .1, pp. 5-16, Jan/Jun 2008. Braga (disponível em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf), acedido a 02 de Janeiro de 2009)

GEPE, G. D. (2008). *Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade (%)*. (disponível em [http://www.min-edu.pt\\_np3content\\_newsId=1716&fileName=tx\\_retencao\\_desistencia\\_199596\\_200607.pdf](http://www.min-edu.pt_np3content_newsId=1716&fileName=tx_retencao_desistencia_199596_200607.pdf), acessido em 16 de Fevereiro de 2009)

GONÇALVES, F. (s.d.) *Investigação em educação – metodologias quantitativas e qualitativas – falácia de uma oposição*. (disponível em <http://w3.ualg.pt/~fgonc/ACAD%C3%89MICO/A%20PUBLICAR/INVESTIGA%C3%87%C3%83O%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O.doc> e acessido em 22 de Maio de 2009)

INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO.(I.G.E.)(2008). *Avaliação Externa das Escolas: relatório nacional 2006/07*. (disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_07\\_RELATORIO\\_NACIONAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf), acessido em 15 de Dezembro de 2008

INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO.(I.G.E.)(2008). *Avaliação Externa das Escolas: relatório nacional 2006/07*. (disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_07\\_RELATORIO\\_NACIONAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf) , acessido em 15 de Dezembro de 2008)

LEAL, M.R. (2004). *Insucesso e Abandono Escolar*. (disponível em [http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes2/2004/investigacao\\_71.pdf](http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes2/2004/investigacao_71.pdf) e acessido em 01 de Abril de 2008)

LEITAO, A., Alarcão, I. (2006). *Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB*. Rev. Port. de Educação.(disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf>, acessido em 23 de Dezembro de 2008)



LEITE, C. (1999). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. (disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/dren.doc>, acedido em 12 de Fevereiro de 2009)

MENDES, J. M. O.(s.d.) *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*. (disponível em [www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina194/194.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina194/194.pdf) e acedido em 27 de Novembro de 2008)

OBVIE (2009). *Articulação curricular vertical*. (disponível em [http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/articulacao\\_curricular.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/articulacao_curricular.pdf) , acedido em 13 de Maio de 2009)

PENIN, S. (1992). *Educação básica: a construção do fracasso escolar* (disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/789/708>, acedido em 15 de Janeiro de 2009)

PERRENOUD, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* (disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf> e acedido em 21 de Dezembro de 2008)

RODRIGUES, M.B. (2006). *Influência da Cultura docente na reorganização curricular do ensino básico* (disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007000749> e acedido a 23 de Maio de 2009)

RODRIGUES, M.I. (2005). *Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*. (disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/a1.pdf>, acedido em 13 de Março de 2009)

ROLDÃO, M.C. (2007) *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. In Conferência “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida” (disponível em <http://www.scribd.com/doc/8545016/comunicacoes-sobre-educacao-e-desenvolvimento-profissional-dos-professores>, acedido em 12 de Junho de 2008)

SANTOS, L. C. (s.d.). *A Questão do Método na Investigação Científica*. (disponível em [http://www.uneb.br/luizcarlos/A\\_Questao\\_do\\_metodo.pdf](http://www.uneb.br/luizcarlos/A_Questao_do_metodo.pdf), acedido a 12 de Março de 2009)

SANTOS, S. (2006). *Os saberes Básicos no Contexto da Sociedade do Conhecimento*. (disponível em <http://209.85.229.132/search?q=cache:http://www.fclb.uminho.pt/uploads/Artigo5-Jul06.pdf> e acedido em 03 de Fevereiro de 2009)

SCHNEIDER, S., SCHIMITT, C. J. O. (1998). *O Uso do Método Comparativo nas Ciências Sociais*. Cadernos de Sociologia, Vol. 9. Porto Alegre. (disponível em [www.ufrgs.br/pgdr/textos/10ousodometodo.pdf](http://www.ufrgs.br/pgdr/textos/10ousodometodo.pdf). e acedido em 02 de Fevereiro de 2009)

SÍLVIA, (s.d.). (disponível em [http://www.cesur.br/downloads/silvia/contabeis/tipos\\_de\\_metodo.doc](http://www.cesur.br/downloads/silvia/contabeis/tipos_de_metodo.doc). e acedido em 27 de Novembro de 2007)

VASCONCELOS, T. (2008). *Educação de Infância e promoção da coesão social*. (Disponível em <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf> e acedido em 05 de Outubro de 2009)

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei 5/73, de 25 de Julho	Reforma Veiga Simão
Decreto-lei nº 542/79, de 31 de Dezembro	Estatutos dos Jardins de Infância
Lei 46/86, de 14 de Outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo
Lei 5/97, de 10 de Fevereiro	Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar
Decreto-Lei nº 5220/97 de 4 de Agosto	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio	Autonomia, Administração e Gestão da Escola
Lei 6/2001, de 18 de Janeiro	Reorganização Curricular do Ensino Básico
Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto	Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Regime de Autonomia, Administração  
e Gestão

Lei 85/2009, de 27 de Agosto

Universalidade de Frequência de Pré-  
escolar para crianças a partir dos 5  
anos

# ANEXOS

## **Anexo I**

### **Autorização para Aplicação do Inquérito por Questionário**

Gmail [Ajuda](#) [Docs](#) [Feed](#) [Web](#) [Mais >](#) hipolito.paula@gmail.com | [Mudar aparência no Gmail](#) | [Config](#)

**Gmail**    [Mudar a aparência](#)  
[Ver as fotos](#)

[Enviar e-mail](#) Trabalhos de Estatística - www.avep.pt - Trabalhos de estatística com SPSS Licenciados, Mestrados, Doutoramentos

[Voltar para "MESTRADO"](#) [Reenviar marcado "MESTRADO"](#) [Desanclar open](#) [Excluir](#) [Mover para...](#) [Mover para...](#) [Mais opções](#) . [Próximo](#) 116

**Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0052600001** MESTRADO 0

[mailto-noreply@avep.mn.edu.pt para mim](#) [Mostrar detalhes](#) 01/06/09 [Responder](#)

**Emoção:** S(aja).

O pedido de autorização do inquérito n.º 0052600001, com a designação **Articulação Curricular Pré-escolar/1º Ciclo Ensino Básico**, registado em 13-05-2009, foi aprovado.

**Avaliação do inquérito:**

**Nome:** Senhora Dra. Ana Paula Hipólito de Carvalho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

**Joana Brocardo**

**Directora-Geral**

**Observações:**

1 - as variáveis "idade" e "tempo de serviço" devam ser perguntadas em questões abertas.

Podem consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://www.avep.mn.edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

[Responder](#) [Reenviar](#)

**Paula Hipólito** 01/06/09  
Olá, bom dia. Chegou agora a autorização do inquérito. E sugerei uma alteração...

**Carolina Tomez** 03/06/09  
Olá Paula, penso que não será importante. Depois, quando puder faça-me, por f...

**Paula Hipólito** 04/06/09  
Olá, Profª Carolina. Bom dia. Os inquéritos estão todos na rua, à excepção do ...

**Carolina Tomez** 05/06/09  
Olá Paula, fico então a aguardar que recolham todos os questionários. Quanto ...

**Paula Hipólito** [Mostrar detalhes](#) 17/10/09 [Responder](#)

**Forwarded message**

**From:** "mailto-noreply@avep.mn.edu.pt"  
**Date:** 2009/5/1  
**Subject:** Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0052600001  
**To:** hipolito.paula@gmail.com

[Responder](#) [Reenviar](#)

[Voltar para "MESTRADO"](#) [Reenviar marcado "MESTRADO"](#) [Desanclar open](#) [Excluir](#) [Mover para...](#) [Mover para...](#) [Mais opções](#) . [Próximo](#) 116

Acréscimo número de telefones, endereços e o que mais quiser com relação às pessoas na sua [lista de contactos](#). [Saber mais](#)

Você está usando 3308 MB (64%) de 7412 MB no momento.

Última atividade da conta: 1,5 hora atrás com este IP (84.80.590.126) [Detalhes](#)

Gmail - Visualização: Padrão | [Desativar lista de envio](#) | [Verificar estatísticas](#) | [Sobre o Gmail](#) | [Sobre o Gmail](#)

©2010 Google - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#) - [Política de Cookies](#) de Google



## **Anexo II**

### **Ofício pedido ao Agrupamento e I.P.S.S.'s**

Ana Paula Hipólito de Carvalho – Educadora de Infância  
José Manuel Torres Aniceto – Professor do 1º CEB

Presidente do Conselho Executivo  
Agrupamento de Escolas  
Aveiro

Aveiro., 11 de Maio de 2009

Exmo. Senhor.

Os nossos melhores cumprimentos.

Serve o presente para solicitar a V. Exa., autorização para distribuir aos docentes de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico do Agrupamento que dirige, um inquérito por questionário. Este inquérito constitui a ferramenta de suporte à parte prática de duas dissertações de Mestrado em rede realizadas no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Carlota Tomaz.

Os inquéritos, que anexamos, têm como objectivo recolher informação acerca das representações de docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre estes dois níveis de escolaridade. Visa-se, em particular, identificar o contributo do trabalho colaborativo para o processo de articulação curricular e a relação desta com o (in) sucesso educativo. O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação, e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente aos fins apresentados anteriormente.

Aguardando o V/ parecer, agradecemos desde já a atenção dispensada e, colocando-nos ao dispor para o que considerar, apresentamos

Melhores Cumprimentos

\_\_\_\_\_  
(Ana Paula Hipólito de Carvalho)

\_\_\_\_\_  
(José Manuel Torres Aniceto)

Ana Paula Hipólito de Carvalho – Educadora de Infância  
José Manuel Torres Aniceto – Professor do 1º CEB

Presidente da Direcção do  
(I.P.S.S.)  
Aveiro

Aveiro., 11 de Maio de 2009

Exmo. Senhor.

Os nossos melhores cumprimentos.

Serve o presente para solicitar a V. Exa., autorização para distribuir aos docentes de pré-escolar da instituição que dirige, um inquérito por questionário. Este inquérito constitui a ferramenta de suporte à parte prática de duas dissertações de Mestrado em rede realizadas no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Carlota Tomaz.

Os inquéritos, que anexamos, têm como objectivo recolher informação acerca das representações de docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre estes dois níveis de escolaridade. Visa-se, em particular, identificar o contributo do trabalho colaborativo para o processo de articulação curricular e a relação desta com o (in) sucesso educativo. O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação, e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente aos fins apresentados anteriormente.

Aguardando o V/ parecer, agradecemos desde já a atenção dispensada e, colocando-nos ao dispor para o que considerar, apresentamos

Melhores Cumprimentos

\_\_\_\_\_  
(Ana Paula Hipólito de Carvalho)

\_\_\_\_\_  
(José Manuel Torres Aniceto)

## **Anexo III**

### **Inquérito por questionário**

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente inquérito tem como objectivo recolher informação acerca das representações de docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre estes dois níveis de escolaridade. Visa-se, em particular, identificar o contributo do trabalho colaborativo para o processo de articulação curricular e a relação desta com o (in) sucesso educativo.

Os dados recolhidos inserem-se num projecto de investigação em rede que serve de suporte a duas Dissertações de Mestrado, no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro.

O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação, e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente aos fins apresentados anteriormente. As instruções para o seu preenchimento serão fornecidas ao longo do questionário.

Obrigado pela colaboração.

### I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

**1. Sexo:** 1.1. Feminino  1.2. Masculino

**2. Idade:** 2.1. Menos de 30 anos  2.2. De 30 a 40 anos   
2.3. De 41 a 50 anos  2.4. Mais de 50 anos

**3. Habilitações Académicas:**

3.1. Bacharelato  3.2. Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica

3.2. Equiparação a Licenciatura  3.3. Licenciatura

3.4. Pós-graduação:

3.4.1. Curso de especialização  3.4.2. Mestrado  3.4.3. Doutoramento  3.4.4. Outra:

\_\_\_\_\_

**4. Nível de docência:** 4.1. Pré-Escolar  4.2. 1º CEB

**5. Organização onde desempenha funções docentes:**

5.1. Rede Solidária (I.P.S.S.)  5.2. Rede Pública

**6. Tempo de serviço:** (Até 31 de Agosto de 2008)

6.1. Menos de 5 anos  6.2. entre 6 e 10 anos  6.3. entre 11 e 20 anos  6.4. mais de 20 anos

6.5. Tempo de serviço na escola onde está colocado  (anos)

**7. Categoria profissional:** 7.1. Professor  7.2. Professor Titular

## II. DADOS DE OPINIÃO

Nas questões em que é colocada a escala de 1 a 5 assinale com (X) a sua opção tendo em conta a seguinte correspondência:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

**Nota:** Neste questionário a designação de docente refere-se a educadores de infância e a professores do 1º CEB.

### REPRESENTAÇÕES SOBRE *ARTICULAÇÃO CURRICULAR*

**1. Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente considera que *articulação curricular* entre Pré-Escolar e 1º CEB:**

	1	2	3	4	5
1.1. Consiste na promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-Escolar para o 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Consiste num conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade (Pré-Escolar e 1º CEB).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Implica que os docentes conheçam os documentos programáticos do nível de ensino anterior e seguinte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. É uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. Permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. É uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. É realizada naturalmente pelos docentes sem que sejam necessárias imposições legais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. É um processo que ainda está por construir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9. É uma tarefa impossível de ser realizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10. Deve ser uma preocupação de todos os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Ao reflectir sobre a operacionalização de actividades de *articulação curricular* sinto que:**

	1	2	3	4	5
2.1. Posso competências suficientes para implementar estratégias promotoras do seu desenvolvimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Devo encorajar os meus colegas a promover actividades de articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. É uma área onde necessito de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Não devo promover nem desenvolver actividades de articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Existe uma grande resistência por parte dos colegas docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Na sua opinião, a quem compete dinamizar as práticas de articulação curricular na escola? Classifique as seguintes afirmações, de 1 a 5 por grau de importância.**

3.1 Ao Conselho Executivo / Direcção (IPSS)	<input type="checkbox"/>
3.2 Ao Conselho Pedagógico / Direcção de Serviços (IPSS)	<input type="checkbox"/>
3.3 Aos Departamentos Curriculares / Coordenação Pedagógica (IPSS)	<input type="checkbox"/>
3.4 Ao Conselho de Ano.	<input type="checkbox"/>
3.5 Aos docentes.	<input type="checkbox"/>

**4. Os aspectos abaixo referidos dizem respeito às práticas de *articulação curricular* dos docentes na escola. Tendo em consideração a sua experiência profissional, assim como as práticas de articulação na escola/instituição onde trabalha explicita o seu grau de concordância relativamente aos aspectos que a seguir se apresentam.**

	1	2	3	4	5
4.1. A existência de um Processo Individual do Aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar, é fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. A articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. A falta de colaboração entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB é um factor que condiciona o sucesso educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Os documentos de suporte à prática docente (P.E.E., P.A.A., R.I., ...) <sup>21</sup> devem ser explícitos e claros nas intenções relativas ao processo de articulação curricular entre o Pré-Escolar e 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. Deve haver preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. O excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. A articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. As brincadeiras livres entre os alunos, nos momentos de recreio, são suficientes para se fazer articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. Planificar actividades para dias festivos (Natal, Carnaval, Festa de Final de Ano Lectivo...) em conjunto (Pré-Escolar e 1º CEB) é importante para promover a articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10. Levar as crianças do Pré-Escolar a visitar a Escola do 1º CEB é importante para uma boa transição de nível de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11. A articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões do respectivo departamento curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12. A partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB sobre as práticas educativas conduzem a processos de articulação bem sucedidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13. Os projectos de articulação curricular devem acontecer em parceria com as Associações de Pais e/ou outras entidades com responsabilidades no processo educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14. Os projectos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB contribuem para diminuir a ansiedade das famílias na transição entre estes dois níveis de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15. A falta de interligação entre os Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.16. A transição entre o Pré-Escolar e o 1º CEB tem-se constituído como obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os docentes destes níveis de escolaridade não planificam conjuntamente a mudança de nível de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.17. A avaliação diagnóstica, no início do ano lectivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.18. Na transição do pré-escolar para o 1º CEB, a descontinuidade do grupo-turma prejudica o processo de articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.19. A distância física entre escolas dificulta os processos de articulação entre o Pré-Escolar e o 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.20. A articulação curricular permite a aproximação dos docentes de Pré-Escolar e 1º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>21</sup> P.E.E. – Projecto Educativo de Escola; P.A.A. – Plano Anual de Actividades, R.I. – Regulamento Interno

<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE TRABALHO COLABORATIVO</b>
---

**5. A colaboração tem vindo a afirmar-se como uma estratégia de trabalho em contexto educativo. Classifique as seguintes afirmações por grau de concordância.**

	1	2	3	4	5
5.1. A colaboração consiste no trabalho conjunto entre docentes para se alcançar objectivos comuns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Existe trabalho colaborativo, quando os docentes se implicam em actividades de reflexão e diálogo sobre práticas de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. A colaboração entre docentes é um factor que permite a continuidade pedagógica entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Colaborar com outros docentes é tempo perdido e trabalho inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. Trabalhar de forma colaborativa permite encontrar soluções para os problemas com mais facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. As decisões da equipa docente, tomadas de forma colaborativa, são necessárias para criar um ambiente de aprendizagem adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar não encontro nada de importante para trabalhar em colaboração com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. No currículo do 1º CEB não encontro nada de importante para trabalhar em colaboração com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9. O “currículo” exige uma continuidade sequencial que aconselha a colaboração entre todos os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10. O trabalho colaborativo nas escolas deve incluir outros elementos da comunidade educativa (pais, autarquias, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. As decisões dos órgãos de gestão das escolas têm repercussões nas atitudes dos docentes face a processos de colaboração. Neste sentido considera que:**

	1	2	3	4	5
6.1. Os Órgãos de Gestão da escola devem promover o trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Os Coordenadores de Departamento têm um papel importante na definição/implementação de estratégias de trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Um bom ambiente de escola promove o trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Deveria existir no horário tempo destinado ao trabalho conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5. O trabalho colaborativo imposto pode estabelecer encontros não desejados entre professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6. Não encontro vantagens no trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7. O trabalho colaborativo entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB contribui para o enriquecimento e desenvolvimento profissional de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE SUCESSO EDUCATIVO</b>
---

**7. Na sua opinião, o sucesso educativo:**

	1	2	3	4	5
7.1. Significa que o aluno demonstra competências em todas as áreas do desenvolvimento humano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. É condicionado por factores externos ao aluno (como por exemplo factores sociais, culturais, económicos, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. É um referente muito pessoal, directamente relacionado com as percepções de cada docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. É da exclusiva responsabilidade do docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. É condicionado por factores internos do aluno (como por exemplo capacidade de iniciativa, de resistência à frustração, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. A obtenção de sucesso educativo está directamente relacionada com diversos factores. Classifique os seguintes factores por grau de concordância.**

	1	2	3	4	5
8.1. A estabilidade familiar do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. A qualidade da relação Escola/Família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. A articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4. A utilização, pelos docentes, de estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5. A valorização, pelo docente, das características socioculturais do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6. A qualidade da relação docente/aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7. As competências sociais do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8. A capacidade que o aluno tem para lidar com a frustração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.9. A capacidade que o aluno tem para lidar com situações novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.10. A estabilidade psicológica e emocional do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.11. A capacidade que o aluno tem para se implicar nas actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela sua colaboração

## **Anexo IV**

### **Quadros relativos à análise de dados**

#### IV.1. Caracterização detalhada da amostra em estudo

**Quadro I - Distribuição da amostra segundo a variável “sexo”**

		<i>Sexo</i>		<i>Total</i>	
<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>			
<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
3	5,1	56	94,9	59	100

**Quadro II - Distribuição da amostra segundo a variável “idade”**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Menos de 30 anos	7	11,9	11,9	11,9
De 30 a 40 anos	20	33,9	33,9	45,8
De 41 a 50 anos	22	37,3	37,3	83,1
Mais de 50 anos	10	16,9	16,9	100,0
Total	59	100,0	100,0	

**Quadro III - Distribuição da amostra segundo a variável “Habilitações Académicas”**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Bacharelato	4	6,8	6,8	6,8
Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica	15	25,4	25,4	32,2
Equiparação à Licenciatura	3	5,1	5,1	37,3
Licenciatura	28	47,5	47,5	84,7
Pós-Graduação - Curso de Especialização	3	5,1	5,1	89,8
Pós-graduação - Mestrado	6	10,2	10,2	100,0
Total	59	100,0	100,0	

**Quadro IV - Distribuição da amostra segundo a variável “nível de docência”**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Pré-Escolar	29	49,2	49,2	49,2
1º CEB	30	50,8	50,8	100,0
Total	59	100,0	100,0	

**Quadro V - Distribuição da amostra segundo a variável “Organização onde trabalha”**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Cumulativa
Rede Solidária	24	40,7	40,7	40,7
Rede Pública	35	59,3	59,3	100,0
Total	59	100,0	100,0	

**Quadro VI - Distribuição da amostra segundo a variável “tempo de serviço”**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Menos de 5 anos	8	13,6	13,6	13,6
Entre 6 e 10 anos	14	23,7	23,7	37,3
Entre 11 e 20	12	20,3	20,3	57,6
mais de 20 anos	25	42,4	42,4	100,0
Total	59	100,0	100,0	

**Quadro VII - Distribuição da amostra segundo a variável “categoria profissional”**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Professor	31	52,5	72,1	72,1
Professor Titular	12	20,3	27,9	100,0
Total	43	72,9	100,0	
Missing System	16	27,1		
Total	59	100,0		

**Quadro VIII - Testes de normalidade para as variáveis: Idade, habilitações académicas, nível de docência, organização onde trabalha e tempo de serviço**

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
2.Idade	,215	59	,000
3.Habilitações Académicas	,271	59	,000
4.Nível da Docência	,344	59	,000
5.Organização onde trabalha	,387	59	,000
6.Tempo de Serviço	,261	59	,000

## IV.2. Estudo da 1ª parte - articulação curricular

**Quadro IX - Coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* para o factor “*grau de implicação*” da dimensão 1**

<b>Factor 1 – grau de implicação</b>
1.3 – Implica que os docentes conheçam os conteúdos programáticos, do nível anterior e seguinte.
1.5 – Permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior.
1.8 – É um processo que ainda está por construir.
1.10 – Deve ser uma preocupação de todos os docentes.
<i>alpha:0 .69</i>

**Quadro X - Coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* para o factor “*utopia*” da dimensão 1**

<b>Factor 2 – Utopia</b>
1.6 – É uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes
1.9 – É uma tarefa impossível de ser realizada
<i>Alpha: 0.66</i>

**Quadro XI - Testes de normalidade para a dimensão 1: Representações da articulação curricular**  
Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
1.1 Actividades Conjuntas	0,349	59	0,000
1.2 Resolução Partilhada	0,304	59	0,000
1.4 Pontos de união	0,344	59	0,000
Factor 1: Grau de implicação	0,111	59	0,069
Factor 2: Utopia	0,172	59	0,000

**Quadro XII - Testes de normalidade para a categoria 2**  
Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
2.1 Competências	,274	59	,000
2.2 Encorajar	,423	59	,000
2.3 Formação	,247	59	,000
2.4 Promoção	,366	59	,000
2.5 Resistência	,236	59	,000

**Quadro XIII - Organização de *itens* para a categoria 4 – Factor Contributos para o Processo de Articulação Curricular**

---

***Contributos para o processo de articulação curricular***

- 4.1 – A existência de um Processo Individual do Aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar, é fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo.
- 4.4 – Os documentos de suporte à prática docente (P.E.E., P.A.A., R.I.) devem ser explícitos e claros nas intenções relativas ao processo de articulação curricular entre o Pré-Escolar e 1º CEB.
- 4.5 – Deve haver preocupações em encontrar mecanismos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.
- 4.7 – A articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB.
- 4.9 – Planificar actividades em dias festivos (Natal, Carnaval, Festa de Final de Ano Lectivo...) em conjunto (Pré-Escolar e 1º CEB) é importante para promover a articulação curricular.
- 4.10 – Levar as crianças do Pré-Escolar a visitar a Escola do 1º CEB é importante para uma boa transição de nível de ensino.
- 4.12 – A partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB sobre as práticas educativas conduzem a processos de articulação bem sucedidos.
- 4.17 – A avaliação diagnóstica no início do ano lectivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular.
- 

**Quadro XIV - Organização de *itens* para a categoria 4 – Factor Obstáculos ao Processo de Articulação Curricular**

---

***Obstáculos a processos de articulação curricular***

- 4.6 – O excesso de tarefas, que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular.
- 4.15 – A falta de interligação entre os Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.
- 4.18 – Na transição do pré-escolar para o 1º CEB, a descontinuidade do grupo-turma prejudica o processo de articulação curricular.
- 4.19 – A distância física entre escolas dificulta os processos de articulação entre o Pré-Escolar e o 1º CEB.
- 

**Quadro XV - Organização de *itens* para a categoria 4 – Factor Consequências da Articulação Curricular**

---

***Consequências da articulação curricular***

- 4.14 – Os projectos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB contribuem para diminuir a ansiedade das famílias na transição entre estes dois níveis de ensino.
- 4.16 – A transição entre Pré-Escolar e o 1º CEB tem-se constituído como obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os docentes destes níveis de escolaridade não planificam conjuntamente a mudança de nível de ensino.
- 4.20 – A articulação permite a aproximação dos docentes de Pré-Escolar e 1º CEB.
-

**Quadro XVI - Testes de normalidade para a categoria 4: Processos da Articulação Curricular**  
**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
4.1 Processo individual do aluno	,263	59	,000
4.4 Documentos	,279	59	,000
4.5 Preocupação mecanismos	,323	59	,000
4.7 Reuniões de trabalho	,310	59	,000
4.9 Dias festivos	,253	59	,000
4.10 Visitar	,252	59	,000
4.12 Experiências e reflexão	,325	59	,000
4.17 Avaliação Diagnóstica	,248	59	,000

**Quadro XVII - Testes de normalidade para a categoria 4: Obstáculos da Articulação Curricular**

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
4.6 Excessos de Tarefas	,264	59	,000
4.15 Falta de interligação	,270	59	,000
4.18 Descontinuidade	,200	59	,000
4.19 Distância Física	,245	59	,000

**Quadro XVIII - Testes de normalidade para a categoria 4: Consequências da Articulação Curricular**

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
4.14 Ansiedade	,317	59	,000
4.16 Planificar a mudança	,221	59	,000
4.20 Aproximação	,304	59	,000



**Quadro XIX - Testes de normalidade para a categoria 4: itens 4.2, 4.3, 4.8 e 4.13****Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
4.2 Hábitos de trabalho colaborativo	,273	59	,000
4.3 Falta de colaboração	,231	59	,000
4.8 Brincadeiras livres	,314	59	,000
4.13 Parceria	,285	59	,000

### IV.3. Estudo da 3ª parte – Sucesso educativo

**Quadro XX - Coeficientes de consistência interna *Alpha de Cronbach* para o factor da categoria 7**

<b>Factor 1- Competências Aluno</b>	
7.1 – Significa que o aluno demonstra competências em todas as áreas do desenvolvimento humano.	
7.2 – É condicionado por factores externos ao aluno (como por exemplo factores, sociais, culturais, económicos,...).	
7.5 – É condicionado por factores internos ao aluno (como por exemplo capacidade de iniciativa, de resistência à frustração).	
<i>alpha: .74</i>	

**Quadro XXI - Testes de normalidade para a categoria 7**

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
Factor Aluno	,210	59	,000
7.3 Referente	,182	59	,000
7.4 Responsabilidade do docente	,273	59	,000

**Quadro XXII - Testes de normalidade para a categoria 7**

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
7.1 Competências do aluno	,287	59	,000
7.2 Factores externos	,319	59	,000
7.3 Referente	,182	59	,000
7.4 Responsabilidade do docente	,273	59	,000
7.5 Factores Internos	,409	59	,000

**Quadro XXIII - Testes de normalidade para a categoria 7****Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
Factor Aluno	,210	59	,000
7.3 Referente	,182	59	,000
7.4 Responsabilidade do docente	,273	59	,000

**Quadro XXIV - Testes de normalidade para o item 8.3 da categoria 8****Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
8.3 Articulação	,264	59	,000

**Quadro XV - Testes de normalidade para a categoria 8****Testes de normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	Sig.
Factor 1: Aluno	,170	59	,000
Factor 2: Contextos	,174	59	,000

**Quadro XVI - Coeficientes de consistência interna *Alpha de Cronbach* para o factor 1 – Aluno, da categoria 8**

<i>Factor 1 - Aluno</i>
8.7 – As competências sociais do aluno.
8.8 – A capacidade que o aluno tem para lidar com a frustração.
8.9 – A capacidade que o aluno tem para lidar com situações novas.
8.10 – A estabilidade psicológica e emocional do aluno.
8.11 – A capacidade que o aluno tem para se implicar nas actividades.
<i>alpha: .91</i>

**Quadro XVII - Coeficientes de consistência interna *Alpha de Cronbach* para o factor 2 – Contextos, da categoria 8**

---

<i>factor 2 – Contextos</i>
8.1 – A estabilidade familiar do aluno.
8.2 – A qualidade da relação Escola/Família.
8.3 – A articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.
8.4 – A utilização, pelos docentes, de estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem.
8.5 – A valorização, pelo docente, das características socioculturais do aluno.
8.6 – A qualidade de relação docente/aluno.

---

*alpha: .82*

---